



2023'E DOğRU; TÜRK EğİTİMİNİN DN, BU GÜNÜ VE YARINI...

# II. MAARİF KONGRESİ

BİLDİRİLER

EğİTİM BİLİMLERİ  
III. CİLT

13 - 18 TEMMUZ 2021  
ANKARA

[www.maarifkongresi.com](http://www.maarifkongresi.com)  
[www.turkegitimsen.org.tr](http://www.turkegitimsen.org.tr)

## **TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI**

©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2021.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır. Yayınların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

**ISBN: 978-605-73787-6-7**

## **TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI**

### **Kapak ve Sayfa Tasarımı:**

Fatih Taha AKALAN

### **Editörler**

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. M. Hanefi BOSTAN

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ

Doç. Dr. Kazım KALKAN

### **İletişim Adresi:**

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi

Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA

Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68

Genel Ağ: <http://www.turkegitimsen.org.tr>

elmek: [iletisim@turkegitimsen.org.tr](mailto:iletisim@turkegitimsen.org.tr)

Ankara-2021

## **Kurullar**

### **ONUR KURULU**

**Prof. Dr. Ziya SELÇUK**

Milli Eğitim Bakanı

**Talip GEYLAN**

Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

**Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ**

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı

### **YÜRÜTME KURULU**

**Musa AKKAŞ**

Genel Başkan Yardımcısı

**Seyit Ali KAPLAN**

Genel Başkan Yardımcısı

**Cengiz KOCAKAPLAN**

Genel Başkan Yardımcısı

**M.Yaşar ŞAHİNDÖĞAN**

Genel Başkan Yardımcısı

**Selahattin DOLĞUN**

Genel Başkan Yardımcısı

**Fuat YİĞİT**

Genel Başkan Yardımcısı

### **KOORDİNATÖRLER**

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN

Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. Ümit POLAT

Metin İSKENDEROĞLU

## **BİLİM DANIŞMA KURULU**

- Prof. Dr. A.Filiz Çamlıgüney-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdolvahap Kara-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Prof. Dr. Adnan Baki – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet Kanlıdere -Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet Oğuz İçimsoy -Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet Şirin-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Alı Satan-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Alı Ulvi Mehmetoğlu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman BİLGİLİ – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali TİLBE – Namık Kemal Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Alparslan CEYLAN – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Alparslan OKUR – Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Arzu M. Demirkıran-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Aydın Usta-İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayfer Şahin - Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Aytekin Soykan-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Bakı Asilturk-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Berat Bırfın Bır-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Beyhan KESİK Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Birsen Guzel-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Bulent Bakar-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent GÜVEN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Cem Sefa Sutcu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Cemalettın Sahın-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Cemil Ozturk-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet Yakupoğlu-Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ceylan Gazi Uçkun-Kocaeli Üniversitesi  
Prof. Dr. Cıhangır Dogan-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Davut Hut-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Dursun Ali Köse-Hitit Üniversitesi  
Prof. Dr. Ebru Ozgen-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Emel Poyraz-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Emine Koyuncu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdal Sahın-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdoğan Tezci-Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan GÖKSU Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Erol Bulut-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ertan Örgen -Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Eyüp Şimşek-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Açık Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Nalan Turkmen-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Fazlı Polat-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Ferruh AĞCA – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gazi Osman Ozgudenli-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Gazi UÇKUN – Kocaeli Üniversitesi  
Prof. Dr. Giray Saynur Derman-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülay Bezer-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülden Sagol Yuksekkaya-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülsün MEHMET – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Hakan Akdağ-Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Hakan Tas-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Hale Bayram-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil Aydınalp-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil IŞIK – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil Koca-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Hamza Akengin-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza AKENGİN – Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Handan Mujde Ayan-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayati AKYOL- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hediye Ergın-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Hulya Kayalı-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail Safa Üstün-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim DİLEK – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim Örün-Aksaray Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. İlyas Kemaloğlu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. İlyas TOPSAKAL – İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail TÜRKOĞLU – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Prof. Dr. Kemalettın Kuzucu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Kenan Ziyataş-Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Kıvanc N. Tuzel-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Latif Beyrelı-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Leyla Cosan-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Aca-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin-Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ – Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz-Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Zeki İŞCAN-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mesut Sen-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mete TAŞLIOVA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Prof. Dr. Metin Orbay-Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet Gur-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat Kaldırımçı-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat Uluskan-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Cihan-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa ERDOĞAN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Kandemir-Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Macit-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Özsarı-Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Sabri Kucukascı-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nahide Şimşir-Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necmettin Aygün -Aksaray Üniversitesi  
Prof. Dr. Necmi Emel Dılmen-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Prof. Dr. Nesrin Ozdener-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nevzat TOPAL – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Niyazi Güven Erdil-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuray Terzi-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuriye Garipağaoğlu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri KAVAK – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nursen Caniklioglu-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nursen Mazıcı-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurullah Altaş-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Omer Zulfe-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Onur Köksal - Selçuk Üniversitesi  
Prof. Dr. Orhan Sevgi -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Prof. Dr. Adem ÖĞER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet AYPAY-Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet KARTAL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali MEYDAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe AYPAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram DURUBİLMEZ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent GÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ferruh AĞCA-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Filiz KILIÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mesut ERŞAN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN-Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri KAVAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman Gokhan Antalya-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman Yorulmaz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer İşbilir-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv  
Prof. Dr. Özkan Özden-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Remziye Tuba Karatepe-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. S.Can Erdem-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Sahın Ozen-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Prof. Dr. Sebahat DENİZ – Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Sebahattin Şimşir-Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk DUMAN – Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Selda Uzun-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selim Yılmaz-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Serhat Ulaglı-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Serkan GÜZEL – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Sezai Balcı-Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Sezgin Çelik-Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR – Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Suat UNGAN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Sueda Ozbent-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi



Prof. Dr. Taner ALTUN -Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Tanju Seyhan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Prof. Dr. Tayfun Akkaya-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Tıgınca Oktar-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Turgay Bıcer-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk Alpkaya-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ – Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit Şimşek-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ünsal Umdu Topsakal -Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Vahdettin Engin-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ- Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ- Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Yalçın Sarıkaya-Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Yavuz Kızılçim-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Yüksel Celik-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel Öksüz-Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN – Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeynep Gurel-Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Zuhâl Hasena Kultural-Marmara Üniversitesi

#### BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz – İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdullah Kök – Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdulvahap Kara – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Ata Yiğit-Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Kafkasyalı – Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman Bilgili – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Tilbe – Namık Kemal Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Alparslan Ceylan – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Altan Alperen – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Asım Çoban-Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Aslıhan Sezgin-Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Aybaba Hançerlioğulları-Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Birol ALVER- – Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Burhan Baltacı-Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent Aksoy – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cahit Aksu- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Cemal Yılmaz – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz Çınar – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet Söğütü – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Çetin Elmas – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Durmuş Ekiz – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Enver TÖRE-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Prof. Dr. Ercan Nurcan Yılmaz – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdal Aksoy – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdoğan Köse-Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Ergün Recepoğlu-Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Erhan Durukan – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan Göksu Dokuz – Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Erman Öncü – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Esmâ Şimşek – Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Eyüp Şimşek -Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Fahri Temizyürek – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih Kirişçiöğlü – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih Sakallı – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Açık – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Fazıl Polat-Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ferhat Ağırman – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Ferruh Ağca – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi Ersoy – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gazi Uçkun – Kocaeli Üniversitesi  
Prof. Dr. Gökhan Demircioğlu- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülsün Mehmet – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil Işık – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Halit Dursunoğlu – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Hamza Akengin – Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Harun Demirkaya-Kocaeli Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan Genç – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan Şahan-Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayatı Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayati Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayati Durmaz-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin Ünlü-Aksaray Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim Dilek – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. İdiris Aydın – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. İlyas Topsakal – İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. İsa Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail Şahin – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail Türkoğlu – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmet Çetin – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Kayhan Kurtuldu- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Öcal Oğuz – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mahmut Erzengin-Aksaray Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin -Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Kara -Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz – Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mete Taşlıova – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Prof. Dr. Mete Taşlıova – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Muammer Nurlu – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Musa Mutlu Can-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Musa Şamil Yüksel – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Delican-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Erdoğan – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Prof. Dr. Naciye Yıldız – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Nail Yıldırım -Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Prof. Dr. Nedim Alev – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Nedim Bakırcı – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Prof. Dr. Nevzat Topal – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri Kavak – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Orhan Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu – Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Raif Kalyoncu – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramazan Çıtak – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sadık SARISAMAN-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Salim Gökçen – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Prof. Dr. Sebahat Deniz – Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş – Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk Duman – Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Serdar Sağlam – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Serdar Yücesu – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Serkan Güzel – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Sinan GÜNER-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir – Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Suat Ünal – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Sut Ungan – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Şule Bahçeci- Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Taner Altun – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Telhan Özdoğan-Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Turhan Çetin – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk Karakuş – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ulvi Şeker – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit Şimşek -Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Yaşar Akkan- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Yavuz Akbaş – Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yunus Koç – Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Yunus Yıldırım-Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel Kaştan-Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Zekeriya Karadavut – Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi  
Doç. Dr. Adnan ESKİKURT-İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet ATALAY-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Katılmış-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Önal-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Akın Çelik – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Alaattin Kırzancı-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Alı Murat Kırık-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Alper ÖZMEN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Alper Sinan-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Aslan Tolga Ocal-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Aydın Güven-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Aylın Can-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Aylın Koç Giannopoulos-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşe Gul Soncu-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Aysin Satan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır Kılcan – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Banu Gurer-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Bekir Direkçi-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Bilal Barış Alkan-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Bilal Yorulmaz-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Burcak Senturk-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Can Alaşalvar-Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Cemil Tuğrulhan Şam -Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Cengiz Yıldırım-Amasya Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihat Yıldırım-Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Derya Aslan-Bitlis Eren Üniversitesi  
Doç. Dr. Derya Çelik – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Durmuş Ummet-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ebubekir Bozaylı-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Emine Yılmaz Polat-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ercan Alan-Bitlis Eren Üniversitesi  
Doç. Dr. Erdem Çekmez – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Erdiñ Aslan-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Eser Ültay-Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih Sancaktar -İstanbul Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatma Altun – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatma Süreyya Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Feridun Hakan Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Ferit Baz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Doç. Dr. Fuat Serkan Say-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Fusun Saraç-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Füsün Ekşi-İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Gönül Güneş – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Gulhanım Unsal-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Gül Tuncel-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülgün Uyar-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülser YARDIM-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Hakan Akca – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Hanefi Çinici – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Harun Şahin-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan Kazım Kalkan – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan Tahsin Sümbüllü-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Hüseyin S. Ozturk-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. İlker USTA-Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. İrfan Yıldırım-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. İsmail Hakkı Gerçek -Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. İsmet Arıcı-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat Cesur-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Doç. Dr. M. Hanefi Bostan-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Malike Bileydi Koc-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Alı Ozdemir-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Atalay-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Can Pelikoğlu-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Fatih Işık -Hitit Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI- Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Kokoç – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Mert Sunar-İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Özmenli-Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Meliha Sarıkaya-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Meral Ağır-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Meral Kucuk Yetgın-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mert Kerem Zelyurt-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mevlüt Gülmez-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Muazzez Sasmaz Atacocuğu-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Muge Goker Paktas-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet Hanifi Erçoşkun-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa KARACA-Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Kemal Gümüş-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Macit Karagozolu-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Ürey- Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Muvaffak Eflatun – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Müjgan Baki – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Necati ÇİFTÇİ-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi  
Doç. Dr. Nermin Ozcan-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihan Demiryay-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihat Döngel – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nurdan Arslan-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Nursel Uyaniker-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Oğuzhan Duru-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç. Dr. Oktay Yağız-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Onur Alp Kayabaşı-Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman Akhan-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Solak-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. ÖMER ÜL Faruk BÖLÜKBAŞI-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Yılar-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömerül Faruk Bölükbaşı-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Özden TAŞĞIN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Özge Erdoğan – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Özgür Faik Karataş – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Öztürk Ağırbaş-Bayburt Üniversitesi  
Doç. Dr. Pınar CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi  
Doç. Dr. Ragıp Basbağı-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ramazan Kaya-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Recep Ahıskalı-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ruhi İnan -Balıkesir Üniversitesi



Doç. Dr. Sadi Suleyman Kucur-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Sedat Bahadır-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Sehnaz Biçer-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Sehnaz Yalcın-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Selami Sönmez-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Selçuk İlgaz-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Selman Can-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Sertaç Erciş-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Sevinç Arı-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Seyhun ŞAHİN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Süleyman Çoban -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Tahir Kılıç-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Tekin TUNCER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Temel Kösa – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Tefvik Uzun -Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Tonguc Tokol-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İskenderoğlu-Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuba Bozdoğan-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Tülin Malkoc-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Uğur Demır-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Umran Ay-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi  
Doç. Dr. Ünsal Yılmaz Yeşildal – Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Vedat AKTEPE-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Veli Savaş Yelok – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Vesile Oktan – Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Yalçın BAY-Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Yaprak Turkan Yucelsin-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Yasemin Tumer Erdem-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Yasin Özkara-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi  
Doç. Dr. Yılmaz Yeşil – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yusuf Çelik-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Yüksel Eroğlu-Bayburt Üniversitesi  
Doç. Dr. Zafer Yılmaz-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekeriya Akkuş-Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep Aycıbın Seyitkırın-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Doç. Dr. Zühal Dinç Altun – Trabzon Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ahmet DOĞAN-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ahmet Uysal -Balıkesir Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Alı Karaca-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Alı Rıza Kupcu-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ali İrfan KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ali KAYA-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Aytekin Alpullu-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Barış ÇİFTÇİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Bayram Yıldız-Balıkesir Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Bulent Halvası-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Cengiz BAYRAKTAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Cıgıl Guler-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Cihan ORUÇ-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Çağlayan YILMAZ-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Davut Bakır -Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Demet BARAN BULUT-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ebru GÜVELİ-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ekrem Albayrak-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Elif Yılmaz Sentürk-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Elif KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Emin Tamer YENEN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Emrah YAVUZ-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Emre Ertan-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ercan Mertoglu-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Erhan GİRAY-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Erman Şan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Fatih İNEÇ- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Fatma Odabası-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ferdi GÜZEL-Bayburt Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ferruk Kayahan-Balıkesir Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Fikriye Alkım ARI- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Gulay Heppınar-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Gussun Gunes-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Haşim ERDOĞAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Huseyin Av Oztopcu-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin Akıf Karaca-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin SARAÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Akış -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Ethem ÖZKAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Kübra ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Kürşat ÖZCAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi M.Kursat Duru-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Mahmut Babacan-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Mehdı Genceli-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Ali Kandemir-Balıkesir Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Özdemir-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet SARI-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Melih Coban-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Mufide Cotuk-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Muhammed Ali Karaduman -Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Muhammet Ali KARADUMAN-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Murat GÜR-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Nihat Sarıalioğlu -Giresun Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Nurettın Bektas-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Nuriye Ozlem Cuhadar-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Nusret Gedik-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Oktay Aydın-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Oktay Sarı-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Osman ORUÇ- Bayburt Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Osman Sezgin-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Rafet Aykut Akay-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ramazan Gurel-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Rifat Ramazan BERK- Bayburt Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Saım Çağrı Kocakaplan-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Sait Kofoğlu-İstanbul Teknik Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Seher Asıcı-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Selim Çakar-Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Serap Devran-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Serap Mungan Ay-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Seylan Ozturk-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Sinan ÇINAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Tosun Yalcinkaya-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Tuğba Eray Biber-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Turgay KABAK-Bayburt Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Ugur Tankut-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Umit Ozturk-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Yalcın Lüleci-Marmara Üniversitesi  
Dr.Ögr.Üyesi Zemzem YÜCETÜRK-Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Bahadır AYAS-Anadolu Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Berrin AR-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Fatih ERDOĞDU-Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi İ.Alperen BİÇER-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Neslihan BAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Osman BAĞDAT-Anadolu Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Selin BAYRAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi Tuğba ÇAKIROĞLU-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Öğr.Gör. Dr. Ali Ataç -Marmara Üniversitesi  
Öğr.Gör. Dr. Arzu Meriç-Marmara Üniversitesi  
Öğr.Gör. Dr. Aslı Fişekçioğlu-Marmara Üniversitesi

Ögr.Gör. Dr. Burçin Ertürk-Marmara Üniversitesi  
Ögr.Gör. Dr. Kadir Gürsoy-Trabzon Üniversitesi  
Ögr.Gör. Dr. Liaisan Şahin-Marmara Üniversitesi  
Ögr.Gör. Dr. Neval Konuk Halaçoğlu-Marmara Üniversitesi  
Ögr.Gör. Dr. Vedat Genç Marmara Üniversitesi  
Ögr.Gör. Dr. Volkan Kanburoğlu-Marmara Üniversitesi  
Ögr.Gör. Hasan AKKOÇ Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Atilla Kartal – Akdeniz Üniversitesi  
Dr. Aytül Kablan  
Dr. Erdal Ünsalan-Amasya Üniversitesi  
Dr. Fatih Düzgün – Akdeniz Üniversitesi  
Dr. Gönül Türkan Demir-Amasya Üniversitesi  
Dr. Hasan Eşici – Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Dr. Hasan Güveli-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr. İbrahim Atabey – Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Dr. Kürşat Efe-Amasya Üniversitesi  
Dr. Mahmut Çitil – Gazi Üniversitesi  
Dr. Murat Şahin – On Dokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Onur Altıntaş – Gazi Üniversitesi  
Dr. Ömer Asal – Gazi Üniversitesi  
Dr. Ramazan Çakıroğlu – Gazi Üniversitesi  
Dr. Salih Değirmenci-Amasya Üniversitesi  
Dr. Sare Terzi İlhan-Amasya Üniversitesi  
Dr. Tayfun Fındık – Gazi Üniversitesi  
Dr. Uğur Arabacı – Gazi Üniversitesi  
Dr. Yusuf Kemal Öztürk-Amasya Üniversitesi  
Arş Gör. Dr. Abdullah Düvenci-Marmara Üniversitesi  
Arş Gör. Dr. Bülent Özden-Marmara Üniversitesi  
Arş Gör. Dr. Derya Toruc-Marmara Üniversitesi  
Arş Gör. Dr. Mustafa Güler-Trabzon Üniversitesi  
Arş Gör. Dr. Seda Gül Kartal-Marmara Üniversitesi  
Arş Gör. Dr. Zeynep İleri Aydemir-Marmara Üniversitesi  
Arş.Gör. Mehmet Tamer KAYA Afyon Kocatepe Üniversitesi



## Sunuş

Toplumların kendi ayakları üzerinde durabilmesi, milli kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmesi ancak iyi yetişmiş insan hazinesinin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Milletin kendi gerçekliğini bilmesi, milli vasıflarına hâkim olması kadar dünya gerçeklerine göre bilgi donanımına sahip olması da toplumsal kalkınmanın olmaz ise olmazı olarak kabul edilmektedir. Türk milleti tarihin her döneminde kültürel kodları ve milli genleri vasıtasıyla damarlarındaki asil kanda kendi gücünü, inancını; kuşaktan kuşağa aktarabilmeyi başaran ender uluslardan biri olmuştur. Ancak bu aktarılan toplumsal birikimin dünya gerçeklerine uygun bilimsel birikim ve ilmi donanımla bezenmesi bir zorunluluk taşımaktadır. Tarihin her döneminde bu iki bileşenin uyumlu olarak bir araya gelmesinin neticesinde Türk milleti; küllerinden yeniden doğmuş, büyük kazanımlar elde etmiş, büyük devletler kurmuş, cihana hükmetmiştir. Bu gerçeği bilen ve meselenin bu yönünü ihmal etmeyen Gazi Mustafa Kemal Atatürk Türk Bağımsızlık Mücadelesi sırasında Türk milli eğitimini asla ihmal etmemiştir. Bunun en güzel örneğini 1921 yılında düzenlediği “Maarif Kongresi” ile hem içte hem dıştaki düşmanlara açıkça göstermiştir. Bu süreci kavramak ve ihya etmek Türk milletinin her bir ferdinin milli vazifesi olduğu unutulmamalıdır.

Etkili bir sendika ve her durum ve şartta eğitim çalışanının yanında konuşlanan milli bir sivil toplum kuruluşu olan Türk Eğitim Sen bilimi, fenni ve ortak aklı her zaman milli menfaatlerimiz olarak görmektedir. Türk Eğitim Sen, sendikal mücadelenin ana düsturu olarak gelişme ve iyileşmenin yolunun çözüm odaklı bir sendikacılıkta olduğunun bilincinde mücadelesini devam ettirmektedir. Çözüm odaklı sendikal duruşumuzda bilimsel gerçekleri ve uzman görüşlerini Türk milletinin temel dinamikleri ile birleştirerek, çalışanların taleplerini her platformda muhataplarına iletmeyi şiar edinmiştir. Aynı durum Türk aydınının yetiştiği, ülkenin aydınlık yarınlarının emniyete alınacağı eğitim kurumları için de geçerlidir. Eğitimin her basamağını ve eğitim çalışanlarının önerilerini içeren geçmişte düzenlediğimiz çalıştay, şura ve toplantılar bu hususa verdiğimiz önemin açık bir göstergesidir.

Büyük önder Atatürk’ün 100 yıl önce Türk milleti için ortak aklı harekete geçirecek bir kongre topladığı gibi biz de Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. yılı ve sonrasına eğitimle hazırlanarak aydınlık ufuklara doğru milletimizi taşımak üzere hazırlık yapmak, yol haritası önermek üzere 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında “100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi’ni topladık. Kongreye kadar; 22-24 Ocak 2021 tarihinde Dünya’da ve Türkiye’de Güncel Gelişmeler Işığında Dijital Eğitim, 17-18 Şubat 2021 tarihinde Ahi Evran’ın Doğumu’nun 850. Yılı Anısına 2023’e Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim

Çalıştaylarını gerçekleştirdik. 19-21 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi çalıştayı pandemi koşulları gereği çevrimiçi platformlar üzerinden tamamladık. Pandemi koşulları ve katılımcıların tercihine göre çevrimiçi platformlar üzerinden 26-28 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Yüksek Öğretim Çalıştayı yaptık. 2-4 Nisan 2021 tarihleri arasında aynı anda 2023'e Doğru Türkiye'de Temel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Özel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çalıştaylarını düzenleyerek temel eğitim, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında geleceğin Türkiye'sine yol haritası önermeye çalıştık. 30 Nisan - 2 Mayıs 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı ile ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecini ve geleceğini alan uzmanları ile masaya yatırarak mevcut problemlerin çözümünün yanında ideal bir öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olması gerektiğini de ifade etmeyi hedefledik. 28-30 Mayıs 2021 tarihleri arasında 2023'e Doğru Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ve 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretim Programları (Müfredat) çalıştayı ile mayıs ve haziran ayında belirlediğimiz takvime göre Büyük Öğretmen Kurultayı'nın il ve ilçe kongreleri ayaklarını tamamladık. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi kongre hazırlık sürecinde alan uzmanlarıyla 10 çalıştay ve bir Büyük Öğretmen Kurultayı düzenleyerek yurtiçi ve yurt dışı destekçilerimizle Türk eğitiminin geleceğine dair sorun tespiti ve çözüm önerileri ortaya koymaya çalıştık.

Kongrenin açılışını bu gün Cumhuriyet Müzesi olarak faaliyette bulunan 2. TBMM Genel Kurul Toplantı Salonu'nda, Milli Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, Kültür Bakan Yardımcımız Sayın Nadir Alparıslan, üniversite rektörleri, eğitim fakültesi dekanları ve seçkin protokol konuklarımızla gerçekleştirdik. 13-18 Temmuz 2021 tarihinde hem Büyük Öğretmen Kurultayı'nın son aşaması olan "Türkiye Maarif Raporu"nun forum oturumlarında görüşülerek kabul edilmesi hem akademisyenlerin Türk eğitime dair bildirilerini ihtiva eden akademik kongre ve ülkemiz eğitime dair özel konuların tartışıldığı 13 tematik panel, söyleşi ve davetli konuşmacıların görüşleri ile 2023 ve sonrasında Türk eğitime ilişkin önerileri bir araya getirdik. Bu kapsamda "Atatürk, Türk Eğitim Tarihi ve Maarif Kongresi" temalı sanal sergimizi de Türk milletinin hizmetine sunduk.

2. Maarif Kongresi'nde sunulan bildirilerin basılmış olduğu bu beş cilt kitap vasıtasıyla, 2. Maarif Kongresinin düzenlenmesinde her türlü özveriye ve desteği sunan başta Türk Eğitim Sen'in yol başçısı genel başkanımız sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu'na, bütün teşkilat mensuplarımıza şükranlarımı sunuyorum. Kongrenin gerçekleşmesinde bizlere destek veren devlet erkânına, bilim adamlarımıza, eğitim gönüllüsü öğretmenlerimize, davetli konuşmacılarımıza komisyonlarda görev alarak sorunları tespit edip değerlendiren, onlarla başa çıkılması için çözüm üreten eğitim çalışanları, akademisyenler ve üyelerimize teşekkür ederiz.

**Cengiz KOCAKAPLAN**

Türk Eğitim-Sen  
Genel Başkan Yardımcısı



## **UAESEB VE TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL BAŞKANI TALİP GEYLAN'IN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI**

Sayın Bakanım,

Sayın Bakan Yardımcım,

ÖSYM Başkanım,

Türkiye Kamu Sen'in Sayın Genel Başkanı,

Kıymetli Rektörlerimiz, Eğitim Fakültelerimizin Çok Değerli Dekanları,

Sendikalarımızın, STK'larımızın Çok Değerli Başkanları,

Maarif Kongresine İştirak Eden Çok Değerli Bilim İnsanlarımız, Teşkilatlarımızın Uç Beyleri Değerli Şube Başkanlarım, Büyük Öğretmen Kurultayımızın İllerden Gelen Temsilcileri Değerli İl Temsilcileri Öğretmen Arkadaşlarım, Hanımefendiler, Beyefendiler. 2. Maarif Kongremizin açılış oturumuna hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.

Kıymetli hazirun, 21. Yüzyıl'ın baş döndürücü gelişmeleri hepimizin malumudur. Küresel salgının bütün dünyada kendisini gösterdiği şu günlerde, eğitilmiş insan gücünün stratejik bir üstünlük olarak kabul edildiği artık tescil edilmiştir. Eğitim; toplumsal barışın, kalkınmanın, bağımsızlığın, sağlığın, adaletin, güvenliğin velhasıl toplumun ihtiyaç duyduğu bütün alanların ana omurgası ve temel taşıdır.

Milletlerin kendi milli hedefleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim modelleri belirlemeleri; bireyin ve toplumun kendini geliştirerek kendi ayakları üzerinde durmasının tek gerçek yolu olarak kabul edilmektedir. Ziya Gökalp'in dediği gibi, eğitimin ve hedefin milli olması, elzem olarak değerlendirilmelidir. Toplumsal kalkınmanın taşıyıcısı olan milli eğitim modeli, ülkenin bu alandaki bütün paydaşlarının katılımı ve önerileri ile oluşturulduğu takdirde, kapsayıcı ve bütünleştirici bir hüviyet kazanarak ülkenin ihtiyaçlarına karşılık verebilecektir.

Türk milleti, geçmişte yaşadığı olumsuzlukları kendi içinden bir kurtarıcı çıkararak bertaraf edebilmiştir. Bu gerçek, milletimizin birikimlerinin bir neticesi olarak Türk tarihinde defalarca tecelli etmiştir. Bir toplumun kendi geleneğinden getirdiği deneyimle, ideal insanı elde etmek için uyguladığı çocuk yetiştirme biçimi ve bunun bilgisi olarak

karşımıza çıkan eğitim kurumu, doğru yönlendirildiği ve mensuplarına imkân verildiği zaman meyvelerini cömertçe sunmaktadır. Bilge Tonyukuk, Bilge Kağan, Sultan Alparslan, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk, El Cezire, Ali Kuşçu, Gazi Yaşargil, Özlem Türeci, Aziz Sançar, Oktay Sinanoğlu, Cahit Arf, Canan Dağdeviren, Nurcan Taylan, Uğur Şahin gibi pek çok değeri tarihte ve bugün bünyesinde yetiştiren Türk milleti, tarihin kendisine biçtiği görevi, eğitim ve öğretim yoluyla sahip olduğu nitelikli insan hazinesi ile gerçekleştirmiştir.

Hiç şüphe yoktur ki, Türk tarihinin önemli dönüm noktalarından birisi de I. Dünya Savaşı sonrasında ülkemizi işgal eden güçlere karşı başlatmış olduğumuz Milli Mücadele Hareketi olmuştur. Türk millî mücadelesinin 19 Mayıs 1919 tarihinde başladığı süreci, millet olarak yazacağımız destanın ilk bölümü olarak değerlendirebiliriz. Biliyoruz ki, Atatürk daha Milli Mücadeleyi zihninde kurgularken, bunu sadece necip Türk milletine güvenerek ve milletin çalışkanlık ve azmi ile başarılacağına inanıyor, bu inancını da her fırsatta dile getiriyordu.

Mustafa Kemal'in Türk gençliğine seslenirken “Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur!” vurgusu, O'nun bu aziz milletin bütün zorlukları kendi öz kaynakları ile yenebileceğine olan güveninin en açık ifadesidir.

Milli mücadelenin zaferle sonuçlanacağına inanan Atatürk ve yol arkadaşları sonraki adımları da planlamaktaydı. Onlar, zaman kaybetmeden muasır medeniyetler seviyesine ulaşmanın eğitim ile mümkün olacağını çok iyi biliyorlardı.

19 Mayıs 1919 günü başlayan milli mücadelenin, cephede kazanılan kısmı kadar, cephe gerisi ve zafer sonrasında da planlanması ihtiyacı Atatürk'ün ve yakın çalışma arkadaşlarının zihninde her daim önemli bir yer tutuyordu.

Atatürk, bu sorunun çözümünü de yine bütün çıkmazların çaresini bulduğu Türk milletin yüreğinde ve irfanında aramaya karar vermiştir. Necip Türk milleti, bir yandan cephede düşmanı boğarken, diğer yandan da cehalete karşı zafer kazanacaktı. Çünkü cephede kazanılan parlak zaferlerin, kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusu ile mümkün olacaktı. Türk milleti yedi düvele karşı elde ettiği bağımsızlığı, eğitim marifetiyle sanayi ve ekonomi başta olmak üzere tüm alanlara yayacaktı.

Bu amaçla Atatürk aydınlara, eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine başvurarak geniş kapsamlı bir meclis oluşturdu. 15 Temmuz 1921'de Türkiye'nin dört bir tarafından gelen katılımcılar ile Ankara'da Maarif Kongresi'ni topladı. Düşmanın Polatlı'ya kadar geldiği yani savaşın en çetin günlerinde düzenlenen Maarif Kongresi'ne ordunun Başkumandanı olan Atatürk'ün bizzat katılıp, büyük bir titizlikle takip etmesi, O'nun eğitime verdiği önemin en büyük işareti ve bugünün kamu yöneticilerine en önemli mesajı ve mirasıdır.

Bu tutum, 1923 yılında Türk Devleti'nin geçeceği yeni yönetim biçiminin ardından toplumsal kalkınmanın kilidinin eğitimde olduğuna dair şuurun somut göstergesidir. 15 Temmuz 1921 tarihinde başlayan 1. Maarif Kongresi, 1923 sonrası yaşanan toplumsal dönüşüm ve muasır medeniyet yolunda atılacak adımların eğitimle kozasının örüldüğü bir toplantı olarak Türk tarihinde önemli bir yer tutmuştur.

Maarif Kongresi'nden sonraki süreçte 1923'ten 1926'ya kadar Heyet-i İlmiye toplantıları adı altında, 1939'dan 2014'e kadar da Milli Eğitim Şuraları olarak benzeri toplantılarla Türk Milli Eğitimine dair süreçler işletilmiştir.

Fakat 1. Maarif Kongresi, o dönem eğitimin durumu ve toplumsal ihtiyaçlar adına kapsamlı bir değerlendirme yapmış olması ve genç Cumhuriyet'e bir yol haritası çizen bir organizasyon olması itibarıyla özel olarak hatırlanması ve ihya edilmesi gereken bir toplantıdır.

Bilindiği üzere Cumhuriyet tarihimiz boyunca Maarif Kongresi adıyla ikinci bir toplantı söz konusu değildir. Bu itibarla, Türk Eğitim Sen olarak başta Başöğretmenimiz Atatürk olmak üzere hem 1. Maarif Kongresi'nin tüm emektarlarını minnetle anmak hem de Türk milli eğitiminin her husus ve aşamasına dair eğitimin paydaşlarını bir araya getirmek üzere 2019 yılında almış olduğumuz bir karar ile yüzüncü yıldönümünde 2. Maarif Kongresi'ni düzenlemeye karar verdik.

Gururla ifade ediyorum ki; 2. Maarif Kongresi'ni düzenleme şerefi de en çok tarihimize ve ecdadımıza sadakati hücrelerinin her zerrisinde taşıyan Türkiye sevdalısı Türk Eğitim Sen'lilere yakışır. Bu gururu bize yaşattı için yüce Allah'a şükürler olsun.

İnanıyoruz ki; nasıl 1. Maarif Kongresi 1923'e yani Cumhuriyetimizin kuruluşuna giden yolun taşlarını döşemiş ise, irfan ordusu 2. Maarif Kongresi ile de 2023 sonrasına yani Türk Devletinin daha güçlü ve daha müreffeh ikinci yüz yılına omuz verecektir.

Türk Eğitim-Sen olarak, her durum ve şartta Türk milletinden yana taraf olma düsturumuzla 2023'e bir hazırlık ve bir yol haritası belirlemek amacıyla, Ankara'da, yüz yıl sonra, aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni gerçekleştirmenin haklı onurunu yaşıyoruz.

Kongre kapsamında, ocak ayından itibaren Türk eğitimine ilişkin tespit ettiğimiz nokta atışlı sorunlar ile tematik çalıştaylar düzenledik. 2023'e Doğru Dijital Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim, PDR, Temel Eğitim, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemleri, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Müfredat (Eğitim Öğretim Programları) başlıkları altında düzenlediğimiz 10 adet çalıştayımızın raporlarını yayınlamaya Türk eğitiminin hizmetine sunduk.

Sürecin final programı olarak da bugün açılış oturumunu gerçekleştirdiğimiz bir akademik kongre tertip ettik. Kongremizin her bir oturumunu 1. Maarif Kongresi katılımcılarına ithaf ederek onların hatırlanmasını ve ayrıca salon oturumlarını da bölücü terör örgütü PKK tarafından şehit edilen öğretmenlerimize ithaf ederek, irfan ordusunun hem cehalet hem de ihanet karşısında nasıl dik durduğunu bir kez daha göstermeyi amaçladık.

2. Maarif Kongresi takvimi kapsamında, Türk eğitiminin paydaşlarının katkıları ile tespit ettiğimiz 52 başlık üzerinden sendikamız teşkilatları marifetiyle öncelikle ilçe çalıştayları düzenledik. Şubelerimiz tarafından tertip edilen ve ilçe temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen il çalıştaylarında hazırlanan il raporları Kongre kapsamında gerçekleştirilecek ve iki gün sürecek “Büyük Öğretmen Kurultayı”nda Türkiye Raporu’na dönüştürülerek Türk eğitim sisteminin hizmetine sunulacaktır.

Bunların yanı sıra 2. Maarif Kongresi kapsamında “Atatürk, Maarif Kongresi ve Türk Eğitim Tarihi” başlıklı sergi ile 400 civarında belge ve fotoğraftan oluşan bir sanal sergi gerçekleştireceğiz.

Ayrıca Maarif Kongresi süresince, Prof. Dr. İlber Ortaylı, Prof. Dr. Aziz Sancar, Timsal Karabekir gibi Türk eğitiminin yetiştirdiği önemli değerlerin de katılımıyla 12 tematik panel gerçekleştireceğiz. Panellerimiz, sendikamızın sosyal medya hesaplarından canlı olarak yayınlanacağı gibi oturumlarda yapılan sunumlar da yayın haline getirilerek tarihe not düşmek adına ilgililer ve kamuoyu ile paylaşılacaktır.

2. Maarif Kongresi kapsamındaki etkinlik ve çalıştayları düzenlerken bizlere ve dolayısıyla Türk eğitime desteklerini esirgemeyen UNESCO Türkiye Milli Komisyonuna, Türkiye Kamu-Sen’imizin kıymetli Genel Başkanı ve yöneticilerine, Büyük Öğretmen Kurultayı il temsilcilerine, sergimiz için katkı sunan koleksiyonerlere, davetli konuşmacılarımıza, kongre katılımcılarımız ile başta Milli Eğitim Bakanımız Sayın Ziya Selçuk olmak üzere kongremizi şerefliendiren siz tüm değerli konuklarımıza teşekkür ediyorum.

Ve özellikle, Sayın Bakan Yardımcımız Nadir Alparslan nezdinde, Maarif Kongresi’nin ruhuna ve anlamına yaraşır bu mekânı tahsis eden Kültür ve Turizme Bakanlığı’mıza da ayrıca ve hassaten teşekkür ediyorum.

Bu tarihi kongrenin Türk milli eğitiminin ve güzel ülkemizin geleceğine hayırlar getirmesini temenni ederim.

Ve;

Başta Başöğretmenimiz Atatürk başta olmak üzere kahraman ve fedakâr ecdadımızın manevi huzuruna hitaben, bu salonda bulunan tüm hazirun adına son söz olarak diyorum ki;

Türk eğitimcileri olarak; fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmeye yılmadan, bıkmadan, usanmadan devam edeceğiz. Cumhuriyeti siz kurdunuz, onu yaşatacak ve yükseltecek olan bizleriz. En kıymetli hazinemiz olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin varlığı ve milletimizin bağımsızlığı için üstlenmiş olduğumuz sorumluluğun bilincindeyiz. Fikirlerinizin ışığında sorumluluğumuzun gereğini her durum ve koşulda yerine getireceğimizin sözünü veriyor, aziz hatıranız önünde saygı ve hürmetle eğiliyoruz.”

**Talip GEYLAN**

Türk Eğitim Sen ve UAESEB

Genel Başkanı



## MİLLİ EĞİTİM BAKANI PROF. DR. ZİYA SELÇUK'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Değerli meslektaşlarım,

Çok değerli bilim insanları hepiniz hoş geldiniz.

Bu özel günde, eğitimle ilgili bu tarihi günde, sizlerle birlikte olmanın verdiği memnuniyeti açıkça ifade etmek isterim.

1921 yılında Ankara'da toplanan eğitim tarihimiz için bir dönüm noktası olan 1. Maarif Kongresi'nin 100. Yılı'nın idrak edilmesi noktasında bir vesile olarak toplantının eğitim sistemimize geçmişten aldığı güçle geleceğe doğru bir yol açması temennisiyle başlamak istiyorum. Elbette çok özel bir geçmişten söz ediyoruz, eğitimin tarihi aslında bizim sadece eğitim alanındaki tarihimiz değildir, insanımızın tarihidir, devletimizin tarihidir, kültürümüzün tarihidir, sosyolojimizin tarihidir. Bu yüzden de bu kongrenin çok ayrı bir önemi vardır. 6 Mayıs 1920'de Maarif Vekilliği adı altında kurulan teşkilatın bir çekirdek olarak daha sonradan geliştirilmesi tarihi bir hadise. Her zaman vurgulandığı gibi milli mücadele devam ederken böyle bir kongrenin toplanmış olması ve bu toplanma sırasında da aslında ortada bulunan tahayyülün nasıl bir gelecek tasavvurunu içinde barındırdığı anlamında çok ayrı bir değeri var. Çünkü savaşın ortasında hayal edilen ya da bir an önce yapılması istenen davranışlar, hal ve hareketlerin daha ziyade savaşın sıcaklığıyla alakalı olması icap ederken aslında meselenin daha büyük bir perspektiften çok daha büyük bir fotoğrafla ele alındığını görüyoruz.

Hatta 25 Kasım 1920'de Meclis'te alınan bir kararla öğretmen ve öğrenciler için askerlik yükümlülükleri de kaldırılıyor. Bu, aslında başka bir mesaj çünkü Çanakkale'den itibaren yaşadığımız birçok hadisenin aslında bir devletin geleceğiyle nasıl alakalı olduğunun da bir göstergesi. 1921 Maarif Kongresi, dünyanın yeni şartlarında ulusal birliğin gerçekten tehdit altında olduğu bir dönemde yapılıyor ve Türk milleti için Kurtuluş Savaşı'nın önemini, sadece savaşın kendisiyle ilgili değil bir maarif davasıyla ilgili olduğunun da altını çiziyor. Maarif Kongresi'nde eğitim ve kültür politikalarına yönelik ortaya konulan bakış açısı, aslında bir çekirdek mahiyetinde ve bir hiza taşı gibi ortaya konulan bir yaklaşım. Bu kongre, okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve geleceğe dair birtakım tasarımları ortaya çıkarmak için toplanıyor. Tarihimizde

Başöğretmen Atatürk'ün eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapacağı çalışmaları, bu çalışmaların esasını ortaya koyan bir yol haritasıyla karşımıza çıkıyor.

Elbette yol bitmez, yol uzundur ve yolun zamanın ruhuna uygun bir şekilde dönüşmesi, dönüştürülmesi, yaşanması, yaşatılması gerekiyor. İşte tam da bu nedenle, bizim bugün de eğitim tarihimizin ortaya koyduğu bu fotoğrafı yeniden tarif edip, yorumlayıp, geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda ele almamız icap ediyor. Bu kongre, tarihi kararlar olarak elbette düşünülebilir ama her tarihi karar, aslında şu anın da kararıdır. O yüzden bu kararları sadece geçmişte olup bitmiş bir hadise olarak değil, geçmiş ve geleceği bütünleyen bir işaret fişeği olarak görmekte de yarar var.

Bizim için eğitimin aslında bir milli eğitim olması ötesinde bir milli güvenlik meselesi olması da önemli bir perspektif. Çünkü bugün toplumlar bilim ve teknolojiye, eğitimdeki güçleri sayesinde varlıklarını ve varoşlarını sürdürme gayreti içerisinde. Bilimde önde giden toplumların da öne çıktığını rahatlıkla görebiliyoruz. Bu yüzden de bu mesele bir beka meselesidir, bir milli güvenlik meselesidir ve o çerçevede ele alınmasında yarar var. Bizimde Milli Eğitim Bakanlığı olarak 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesi ele aldığımız konu budur. Bu ülkenin birlikte, el ele, iş birliği içerisinde, ayırmadan, kayırmadan, bütün evlatlarını evladımız bilerek nasıl bir yolculuk yapmamız gerektiğine dair bir hikâyeyi içinde barındırır ve bu çerçevede de tüm arkadaşlarımızla beraber elimizden gelen çabayı göstermeye çalışıyoruz. Elbette eğitim vasıtasıyla her ülke kendi ortak paydasını, ortak hayalini de oluşturur. 'Bu coğrafyada yaşayan herkesin ortak hayali nedir?' sorusunun yanıtını da ortaya koyar ve bu sorunun ortaya koyduğu cevabın da aslında bizim ulaşmamız gereken bir hedef olduğunu, hayalden hedefe bir yolculuk olduğunu da gösterir. Bundan dolayı, bizim eğitimle ilgili ortaya koyduğumuz perspektifin aslında bir toplumun ortak paydası, ortak hayali, ortak geleceği, ortak mirası demek olduğunun da farkında olmakta yarar var. Tıpkı 1921 Maarif kongresinde olduğu gibi biz, ne yapmak istediğimizi, neleri hayal ettiğimizi yeniden yorumlamak zorundayız. Çünkü zaman değiştiçe kaidelerin değişmesi esastır. Bu yüzden de bu zamanın tabiatına uygun bir şekilde gereken bütün iş ve işlemleri yapmamız gerekir.

2023 vizyon belgesinde de aslında bir denklem çözer gibi, satranç oynar gibi adım adım eğitim sisteminin bütün bileşenlerini birbirleriyle etkileşim örüntüsü içinde ele almak hedefleniyor. Yani bir sistemin, alt sistemlerinin ve bileşenlerinin her biriyle irtibatlarının somut bir şekilde ortaya konması, fizibilitesinin yapılması ve bunun yol haritasının bütçesinin ortaya konulması gerekiyor. İşte tam da bu yüzden eğitimi tam da bir proje olarak, eğitimi bir gelecek vizyonu ve misyonu olarak görmek istiyoruz. Eğitimin esasında elbette genel müdürlükler, disiplinler, alanlar önemlidir ama eğitimin esasını teşkil eden şey dildir, Türk dilidir. Dil üzerinden inşa edilecek bir kültür, eğitim ve medeniyet tasavvurundan söz ediyoruz. Dil üzerinde çalışılmadan herhangi bir alanda, disiplinde, derste, müfredatta alt işlemlerde herhangi bir şey yapmak, istikamet ortaya koymaz. İstikameti eğitim bu



ruhıyla birlikte ele almakla gerekir. Aksi takdirde sadece teknikler üzerinden yorumlamalar yaparız. Yani şu konuda, rehberlik konusunda şöyle olsun, müfredat konusunda böyle olsun ama istikameti ve izanın daimi olarak gözden geçirilmesi bir temel zarurettir. Köprü fikirler üzerine bina edilmiş olan bu tür adımlarda her zaman kendini doğurur ve yeniler, yenileştirir, yeniden yeni tasavvurları ortaya koyar. Bugün dünyanın ihtiyacı olan tüm beceriler elbette bizim çocuklarımızın da ihtiyacıdır. Ancak bu coğrafyanın kendine has ayrıca ihtiyaçları olduğu da unutulmamalıdır. Bu ihtiyaçlarında bu topraklarda yorumlanarak evrensel doğru yürümesi gerekiyor. Evrenselden bu yana gelmesinin çok da doğru bir çalışma olmayacağını düşünüyorum. Bizim milliden evrensel doğru bir gidişimiz ama birbirine tercih etmenin de doğru olmadığı, bunların bir bütün olduğu bir medeniyet anlayışı içinde hareket etmekte yarar var. Elbette eğitimin insan için var olması, insanlık için var olması aslında insanın beşerlikten insanlığa doğru olan yolculuğunun bir yol haritasıdır. Eğer insan insanlaşmazsa yani terbiye noktasında, eğitim noktasında gereken süreci yaşamazsa beşer olarak kalır hatta bazen şer olarak kalır ve zarardan başka bir şey yapmaz. Bu yüzden eğitimin bir terbiye tefekkürü içinde ele alınması gerekir. Eğer eğitim terbiye ve onun etimolojisi olarak iyilik ve öğretmenlik noktasında bir tasvir alınmazsa o zaman bu sadece teknik işlemler, vazife, günlük bir icraat, mesleklerden bir meslek olarak kalır ve özünü, ruhunu kaybederiz. Bunu kaybetmemek içinde her bir çocuğun emanet olduğu şuuruyla hareket etmekte yarar var. Ana babanın rızasını almak gibi çocuğun da rızasını almak gerek. Çünkü o bir emanettir. Bunun içinde bu ülkenin, bu coğrafyanın, bu toprakların bekçisi olacak çocuklarının omuzlarının, dimağlarının güçlü olması lazım. Sadece dimağlarının değil vicdanlarının da güçlü olması lazım. Vicdan terbiyesi ile akıl terbiyesinin ortaklaşa yürümesi, çift kanatlı çocuklar olarak bizim karşımıza çıkmalarını sağlayacaktır. Aksi takdirde bu çocukların bugün ki batı terminolojisinde olduğu gibi sadece akli eğitimlerinin, sadece akıllarının eğitilmesinin nasıl bir ahlak telakkisinden yoksunluk, nasıl bir vicdansızlık, nasıl bir etik eksikliğini orataya çıkardığını somut olarak görüyoruz. Vicdanlı olan insan vicdanlı olan ülke olarak bizlerin çocuklarımıza böyle bir yol haritasını hep birlikte ortaya koymamız gerekir. Elbette kolay bir iş değil çünkü çok fazla gereksiz çağrışımlar var, parazitler var, dışarıdan küresel etkiler var, manipülasyonlar var ve çocukların zihinlerini ele geçirmeye çalışan mekanizmalar var. Ama bizim de vazifemiz bu, onların da vazifesi o. Bu çocuklara sahip çıkacağız ama kendimizin kopyası olarak değil. Onların kendi yaratılışlarına hürmet ederek, onların kendi ruhlarındaki potansiyele saygı göstererek eğitimin dışarıdan içeriye verilen bir müfredat paketi olarak değil, yaradılıştaki her bir çocuğun içine konulmuş olan müfredatı açığa çıkarabilecek ortamı oluşturabilme maksadıyla yapılan bir eğitimden söz etmek gerekir. Yani biz çocuklara paket olarak hepimiz şuna inanacaksınız, şunu dinleyeceksiniz, doğru olan budur yanlış olan budur şeklinde değil de onun yaradılışındaki müfredatı, her çocuğun müfredatı kendi içinde saklıdır. Onu açığa çıkaracak ortamı oluşturmak öğretmenliktir. Öğretmenlik esasen bir çocuğa öğretmekten ziyade kişinin kendi olgunlaşma yolculuğunu yaşamasıdır. Öğretmenlik esasen öğretmenin kemalat serüvenidir. Kendi olgunlaşırsa o zaman yürüyüşünün bile çocuklara

müspet bir etkisinin olduğunu görecektir. Konuşmasa dahi çocuklar üzerinde hakikatin etkisinin görme imkânının bulacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenliğin ne olduğu ya da ne olmadığı, çocuk kavramının ne olduğu ya da ne olmadığını bir çocuğun bilmeme haliyle yeniden yeniden tefekkür etmek zorundayız. Eğer cevaplar kafamızda hazırsa eğer ortaya konulacak soruların içerikleri cevapları hepsi hazırsa zaten toplanmaya gerek yok. Ama zaman öyle bir mefhum ki eğer cevabınız hazırsa sizi saygı göstermiyor, cevabınız hazır değilse ve o an da tefekkür ederek üretiyorsanız size hürmet ediyor ve kendi tabiatının tekabülüne müsaade ediyor. Diğer türlü siz sadece kopyacı olabilirsiniz. Tekrar tabiatında işler yapabilirsiniz. Bunun önüne geçebilmek içinde bizim yeniden bir çocuğun bilmeme haliyle tüm sorularımızı yeniden yeniden yanıtlamamız gerek. Bunun için elbette adil olmamız lazım. Adalet üzerine tesis etmemiz lazım bütün meselelerimizi. Bugün batı medeniyetinde fırsat eşitliği olarak tabir edilen konunun aslında gerçek bir adaletle çok da uygun olmadığı görüyoruz. Herkese aynı şeyi verdiğinizde adil olmuş olmuyorsunuz. Herkesin ihtiyacı farklı oluyor, herkesin beklentisi, gelir dağılımı öz geçmişi farklı oluyor. O yüzden de kimin neye ihtiyacı varsa onu vermek fırsat adaletidir. Fırsat eşitliği aynısını, kimin öz geçmişi ne olursa ne olursa olsun herkese aynı şeyi vermeyi addeder. Bizim 2023 Eğitim Vizyonu olarak beklentimiz fırsat adaleti konusunda mesafe almaktır ve bu toplumda biz baz oluşturmaktır. Yani eğitimin tüm kurum ve kuruluşlarının standartlarını bir baza çekip belli bir standart, belli bir kalite seviyesinde ele alabilmektir. Bütün bunları yapabilir miyiz? Tabi ki yapabiliriz. Bütün bunlar için gücümüz var mı? Tabi ki var gücümüz. Birikimimiz var mı? Elbette ki var, hep beraber bunu yapabiliriz. Ama bunun içinde bu milletin ortak paydasını dikkate alan bir yaklaşıma da ihtiyacımız var. Çünkü eğitim mutabakat ister, mutabakatın olmadığı yerde eğitim kendi doğasını canlandırmaz. Bu yüzden de bizlerin eğitimi bir mutabakat alanı olarak, eğitimi bir ülke ödevi olarak, bir millet ödevi olarak ele almamız gerekir. Aksi halde eğitim şahısların ödevi olur, grupların, hiziplerin ödevi olur buda milletleşme şuurunu zayıflatır. Bu zayıflamanın önüne geçmek için de bunun bir millet vazifesi olduğunu tekrar tekrar vurgulamak ve şahsi meselelerimizin çok ötesinde bir idealizmi gerektirdiğini de hatırlatmakta yarar var. Tabi ki bu konuları sizler burada tartışacaksınız, konuşacaksınız, uzun meseleler ve kavramları yeniden inşa etmemiz gereken meseleler çünkü kavramlarımız kendimize ait değilse yeniden kavram üretmediyse ve tercüme kavramlarla burada tartışacaksak o zaman bu tercümelerin de hal tercümesi olmadığı fark etmemiz çok geç olmayacaktır. Yani bizim halimizin ifadesi olmadığını, açıklamasının olmadığını çok geç olmayacaktır. O yüzden de burada kullanılacak her bir teknik terime, her bir kavrama bir soru sormak lazım. Ne demek istiyorsun? Sen neyi içeriyorsun? ve hangi bağlamda nasıl geliştin? Temsil ettiğin kavramsal arka plan nedir? Bizim tüm terimlere ve kavramlara soru sorup kendi terim ve kavramlarımızı ortaya koyup ve bununla düşünmeyi, bunları bir alet olarak ortaya koymayı hedef olarak koymamız lazım, aksi takdirde tercüme kitapların, tercüme kelimeleri ile çoğunlukla tam olarak da bağlamları farklı olduğu için oturmayan tercümelerle eğitim sistemini anlamlandırmaya çalışırız. Buda manayı yok eder. Mana yok olursa maksat yok olur. Maksat yok olursa biz istikameti

kaybederiz. O zaman da eğitim gerçek işlevini yerine getirmemiş olur. Ben burada emeği geçen herkese tekrar tekrar teşekkür ediyorum. Bu mekânın ruhuna uygun bir şekilde bu tefekkür sürecini hakkıyla yaşayacağınızdan eminim ve yapacağınız işlerin hayırlara vesile olmasını bu ülkenin geleceği için eğitimsel katkı sağlanmasını elbette yürekten temenni ediyorum. Bizler Milli Eğitim Bakanlığındaki arkadaşlarınız olarak, birlikte çalıştığınız meslektaşlarınız olarak elimizden gelen her türlü katkıyı sağlarız, sağlamaya çalışırız. Çünkü burada yapılan işler çocuğun hayrınadır, çocuğun geleceği içindir, öğretmenin geleceği içindir. Eğer öyleyse biz zaten buradayız. Ben bir kez daha hepinize emeklerinizden dolayı teşekkür ediyorum, hayırlı, uğurlu olmasını diliyorum, sağ olun, var olun.

**Prof. Dr. Ziya Selçuk**  
Milli Eğitim Bakanı



## İçindekiler

### **Doç.Dr. Savaş KARAGÖZ / Dr. Öğr. Üy. Ümit POLAT**

Ahmed Edib'in Eğitim Anlayışı ve Eğitimde Cidaniyat (Aslını Koruma).....41

### **Ozan ARICI**

Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi: Antalya'da Bulunan Ortaokullar Üzerine Bir Araştırma .....49

### **Dr. Gökhan CANTÜRK**

Eğitim 4.0 Sürecinde Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Yeterlilikleri ve Teknolojik Liderlik Özellikleri .....65

### **Özlem ERDOĞAN**

Eğitimde Öğretmen Ahlakı.....85

### **Ramazan KARABÖRK / Ethem EROĞLU**

Eğitimde Yönetici Ahlakı.....93

### **Hacı Hüseyin TAŞAR**

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sanal Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi: Şanlıurfa İli Örneği.....103

### **Hacı Hüseyin TAŞAR**

Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Üst Yönetim Pozisyonlarında Kadın Yönetici Temsili .....113

### **Esra YILDIZ / Sarvinaz SAPAROVA / Kardelen PULAT**

Fen Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Öğrenme Öğretme Yöntem Ve Teknikleri Açısından İncelenmesi: Doküman Analizi 2013-2020 .....127

### **Uzm. Lokman GÜRGEN / Prof. Dr. Tuncay DİLCİ**

Covid-19 Pandemi Sürecinde Veli Gözüyle Çocuklarda Meydana Gelen Değişiklikler .....145

**Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ / Hatice YİĞİT**

1998-2019 Yılları Arasındaki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Ölçme  
Ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımının İncelenmesi.....165

**Kadriye ZOBU**

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Becerileri İle Bilgi  
Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....191

**Prof. Dr. Tahir ORUCOV**

Eski Türklerde - Hunlar ve Göktürklerde Eğitim-Terbiye Meseleleri .....209

**Cemil BALLI / Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR**

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları İle Eğitim İnançları Arasındaki  
İlişkinin İncelenmesi .....219

**Prof. Dr. Onur KÖKSAL / Dr. Dönay Nisa KARA**

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının  
Değerlendirilmesi .....231

**Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL**

Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersinin Önemi ve Gerekliliği Üzerine .....241

**Doç. Dr. Kazım YILDIRIM**

Türk Yükseköğretim Sistemi: Üniversiteler .....263

**Prof. Dr. İsa ÖZKAN**

Son Yıllardaki Milli Eğitim Politikalarına Dair Düşünceler ve Teklifler .....275

**Mustafa TURAN**

Milli Maarif Telâkkisi ve Tevhid-i Tedrisat .....287

**Doç. Dr. Neşide YILDIRIM**

Yükseköğretim Sisteminde Sosyal Hizmet ve Bölümleri .....303

**Prof. Dr. Tahir ORUCOV / Araştırmacı-muhabir Vaqif ORUCOV**

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Döneminde Türkiye-Azerbaycan Eğitim İlişkileri .....317

**Doç. Dr. M. Hanefi BOSTAN**

Said Halim Paşa'ya Göre Eğitim, Kültür, Batılılaşma, Aydın ve  
Kültür Yabancılaşması .....327

**Dr. Fadıl ŞİRAZ / Prof. Dr. Erdal BAY**

Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili 2023 Eğitim Vizyonu'nun Analizi .....349

**Hacer ÖZÇELİK / Alper ŞİMŞEK**

Covid 19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Birinci Kademe  
Öğrencilerinin Yazma Becerileri Gelişimine Etkisi.....365

**Alper ŞİMŞEK / Merve GÖKMEN**

Covid-19 Salgın Döneminde Uzaktan Yürütölen Matematik  
Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....381

**Murat ERABDAN / Alper ŞİMŞEK**

Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Yardımıyla Zihinsel  
Engelli Öğrencilerdesesletim Becerilerinin Geliştirilmesi .....395

**Esmâ UYAR / Alper ŞİMŞEK**

Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nın Kök Değerler Açısından İncelenmesi.....411





## AHMED EDİB' İN EĞİTİM ANLAYIŞI VE EĞİTİMDE CİDANİYAT(ASLINI KORUMA)

Doç.Dr. Savaş KARAGÖZ<sup>1</sup>

Dr. Öğr. Üy. Ümit POLAT<sup>2</sup>

### Özet

İkinci meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Ahmet Edip özellikle kadın eğitiminin önemi üzerinde durmuş Bilgi Yurdu isminde kadınlara yönelik ilk özel öğretim kurumunu açmış, ilk kez mektep müzesi isminde dergi yayınlamıştır. Ahmet Edip Bey siyasetten uzak durmuş ve toplumun eğitimi için çabalamıştır. Bu çabalar Cumhuriyet Döneminde de sürmüştür. Maarif Vekaletinin İlk Tedrisat Müdürü olarak ta Birinci Maarif Kongresine katılmıştır. Maarif Kongresinde ele alınan konular etrafında eğitimin amacının ne olması gerektiği ve topluma yararlı bireylerin nasıl yetiştirilmesi konusunda tecrübelerinden de yararlanarak iyi aile ve iyi ailede iyi terbiye görmüş kadın erkek özellikleri üzerine «Terbiyede Cidaniyet» isimli bir makale kaleme almıştır. Ahmet Edip'e göre; *eğitimdeki amaç*; “Yüksek hissiyat, hür fikir, tabiat sevgisi, ahlaki kabiliyet, samimiyet, istikamet, alicenaplık, adalet, nezaket, mülayimlik gibi özelliklerin Türk İslam çocuklarının karakterinde zaten vardır. Terbiyedeki amacın, bu özellikleri koruması ve aynı zamanda da bu karakter özelliklerin kalıcılığını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeleriyle günümüzde sıklıkla dile getirilen karakter ve değerler eğitiminin önemine dikkat çekerek eğitimde milliliğin önemine dikkat çekmiştir. Terbiyede Cidaniyet isimli bu makalenin yazılış tarihi ve içerdiği konular dikkate alındığında Maarif Kongresinin bitiş tarihinden hemen sonraki aylarda Anadolu Terbiye Mecmuasında yayınlanmış olması, kongrede konuşulan konulara da açıklık getirdiği düşünülebilir. Bu nedenle makalenin “... işte mektepler, mürebbiyeler, programlar, dersler bu amaç üzerine yürümelidir ve yürütülmelidir.” şeklindeki son cümlesi bu düşüncenin doğruluğunu kanıtlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** eğitimde Cidaniyet, Birinci Maarif Kongresi, Milli eğitim, karakter eğitimi

<sup>1</sup> Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye. savaskaragoz@aksary.edu.tr

<sup>2</sup> Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde, Türkiye. upolat@ohu.edu.tr

## ACCORDING TO AHMED EDİB, THE PURPOSE OF EDUCATION AND SECURITY IN EDUCATION (PRESERVING THE ORIGINAL)

### SUMMARY

Ahmet Edip, one of the educators of the second constitutional period, especially focused on the importance of women's education, opened the first private education institution for women called Bilgi Yurdu, and published a magazine called the school museum for the first time. Ahmet Edip Bey stayed away from politics and worked for the education of the society. These efforts continued in the Republican Period as well. He also attended the First Education Congress as the First Education Director of the Ministry of Education. He wrote an article titled "preserving the original in Education" on the characteristics of well-educated women and men in a good family, by benefiting from his experience on what the purpose of education should be and how to raise individuals who are useful to society, around the topics discussed in the Education Congress. According to Ahmet Edip; the purpose of education; "Features such as amiliya, free mind, love of nature, moral ability, sincerity, direction, generosity, justice, kindness, and mildness are already in the character of Turkish-Islamic children." has done. With these expressions, he drew attention to the importance of character and values education, which is frequently expressed today. Considering the writing date of this article, named "preserving the original in Education", and the topics it contains, it can be thought that the fact that it was published in the Anatolian Education Journal in the months immediately after the end of the Education Congress clarifies the topics discussed in the congress. For this reason, the article states that "... schools, governesses, programs, courses should be pursued and conducted on this purpose." The last sentence in the form proves the accuracy of this thought.

**Key Words:** Preserving the original in Education, First Education Congress, National education, character education

### Giriş

#### Edip Ahmet Bey'in Eğitim görüşü

Edip Ahmet Bey, Osmanlı Devleti eğitim sistemindeki değişim ve gelişimleri yakından tecrübe etmiş ve II. Meşrutiyet Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi eğitimin gelişmesine büyük katkıları olmuş bir eğitimcidir. Ahmet Edip, Bilgi Yurdu Işığ dergisi başta olmak üzere, Ev Hocası ve Türk Kadını dergilerde yazmış olduğu yazılarında özellikle kadın eğitiminin önemi üzerinde durmuş Bilgi Yurdu isminde kadınlara yönelik ilk özel öğretim kurumunu açmış, ilk kez mektep müzesi isminde dergi yayınlamıştır. Ahmet Edip Bey siyasetten uzak durmuş ve toplumun eğitimi için çabalamıştır. Bu çabalar Cumhuriyet Döneminde de sürmüştür. Bilgi Yurdu isminde kadınlara yönelik ilk özel öğretim kurumunun yayın organı olarak Bilgi Yurdu Işığ isimli dergide çok sayıda makale yazmıştır (Karagöz, 2021;28).

Edip Ahmet'in eğitim görüşünün merkezinde çocuk eğitimi, kadın eğitimi, yaygın eğitim yer almaktadır. Ahmet Edip Bey'in eğitim görüşünü anlamak için özellikle Bilgi Yurdu Işığ adındaki dergide ele alınan konulara bakmak gerekir. Ahmet Edip'in Bilgi Yurdu Işığ'ındaki yazılarına bakıldığında, mikroplardan sakınmak, dişlere özen göstermek, zamanında yemek yemek, mideye zarar veren davranışlar, bitkilerden şifa bulma, yürüyüş yapma ve zamanında uyku, fikren erkeklerle yarışmak için eğitim görme ihtiyacı, çalışma hayatına giren kadınların daha çok yorulacağı düşüncesiyle sağlıklı ve mücadeleci olmaları gereği, dünyanın yaşı ile ilgili hesaplar gibi kadınları bireysel ve sosyal hayatlarında eğitecek çeşitli konulara değindiği görülmektedir (Oylubaş Kaftar, 2017:2440).

Bilgi Yurdu gerek kendisi gerekse uygulamış olduğu eğitim programları açısından o dönem için kadınların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi ve kadınların mesleki eğitim alarak kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde ilk açılan kurumlardan ve öncülerinden birisi olmuştur. Bilgi Yurdu Faaliyetleri arasında Bilgi Yurdu Işığ(1-12. Sayı arası) ve Bilgi Yurdu Mecmuası(13-17.sayı arası) vasıtasıyla kadın eğitimi konusunda daha fazla kadını bilgilendirmiş, işletmelerle işbirliği yaparak kadınların istihdamı konusunda girişimlerde bulunmuş ve Aşıcılık kursu vermiştir. Bilgi Yurdu, bu faaliyetler arasında günümüzde de önem arz eden mesleki rehberlik konusunda ilk çalışmayı yapan kurum olmuştur. Bilgi Yurdu'nun kadın eğitimi konusunda okuma yazma başta olmak üzere mesleki eğitim-meslek edindirme konusunda yararlı faaliyetlerde bulunduğu anlaşılmıştır (Karagöz, 2021; 1). Ahmed Edip 1917'de Bilgi Yurdu Müessesesi adıyla ilk özel öğretim kurumlarından biri olan kadınlara yönelik dersane açmıştır. Bu kurumda, yabancı dil, biçki dikiş, matematik, adabı muaşeret ayrıca ücretsiz olarak okuma yazma kursu açılmıştır( Yüksel, 2019; 83).

Aynı zamanda *Ev Hocası* dergisinin sahibi ve müdürü olan Ahmet Edip, Tedsrat-ı İptidaiye ve İnas İdadisi Müdürlüğü'nde bulunmuş ve Anadolu Maarif Kütaphanesi'nin de kurucusudur.

Eğitim yöneticiliği konusunda tecrübe sahibi olan Edip Ahmet Bey eğitime millî bir yön vermek amacıyla ve eğitim tarihimiz içinde önemli bir yeri olan 15 Temmuz 1921 tarihinde "Muallim ve Muallimeler Cemiyetleri Birliği" tarafından toplanan kongreye İlk tedsrat Müdürü olarak katılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,

2002; Karadağ, 2014). Bu yönüyle doküman analizi, basılı ve elektronik (Belgeler, mektuplar, gazete makaleleri, günlükler, otobiyografiler vb.) materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008; Kırıl, 2020; Karagöz, 2021; 27-28). Araştırmada Edip Ahmet'in "Anadolu Terbiye Mecmuası"nda, I. Maarif Kongresi sonrası Aralık 1921 yılında yazmış olduğu "Eğitimde Cidaniyet" adlı yazısı üzerinde durulmuştur.

### Edip Ahmet Bey'e göre Eğitimde Cidaniyet

*Terbiye nedir? Bir çocuğu küçük miyasta insan haline koymaktır. Yani kuvve-i mevcudiyetini ıslah ederek kabiliyetini meydana çıkarmaktır. Bir çocuk ilkönce saf, temiz şayanı takdir bir varlıktır. Sonra çocuğa verilecek terbiye ile çocuk bulunduğu çevre özelliklerine göre muhafaza edilerek ilelebet beşeriyete yararlı bir vücut kazandırır. Yahut fena bir muhitte fena bir terbiye tahtında o vücudu riyakâr, müfsit, yararsız bir hale koyarak hemcinsleriyle boğuşa boğuşa mahvolur.*

İyi bir terbiye, çocuğun bedenini takviye, zekâsını tenemmiye eder. Düşünce gücünü, ahlaki kabiliyetini tekâmüle doğru ilerletir. Vücudunu tenevvür ederek, hissiyat ve arzusunu geliştirir. Terbiyede önemli olan, terbiye-i bedeniye, terbiye-i fikrîye, terbiye-i ahlakiyedir. Bunlar birbirinden ayrılmayan unsurlardır. Bu üç unsur insanda birbirine bağlıdır. Özellikle bedeni gelişim döneminde bulunan çocuklarda terbiye-i bedeniye (beden eğitimi) ruhsal gelişimine büyük etki yapar. Fakat bu yeterli değildir. Diğer gelişim alanı olan fikri ve ahlaki gelişimde aynı doğrultuda önemlidir. İnsan yalnız kendisi için eğitim almıyor. Çevresine, içinde yaşadığı topluma (ırkına), milletine, memleketine, dinine göre bireylerin toplumsal bir eğitim alması mecburidir. İnsan er veya geç bir aile teşekkül edeceğinden terbiye, aile teşekkülünün güzelliğini de takviye eder. Aile bağlarını güçlendirir. Yine terbiyedir ki, iyi aileler meydana getirmek için erkek ve kadınlardan iyi babalar ve anneler yetiştirir. Terbiye bir evin sıhhat ve saadetini temin eyley. O evi neşeli hayallerle tenevvür eder. O, böyle bir hanede muntazam bir faaliyet, makbul bir idare ve yekdiğerine müteakiben ifa edilmekte olan ihtiram ve muhabbetler girebilir. Terbiye dini ve milleti de takviye eyley.

*Türk memleketine saçılan parlak şimşek tesiri tahtında, teşekkül etmiş, doğmuş olan bir çocuk müstakbel bir peder veya valide her halde bir Türk ve bir İslam'dır. Evet, Türk memleketinde Türk toprağında iyi ve mütedeyyin bir Türk olmak üzere dünyaya gelmiştir. O çocuktan her şey yani hissiyatı aliye ve yüksek fikir, güzel tabiat, ahlaki kabiliyet, samimiyet, istikamet, alicenaplık, adalet, nezaket, mülayimat, şetaret, bütün bunlar hali iptidaide mevcuttur. Terbiye bunları neşvü nümalandırır ve meydana çıkarır. İşte bu kabiliyetler, fende (cidaniyet) aslına çekme olarak değerlendirilir. Onun için o çocuk bir Türk ve bir İslam'dan başka bir şey değildir ve olmamalıdır. İşte mektepler mürebbiler, programlar dersler bu gaye üzerinde yürümeli ve yürütülmelidir. 22 Kanunuevvel 1337 (22 Aralık 1921)*

## Sonuç

*Eğitimci kişiliği ve yapmış olduğu eğitim faaliyetleri sayesinde dikkatleri üzerine çeken Edip Ahmet Bey, 15 Temmuz 1921 tarihinde toplanan 1. Maarif kongresine ilköğretim genel müdürü olarak katılmıştır. Kongrede ele alınan konulara bakıldığında, Edip Ahmet Bey'in düşüncelerine yakın konuların ele alındığı görülmektedir. Ahmet Edip Bey özellikle ilköğretim boyutuyla düşünüldüğünde çocuk ve kadın eğitimi konusunda kongrenin bitiminden sonraki aylarda Kazım Nami Duru ile birlikte Anadolu Terbiye mecmuasında ayrı ayrı kaleme almış olduğu yazılarının 1. Maarif kongresinde konuşulan ve görüşülen konularla ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Edip Ahmet Bey "eğitimde Cidaniyat(aslına dönme)" isimli bu yazısına eğitimin tanımını yaparak başlamış ve çocuk eğitiminin önemine vurgu yapmıştır. Eğitimde kabiliyet ve yeteneklerin geliştirilmesinin en büyük amaç olduğunu söylemiştir. Çocuk eğitiminde iyi çevre ve kötü çevre etkilerine bağlı olarak "Bir çocuğu ilkönce saf, temiz şayanı takdir bir varlık olarak görmüş, sonra çocuğa verilecek terbiye ile çocuk bulunduğu çevre özelliklerine göre muhafaza edilerek ilelebet beşeriyete yararlı bir vücut kazandırılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Eğer çocuk kötü bir çevrede yetişirse çocuğun riyakâr, müfsit, yararsız bir hale geleceğini de aktarmıştır.*

Edip Ahmet'e göre, iyi bir eğitim, çocuğun bedenini, zekâsını geliştirir. Düşünce gücünü, ahlaki kabiliyetini olgunlaştırır. Özellikle çocuk eğitiminde beden eğitime bağlı olarak, hissiyat ve arzuları gelişir. Eğitimde önemli olan, terbiye-i bedeniye, terbiye-i fikrîye, terbiye-i ahlakiyedir. Bunlar birbirinden ayrılmayan unsurlardır. Bu üç unsur insanda birbirine bağlıdır. Özellikle bedeni gelişim döneminde bulunan çocuklarda terbiye-i bedeniye (beden eğitimi) ruhsal gelişimine büyük etki yapar. Fakat bu yeterli değildir. Diğer gelişim alanı olan fikri ve ahlaki gelişimde aynı doğrultuda önemlidir. İnsan yalnız kendisi için eğitim almıyor. Çevresine, içinde yaşadığı topluma (ırkına), milletine, memleketine, dinine göre bireylerin toplumsal bir eğitim alması mecburidir. Bireylerdeki Beden, zihin, sosyal ve ahlaki gelişim alanlarının birbirine bağlı olarak birbirlerini tamamladığı, birindeki bir olumsuz alışkanlığın diğer gelişim alanlarını etkilediği de Edip Ahmet'e göre dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta olmuştur.

Edip Ahmet'in üzerinde önemle durduğu diğer bir nokta ise zaten kendisinin eğitim görüşlerinin temelini oluşturan eğitim ve aile ilişkisi olmuştur. Eğitimli anne ve babaların kuracakları aile kurumlarında mutlu, mesut yaşayabilmeleri için eğitimi şart koşturmuştur. O'na göre "İnsan er veya geç bir aile teşekkül edeceğinden terbiye, aile teşekkülünün güzelliğini de takviye eder. Aile bağlarını güçlendirir. Yine terbiyedir ki, iyi aileler meydana getirmek için erkek ve kadınlardan iyi babalar ve anneler yetiştirir. Terbiye bir evin sıhhat ve saadetini temin eyler. O evi neşeli hayallerle tenevvür eder." Edip Ahmet ayrıca eğitim ve din ilişkisine de değinerek eğitimin hem dini hem de milleti geliştireceğinden bahsetmiştir.

Türk İslam gençliğini önemi üzerinde duran Edip Ahmet, Türk memleketine saçılan parlak şimşegin tesiri altında doğmuş olan bir çocuğun, Türk İslam kültürüyle eğitim almış

çok iyi bir anne ve babanın eseri olduğunu belirtmiştir. Bu çocukların, Türk memleketinde, Türk toprağında iyi ve mütegayin bir Türk olmak üzere dünyaya geldiğini aktararak, “O çocuktan her şey yani hissiyatı aliye ve yüksek fikir, güzel tabiat, ahlaki kabiliyet, samimiyet, istikamet, alicenaplık, adalet, nezaket, mülayimat, şetaret özelliklerinin bütün Türk çocuklarında bulunduğunu ifade etmiştir. Eğer çocukları kötü çevrede eğitsek bütün bu olumlu özelliklerin zarar göreceğine de dikkat çekmiştir. Bu kabiliyetlerin kazandırılmasına Edip Ahmed, (cidaniyat) aslına çekme olarak tanımlamıştır. Edip Ahmet’e göre “o çocuk bir Türk ve bir İslam’dan başka bir şey değildir ve olmamalıdır. İşte mektepler mürebbiler, programlar dersler bu gaye üzerinde yürümeli ve yürütülmelidir”. Bu ifadeyle Edip Ahmet, okul, öğretmen ve eğitim programlarının çocuk eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Terbiyede Cidaniyet isimli bu makalenin yazılış tarihi ve içermiş olduğu konular dikkate alındığında Maarif Kongresinin bitiş tarihinden hemen sonraki aylarda Anadolu Terbiye Mecmuasında yayınlanmış olması, kongrede konuşulan konulara da açıklık getirdiği düşünülebilir. Bu nedenle makalenin “... *işte mektepler, mürebbiyeler, programlar, dersler bu amaç üzerine yürümeli ve yürütülmelidir.*” şeklindeki son cümlesi bu düşüncenin doğruluğunu kanıtlar niteliktedir.

## KAYNAKLAR

- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage.
- Edip Ahmet (1921). **Eğitimde Cidaniyat**. Anadolu terbiye Mecmuası, 1(1),18-19.
- 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(35) , 1-17. DOI: 10.9779/PUJE619.
- Karagöz, S. (2021). **İlk Özel Öğretim Kurumlarından Bilgi Yurdu'nun Kadın Eğitimine Yönelik Eğitim Programı ve Faaliyetleri (1916-1918)** . Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 2 (1) , 25-43 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebad/issue/61252/885971>
- Kıral, B. (2020). **Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi**. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15) , 170-189.
- Oylubaş Katfar, D. (2017). **Kadın Dergilerinde Öncü Bir Erkek Ahmet Edip ve Ev Hocası Dergisi**. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(4), 2436-2447.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, E.(2019). **II. Meşrutiyet Sonrası Osmanlı Toplumunda Kadın**. Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü Araştırma Dergisi,2(5),77-92. Retrievedfrom<https://dergipark.org.tr/tr /pub/ yutad/ issue/ 41987/441074>





## OKUL MÜDÜRLERİNİN YIKICI LİDERLİK DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: ANTALYA'DA BULUNAN ORTAOKULLAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ozan ARICI<sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Antalya'da görev yapan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini araştırmaktır. Veri toplama sürecinde Antalya ili beş merkez ilçesi ortaokullarında görev yapan 345 öğretmenden anket toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için t testi, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri için de anova testi kullanılmıştır. Çalışmanın hipotezlenen ilişkileri şu şekildedir: (1) Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ne düzeydedir? (2) Okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, medeni durumu ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir? Araştırma sonuçları ortaya koymaktadır ki, öğretmenlerin yıkıcı liderlik görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yıkıcı liderlik davranış düzeyleri düşüktür. Bu çalışma, günümüze kadar araştırılmamış ve göz ardı edilmiş olan eğitim sektöründe okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeylerini ortaya koyarak alan yazına önemli bir katkı sunmaktır. Çalışma Antalya'da görev yapan ortaokullarda görev yapan devlet okullarında görevli öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yıkıcı liderlik, eğitim kurumları, ortaokul, öğretmen, Antalya

**Not:** Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 28 Haziran 2021 tarihinde savunması yapılan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Okul Müdürü- Karabucak Ortaokulu Demre E-Posta: ozanarici07@gmail.com

## GİRİŞ

Liderlik izleyenlerini etkileyen, yön veren ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Bu nedenle olumlu çıktılar elde edebilmek için organizasyonlar etkili liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Günümüzde gelişen teknolojik değişimler neticesinde organizasyonların yeniliklere uyum sağlayabilmesi için gelişime ve değişime uyum sağlayabilen liderlere ihtiyaç vardır. Okul müdürlerinin okuluna liderlik yapan, okulunu yeniliklere ve değişime hazırlayan olması beklenmektedir. Sosyal ve kültürel yapıları her ne olursa olsun toplumların liderlere ihtiyacı var olagelmıştır (Sözen ve Şar, 2015). Liderler aldıkları kararlar ile toplumları etkilemişler ve tarihin dönüm noktalarını oluşturmuşlardır. Liderler, toplumlarda bezen en güçlü, en karizmatik, en bilgili kişiler olarak tanımlanmıştır. İnsanlık tarihinin ilk zamanlarında liderlik yapmanın ölçütü yiğitlik ve güç iken günümüzde beklenen özellikler bilgi ve yetenek olmuştur (Güçlü, 2020). Liderlik, belirli hedefler doğrultusunda bireyleri istekleri doğrultusunda yönlendirmek ve harekete geçirebilmektir (Şişman, 2002). Liderler, kurumuna vizyon oluşturmalı ve vizyonu takipçilerine benimsetmelidir (Baltaş, 2007).

Liderler her zaman örgütü ve takipçilerini olumlu yönlendiren ve asla hata yapmayan kahramanlar değildir. Liderlik düşüncesinin esasen olumlu olduğu düşüncesiyle mevcut araştırmalar genellikle liderin ve liderliğin olumlu yönlerini ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Bu araştırmada, Antalya ilinde resmi ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranış düzeyleri incelenmektedir. Olumsuz liderlik üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması ve olumsuz liderlik türlerinden yıkıcı liderliğin bu araştırmada incelenmiş olması sebebiyle alan yazınına önemli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre yıkıcı liderlik algıları incelenmiştir.

## Liderlik

Liderlik, belirli amaçlar doğrultusunda insanları etkileyebilme ve harekete geçirebilmektir (Şişman, 2002). Liderlik, organizasyonun hedefleri istikametinde izleyenlerine iş yaptırabilme yeteneğidir. Yöneticiler günlük işlerle ilgilenirler, yapılması gereken işleri yaparlar. Liderler ise kurumuna vizyon oluşturmak ve vizyonu kurumuna benimsetmekten sorumludurlar (Baltaş, 2007). Yöneticiler denge ve etkinliğe değer verirken, liderler değişime ve bireyleri yapılacak işlerle ilgili ikna etmeye odaklanırlar (Erçetin, 2000). Bir grup insanı kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda yönlendiren kişi lider olarak tanımlanmaktadır. Belirtilen grup bir işletme, ekip, takım, siyasi parti, ülke gibi herhangi bir şekilde ortak amaçları, ortak yönleri ya da ortak çıkarları olan ve kişi sayısı ya da büyüklüğü lider ve liderlik kavramlarının değerlendirilebilmesi için çok önemli olmayan gruplardır. Yönlendirme süreci de benzer şekilde zaman ya da eylem açısından farklılık gösterebilen bir durumdur. Liderlik kavramı; liderin kendisi, bir grup ve yönlendirme sürecini içermektedir.

## Liderlik Kuramları

Liderlerin ortaya çıkmasında kişisel özelliklerin önemini savunan özellikler kuramı liderliği, bireyin farklı fiziksel ve psikolojik özelliklerine göre açıklamaktadır (Buluç, 2020; Barutçugil, 2002). Başarılı liderlerin ilgi, kabiliyet ve kişilik özelliklerinin başarısız liderlerden farklı olduğu düşünülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Stogdill (1948) tarafından ilk yapılan çalışmada, daha evvel belirlenen 300 özellik yeniden gözden geçirilmiş, gruplandırılmış ve sınanmıştır. Ulaşılan bulgulardan, liderin bu özelliklerden bazılarında sahip olmalarına rağmen, özelliklerin tümünün bir insanın liderin potansiyeline, liderlik yapabileceğine ilişkin kesin göstergeler olmadığı sonucuna varılmıştır. Stogdill (1974) tarafından yapılan ikinci çalışmada başarılı liderlerde en çok görülen nitelikleri, özellik (uyum sağlayabilme, çevreye duyarlı, başarı odaklı, iddialı, güvenilir, enerjik, çalışkan, kendine güvenen ve sorumluluk almaya gönüllü) ve beceriler (zekâ, yaratıcı, etkileyici konuşma, yönetme becerilerine sahip, ikna edici ve sosyal becerileri sahibi) olarak gruplandırmıştır. Özellikler kuramı liderliği sadece lider değişkenine göre incelediği için genel bir geçerliliğe sahip olamamıştır. Yapılan araştırmalar, başarılı liderlerin benzer özellikler göstermediklerini, hatta bazen gurup içindeki liderlerden daha yetenekli olan kişilerin lider olarak kendilerini gösteremedikleri görülmüştür. Ayrıca yapılan her çalışmada yeni özellikler bulunmuş ve liderlerde olması gereken özellikler sürekli arttığından genelleme yapılması zorlaştığından kuram liderliği açıklamada yetersiz kalmıştır (Güney, 2015).

Davranışsal kuramda liderlik, hedeflerin gerçekleştirilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir (Aydın, 2018). Lideri başarılı yapan etkenin özelliklerinden ziyade liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Liderin izleyenleri ile iletişimi, planlama ve kontrol şekli, yetki devri yapıp yapmadığı, hedefleri belirleyip belirlemediği gibi davranışlar liderin etkililiğini belirleyen önemli etmenlerdir (Koçel, 2015). Liderliğin yalnız kişisel özellikler ile değil, davranış biçimleriyle tanımlanabileceğini, liderliğin doğuştan gelmediğini sonradan da geliştirilebileceğini ileri sürmektedir. Kuramda genel olarak işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları ön plana çıkmaktadır. İşe yönelik davranışlar; lider iş tanımını, standartları belirler ve çalışanların kurallara uymasını bekler. Çalışanların hatalarını eleştirir, çalışmalarını denetleyerek verimli çalışmasını sağlar. Kişiyi yönelik davranışlar; lider ile çalışanlar arasında saygı ve güvene dayalı çift yönlü iletişim vardır. Lider çalışanların ihtiyaçlarıyla ilgilenir, çalışanlarına dostça yaklaşarak ekip çalışmasına ve çalışanlarının mutluluğuna önem verir (Yukl, 2013). Verimlilik ve etkililiğin artırılabilmesi için işe yönelik ve kişiye yönelik davranışlarda dengenin kurulması gerektiği söylenebilir.

Durumsal kurama göre, her zaman her ortamda uygulanabilecek tek ve evrensel liderlik tarzı yoktur. Liderlik davranışının belirlenmesinde çevresel şartlarda dikkate alınmalıdır. Belirli özelliklere sahip kişi, bazı ortam ve çevrelerde lider olabilirken, aynı kişi farklı ortam ve çevrelerde lider olamayabilir (Güney, 2015). İzleyenlere istenilen davranış sergilemeleri sağlandığında başarılı liderlikten söz edilebilir. İzleyenlerin güdülenmeleri

etkili liderlik davranışıyla mümkündür. Başarılı liderler insanları harekete geçirirler. Etkili liderler, istenilen davranışı izleyenlerin kendiliğinden isteyerek yapmalarını sağlayabilir. Liderlikte başarı, izleyenlerin davranış tarzını, etkililik ise, izleyenlerin içsel motivasyon hallerini göstermektedir (Aydın, 2018). Liderlik tarzının belirlenmesinde en önemli etken etkililiktir. Liderlik tarzı bazen otoriter bazen demokratik olabilir. Örgütsel amaçları ve etkililiği en üst düzeyde gerçekleştiren liderlik tarzı uygulanmalıdır.

Liderlerin takipçileri ile iletişimi örgüt içerisindeki en mühim olanıdır. Liderlerin çatışma yönetme tarzları ve izleyenlerine verdikleri emirlerin takipçileri üzerinde mühim etkisi vardır (Yukl, 2012). Liderler de beceri eksikliği ve uslamlama zayıflığı görülebildiği gibi bazı zamanlarda liderlerin kendilerine aşırı güvenmeleri ve aşırı karizmaları başarısızlığın sebebi olabilir. Kriz zamanında liderlerin kendilerine aşırı güvenmeleri her şeyin kontrol- den çıkmasına sebep olabilir (Sheard vd., 2013). Bu sebeple liderliğin her daim olumlu ve mükemmel bir kavram olmadığı söylenebilir. Liderlerin izleyenleri ile ilişkileri, tutumları, isteyerek veya istemeyerek aldıkları kararlar ile izleyenlerini ve organizasyonu zararlı vaziyetlere sürükleyebilmeleri mümkündür (Pareto, 2010). Liderler kimi zaman üst yönetiminde onay vermemesine rağmen kişisel hırslarından ötürü organizasyonun veya izleyenlerinin menfaatini tehlikeye sokacak, hatta yıkıcı olabilecek kararlar verebilirler (O'Connor vd, 1995). Liderler çalışanların verimini artırabilecek çalışma ortamı oluşturabileceği gibi herkesin mutsuz olduğu, olumsuz çalışma ortamları da yaratabilirler (Kusy ve Holloway, 2009). Yapılan araştırmalarda olumsuz liderlik davranışlarının olumlu liderlik davranışları gibi araştırmaya değer görülmesine rağmen alan yazında birçok araştırma olumlu liderlik davranışları üzerine yoğunlaşmıştır.

### Yıkıcı Liderlik

Yapıcı liderlik davranışlarına çalışıldığı oranda yıkıcı liderlik davranışları üzerine de çalışılması gerektiğini söyleyen Einarsen vd. (2007)' e göre yıkıcı liderlik; yönetici konumunda olan liderin, örgütün çıkarlarını, faaliyetlerini, amaçlarını, kaynaklarını etkin kullanmadan örgütü zayıflatan veya astlarının iş doyumlarını, motivasyonlarını bozan davranışları sistemli ve tekrarlı olarak sergilemesidir. Schmidt (2018)'e göre yıkıcı liderlik çalışanlara kötü davranan, örgütün verimliliğini düşüren, olumsuz özelliklere sahip liderlik biçimidir. Krasikova vd. (2013)'e göre yıkıcı liderlik, liderin organizasyona veya astlarına zarar vermek niyetiyle organizasyonun çıkarına ters düşen hedefleri amaç edinmesidir. Uymaz (2013) göre yıkıcı liderlik; aşırı otoriterlik, liderlik için yetkin olmamak, etik dışı davranış, teknoloji ve değişime direnme, astlara karşı duyarsızlık ve adam kayırma olmak üzere altı boyuttur. Einarsen vd. (2007) yıkıcı liderliği üç gruba ayırmıştır:

- **Zorba liderlik:** Örgütün menfaatlerine yapıcı, çalışanların menfaatine yıkıcı

- **Destekleyici-sadakatsiz liderlik:** Örgütün menfaatlerine yıkıcı, çalışanların menfaatine yapıcı
- **Raydan çıkmış liderlik:** Hem örgütün hem de çalışanların menfaatine yıkıcı.

Kellerman (2004) yıkıcı liderliği yetersiz, sert, ölçsüz, duyarsız, yozlaşmış, dar görüşlü ve fena olarak yedi yıkıcı liderlik türü belirlemiştir. Ashforth (1994) da yıkıcı liderliğin keyfiyet ve ego tatmini, astları hor görme, yeterince önemsememe, çatışma çözmede zorlayıcı bir tarz, girişimleri caydırma ve keyfi cezalandırma olarak altı boyutu olduğunu öne sürmüştür.

### Araştırmanın Modeli

Antalya ili merkez ilçeleri resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009; Karasar, 2002; Creswell, 2019).

### YÖNTEM

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya İl'inin beş merkez ilçesinde görev yapan resmi ortaokul öğretmenleridir. Örneklem seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak merkez ilçelerin tamamında evreni temsil etme oranlarına göre örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen belirlenmiştir. İkinci aşamada ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeter sayıda tesadüfi olarak öğretmen seçilmiştir. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra Antalya ili merkez ilçelerinde örnekleme dahil edilen okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek, okul yönetimine anket uygulama isteği iletilmiştir. Katılımcılara anketler okul yönetiminin uygun gördüğü zaman diliminde yüz yüze dağıtılmıştır. Anket soruları dağıtılmadan önce, araştırmacı, katılımcılardan elde edilecek bilgilerin yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacağı ve kesinlikle kişisel bilgilerinin ve vermiş oldukları yanıtların gizli tutularak hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacağı garantisini vermiştir. Ziyaret edilen ortaokullardan 458 öğretmene anket dağıtılmıştır. Katılımcıların doldurduğu anketler doğrudan araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. Geri dönütlerde anketlerdeki eksik veri ve okuldaki çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler değerlendirme dışı bırakıldıktan sonra anket sayısı 345 olarak belirlenmiştir.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durumu ve eğitim düzeyine ilişkin kişisel bilgiler formu;

ikinci bölümünde Uymaz (2013) tarafından geliştirilen “Yıkıcı Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Anket formunda Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan verilerin analizinde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

### Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo. 1**

#### *Demografik Özellikler*

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Erkek	131	38,0
	Kadın	214	62,0
Medeni durum	Bekar	127	36,8
	Evli	218	63,2
Yaş	20-29	19	5,5
	30-39	160	46,4
	40-49	125	36,2
	50-59	38	11,0
	60 ve üzeri	3	0,9
Eğitim	Ön Lisans	5	1,4
	Lisans	301	87,2
	Yüksek Lisans	29	8,4
	Doktora	10	2,9

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni incelendiğinde 345 öğretmenin 131’i “erkek” (%38) ve 214’ünün (%62) “kadın” olduğu, medeni durumları incelendiğinde 127’sinin (%36,8) “bekar” ve 218’inin (%63,3) “evli” olduğu, yaş değişkenleri incelendiğinde 19’unun (%5,5) “20-29 yaş”, 160’ının (%46,4) “30-39 yaş”, 125’inin

(%36,2) “40-49 yaş”, 38’inin (%11,0) “50-59 yaş” ve 3’ünün (%0,9) de “60 yaş ve üzeri” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim seviyelerine bakıldığında 5’i (%1,4) “ön lisans”, 301’i (87,2) “lisans”, 29’u (%8,4) “yüksek lisans” ve 10’unun (%2,9) da doktora mezunu olduğu görülmektedir.

### Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeğe, içerdiği değişkenler arasındaki temel boyutları tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

**Tablo 2.**

Faktör Analizi Sonuçları					
No	İfadeler	Liderlik için yetkin Olmamak	Aşırı otoriterlik	Etik dışı davranış	Astlara karşı duyarsızlık
S25	Yöneticim astlarının ihtiyaçlarını önemsemez.	,868			
S23	Yöneticimin problem çözme ve karar verme becerileri zayıftır.	,840			
S24	Yöneticim yeni teknolojiyi kullanmaktan kaçınır.	,812			
S3	Yöneticim için yeni teknoloji dost değil düşmandır.	,788			
S18	Yöneticimin stratejik planlama becerisi zayıftır.	,788			
S15	Yöneticim işlerde öncelikleri belirleyemez.	,770			
S10	Yöneticim problemleri çözmek yerine, problem yokmuş gibi davranır.	,768			
S8	Yöneticim bölümümüz için bir vizyon geliştirmekte yetersizdir.	,766			
S20	Yöneticim astlarının yeteneklerinin düzenli olarak gelişmesini planlayamaz.	,752			
S12	Yöneticim genellikle işteki her türlü değişime direnir.	,742			
S2	Yöneticim astlarını motive etmek için ne yapmasını gerektiğini bilmez.	,728			
S7	Yöneticim astları üzerinde acımasızca baskı kurar.		,922		

S14	Hedefleri tutturamadığım zaman yöneticim için geçerli bir neden yoktur.		,863		
S21	Yöneticim genellikle despottur.		,859		
S1	Yöneticim herkesin üzerinde abartılı bir şekilde hakimiyet kurmaya çalışır.		,856		
S9	Yöneticim bir şey istediğinde onu takıntı haline getirir.		,843		
S27	Yöneticim pek çok şey hakkında fazlasıyla şüphelidir.		,838		
S17	Yöneticim her şeyi kontrol etmeye çalışır.		,833		
S28	Yöneticimin işlerimizi hakkıyla yaptığımıza dair güveni yoktur.		,825		
S11	Yöneticim insanlara karşı genellikle saygısızdır.			,836	
S16	Yöneticim zor zamanlarda dürüst değildir.			,821	
S6	Yöneticimin belirli kişilere karşı iltimas gösterir.			,806	
S19	Yöneticimin favori astları vardır.			,798	
S4	Yöneticim her müzakereyi bir kazan/kaybet ilişkisi olarak görür.			,771	
S13	Yöneticimin performansım hakkında ne düşündüğünü nadiren bilirim.				,870
S26	Yöneticimin benden ne beklediğini tahmin etmek zorunda kalıyorum.				,865
S5	Yöneticim benden ne beklediğini nadiren söyler.				,666

Araştırmada elde edilen verilerin, faktör analizi uygulamaya uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılarak değerlendirilmiştir. KMO değeri, 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez anlamına gelmektedir. Araştırmadaki verilere ilişkin KMO değeri 0.94, Barlett's testi anlamlılık değeri de sig=0.000 olarak bulunmuştur. Bu iki sonuç verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orjinalinde altı boyut olmasına rağmen bu çalışmada dört boyut olarak çıkmıştır. Ölçeğinin liderlik için yetkin olmamak boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .962, aşırı otoriterlik boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .962, etik dışı davranış boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .954 ve astlara karşı duyarsızlık boyutunun cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .854 ve yıkıcı liderlik ölçeğinin tüm maddelerinin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .971 olarak bulunmuştur. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .60 ve üzeri olmasının güvenilirlik için genel olarak yeterli olduğu (Büyükoztürk, 2019; Creswell, 2019; Akgül ve Çevik, 2005) ve bulunan bu değerlere göre ölçeğimizin yüksek derece güvenilir olduğu söylenebilir.



### Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular*

Boyutlar	N	X	SS
Aşırı Otoriterlik	345	1,91	1,13
Liderlik için yetkin olmamak	345	1,61	,95
Etik dışı davranış	345	1,86	1,19
Astlara karşı duyarsızlık	345	1,95	1,11
Yıkıcı Liderlik Ölçeği	345	1,78	,92

Tablo 3'e göre ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik ölçeğinin toplamı 1,78 "çok düşük" düzey aralığındadır. Aritmetik ortalama değerlerine göre, ortaokul öğretmenleri okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışı sergilemediklerini düşünmektedir. Alt boyutlarını da incelediğimizde 1,61-1,95 aralığında olduğu, alt boyutları bakımından da okul müdürlerinin yıkıcı liderliğin alt boyutlarının çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Aşırı otoriterlik boyutu ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda normallik varsayımı sağlandığından parametrik testlerden t testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre aşırı otoriterlik boyutunda [ $t(345) = ,48; p > ,05$ ] ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda [ $t(345) = ,73; p > ,05$ ] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre etik dışı davranış boyutunda ( $U = 12453; p > ,05$ ) öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı, astlara karşı duyarsızlık boyutunda ise ( $U = 12220,5; p \leq ,05$ ) öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

**Tablo 4***Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular*

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Astlara karşı duyarsızlık	Erkek	131	186,71	24459,5	12220,5	,039*
	Kadın	214	164,61	35225,5		

\* p ≤ ,05

Tablo 4'e göre sıra ortalamaları değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin astlara karşı duyarsız boyutu algıları erkek öğretmenlere göre daha düşüktür.

**Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular**

Etik dışı davranış boyutunda ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda normal dağılım sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yaş değişkenine göre etik dışı davranış boyutunda [F(345)=,85; p>,05] ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda [F(345)=,26; p>,05] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Aşırı otoriterlik ve liderlik için yetkin olmamak boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

**Tablo 5***Yaş Değişkenine Dair Bulgular*

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	P	Anlamlı Fark
Aşırı Otoriterlik	A-20-29	19	121,29	4	10,88	,041*
	B-30-39	160	177,22			
	C-40-49	125	165,41			
	D-50-59	38	200,41			
	E-60 ve üzeri	3	244,50			
Liderlik için yetkin olmamak	A-20-29	19	172,97	4	10,52	,025*
	B-30-39	160	187,60			
	C-40-49	125	153,44			
	D-50-59	38	170,79			
	E-60 ve üzeri	3	237,33			

\* p ≤ ,05

Tablo 5'e göre yaş değişkeninde aşırı otoriterlik boyutu [ $X^2(4) = 10.88, p \leq ,05$ ] ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda [ $X^2(4) = 10.52, p \leq ,05$ ] anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin aşırı otoriterlik boyutu algıları 50-59 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşüktür. 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin liderlik için yetkin olmamak boyutunda algıları 30-39 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşüktür.

### Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Aşırı otoriterlik boyutu ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda normallik varsayımı sağlandığından parametrik testlerden t testi uygulanmıştır. Medeni durum değişkenine göre aşırı otoriterlik boyutunda [ $t(345) = -,31; p > ,05$ ] ve liderlik için yetkin olmamak boyutunda [ $t(345) = -,61; p > ,05$ ] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Etik dışı davranış ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında normallik varsayımı sağlanmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Etik dışı davranış boyutunda ( $U = 13799; p > ,05$ ) ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda ( $U = 12217; p \leq ,05$ ) öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

### Eğitim Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Yıkıcı liderliğin alt boyutlarından etik dışı davranış ve liderlik için yetkin olmamak boyutlarında normallik sağlandığından tek yönlü anova testi yapılmıştır. Liderlik için yetkin olmamak boyutunda [ $F(345) = 1,93; p > ,05$ ] öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 6**

*Eğitim Değişkenine Dair Bulgular (Anova Testi)*

	Eğitim	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Etik dışı davranış	A-Ön Lisans	5	2,2	1,73	3,97	,038*	B-C
	B-Lisans	301	1,78	1,18			
	C-Yüksek Lisans	29	2,4	1,18			
	D-Doktora	10	2,6	,69			

\*  $p \leq ,05$

Tablo 6'ya göre eğitim değişkeninde etik dışı davranış boyutunda ise  $[F(345)=3,97; p \leq ,05]$  anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Aşırı otoriterlik ve astlara karşı duyarsızlık boyutlarında normallik sağlanmadığından non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

**Tablo 7**

*Eğitim Değişkenine Dair Bulgular (Kruskal Wallis Testi)*

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	P*	Anlamlı Fark
Aşırı otoriterlik	A-Ön Lisans	5	192,10	3	12,04	,007*
	B-Lisans	301	166,25			
	C-Yüksek Lisans	29	216,41			
	D-Doktora	10	240,60			
Astlara karşı duyarsızlık	A-Ön Lisans	5	226,90	3	9,71	,021*
	B-Lisans	301	167,61			
	C-Yüksek Lisans	29	194,22			
	D-Doktora	10	246,70			

\*  $p \leq ,05$

Tablo 7'ye göre eğitim değişkeninde aşırı otoriterlik boyutunda  $[X^2(3) = 12,04; p \leq ,05]$  ve astlara karşı duyarsızlık boyutunda  $[X^2(3) = 9,71; p \leq ,05]$  anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça yıkıcı liderlik algılarının da arttığı söylenebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışı sergileme düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışı sergilemelerinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yapılmış bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Demirtaş ve Küçük (2019) Elazığ ilinde yaptığı araştırmada resmi lise ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Kahveci, vd. (2019) Rize il merkezinde yaptığı araştırmada resmi ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Çetinkaya ve Ordu (2018) Denizli ili merkez ilçelerinde yaptığı araştırmada resmi ortaokul ve imam

hatip ortaokulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı sergilemediklerini düşünmektedirler. Cinsiyet değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından astlara karşı duyarsızlık boyutunda farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin astlara karşı duyarsız algıları erkek öğretmenlere göre daha düşüktür. Yaş değişkenine göre yıkıcı liderliğin aşırı otoriterlik boyutunda farklılık göstermektedir. Buna göre daha ileri yaştaki öğretmenlerin aşırı otoriterlik algıları genç öğretmenlere göre daha yüksektir. Medeni durum değişkenine göre yıkıcı liderlikte anlamlı farklılık göstermemektedir. Eğitim değişkenine göre yıkıcı liderliğin alt boyutlarından aşırı otoriterlik, astlara karşı duyarsızlık ve etik dışı davranış boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça yıkıcı liderlik algılarının arttığı söylenebilir. Ballı ve Çakıcı (2019)'nın Adana ilinde otel çalışanları üzerine yaptıkları araştırmaya göre çalışanların eğitim düzeyi arttıkça yıkıcı liderlik algıları artmaktadır sonucuyla örtüşmektedir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak yönetici seçicilere, yöneticilere ve öğretmenlere aşağıda ifade edilen öneri ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Okul müdürleri personelin görüşlerine değer vermeli, yönetimde adaletli davranmalı, yönetimde açıklık olmalı, farklı düşüncelerin rahatça ifade edilebileceği ortamı sağlamalıdır. Bu araştırma Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. İleriki araştırmaların daha geniş örneklem çerçevesinde uygulanması anlamlı olabilir. İleriki araştırmaların nitel yöntem veya karma yöntemle yapılması anlamlı olabilir. İleriki araştırmalarda yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik gibi diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ashforth, B. (1994). **Petty tyranny in organizations.** *Human Relations*, 755-778. doi:<https://doi.org/10.1177/001872679404700701>
- Aydın, M. (2018). **Eğitim yönetimi.** Gazi Kitabevi Tic. Ltd.Şti.
- Ballı, E., & Çakıcı, A. (2019). **Karanlık liderlik: Otel işletmelerinde bir araştırma.** *International Balkan University Turkish Studies*, 155-173. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14775>
- Baltaş, A. (2007). **Ekip çalışması ve liderlik.** Remzi Kitabevi.
- Buluç, B. (2020). **Eğitim Yönetiminde Liderlik.** (N. Güçlü, & S. Koşar, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). **Bilimsel araştırma yöntemleri.** Pegem Akademi.
- Cawthon, D. (1996, June). **Leadership: The great man theory revisited.** *Business Horizons*, 1-4.
- Creswell, J. (2019). **Eğitim araştırmaları.** (H. Ekşi, Çev.) Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çelik, V. (2000). **Eğitimsel liderlik.** Pegema Yayıncılık.
- Çetinkaya, H., & Ordu, A. (2018). **Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.** *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(31), 15-28. doi:<https://doi.org/10.30794/pausbed.414612>
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2019). **Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-58. doi:<https://doi.org/10.9779/pauefd.489747>
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). **Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model.** *The Leadership Quarterly*, 207-216. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
- Erçetin, Ş. (2000). **Lider sarmalında vizyon.** Nobel Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2020). **Liderliğe genel bir bakış.** N. Güçlü, N. Güçlü, & S. Koşar (Dü) içinde, *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 1-14). Pegem Akademi.
- Güney, S. (2015). **Liderlik.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kahveci, G., Bahadır, E., & Kandemir, İ. (2019). **Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi**. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 225-249. doi:<https://doi.org/10.30964/auebfd.420616>
- Karasar, N. (2008). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellerman, B. (2008). **Kötü liderlik**. (F. Kahya, Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koçel, T. (2015). **İşletme yöneticiliği**. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kusy, M., & Holloway, E. (2009). **Toxic workplace!: Managing toxic personalities and their systems of power**. John Wiley & Sons.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). **Eğitim yönetimi**. (G. Arastaman, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- O'Connor, J., Mumford, M., Clifton, T., Gessner, T., & Connelly, M. (1995). **Charismatic leaders and destructiveness: an historiometric study**. *Leadership Quarterly*, 529-555. doi:[https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90026-8](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90026-8)
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. (2007). **The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments**. *The Leadership Quarterly*, 176-194. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.001>
- Pareto, W. (2010). **Seçkinlerin yükselişi ve düşüşü: Kuramsal bir sosyoloji uygulaması**. (M. Doğan, Çev.) Doğu Batı Yayınları.
- Schmid, E. A., Verdorfer, A. P., & Peus, C. V. (2018). **Different shades – different effects? Consequences of different types of destructive leadership**. *Frontiers in Psychology*, 1-16. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01289>
- Sheard, A., Kakabadse, N., & Kakabadse, A. (2013). **Destructive behaviours and leadership: The source of the shift from a functional to dysfunctional workplace?** *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 73-89. doi:<https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.31>
- Sözen Şahne, B., & Şar, S. (2015). **Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye'de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi**. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 109-115.
- Stogdill, R. (1948). **Personal factors associated with leadership: a survey of the literature**. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71. doi:<https://doi.org/10.1080/0223980.1948.9917362>
- Stogdill, R. (1974). **Handbook of leadership**. Free Press.

- Şişman, M. (2002). **Öğretim liderliği**. Pegema Yayıncılık.
- Uymaz, A. (2013). **Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme çalışması**. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*(75), 37-57.
- Yukl, G. (2012). **Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention**. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85. doi:<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G. (2013). **Leadership in organizations**. Pearson Education.



## **EğİTİM 4.0 S¼RECİNDE EğİTİM Y¼NETİCİLERİNİN 21. Y¼ZYIL YETERLİLİKLERİ VE TEKNOLOJİK LİDERLİK ¼ZELLİKLERİ**

Dr. G¼khan CANT¼RK<sup>1</sup>

### **¼zet**

End¼stri 4.0 etkisinin her alan da hissedildiği bu dönemde eğitim anlayışının da bu değişimden b¼y¼k oranda etkileneceği s¼ylenebilir. Bu değişimin anlatılmasında kullanılan kavram Eğitim 4.0 olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim 4.0 kavramı i¼erisinde, grup ¼alışması, girişimcilik, yaratıcılık, etkili iletişim, iş birliği, algoritmik d¼ř¼nme becerisi, dijital beceri ve problem ¼zebilme becerisi gibi ¼zellikler sayılabilir. 21. Y¼zyıl Yeterlilikleri i¼inde de yer alan bu becerilerin yansımalarının eğitim y¼netimi alanında da olacağı s¼ylenebilir. Okul y¼neticileri Eğitim 4.0 ile değişen ¼đretme yaklaşımları, ¼đretim teknolojileri ve genelde de y¼netim s¼re¼leri alanında kendilerini s¼rekli geliştirmek durumundadır. Okullarda bu becerileri ve yeterlilikleri geliştirecek ve liderlik yapacak y¼neticilere ihtiya¼ duyulmaktadır. 21. Y¼zyıl Becerileri eğitim liderlerini, ¼alışanlarına liderlik etme ve destek verme konularında yenilemeleri i¼in zorlamaktadır. Eğitim liderleri, ¼đretim ortamıyla teknolojinin b¼t¼nleřmesinde ¼nem bir rol almaktadır. Teknoloji alanında liderlik yapacak y¼netici, teknolojinin ¼rg¼tte etkili ve verimli kullanılmasında gerekli eş g¼d¼mlemeyi yapan, ¼rg¼t¼ bu konuda etkileyen, y¼nlendiren ve y¼neten kişi olmalıdır. Bu ¼er¼evede y¼neticilere End¼stri 4.0 ve Eğitim 4.0 getirdiği yeniliklerle ilgili verilecek hizmet i¼i eğitimler, seminerler, ¼alıřtaylar ve lisans¼st¼ eğitimlere ait i¼eriklerin oluşturmasının ¼nemli olduğu s¼ylenebilir. Bu ¼alıřmanın amacı, eğitim y¼neticilerinin kurumlarındaki g¼revlerini daha etkili yapmalarını sağlayabilecek Eğitim 4.0 eğitimlerinin ve uygulamaların nasıl olabileceğine y¼nelik araştırmacılara ve uygulayıcılara ¼neriler geliştirmektir. ¼alıřmada, eğitim politikası uygulayıcılarına ve okul y¼neticilerine Eğitim 4.0'un getirdiği yeniliklerden nasıl yararlanabileceklerine dair bazı ¼neriler getirilmiştir. ¼alıřmanın

<sup>1</sup> MEB Karatay Anadolu Lisesi, Kepez/Antalya, T¼rkiye, e-posta:gcanturk2000@hotmail.com

sonraki aşamasında, eğitim yöneticilerine Eğitim 4.0'la ilgili verilecek eğitim içerikleri ve programları geliştirilmesi düşünülmektedir. Bu çalışmanın, bu çerçevede bir ön araştırma niteliği taşıdığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim 4.0 uygulamaları, 21. Yüzyıl becerileri, Yönetici yeterlilikleri, Teknolojik liderlik

### **21st Century Skills and Technological Leadership Traits of Education Administrators in Education 4.0 Process**

#### **ABSTRACT**

In this period when the Industry 4.0 effect is felt in every field, it can be said that the understanding of education will be greatly affected by this change. The concept used in explaining this change appears as Education 4.0 within the concept of Education 4.0, features such as group work, entrepreneurship, creativity, effective communication, cooperation, algorithmic thinking skills, digital skills and problem solving skills can be thought. It can be said that the reflections of these skills, which are also included in the 21st Century Skills, will also be in the field of education administration. School administrators have to constantly improve themselves in the field of teaching approaches, instructional technologies and administration processes in general which are changed with Education 4.0. Schools need administrators to develop and lead these skills and competencies. 21st Century Skills impresses education leaders to innovate in leading and supporting their personnel. Education leaders play an important role in integrating technology with the teaching environment. The administrator who will lead in the field of technology should be the person who co-ordinates the effective and efficient use of technology in the organization, influences, directs and administrates the organization in this regard. In this context, it can be said that it is important to create content of in-service trainings, seminars, workshops and postgraduate trainings to be given to administrators about the innovations brought by Industry 4.0 and Education 4.0. This study aims to develop suggestions for researchers and practitioners about how Education 4.0 trainings and practices could be that would enable education administrators to perform their duties in their institutions more effectively. In the study, some suggestions were made to education policy practitioners and school administrators on how they can benefit from the innovations brought by Education 4.0. In the next stage of the study, it is planned to develop training contents and programs to be given to education managers about Education 4.0. It can be said that this study is a preliminary research in this context.

**Keywords:** Education 4.0 applications, 21st Century skills, Administrator competencies, Technological leadership.

## Giriş

Endüstrileşmenin gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ekonomiler için bir önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Teknolojide yaşanan gelişmeler endüstri devrimlerini getirmiş ve yeni paradigmanın oluşmasının neden olmuştur (Davutoğlu ve Erşan, 2018). Endüstri devrimlerin tarihsel gelişimi günümüze kadar dört aşamada gerçekleşmiştir (Yazıcı ve Düzkaaya, 2016, 54). İlk Endüstri Devrimi yani Endüstri 1.0, su ve buhar enerjisine dayalı makineli üretim sisteminin hakim olmaya başladığı süreci ifade etmektedir (Koçak ve Diyardin, 2018, s.108). Elektriğin keşfinden sonra üretimde ve sanayide elektriğin kullanılması Endüstri 2.0 dönemini başlatmıştır. Bu dönemde elektrikli üretim hatlarının kullanılmasıyla birlikte seri üretime geçiş sağlanmıştır (Akgündüz ve Mesutoğlu, 2020, s.15). Üçüncü Endüstri Devrimi'nin, 1969'da fabrikalarda ilk kez PLC (Programmable Logic Circuit) diğ er bir ifadeyle bilgisayar kontrollü üretimin uygulanmasıyla başladığı kabul edilmektedir. Halen kullandığımız modern teknolojiler (cep telefonları, internet, uzay araçları, uydular vb.) bu dönemde ortaya çıkmış, tüm mühendislik ve bilim dalları bu sayede görülmemiş bir ivmeyle gelişmiş, bilgi üretimi ve bilgiye ulaşım insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar kolaylaşmıştır (Ergin, 2019, s.558). Almanya hükümeti "Industrie 4.0" adıyla başlattığı projeye birlikte 4. Endüstri Devrimi başlatmış oldu. Endüstri 4.0; Siber-fiziksel sistemleri, Nesnelerin İnternet'ini (Internet of Things - IoT) yapay zekâ, 3D (üç boyutlu) yazıcılar, robotik ve biyoteknoloji, nanoteknoloji ve uzay teknolojisi ve bulut bilgi sistemlerini içermektedir. Bu ekosistem içerisinde canlı-cansız her türlü nesne internet bağlantısıyla diğ er nesnelerle iletişime ve etkileşime geçerek akıllı üretim süreçlerini gerçekleştireceklerdir (Schwab, 2016). Endüstri 4.0'ın eğitime yansımalarının ise dönüşüm evreleri şeklinde gerçekleştiği düşünülmektedir (Beytekin, 2020). Eğitim 4.0 evresine kadar olan süreçte 4 aşamadan söz edilmektedir. Bunlar;

**Eğitim 1.0:** Tarım toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte eğitimlerin gerçekleştirildiği bir sistemdir. Öğretilmek istenen bilgi öğretmenden öğrenciye kavramlar üzerinden açıklanarak aktarıldığı bir dönemdir. Olayları ve ilgili bilgileri öğrenebilmek için kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler daha çok öğretmenlerinin izledikleri yoldan gitmek ve tercih ettikleri yöntemleri kullanmak durumundadır. Temel amaç yeni metotların geliştirilmesidir (Öztemel, 2018, s.26).

**Eğitim 2.0:** Öğrencilerin fabrikada üretilmekte olan ürünler olarak, okullarında fabrika olarak görüldüğü bir dönemdir. Sınavlarda eğitimin kalite kontrolünü sağlayan mekanizmalar ve diplomalar ise bunun garanti belgesi olarak görüldüğü bir dönemdir (İncesu, 2020).

**Eğitim 3.0:** Bilgiyi ve süreci ön plana alan bir dönemdir (Demir, 2018). 3. Eğitim devrimiyle birlikte Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) eğitimde kullanımı artmıştır. Yeni model açık ve çevrimiçi eğitim modelleriyle birlikte toplumdaki tüm bireyler ve örgün eğitimdeki öğrenciler zamandan ve mekandan bağımsız bir şekilde öğrenme süreçlerinden

faydalanma imkanı bulmuştur. (Gueye ve Exposito, 2020). Eğitim sisteminin kendine öğrenme olgusu üzerine tasarlanması bu dönemde öne çıkmıştır. İnternetin ve sosyal medyanın eğitimde yoğun olarak kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin bilgiyi tüketen değil üreten bireyler olarak eğitilmesi hedeflenmiştir (İncesu, 2020).

**Eğitim 4.0:** Eğitim 4.0, inovasyon çağında toplumun ihtiyacını karşılayacak eğitim yapısını oluşturmaya çalışmaktadır. Bu süreçte öğrenme sadece okuma yazma becerileriyle sınırlı olmayıp öğrenciler hayatlarının tüm dönemlerinde bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrenirler (Puncreobutr, 2016). Eğitim 4.0 paradigmasının uygulamaya geçebilmesi için inovasyona ve bazı değişimlere ihtiyaç olduğunu söylenebilir. Bu değişimin getirdiği yeni özellikler şunlardır;

1. Zamandan ve mekandan bağımsız eğitim olanağı
2. Kişiselleştirilmiş öğrenim
3. Uyum sağlayıcı ve dinamik öğrenim süreçleri
4. Proje tabanlı öğrenme
5. Alan uzmanlığı
6. Bilgiyi yorumlama becerisi
7. Biçimlendirici değerlendirme
8. Öğrenci merkezli eğitim
9. Rehber/Danışman öğretmenlik yapısı

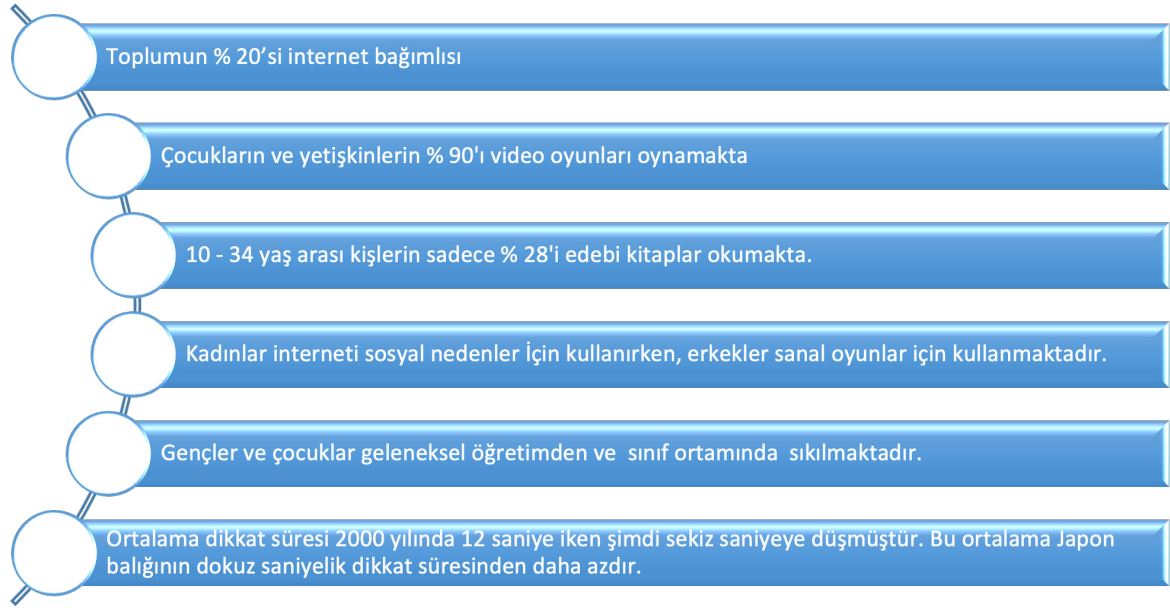
Bu dokuz yaklaşım öğretmenlerin şimdiki rolleri üzerinde önemli dönüşümler meydana getirerek öğrenci merkeze koyan bir süreci başlatacaktır (Fisk, 2017).

Endüstri 4.0'ın eğitime en önemli yansımalarından biri de kodlama eğitimidir. Birçok alanda kullanılan dijital teknolojilerin sağlıklı bir şekilde çalışabilmesi için bilgisayar programları üzerinden hazırlanan algoritmalara ve kodlara ihtiyaç duyulmaktadır. Kodlama bilgisinin ve algoritma mantığının erken yaşlarda çocuklara kazandırılması Eğitim 4.0 yaklaşımının bir parçasıdır. Yine bu yaklaşımın içerisinde yer alan STEM eğitimi; okullarda günümüze kadar ayrı olarak işlenen bilimsel ders programlarının, Endüstri 4.0 sürecinde öğrencilerin yenilikçi bilimsel projeler geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde bir araya getirildiği öğretim şekli olarak yaygınlaşmıştır (Cengiz, 2019).

Eğitim kademelerindeki öğretim programları Eğitim 4.0 çerçevesinde değerlendirildiğinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri kapsamında yer alan derslerin sadece ortaokul seviyesinde 5. ve 6. sınıflarda zorunlu iki saat ve Fen Liselerinde 9. ve 10. sınıflarda zorunlu olarak iki saat olduğu görülmektedir. Diğer tüm kademelerde bu dersler veli ve okul

yönetimleri tarafından seçmeli ders olarak seçilebilmektedir. Türkiye’de Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında eğitimler akademik anlamda daha başarılı öğrencilere yerine meslek liselerinde eğitim gören bu anlamda daha az başarılı öğrencilere ders içeriklerinde de Eğitim 4.0 kavramları içinde yer alması gereken robot teknolojileri, yapay zeka içerikleri, üç boyutlu tasarımlar ve mobil programlama gibi eğitimler yer almadan verildiği söylenebilir (MEB, 2018; MEB TEGM, 2013; MEB TTKB, 2018a; MEB TTKB, 2018b; MEB TTKB, 2018c; MEB TTKB, 2018d; MEB TTKB, 2018e; MEB TTKB, 2019).

Eğitim kurumları ekonomik ve sosyal değişimler birlikte, öğrencileri henüz oluşmamış mesleklere, henüz icat edilmemiş teknolojilere, henüz bilinmeyen ve tanımlanmaya sorunlarla yüzleştiklerinde neler yapacaklarına hazırlamaya çalışmaktadır. Eğitim sektörü dijital toplumun ihtiyaçlarını karşılama baskısı altındadır (Shahroom ve Hussin, 2018) even schools are not extremely supportive in picking profession way. The fourth Industrial Revolution (IR 4.0. 21. Yüzyıl Toplumunun özellikleri aşağıda şekil olarak verilmiştir.



Şekil 1: 21. Yüzyıl Toplumunun özellikleri

Endüstri 4.0 ile gelen dönemle birlikte kas gücü yerini üst düzey zihinsel beceriye sahip bireylere ve programlanmış makinalara ve algoritmalara bırakmıştır. Endüstri 4.0 ile oluşan yeni alanların ve mesleklerin ihtiyaç duyduğu yeni yetkinlikler ve 21. yüzyıl becerileri olarak Eğitim 4.0 içerikleri kapsamında ele alınması gerekmektedir. Bu içerikler kapsamında kodlama ve STEM eğitimleri dikkat çekken konu başlıkları olmuştur. Robotik kodlama ve proje süreçli eğitim anlayışıyla birlikte kodlama eğitiminin daha eğlenceli bir hale geldiği söylenebilir. Öğrenciler kodlama bilgilerini kullanarak eğitim amaçlı geliştirilmiş robotları çeşitli görevlerin gerçekleştirmesinde kullanmaktadırlar (Cengiz, 2019). Eğitim 4.0 yaklaşımının istediği nitelikler ve 21. yüzyıl yeterlilikleri eleştirel düşünme, işbirliği,

iletişim, yaratıcılıktır. Bu dört kavram 4C becerileri *Critical Thinking*, *Collaboration*, *Communication* ve *Creativity* başlıkları altında toplanmıştır. Robotlaşmanın ve yapa zekânın kullanımının artışı bu dönemde daha fazla yaratıcılık ve yenilik gerektiren mesleklerin oluşacağı söylenebilir. Eğitim kurumları ve öğretmenler bu yeni paradigma çerçevesinde şekillenecek bir gelecek için hazırlıklarını yapmaları gerekmektedir. 4C becerileri, Endüstri 4.0 devrinde nitelikli iş gücünün özellikleri birbiri ile örtüştüğü için modern eğitim sistemleri bu yaklaşımlar çerçevesinde yapılandırılmaya başlamıştır (Gelen, 2017: 20-21). Eğitim 4.0, grup çalışması, girişimcilik, yaratıcılık, etkili iletişim, işbirliği, algoritmik düşünme becerisi, dijital beceri ve problem çözebilme becerisi gibi nitelikleri 21. Yüzyıl becerileri kapsamında bireylere aktarmayı hedeflemektedir. Bilgiyi ezberleme döneminin sona erdiği, bilgidен yenilikler üretmenin başladığı bir dönüşüm sürecidir. Eğitim kurumlarından öğrencilerini eleştirel, yaratıcı, bilimsel ve analitik düşünebilen bireyler olarak yetiştirmesi istenmektedir. BİT'in eğitimde daha çok kullanılmasıyla birlikte bireysel öğrenmenin daha çok arttığı, eğitim teknolojisinin öğrenme ortamlarında daha çok kullanıldığı, öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılarak gerçekleştirildiği, proje odaklı eğitimle birlikte yenilikçi fikirlerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bir eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır (Öztemel, 2018, s.28).

Endüstri devrimlerinin getirdiği yenilikler eğitimde değişim ve dönüşümlere neden olmuştur. Bu değişim ve dönüşümler yukarıda anlatılanlar çerçevesinde aşağıdaki gibi şekilde özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 2 Eğitim 4.0 ve Endüstri 4.0 ilişkisi

Endüstri 4.0 ve Eğitim 4.0 getirdiği yeniliklerden ve değişikliklerden örgütlerinde etkilendiği söylenebilir. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için ve geleceğe dair planlanmalar yaparken ellerindeki verileri analiz ederek karar vermeleri gerekmektedir. Kurumlar bu karar süreçlerinde kullandıkları verileri elde ederken, sınıflandırırken ve analiz ederken belirli bir programa göre hareket etmektedirler. Endüstri 4.0 yaklaşımıyla birlikte veriler anlık olarak elde edilip, işlendikten sonra karar veren yöneticilere aktarılmaktadır. Böylelikle yöneticiler esnek yönetim anlayışını ötesinde proaktif kararlar alma yeterliliğine kavuşup, anlık stratejiler oluşturma şansına sahip olmuşlardır (Aytar, 2019). Endüstri 4.0, sadece ileri teknoloji ve otomasyon ağı kavramlarının ötesinde yeniliklere uyum göstermesi çalışanların bu yapıya uygun eğitim almalarını da içermektedir. Bu yaklaşım içerisinde çalışanların bireysel başarılarının önemi kadar, yönetsel süreçler ve örgütsel yapıda geliştirmelidir (Mohelska, 2018).

BİT'in örgütlerde kullanılmasıyla birlikte örgüt yapısında, örgüt içerisindeki iletişimde ve eşgüdüm çerçevesinde gerçekleştirilen işlerdeki köklü değişiklikler meydana getirecektir. Yönetim süreçlerinin birbirlerine daha çok bağlanması ve karmaşık hale gelmesiyle birlikte çalışanların gerçekleştirdikleri faaliyetler teknik ve örgütsel çerçevede birbirlerine daha bağımlı hale gelecektir. Endüstri 4.0 getirdiği bu yenilikler iş profillerinin ve içeriklerinin değişmesine neden olacaktır. Bu yüzden örgüt çalışanlarının daha iyi bir eğitim seviyesine ve bir çok teknolojik beceriye sahip olması gerekecektir. Tüm bu değişime hem örgüt düzeyinde hem de çalışan düzeyinde tam bir uyum ve benimseme gösterilmesi Endüstri 4.0'ün başarısından en ön önemli unsurlar olacaktır (Prifti vd., 2017; Liere Netheler vd., 2017).

Yönetim açısından Endüstri 4.0 olgusunu örgüt yapısını etkileyen dört genel özelliği olduğu söylenebilir. Bunlar sırasıyla denetim yetkisi, resmiyet seviyesi, örgüt içerisinde bilginin kullanıldığı yer ve meslekte uzmanlaşma düzeyidir. Bu etkiyle birlikte örgüt iklimi değişmekte ve örgüt yapısı gelişmektedir. Yenilikçi yönetim yaklaşımına sahip bu yapı akıllı çalışan ve akıllı örgüt iklimi birlikteliğiyle gerçekleştirilir (Van der Sluis; 2004). Bu açıdan örgütler Endüstri 4.0 çerçevesinde yönetim boyutundaki yeteneklerini geliştirerek kurumlarını daha dinamik hale getirmeli ve yenilikçi işgücü becerilerini de artırmalıdır (Griffin ve Hauser; 1996). Böylelikle örgütler Endüstri 4.0'a uygun yönetim yaklaşımını, yenilikçi öğrenme kavramını ve akıllı örgüt iklimini kurumlarında oluşturabileceklerdir (Porter ve Heppelmann; 2015). Bu şekilde oluşturulmuş bir yapı içerisinde örgüt çalışanları daha yenilikçi ürünler ortaya çıkarma yeterliliğine ulaşmaktadır. Endüstri 4.0 getirdiği organik yapı ile kurum içerisinde resmiyet düzeyi düşük bir ortam yaratarak daha iyi bir öğrenme ortamı sağladığı söylenebilir. Böylelikle örgüt içerisinde çalışanlarının bilgi yetersizliği giderilecek, tecrübe kazanmaları sağlanmış olacak ve yeterlilik düzeyleri artacağı için gelişimin önü açılmış olacaktır (Wilkesmann ve Wilkesmann, 2017: 241).

Örgütlerde planlama ve karar verme, analize dayalı strateji geliştirme, işbirliği ve paydaşlar, iş modelleri ve istihdam şekilleri kavramları örgütsel ve kültürel değişimde etkiye sahip yönetilmesi ve denetlenmesi gerekli uygulama alanlardır. Bu başlıklar altında geliştirilecek katkı ve öneriler değişim ve liderlik süreçlerini etkilemektedir. Yönetim süreçlerinde gerçekleştirilecek dijital dönüşüm ve örgütün bu dönüşüme uyum sağlayıp kendi kültürüne aktarması Endüstri 4.0'ün yenilikçi liderlik yaklaşımıyla birlikte olacaktır (Schneider, 2018).

Eğitim 4.0, eğitim kurumlarını öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında teknolojik ve pedagojik dönüşüme uyum sağlamaya zorlamaktadır. Öte yandan Eğitim 4.0, Endüstri 4.0'ün ortaya çıkışının doğrudan bir sonucu olduğu için gelecek kuşağı bu devrime hazırlama Eğitim 4.0'ün görevlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu sebeple eğitim öğretim süreçlerini, Endüstri 4.0'ün getirdiği, 3 boyutlu yazıcılar, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, bulut teknolojileri, hologram, biyometri teknolojisi, çoklu dokunmatik ekran,



nesnelerin interneti, büyük veri analizleri, eğitim uygulamaları için QR-code, yapay zeka teknolojileriyle uyumlu hale getirmek gerekiyor (Halili, 2019; Intelek, 2018).

Eğitim 4.0'ın etkisi sadece öğretmenlerle sınırlı olmayıp eğitimciler, öğrenciler ve yöneticiler olmak üzere geniş bir yelpazede faydalı yenilikler getirmektedir. Bu yeniliklerden biri teknoloji araçlarından ve kaynaklarında yönetim süreçlerinde en üst düzeyde yararlanılmasıdır. Eğitim yönetiminde BİT'in kullanılmasıyla birlikte eğitim yöneticilerin iş yükü azalacaktır ve süreçte meydana gelecek hatalar en aza indirgenecektir. Yöneticilerin öğretim süreçlerine daha fazla yoğunlaşmasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar gözlenecektir (Sharma, 2019) making the human-machine interaction even extra versatile. By preparing students for the next life and working with IR 4.0, you can replace people working in specific fields with smarter robots. Education requires the use of relevant information and skills that cannot be replaced by robots. Creative Education 4.0 ends innovation by focusing on improving education and skills to make future learning more personal, super, smart, portable, global and virtual. The explosion of IR 4.0 has changed future learning into fairy tale miles. Science fiction goes to science creative energy is omnibus; virtual classrooms and augmented reality grow in smart classrooms. Self-sufficient smart robots, guided tours, vehicles and classrooms are today's pleasures. State-of-the-art instructors need to look for new ways to improve their future learning using educational innovations. In this sense, this introduction assumes that teachers need to review the old origins of orientation and learning and update their learning experience to complete the necessities of Education 4.0.”, ”author”:[{”dropping-particle”:"", ”family”:”Sharma”, ”given”:”Priya”, ”non-dropping-particle”:"", ”parse-names”:false, ”suffix”:""}], ”container-title”:"International Journal of Engineering and Advanced Technology”, ”id”:"ITEM-1”, ”issue”:"2”, ”issued”:{”date-parts”:[["2019"]]}, ”page”:"3558-3564”, ”title”:"Digital Revolution of Education 4.0”, ”type”:"article-journal”, ”volume”:"9"}, ”uris”:[”http://www.mendeley.com/documents/?uuid=e019637a-e5ec-4cd0-a6f9-dca5bf60c7be”]], ”mendeley”:{”formattedCitation”:(Sharma, 2019. Eğitim yönetiminde, Eğitim 4.0 paradigması ile değişen ve yenilenen teknolojilerin /uygulamaların kullanımında en önemli sorumluluk eğitim yöneticilerine düşmekte ve bu kapsamda yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin eğitilmesinde, yetiştirilmesinde ve mesleki gelişimlerinde lisansüstü programlardan beklentiler artmaktadır. Okul çevresindeki değişimlerin (veli ve baskı gruplarının beklentileri, ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmeler), okul yöneticilerinin liderlik rollerinde de değişikliği beraberinde getirdiği söylenebilir. Okulların niteliğini güvence altına almanın okul yöneticilerinin sorumluluk alanına girdiği dönemden itibaren, bu yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi işi son zamanlarda eğitim politikalarının odağına oturmuştur (Tonbul ve Çiğdem, 2018).

Eğitim 4.0 yaklaşımıyla birlikte endüstri devriminin liderlerinin becerileri değişmektedir. Önceki dönemlerde temelde liderlerden insan ilişkilerini yönetmelerini beklerken yeni liderlerin yapay zeka birimlerini yönetmeleri gerekebileceği söylenebilir. Dijital

teknolojileri yeterli düzeyde kullanabilen ve program yazabilen bireyler liderlikte bir adım öne çıkabilecektir. Bu yüzden öğrencilerin dijital teknolojileri kullanabilme yeterliliğine ve kod yazma becerilerine erken yaşlarda ulaşması gerekmektedir (Dereli, 2018). Genel anlamıyla 21. yüzyıl becerileri bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşınmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken yeterlilikleri tanımlamaktadır. Bu becerilerin belirlenmesi noktasında çeşitli kurum ve kuruluşlar çalışmalar yaparak standartlar oluşturmaya çalışmışlardır (Hamarat, 2019). Eğitim 4.0 çerçevesinde öğrencilerin ve bireylerin sahip olması gerektirdiği becerileri Partnership for 21st Learning (Partnership for 21st Century Learning, 2019) üç kategoride tanımlamıştır; Öğrenme ve İnovasyon; Bilgi, Medya ve Teknoloji; Yaşam ve Kariyer. Bu becerilere ait yeterlilikler Şekil 3'de verilmiştir. Okullarda bu becerileri ve yeterlilikleri geliştirecek ve liderlik yapacak yöneticilere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.



Şekil 3. 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri eğitim liderlerini, çalışanlarına liderlik etme ve destek verme konularında yenilemeleri için zorlamaktadır. Okul yöneticilerinin çalışma şekilleri BİT yüzünden zorlayıcı bir şekilde değişmiştir ama bu değişikliğe hızlı bir şekilde hazırlanamadıkları söylenebilir. Ayrıca yeni teknolojiler eğitimcileri planlama ve mesleki gelişimlerini buna göre ayarlamaya zorlamıştır (Webber, 2003, s.122). Okul liderleri, öğretim ortamıyla teknolojinin bütünleşmesinde önem bir rol almaktadır (Mentz ve Mentz, 2003, s.186). Bu değişikliği yapacak kimse uzun süreden beri devam eden sorunlarla karşılaşacaktır. Okulun yenilenmesi ve etkin hale geçmesi için yapılacak yenilenme sürecinde, okul yöneticisi önemli bir görev üstlenmektedir (Kearsley ve Lynch, 1994, s.2). Liderler inanç ve değerlerin paylaşımında birleşip, teknik ve sosyal destek yapılarıyla oluşan kültürel sistemin devamını sağlarlar. Teknoloji lideri, belirlenen eğitim problemlerine teknik çözümler bulma

konusunda ve çözümün başarısından emin olmak için teorik, politik ve ekonomik destek yapılarının kurulması konusunda becerili olmalıdır (Kearsley ve Lynch, 1994, s.3). Avolio ve diğerleri teknolojik liderlik kavramını, teknoloji bütünleşme sürecine rehberlik eden eğitim liderini tanımlamak için kullanmıştır. Teknolojik lider, insan ve bilgi teknolojileri arasındaki bileşenleri düzenlemekle yükümlüdür (Scanga, 2003, s.3).

Bozeman ve Spuck (1994) okul yöneticilerinin, teknoloji liderleri olarak okullarındaki gerçek sorunları teknolojiyi kullanarak çözebilmeye becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Yöneticiler yeni teknolojileri okullarında kullanmaya başladıklarında bir çok engel ve zorlukla karşılaşacaklarının farkında olmalıdırlar (Lashway, 2003). Piper ve Hardesty (2005) teknoloji liderliğinin eğitimciler üzerinde etkili olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden teknolojik liderlik teknik alt yapıdan veya teknoloji için yapılan masraftan daha önemlidir. Valdez (2004)' e göre teknolojik liderlik; değişimi, kaynakları, mesleki gelişimi, gelişmekte olan teknikleri, yazılım ve donanım kullanımı gibi konuları hayata geçirmek gibi gerekli olan liderlik yetenekleriyle liderlik niteliklerinin birleşmesinden oluşmaktadır.

Teknolojik liderler teknolojinin getirdiği değişimin çalışanlarını nasıl etkilediklerini bilmeli ve onların bu değişimde güvende hissetmelerini sağlamalıdırlar. Çalışanları değişimi kabul etmeleri için motive etmeli ve bunu kendi de istemelidir (O'Sullivan, 2009, s.40). Eğitim liderinin teknolojiyi okulda kullanmakta istekli olması ve teknolojik yeterliliğe sahip olması, okulun etkililiğini artıran bir durum olacaktır. Okulun etkililiğini artıran bir başka durumda, okul yöneticisinin teknolojiyi okulun yapısına göre seçme ve kullanmada yeterliliğidir. Hızla gelişen teknolojiyi, eğitim lideri takip etmelidir. Teknolojinin etkin kullanımıyla; öğrenci akademik başarısında artış, öğrenci devamsızlığında azalma, mesleki yönden iyi yetişmiş öğrenciler, yönetim süreçlerinin iyileştirilmesi, öğretmen ve çalışanların tükenmişlik duygusunda azalma olacağı söylenebilir (Kearsley ve Lynch, 1994).

BİT'in okullarda kullanımının başarıya ulaşması için okul liderlerine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Okul liderleri tüm çalışanlarla paylaşılmış bir ortak vizyon geliştirmelidir ve bu vizyonu BİT kullanımı ile öğretim, öğrenme, yönetim ve planlama süreçleriyle bütünleştirmelidirler (Becta, 2003, s.1). Tanzer'e göre (2004) ise teknoloji lideri; teknolojinin örgütte etkili ve verimli kullanılmasında gerekli eş güdümlenmeyi yapan, örgütü bu konuda etkileyen, yönlendiren ve yöneten kişidir. Teknoloji liderliği kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte, teknoloji liderinin rol ve sorumluluklarını belirleme ve bunları standartlaştırma çalışmaları da başlamıştır. Bu amaçla yapılan en kapsamlı çalışmalardan birisi, Amerikan kökenli olan ISTE (International Society for Technology in Education-Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)'ye aittir. ISTE, 1998 yılında öğrenciler, 2000 yılında da öğretmenler için ulusal eğitim teknolojisi standartlarını yayınlamıştır. ISTE, NETS-A adını verdiği Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknoloji Standartlarını (National Educational Technology Standards for Administrators) ilk olarak 2002 yılında yayınlamış ve bu standartları

2009 yılında geliştirmiştir. Bu standartlar ile okullardaki değişimi başlatmak, gerçekleştirmek ve yönetmek için bilgi toplumundaki okul modelini anlamış, okulların karmaşık gereksinimlerini teknolojik kaynaklarla karşılayabilen, yeni okul yapısında verimliliği artırmak için çözümler üretebilen ve kurumun geleceğine yönelik kararlar oluşturabilen okul müdürleri hedeflenmektedir (ISTE, 2002). NETS-A standartları okul müdürleri için teknik bilgilerini artırma, vizyon geliştirme, model olma, öğretmenleri güdüleme ve bütün okul çevresinde teknoloji uygulamalarını gerçekleştirmek için fikir üretme ve etkinlikler gerçekleştirme amacı gütmektedir (Ury, 2003). Aşağıda, okul Müdürleri için 2009'da güncellenmiş ulusal eğitim teknolojisi standartları ve performans göstergeleri (NETS-A) beş başlık altında ele alınmıştır (ISTE, 2009).



Şekil 4. ISTE Standartları

**I. Vizyoner liderlik:** Eğitim lideri, örgüt çapında kurumsal dönüşümü sağlamak ve mükemmelliğe ulaşmak, teknolojinin kapsamlı bir biçimde entegrasyonu için ortak vizyonun geliştirilmesine ve uygulanmasına liderlik eder.

**II. Dijital çağ öğrenme kültürü:** Eğitim lideri, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik, ilgi çekici, dinamik, dijital çağın öğrenme kültürünü tüm öğrencilere kazandırmaya yönelik gerekli ortamı oluşturur, geliştirir ve devam ettirir.

**III. Mesleki uygulamada mükemmellik:** Eğitim lideri, eğitimcileri güçlendiren yenilikçi ve profesyonel bir öğrenme ortamı oluşturarak, çağdaş teknolojilerle dijital kaynaklar yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini destekler.

**IV. Sistemli iyileştirme:** Eğitim lideri, etkili bilgi ve teknoloji kaynaklarının kullanımı yoluyla kurumlarını sürekli geliştirerek dijital çağ liderliği sağlar.

**V. Dijital vatandaşlık:** Eğitim lideri, sosyal, etik ve yasal konuların anlaşılmasına, değişen dijital kültürle ilgili sorumluluğun gelişmesine yardımcı olur.

## Sonuç ve Öneriler

Endüstri 4.0'a uyumu sağlayamayan veya özümsemeyen örgütlerin ya da ülkelerin üretim, hizmet, eğitim alanlarında istenilen kalitede işlevlerini gerçekleştiremeyecekleri söylenebilir. Bu dönüşümü kurum kültürlerine yansıtan ve gerekli altyapı koşullarını oluşturan toplumlar diğerlerinin önüne geçerek, ekonomik alanda başarılı olacaktır (Yalçın, 2018: 232). Yönetsel çerçevede örgütlerin, Endüstri 4.0 devrimine göre gelecek planlarını yaparak buna göre hareket etmeleri gerektiği söylenebilir (Fırat ve Fırat, 2017). Bu kapsamda Endüstri 4.0 ve getirdiği yeni yaklaşımların makro ölçüde ülke genelinde ve kurumlarda nasıl kullanılabileceğine dair araştırma ve politikalara odaklanılmasının gerekli olduğu söylenebilir (Aytar, 2019).

Örgütler Endüstri 4.0'a uygun yönetim yaklaşımlarını oluştururken inovasyon temelli öğrenme ve sanal akıllı örgüt iklimi kavramlarına göre bir yapılanmaya gitmeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca bilgi yönetimi ve inovasyon temelli öğrenme örgütlerin ekonomik çevreye uyumunda önemli bir yere sahiptir. Bu kavramlara sağlanabilecek uyumla birlikte çalışanların yaratıcılık ve yenilikçi özelliklerinde bir artış sağlanabilir. Dolayısıyla örgütler Endüstri 4.0'ın getirdiği yeniliklere uyum sağlamak için var olan yönetim anlayışını yeniden tasarlamalı ya da düzenlemelidir (Davutoğlu ve Erşan, 2018). Bu kavramlara sağlanabilecek uyumla birlikte çalışanların yaratıcılık ve yenilikçi özelliklerinde bir artış sağlanabilir.

Türkiye'de yönetici atama ve yetiştirmeye ilgili tarihsel süreç incelendiğinde çıraklık, eğitim bilimleri ve sınava dayalı yönetici yetiştirme dönemleri olduğu söylenebilir. Özellikle sınava dayalı dönemde yönetici adaylarından yerleştirilmeleri için zorunlu bir program ya da eğitimin bulunmaması bu kişilerin yeterlilik ve becerilerinin geliştirmesinde önemli bir eksikli olarak ortaya çıkmaktadır. Mevcut uygulamada ise okul yöneticisi olarak atanan

eğitimciler görevlerine başlamadan veya görev süreleri boyunca eğitim seminerleri dışında eğitim yönetimi alanında uzun süreli bir örgün öğrenim almamaktadırlar. Bu yapı içerisinde birçok okul yöneticisi teknik, kavramsal, liderlik ve 21. yüzyıl yeterlilik özelliklerine sahip olmadan yöneticilik yaptığı için okul yönetiminde sıkıntı yaşamaktadır (Tonbul ve Çiğdem, 2018).

Okul yöneticilerinin yeterli alanlarını ve ve 21. yüzyıl yeterlilik özelliklerini dikkate alan kapsamlı eğitim içerikleri geliştirilebilir. Eğitim içerikleri için gerekli senaryoların oluşturulması amacıyla başka araştırmalar yapılabilir. Geliştirilen içerikler, eğitim 4.0. uygulamaları ile denenebilir, uygunluğu, sürdürülebilirliği, etkililiği ve verimliliği ile ilgili araştırmalar yapılabilir (Tonbul ve Çiğdem, 2018). Eğitim 4.0 uygulamalarının eğitim yönetimi süreçlerinde kullanılabilmesi için okul yöneticileri için 21. Yüzyıl becerileri ve teknolojik liderlik özellikleri kapsamında eğitim içerikleri hazırlanabilir. Endüstri 4.0 sürecinde öne çıkan en önemli unsurlardan bir tanesi dijital dönüşümdür.

Ülkemizin Endüstri 4.0 devriminin uzağında kalmaması ve gerekli teknolojik dönüşümü gerçekleştirebilmesi için sahip olduğumuz genç nüfus potansiyelini Eğitim 4.0 anlayışının getirdiği İnovasyon ve üretim odaklı eğitim anlayışı çerçevesinde öğrenim vermemiz gerektiği söylenebilir. Endüstri 4.0 ile gerçekleştirilecek dijital dönüşümü sağlanabilmesi için gerekli olan insan kaynağının oluşturulmasında Devlet, Sivil toplum örgütleri ve vakıflarla iş birliği içerisinde projeler ve çalışmalar gerçekleştirilebilir. Endüstri 4.0 devrimini tamamlamış Almanya gibi ülkelerin modelleri incelenip ülkemize uygun bir model geliştirilebilir (Yalçınkaya, Korkmaz ve Karataş, 2018).

Eğitim 4.0' a hazırlık döneminde bilişim teknolojileri alanında verilen eğitimlerin meslek lisesi dışındaki okullarda olması, bu okullarda öğrenim gören zeki ve başarılı öğrencilerinde kodlama ve STEM eğitimleriyle tanışmasını sağlayacağı için sürecin yaygınlaşmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca Eğitim 4.0 hedefleri doğrultusunda öğretim programlarında robot teknolojileri, yapay zekâ kavramları, 3D tasarımlar ve mobil programlama gibi eğitimlerinin yer alması gerektiği söylenebilir. Bakanlığımız yaygın öğretim ve ulusal etkinlikler yoluyla Eğitim 4.0 hedeflerinin öğretim programları dışında yaygınlaştırmasını sağlayabilir. Ülkemizin 2023 hedefleriyle de örtüşen ve planlı bir şekilde gerçekleştirilecek olan zirveler, çalıştaylar, kongreler, yarışmalar, projeler ve bilim şenlikleri sayesinde konuya olan farkındalığın artırılabilir ve Endüstri 4.0 süreci ile eğitim ilişkisi Türkiye'de güçlendirilebilir. Bilim, sanat, kültür, spor ve yaşam becerileri alanlarında atölye çalışmalarını kapsayan Tasarım Beceri Atölyeleri gibi eğitim mimarisi uygulamaları Eğitim 4.0 ile ilgili güzel çalışmalar olup tüm ülke genelinde yaygınlaştırılmalıdır. Okullarda STEM ve kodlama eğitimleri verilebilmesi için yeni sınıf ve laboratuvar alanları oluşturulabilir ve bu alanlarda kullanılacak donanımlar yeterli düzeye getirilebilir.

## Kaynakça

- Akgündüz, D. ve Mesutoğlu, C. 2020. **Mesleki ve teknik liselerde Sanayi 4.0 için STEM eğitimi proje ve bulgular.** İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Aytar, O. (2019). **Endüstri 4.0 ve bu paradigmanın örgüt yönetimi üzerindeki olası etkileri.** *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 21(2) 79–90. <https://doi.org/10.4026/isguc.563063>
- Becta 2003. **What the research says about strategic leadership and management of ICT in schools.** Erişim Adresi: [http://www.mirandanet.ac.uk/wpcontent/uploads/2015/05/wtrs\\_ws\\_improvement.pdf](http://www.mirandanet.ac.uk/wpcontent/uploads/2015/05/wtrs_ws_improvement.pdf) Erişim Tarihi: 14.06.2015.
- Beytekin, O. F., ve Çiğdem, F. A. (2020). **Eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü öğrencilerin bireysel inovasyon profillerinin Liderlik 4.0 perspektifinden incelenmesi.** *V. Uluslararası Yönetim ve Sosyal Bilimler Kongresi.* Çevrimiçi
- Bozeman, W. C. ve Spuck, W. D. (1994). **Computer support for administrative leadership of schools.** G. Kearsley & W. Lynch (Editors), *Educational technology leadership perspectives* (39-52). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Cengiz, A. S. (2019). **Endüstri 4.0 sürecinin eğitim sistemine yansımaları; Türkiye örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Davutoğlu, N. A., ve Erşan, Y. (2018). **Sanayi 4.0 çerçevesinde işletmelerin yönetim yaklaşımları.** *SETSCI Conference Indexing System*, 3, 1574–1578.
- Demir, A. (2018). **Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a değişen eğitim öğretim paradigmaları.** *Electronic Turkish Studies*, 13(15). 147-171.
- Dereli, Z. (2018). **Yeni neslin ihtiyacı Eğitim 4.0 Modeli.** Erişim Adresi: <http://www.turkishtimedergi.com/sponsorlu/guler-dinamik/yeni-neslin-ihtiyaci-egitim-4-0-modeli/> Erişim Tarihi: 02.03.2021.
- Ergin, İ. (2019). **Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a.** *Turkish Studies Information Technologies and Applied Sciences*. 14 (4), 553-568. DOI: 10.29228.
- Fırat, O. Z. ve Fırat, S. Ü. (2017). **Endüstri 4.0 yolculuğunda trendler ve robotlar,** *İstanbul University Journal of the School of Business*, 46(2), 211-223.
- Filizöz, B. ve Orhan, U. (2018). **İnsan kaynakları yönetimi bağlamında Endüstri 4.0: Bir yazın çalışması,** *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 110-117.

- Fisk, P. 2017. **Education 4.0 the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life.** Erişim Adresi: <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taughttogether/>. Erişim Tarihi: 08.01. 2021.
- Gelen, İ. (2017). **P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (AB-Duygulamaları).** Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 15-29.
- Griffin, A. ve Hauser, J. R. (1996). **Integrating R&D and marketing: a review and analysis of the literature.** Journal of Product Innovation Management, 13(3), 191-215.
- Gueye, M. ve Exposito, E. (2020). **University 4 . 0 : The Industry 4 . 0 paradigm applied to Education.** Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Mamadou-Lamine-Gueye/publication/344508737\\_University\\_40\\_The\\_Industry\\_40\\_paradigm\\_applied\\_to\\_Education/links/600d56caa6fdccdb877a913/University-40-The-Industry-40-paradigm-applied-to-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mamadou-Lamine-Gueye/publication/344508737_University_40_The_Industry_40_paradigm_applied_to_Education/links/600d56caa6fdccdb877a913/University-40-The-Industry-40-paradigm-applied-to-Education.pdf), Erişim Tarihi: 09.02.2021
- Halili, S. H. (2019). **Technological advancements in education 4.0. The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, 7(1), 63-69.
- Hamarat, E. (2019). **21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları.** Seta Analiz, 272.
- İncesu, E. (2020). **Eğitim 4.0 ve Endüstri 4.0 İlişkisi Nedir?.** Erişim Adresi: <https://www.protopars.com/egitim-4-0-ve-endustri-4-0-iliskisi-nedir/> Erişim Tarihi: 15.02.2021.
- Intelek. (2018). **The Education 4.0 Revolution: An analysis of Industry 4.0 and its effect on education.** Erişim Adresi: [http://www.intelitek.com/resources/pdf/35-30000002\\_WP\\_Education\\_4\\_0\\_Ver\\_B.pdf](http://www.intelitek.com/resources/pdf/35-30000002_WP_Education_4_0_Ver_B.pdf). Erişim Tarihi: 08.03.2021
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2002). **National educational technology standards for administrators.** [http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-administrators-2002\\_en.pdf?sfvrsn=2](http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-administrators-2002_en.pdf?sfvrsn=2) adresinden 06.07. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- International Society for Technology in Education (ISTE)(2009). **National educational technology standards for administrators.**[http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-A\\_PDF.pdf](http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-A_PDF.pdf) adresinden 06.07. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Kearsley, G. ve Lynch, V. (1994). **Leadership in the age of technology: The new skills.** *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 1-9.



- Kılıç, T. (2018). **Eğitim 4.0 Nedir?** Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/325301868\\_Egitim\\_40\\_Nedir](https://www.researchgate.net/publication/325301868_Egitim_40_Nedir) Erişim Tarihi:04.07.2021
- Koçak, A. ve Dişadin, A. (2018). **Sanayi 4.0 geçiş süreçlerinde kritik başarı faktörlerinin Dematel yöntemi ile değerlendirilmesi.** *Ege Akademik Bakış*, 18(1), 107-120.
- Lashway, L. (2003). **Trends and issues: Role of the school leader.** Erişimi Adresi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479933.pdf> adresinden Erişim Tarihi: 11.09.2015
- MEB. (2018). **Mesleki ve teknik lise-bilişim teknolojileri alanı çerçeve öğretim programı.** Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=466> Erişim Tarihi:02.06.2019.
- MEB TEGM. (2013). **Okul öncesi eğitim programı.** Şubat 18, 2019 tarihinde Erişim Adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. Erişim Tarihi: 18.02.2019.
- MEB TTKB. (2018a). **Bilişim teknolojileri ve yazılım ders kitabı (5-8 Sınıflar).** Ankara: MEB Yayınları.
- MEB TTKB. (2018b). **Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen rehberi.** Ankara: MEB Yayınları.
- MEB TTKB. (2018c). **Bilişim teknolojileri ve yazılım (1-4. Sınıflar).**Ankara: MEB Yayınları.
- Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=407> Erişim Tarihi: 18.02.2019.
- MEB TTKB. (2018d). **Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi.** Erişim Adresi:  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/21173451\\_ort\\_ogrtm\\_hdc\\_2018.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf) Erişim Tarihi: 12.01.2019.
- MEB TTKB. (2018e). **Bilgisayar Bilimi Dersi (Ortaöğretim).** Ankara: MEB Yayınları.
- MEB TTKB. (2019). **Haftalık ders çizelgeleri.** Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalikders-cizelgeleri/kategori/7> Erişim Tarihi: 18.03.2019.
- Mentz, E. ve Mentz, K. (2003). **Managing technology integration into schools: A South Africanperspective.** *Journal of educational administration*, 41(2), 186-200.

- Mohelska, H., ve Sokolova, M. (2018). **Management approaches for Industry 4.0–the organizational culture perspective**. *Technological and Economic Development of Economy*, 24(6), 2225-2240.
- O’Sullivan, J. (2009). **Leadership skills in the early years: making a difference**. London: A&C Black.
- Öztemel, E. (2018). **Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. Üniversite Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 25-30.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). **21st Century Skills**. Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> Erişim Tarihi: 05.06.2021.
- Piper, D. ve Hardesty, J. (2005). **The influence of school leadership and self-efficacy on teachers’ attitudes towards using computer technology in the classroom**. C. Crawford (Editor.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (pp. 1837-1844). Chesapeake.
- Prifti, L., Knigge, M., Kienegger, H., ve Krmar, H. (2017). **A Competency Model for” Industrie 4.0” Employees**. *Wirtschaftsinformatik Conference*, St. Gallen. 46–60.
- Porter, M. E., ve Heppelmann, J. E. (2015). **How smart, connected products are transforming companies**. *Harvard Business Review*, 93(10), 96-114.
- Puncreobutr, V. (2016). **Education 4.0: New challenge of learning**. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2). 92-97.
- Scanga, D. (2003). **Technology Competencies for School Administrators**. Unpublished Dissertation of Doctor of Philosophy, South Florida University, Florida.
- Schneider P. (2018). **Managerial challenges of Industry 4.0: An empirically backed research agenda for a nascent field**. *Review of Managerial Science*, 12, 803-848.
- Schwab, K. (2016). **The fourth industrial revolution**. Geneva: World Economic Forum.
- Shahroom, A. A., ve Hussin, N. (2018). **Industrial Revolution 4.0 and education**. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314–319. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i9/4593>
- Sharma, P. (2019). **Digital revolution of Education 4.0**. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(2), 3558–3564.

- Tanzer, S.(2004). **Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterlilikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tonbul, Y., ve Çiğdem, A. (2018). **Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği**. 13. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu. 569-587.
- Ury, G. G. (2003). Missouri Public School Principals' **Computer Usage and Conformity to Technology Standards**, 57th Annual Summer Conference Proceedings of National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA), Sedona.
- Valdez, G. (2004). **Critical issue: Technology leadership-- Enhancing positive educational change**. North Central Regional Educational Laboratory. Erişim Adresi: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadershp/le700.html> adresinden Erişim Tarihi: 04.07.2015
- Yalçın, M. F. (2018). **Küresel Rekabette Türkiye Açısından Dönüm Noktası: Sana-yi 4.0**, *Sosyoekonomi*. 26, (36), 225-233.
- Yalçinkaya, D., Korkmaz, S., ve Karataş., A. (2018). **Endüstri 4.0 ile değişen ve gelişen eğitim yapısı**. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi. Erişim Adresi: [II. Maarif Kongresi Bildiriler - Eğitim Bilimleri III.Cilt](https://www.researchgate.net/profile/Suemeyye_Korkmaz/publication/331113917_ENDUSTRI_40_ILE_DEGISEN_VE_GELISEN_EGITIM_YAPISI_EDUCATIONAL_STRUCTURE_CHANGING_AND_DEVELOPING_WITH_INDUSTRY_40/links/5c667aa445851582c3e99af6/ENDUeSTRI-40-ILE-DEGISEN-VE-GELISEN-Erişim Tarihi: 01.02.2021.</a></li><li>• Yazıcı, E. ve Düzkaya, H. (2016). <b>Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı?</b>. <i>Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama</i>, 7(13), 49-88.</li><li>• Van der Sluis, L.E. (2004). <b>Designing the workplace for learning and innovation: Organizational factors affecting learning and innovation</b>. <i>Development and Learning in Organizations: An International Journal</i>, 18(5), 10-13.</li><li>• Webber C. F. (2003a). <b>New technologies and educative leadership</b>, <i>Journal of Educational Administration</i>, 41 (2), 119 – 123.</li><li>• Wilkesmann, M. ve Wilkesmann, U. (2018). <b>Industry 4.0 organizing routines or innovations?</b> <i>VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems</i>, 48(2), 238-254.</li></ul></div><div data-bbox=)



## EĞİTİMDE ÖĞRETMEN AHLAKI

Özlem ERDOĞAN<sup>1</sup>

### Öz

Öğretmenlik mesleği, insan iletişiminin ve etkileşiminin yoğun olduğu bir meslektir. Bütün meslek grupları kendine özgü ahlâki bir disipline sahiptirler. O meslek mensupları bunlara uymak zorundadır. Aksi halde önceden belirlenmiş ceza ve yaptırımlara maruz kalacaklar, dışlanacaklardır. Meslek ahlâkı, genelleşmiş kurallar ve kalıplar ile kısmen de yazılı metinleri kapsar. Öğretmenler, öğrencileriyle, velilerle ve okul çalışanlarıyla yoğun bir iletişim ve etkileşim içindedir. Bu iletişim ve etkileşimde hem kendisi açısından hem muhatapı açısından hem de mesleğin saygınlığı açısından, öğretmenin davranışları ve davranışlarına temel oluşturan ahlakı son derece önem kazanmaktadır. İşin özünde davranışların doğru olup olmadığına kişi kendisi karar verecektir. Vicdan muhasebesi yaptıktan sonra rahat olabiliyor ve mutlu olabiliyorsa meslek ahlâkına da uyuyor demektir. Günümüzde yaşanan toplumsal problemlerin artmasında en büyük rol, modernleşme ile toplumsal değişimin meydana getirdiği ahlâki çöküntüdür. Bu çalışma alanyazın taramasına dayalı bir araştırmadır. Böylece, ilgililerin konuya dikkatlerini çekerek bir farkındalık yaratılması düşünülmüştür. Eğitimde eğitimcilerin yani öğretmenlerin ahlaki davranmalarının önemine değinilmiştir. Diğer yandan, eğitim öğretim süreçlerinin etkili kullanılması, objektif olunması yanında, ahlaki davranışlara öncelik verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Öğretmen, Meslek, Ahlak

<sup>1</sup> Okul Müdür Yardımcısı / Sınıf Öğretmeni Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu Altındağ/Ankara  
e-posta: ozlemraka06@gmail.com

## Giriş

Kelime olarak ‐ahlak‐, Arapça hulk kelimesinin çoğuludur. ‐Hulk; yaratılış, tabiat ve huy gibi anlamlara gelmektedir.‐ (Ayverdi, 2006, s. 58). Ahlak; iyi ve kötü huyları, fazilet ve reziletleri ifade etmek amacıyla kullanılan kapsamlı bir kavramdır (Ersoy, 2013, s. 9). ‐İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi niteliklerini, huylarını ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlarını‐ içermektedir (Çağrı, 1989, s. 1).

Bir bireyin ahlaklı olması onun iyi ve güzel niteliklere sahip olması, iyi davranışlar sergilemesi ve kötülüklerden kendi özgür iradesiyle uzak durmayı tercih etmesiyle açıklanabilir. Zira ahlak; insanın ‐kendi isteğiyle iyi davranışlarda bulunup kötülüklerden uzak kalmak istemesidir‐ (Seyyar, 2015, s. 33). Ahlak tanımlarında, kişinin kendi iradesiyle iyiyi tercih etmesi durumunun ön plana çıktığı görülmektedir. O halde öğretmenin bireysel anlamdaki ahlakını, kendi iradesiyle göstereceği iyi davranışlar ile açıklamak mümkündür. Ahlak, bireyin davranışlarıyla ilgilidir. Belirli bir meslek grubunun sergilemesi beklenen standartlaşmış ahlaki ilkelerin meslek ahlakı olarak tanımlandığı görülmektedir. ‐Her mesleğin benimsediği davranış kuralları olması nedeniyle, meslek ahlakı kavramı literatürde sıkça kullanılmaktadır‐ (Çelikkaya, 2014, s. 183). Meslek ahlakı; ‐bir mesleği temsil eden etik kaideler‐, ‐meslek hayatındaki doğrular ve yanlışlar‐, ‐herhangi bir mesleğe yönelik ahlak kaideleri, ilke ve standartları‐ anlamında kullanılmaktadır (Seyyar, 2015, s. 386). Bu ilke ve standartlar, mesleği icra eden kişiler için etik ölçütleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin kişisel ahlakı ile çatışsa bile, mesleki etik ilkelere uyma zorunluluğu olduğu söylenebilir. Peki, öğretmenlik mesleğinde, ahlak neden önemlidir? Öğretmenin ahlakı, mesleğini icra ederken göstereceği tutum ve davranışlara yön vermektedir. Dolayısıyla öğretmen ahlakı, öğretmenin öğrenci ile karşılaştığı daha ilk andan başlayarak eğitim süreci boyunca sonraki süreçleri de etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin ahlakı, eğitim-öğretimle ilgili tüm konularda ve süreçlerde hem öğretmen açısından hem de hedef kitlenin sağlıklı eğitimi açısından son derece önemlidir. Güzel ahlak sahibi olması beklenen bir meslek grubu da insanlarla iletişimi yoğun bir meslek grubu olan öğretmenlerdir. Öğretmen ahlakı şüphesiz hem öğretmeni hem de etkileşimde bulunduğu kişileri ve grupları etkilemektedir. Öğretmen de bu kişiler ve gruplar tarafından etkilenmektedir; ancak konuyu sınırlamak amacıyla sadece öğretmenin ahlakının muhatabını etkilemesi üzerine durulacaktır.

## AHLAK

Ahlak, birey veya grubun eylemlerinin doğru veya yanlış oluşunu, iyi ya da kötü yanlarını insanlığın mutluluğu için araştıran tutum ve davranışları açıklayan kurallar butunudur (Ozgener, 2004: 5). Ahlak, insanların kendisine göre yaşadığı ilkeler topluluğu, kurallar butununu anlamına gelir. Ahlak, insanın ve insan olmanın en önemli özelliklerinden

biridir. Ahlakta iyi duyguların önemli yeri olmakla beraber, bu duyguların dışa yansımaları da ancak eylemlerle mümkündür. Kişisel veya duruma göre toplumsal sorumluluğu beraberinde getirir. Ahlâk, insanların gerek birbirlerine, gerekse topluma karşı yükümlülüklerini belirleyen insan davranışları ile bir arada yaşama kural ve standartlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ahlâk, toplum içinde bir arada yaşama sorunlarını düzenleyen kurallardan, değerlerden, haklardan, görevlerden ibarettir. Ahlâk, insanın doğuştan getirdiği veya sonradan kazandığı bir takım tutum ve davranışların tümü; kişide huy olarak bilinen iyi ve güzel olan niteliklerdir. Toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçim ve kurallarını ifade etmektedir

Eğitimde meslek ahlâkı öğretmenlikten beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar bütünüdür. Her meslekte olduğu gibi gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlik mesleğinde de milli ve evrensel ahlâk kurallarının olması kaçınılmazdır. Doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, adil olmak, hoşgörülü olmak, kurallara saygılı, demokratik, yeniliklere açık olmak gibi değerlerden yoksun bir öğretmenin, uzmanlık bilgisi ne olursa olsun, öğrencilere katacağı pek bir şey olmadığı gibi, zararı da büyük olacaktır. Dewey ahlâk gelişimini direk bireyin eğitim düzeyi ile ilişkilendirmiştir.

## ÖĞRETMEN AHLAKI

Öğretmenler, insan ile sürekli etkileşim ve iletişim içindedir. Öğrenciler, veliler, okuldaki diğer çalışanlar, aile ve toplum öğretmenin mesleğinin bir parçası olarak onu etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Öğretmenliğin insana dair bir meslek olması, yine insanlar arası ahlaki davranış ilke ve kurallarına sahip olmayı da beraberinde getirmektedir. Öğretmenin insan haklarına, hukuk kurallarına, çocuk haklarına vs. uygun davranmasının yanı sıra öğrencileriyle, ailelerle, meslektaşlarıyla ve toplumda iletişim kurduğu diğer bireylerle iletişimde saygı, dürüstlük, hoşgörü vb. değerlere sahip olması da önem kazanmaktadır. Bir eğitimci olarak öğretmenin resmî ve örtük birtakım mesleki yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlik, eğitimin hedefleri doğrultusunda hazırlanan müfredat kapsamındaki içeriği öğrenciye kazandırmanın yanı sıra öğrencinin, karakteri ve kimlik inşası ile de ilgilenmeyi ve eğitim-öğretim amacıyla birtakım iş birlikleri yapmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmen, sınıf içinde ve sınıf dışında planladığı etkinliklerle öğretimi zenginleştirirken aynı zamanda öğrencinin hem bir modeli hem de bir rehberi olarak davranışlarını ince ince işlemektedir. Öğretmenlik, ders saatiyle ve konu anlatımıyla ve okul binasıyla sınırlı bir meslek değildir. Öğretmen öğrencinin problem çözümüne katkı sağlamakta, ihtiyaç durumunda aileye eğitim veya rehberlik desteğinde bulunmaktadır. Öğretmen, etkili bir eğitim öğretim için bazen velilerle, bazen okul idaresi ve öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaktadır. Öğretmenin çabaları, öğretim yapmanın ötesine geçmekte, insan yetiştirme tüm boyutlarıyla öğretmenin uğraş alanına girmektedir. Öğretmenin, meslekî sorumluluklarını layıkıyla yerine getirebilmesi, eğitim öğretimde nitelikli bir süreci yürütebilecek bilgi

ve beceri donanımının yanı sıra sahip olduğu ahlak özellikleriyle de yakından ilgilidir. Zira öğretmen yüksek motivasyon, sevgi, çalışkanlık, sabır, sorumluluk, saygı, duyarlılık, yardımseverlik, liderlik gibi birtakım özelliklere sahip olmazsa resmî yükümlülüğü olan ders saatinde içeriği aktaran, mesai-ücret mantığıyla çalışan bir kişiye dönüşür. Bu mantık, iş hayatında normal olsa da öğretmenlik meslek ruhuna aykırıdır. Birey aldığı eğitimle gelişir ve kendi değerler sistemini oluşturur. Tüm öğretmenler pedagojik formasyon eğitimi aldığı halde, eğitim-öğretim süreçlerinde; ders içinde zamanını boşa geçirme, derse bilerek geçirme, mevzuata aykırı davranma, verilen görevlerden imtina etme, yenilikleri kabullenme, eğitim teknolojilerini kullanamama gibi öğretmenlik meslek ahlâkıyla ve değerleriyle bağdaşmayacak davranışlara sıkça rastlanmaktadır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğine girişte de yeterlilikler aranır. Öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür. Giriş denetimi KPSS sınavıyla devlet tarafından yapılan öğretmenlik mesleğinde, meslek ahlakı kavramı, formasyon eğitimi içinde giderek az bir yere sahip olmakta, önemi gittikçe azalmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğinin değer sistemleri ve meslek ahlâkı tam olarak hiçbir zaman belirlenememiş, bunun sonucu olarak da öğretmenlere benimsetilememiştir. Ulusal ve uluslar arası yayınlardan literatür araştırması yapıldığında; öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerleri net olarak ifade eden yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen öğrencilerin motivasyonunda, akademik birikiminde, kişilik ve beceri gelişiminde önemli bir ilham kaynağı olmaktadır. Cesaretlendirici, destekleyici ve rehberlik edici uygulama, tutum ve davranışlarıyla öğretmen, öğrencilerinin zihinlerinde ve kalplerinde yer edinmektedir. Bilinçlice veya farkında olmaksızın, söylemi veya eylemi ile öğrencilerinde kalıcı bir iz bırakabilmektedir. Öğretmen ahlakı, bu izin olumlu mu yoksa olumsuz mu olacağına önem arz etmektedir. Öğretmen, öğrenciyi yetiştirecek uzman kişidir. Öğrencinin olumlu veya olumsuz davranışları karşısında nasıl davranacağını bilmekte; gerekli ilgi, sevgi ve tahammülü gösterebilmektedir. Okulun ve öğrencinin şartları kendisini zorlasa da eğitimci şuuruyla davranabilmektedir. Öğretmen, öğrencide davranış değişikliği sağlayarak, öğrencilerin sevgisini kazanarak, rol model olarak, bir yeteneği keşfedip geliştirerek ve/veya istenmeyen bir davranışı bizzat kendisi sergileyerek öğrencide olumlu veya olumsuz anlamda iz bırakmaktadır. Onun ahlakı, bu izin yönünü ve etki gücünü belirlemektedir. Örneğin; akran zorbalığı karşısında öğretmen, teneffüste bir arkadaşına zorbalık girişiminde bulunan öğrencisini gördüğü hâlde görmemiş gibi geçip gidebilmekte veya koridorda herkesin içinde ona kızabilmektedir. Bunun aksine öğretmen, sorunun kaynağını tespit edip her iki öğrenciyi kaynaştırmayı, zorbalık eğiliminde olana öfke kontrolü kazandırmayı hedefleyebilmektedir. Duyarsız kalmak ve kızarak sorunu bastırmak kolaydır; fakat olumlu bir dönüşümü sağlamaya karar vermişse öğretmenin uygulamayı düşündüğü etkinlikler, rehberlik faaliyetleri, iş birliği içinde yürütmesi gereken çalışmalar olacağından ek çaba, maddi ve manevi fedakârlıklar gerektirmektedir. Kendisini zorlayan biri olmadığı hâlde bu uğraşa gönüllü olması, yine onun ahlakıyla ilişkili bir durumdur.



Toplumda bir öğretmenin ahlaki özellikleri hakkında genel kabuller mevcuttur. Sevgi, gayret, doğruluk, adalet, sabır, tevazu, ağırbaşlılık, olumlu model, ilgi, saygı, nezaket vs. iyi bir öğretmen hakkında yorum yaparken kullanılan ifadelerdendir. Şiddet eğilimi, ilgisizlik, öğrenciler arasında ayırım yapma, derse önem vermeme, söylem-eylem tutarsızlığı vs. olumsuz kabul edilen öğretmen davranışlarındandır. Toplumdaki bu görüşlerin yanı sıra, resmî olarak da hem kamu görevlisi hem de öğretmenlik mesleğinin bir mensubu olarak öğretmenin uygun davranması beklenen etik ilkeler bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015) tarafından 24.06.2015 tarihinde Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler konulu bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelgenin amacı; ekonomik ve sosyal hayatı olumsuz etkileyen, ahlaki değerleri aşındıran, kamu kurumlarına olan güveni zedeleyen tutum ve davranışlara karşı kurumsal kapasitenin geliştirilmesi, güvenilir bir yönetim anlayışının oluşturulması amacıyla hazırlanan eylem planına dayanarak yönetim içerisindeki her bir meslek grubu için ayrı ayrı etik ilkelerin belirlenmesi ve çıkar çatışmalarının önlenmesidir. Bu genelge hazırlanırken Birleşmiş Milletler Kamu Görevlileri İçin Uluslararası Davranış Kuralları ve Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik dikkate alınmıştır. Zaman zaman öğrenciler öğretmenlerine pahalı hediyeler alabilmektedir. Meslek etiğine önem veren bir öğretmen, öğrenciyi kırmaksızın hediyeyi almamaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler veya veliler öğretmenden özel ders vermesini isteyebilmektedir. Meslek etiğine dikkat eden bir öğretmen kendi öğrencisine okulda öğretebileceği dersi ücretli vermemekte; fakat dikkat etmeyen bir öğretmen ise dersini kişisel menfaat sağlamak amacıyla kullanabilmektedir. Meslek etiği öğretmenlik mesleğinde o derece yer edinmiştir ki okul etkinliklerine seçme, not verme, sorunla mücadele etme, ilgilenme, iletişim kurma gibi pek çok konuda, öğrencileri arasında ayırım yapma veya adaletli davranma gibi pek çok öğretmen davranışında meslek ahlakından bahsetmemiz mümkündür.

## SONUÇ

Bu çalışmada; öğretmenin bireyler için en önemli model olduğu, öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerlerinin evrensel, milli ve kültürel değerlere göre şekillendiği, insanların öğretmenlerden beklentilerinde doğrudan bilgiyi aktarma ve sosyal iletişimi sağlamaktan çok profesyonel ve çağdaş bir liderlik yaklaşımı beklediği, sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerleri netleştirilmiştir. Meslek ahlakını ve mesleki değerleri özümsemiş ve içselleştirmiş öğretmenlerle eğitim daha kaliteli hale gelecektir. Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, sahip olduğu yetenek ve potansiyeli keşfederek bireyi maddi ve manevi anlamda olumlu yönde geliştirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip yetkili ve uzman kişilerdir. Mesleki bilgi, beceri ve ahlak ile bütünleşmiş donanımlara sahip liyakatli bir öğretmen, yetiştireceği nesiller ile toplumda nitelikli, huzurlu, güzel ahlaklı insanların sayısının artmasına

katkı sağlamaktadır. Öğretmenlik, günümüzde bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmakta ve yapılan bir araştırmaya göre en itibarlı dördüncü meslek olarak toplumdaki yerini ve saygınlığını korumaktadır (“İşte Türkiye’nin en itibarlı meslekleri”, 2017). Öğretmenlik, insan yetiştirme mesleğidir. İnsan yetiştirme bilgi, ideal ve gönül işidir. Bir diğer deyişle öğretmenlik, sadece müfredatta yer alan bilginin aktarımıyla sınırlı bir meslek değildir. Bilgi aktarımının yanı sıra ideal, azim, sabır, saygı, anlayış, sorumluluk, öğrenci sevgisi, insana değer verme, çalışkanlık, samimiyet ve olumlu davranış örnekleri oluşturacak yüksek ahlaki nitelikler gerektirmektedir. Aynı zamanda öğretmenlik meslek ahlakı, tüm branşlarda öğretime katılmalıdır. Kurumlar tarafından düzenlenen eğitimler nihayetinde kişi kendini geliştirmek isterse amacına ulaşabilmektedir. Öğretmenlik meslek ahlakı konusunda farkındalık kazanmış, eğitimle ilgilenen her bireyin bizzat kendi davranışlarını analiz ederek, sahip olduğu olumlu nitelikleri geliştirme ve olumsuz bulduğu niteliklerini ise olumluya dönüştürme çabası bu anlamda son derece önemlidir. Zira öğretmen, kendisinin de öğretmenidir.

**Kaynakça**

- Ayverdi, İ. (2006). **Misalli büyük Türkçe sözlük**. İstanbul: Kubbealtı Lugatı.
- Ersoy, F. (2013). **Sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmiş aile katılımlı karakter eğitimi programının geliştirilmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çağrı, M. (1989). **Ahlak**. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 2, s. 1-9). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Seyyar, A. (2015). **Ahlak terimleri**. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Çelikkaya, H. (2014). **Eğitim bilimlerine giriş: Eğitimsilik ve öğretmenlik**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ozgener, Ş. (2004). **İş Ahlakının Temelleri**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). **Eğitimciler için mesleki etik ilkeler**. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015\\_07/06040146\\_meslekietik.pdf?\\_CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/06040146_meslekietik.pdf?_CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9). Erişim 10/03/2020



## EĞİTİMDE YÖNETİCİ AHLAKI

Ramazan KARABÖRK<sup>1</sup>

Ethem EROĞLU<sup>2</sup>

### Öz

Eğitim yöneticisi, eğitim yönetiminin bir alt sistemi olan okul yönetimini gerçekleştiren yönetici olup, eğitim yönetiminden bağımsız değildir. Eğitim yönetimde geçerli olan yonetsel ve ahlaki ilkelerin çoğu okul içinde geçerlidir. Okul, eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra ahlaki davranışların öğrenildiği ve kazanıldığı kurumdur. Ahlaklı toplumun oluşturulmasında okula önemli görevler düşmektedir. Okulun bu görevlerini etkili olarak yerine getirmesinde Eğitim Yöneticilerine ve okul toplumuna önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticisi, yonetsel ahlaki değerleri hâkim kılmalı ve bunları uygulamaya azami seviyede gayret göstermelidir. Bu çalışmanın amacı, alanyazın taramasına dayalı olarak Eğitim yönetiminde ahlak kavramlarının değerlendirmesini yapmaktır. Bu çalışma alanyazın taramasına dayalı bir araştırmadır. Böylece, ilgililerin konuya dikkatlerini çekerek bir farkındalık yaratılması düşünülmüştür. Eğitim yöneticiliğine atanmada liyakatin önemine değinilmiştir. Diğer yandan, yönetim sureçlerinin etkili kullanılması, objektif olunması yanında, ahlaki davranışlara öncelik verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Okul, Yönetici, Ahlak

1 Okul Müdürü / Özel Eğitim Öğretmeni Başpınar Altındağ Belediyesi Anaokulu Altındağ/Ankara  
e-posta: ramazan\_karabork@hotmail.com

2 Müdür Yardımcısı / Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Yesiltepe Ortaokulu Keçiören/Ankara  
e-posta: ethem.eroglu@yandex.com

## Giriş

Eğitim yönetimi kapsamındaki uygulamalar, diğer kamu yönetimi alanlarında olduğu gibi, kendisine özgü mevzuata endeksli olarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimine ilişkin tüm iş ve işleyişler, eğitim mevzuatı olarak nitelendirilen ve ayrıntı hükümler içeren hukuki metinlere dayanmak durumundadır. Bu kapsamdaki tüm belirlemelerin uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan kişiler ise eğitim yöneticileridir. Bu nedenle de eğitim yöneticileri; eğitim sisteminin temel sistemi olan okullarda rol ve sorumluluklarını yerine getirirken, uymakla yükümlü oldukları eğitim mevzuatını çok iyi bilmek ve örgütlerinde bu mevzuata uygun rol ve davranış örneklerini ortaya koymak durumundadırlar. Okulun önemli amaçlarından birisi başkalarıyla iyi ilişkiler kuran hoşgörü, erdemli yurttaşlar yetiştirmektir. Eğitim kurumları olan okullar değerlere dayalı örgütlerdir (Erdem, 2015: 1). Bir bakıma okulun topluma karşı önemli ahlaki sorumlulukları bulunmaktadır. Okul ahlak kavramların kazanıldığı yerlerden birisidir. Okulda yonetsel etiğe ve ahlaka uygun olmayan davranışlara rastlanabilir. Kayırmacılık bunlardan birisi olup uygulamada iki şekilde ortaya çıkmaktadır: Liyakat yerine, eş-dost, tanıdık ya da hemşeri gibi faktorlerin one çıkması (Meric ve Erdem, 2013: 469; Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015: 182), Kamusal hizmetlerin dağılımında, ihtiyaç ve yerindelik kıstaslarından ziyade siyasi yakınlık gibi faktorlerin on plana alınmasıdır (Eryılmaz, 2002). Diğerleri, karar alırken yöneticilerin baskı altında kalması (Baloğlu, 2014), okul yöneticilerinin etik dışı davranışlar sergilemesi (Can ve Işık Can, 2013: 85), deneyimli öğretmenlerin okul mudurunun denetimini işlevsiz görmesi (Ozmen ve Batmaz, 2004) olarak sıralanabilir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, alanyazın taramasına dayalı olarak okul yönetiminde ahlak kavramının bir değerlendirmesini yaparak ilgililerin konuya dikkatlerini çekmek ve farkındalık yaratmaktır.

Bilginin büyük önem taşıdığı 21. yüzyılda; çağı yakalayabilmek ve modern toplumlar içerisinde yer alabilmek için, hiçbir ferдин feda edilmemesi gerektiği anlayışıyla hareket edilmeli ve tüm fertlerin yeterli eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu da ancak eğitimde yönetici ahlakının sağlanmasıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin iyi eğitilmelerini sağlamak temel amaç olmalıdır. Bu anlayışla araştırmada; Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışının temel ilkesi olan “Ölçülemeyen hizmet geliştirilemez” yaklaşımından hareketle, eğitim hizmetlerinin geliştirilebilmesi ve iyileştirilebilmesi için, eğitim yöneticilerinin konu ile ilgili duyarlı olmasını sağlamak amacıyla çalışmalarda bulunulmuştur.

## AHLAK

Ahlak, belli bir toplumun belli bir döneminde, insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan mânevî nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya konan iradeli davranışlar bütünü; bunlarla ilgili ilim dalı olarak ifade edilmektedir. Ahlak, insanın ve

insan olmanın en önemli özelliklerinden biridir. Bu özelliği, dışa vuran duygu ve davranışlardan tanınabilir. Ahlakta iyi duyguların önemli yeri olmakla beraber, bu duyguların dışa yansımaları da ancak eylemle mümkündür. Eylem, insanın aksiyonlarıdır. Kişisel veya duruma göre toplumsal sorumluluğu beraberinde getirir. Ahlâk, insanların gerek birbirlerine, gerekse topluma karşı yükümlülüklerini belirleyen insan davranışları ile bir arada yaşama kural ve standartlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ahlâk, toplum içinde bir arada yaşama sorunlarını düzenleyen kurallardan, değerlerden, haklardan, görevlerden ibarettir. Ahlâk, insanın doğuştan getirdiği veya sonradan kazandığı bir takım tutum ve davranışların tümü; kişide huy olarak bilinen iyi ve güzel olan niteliklerdir. Toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçimi ve kurallarını ifade etmektedir

Ahlak, birey veya grubun eylemlerinin doğru veya yanlış oluşunu, iyi ya da kötü yanlarını insanlığın mutluluğu için araştıran tutum ve davranışları açıklayan kurallar bütünüdür (Ozgener, 2004: 5). Ahlak, insanların kendisine göre yaşadığı ilkeler topluluğu, kurallar bütünü anlamına gelir. Bir kamu örgütüne olan okulun başarılı hizmet vermesi çalışma ahlakından ayrı tutulamaz. Bir örgütün başarısı üzerinde, meslek etiği ve çalışma ahlakının önemli etkisi bulunmaktadır (Usta, 2011: 47). Kamu kurumlarında rüşvet, yolsuzluk ve haksızlık gibi eylemler istenmiyorsa, bunun ilk savunucusu ve takipçisi yöneticiler olmalıdır. Okul yöneticisi böyle davranışların önüne geçilmesinde stratejik bir konuma sahiptir. Okul, hem ahlaklı insanlar yetiştirerek temiz bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunur hem de okul içinde ahlaki davranışları hâkim kılarak örgüt kültürünün gelişmesine yardımcı eder.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE AHLAK

Eğitim yöneticilerin görevlerini yürütürken, kanun ve yönetmelikler kadar etik ilkelere ve ahlaki değerlere de uymaları da beklenir. Eğitim yönetiminde ahlakın tesis edilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilir. Kamu yönetimi, kurumlarının etkili idare edilmesine yardımcı eder. Eğitim yönetimi kamu yönetiminin insan gücünü yetiştirir. Yönetimsel etkililik gölge yöneticilerle değil, bilge yöneticilerle sağlanabilir. Bilge yöneticiler liderlik vasfına sahiptir, adalet üzere iş yapar ve akıl üzere hareket ederler. Kamu yararını kişisel isteklerinden üstün tutarlar. Kimlerin yönetici olacağına karar vermek, örgütlerin geleceği açısından önemlidir. Bunun için gelişmiş ülkelerdeki uygulamaları incelemek yararlı olabilir. Bunun günümüzdeki karşılığı liyakattir. Liyakat herhangi bir göreve layık olanın getirilmesidir. İşe layık olanların kamu kurumlarının başına getirilmesi, bireysel ve kurumsal açıdan yararlıdır. Bireysel açıdan bakıldığında, liyakatli kişi yönetilenlerden kabul görür. Bunlar liderlik vasfı taşıdıklarından takipçilerini (astlarını) kolay etkiler. Kurumsal açıdan, bilge kişiler izleyicilerin duygu ve potansiyellerini fark ederek harekete geçirirler ve bunun üretici niteliğe dönüşmesine yardımcı olurlar (Ozgun, 2011: 229). Ancak önemli olan bu tür kişileri doğru tespit etmektir. Yönetici vasıfları taşımayan kişilerin başa getirilmesi, kamusal

bakımdan ciddi sıkıntılara sebep olabilir. Benzeri örnekler okul yöneticisi atamalarında gözlenmiş olup, bazı okul müdürleri atamalarda baskı gruplarından (sendika, siyasi parti vb.) yakınmışlardır (Demirtaş ve Ozer, 2013: 18). Atamalarda ahlaki davranılmasını istemişlerdir. Yöneticiler atanırken kişinin sendikasına, siyasi görüşüne ve hükümete yakınlığına bakılmamalıdır (Yılmaz, 2014). Hak ve adaletin olmadığı yerde ise ahlaktan söz edilemez. Yönetici atamalarında başka olumsuz uygulamaların olduğu ve bazılarının yargıya takıldığı bildirilmiştir (Danıştay, 2015). Yöneticilik bilgi ve becerisine sahip olmayanlar belli makamlara talip olabilirler. Yönetici olmak isteyen, *yönetici olma hırsı* taşıyan insanlar bulunabilir. Belli bir makama bu şekilde gelen, kendisini o makama getirene karşı borçlu hisseder. Hatta bazen yasal olmayan şeyleri de yapmak zorunda bırakılırlar. Yönetim, toplumu dönüştürme ve geliştirme yanında onu daha iyi bir noktaya getirmeyi hedefler. Bir bakıma, ahlaklı yöneticileri iş başına getirmek ister. Böyle yöneticiler güvenilir, kararlı, çalışkan, şeffaf, affedici, sorun çözücü, bilgi ve becerili, adil ve iletişime açık, başkalarının duygularını anlayabilen kişilerdir (Oner, 2016). Bu bakımdan yöneticiler seçilirken, liyakate bakılmalıdır. Eğitim, siyasal yönü ağır basan bir faaliyettir. Eğitimin siyasal bir işlevinin olduğu da bir gerçektir. Ancak eğitimin siyasallaşması ise farklı bir kavram olup, uygulamalarda sıklıkla rastlanan bir durumdur. Liyakatle iş başına gelmenin hayal olduğunu bilen bazı fırsatçılar, iktidarın limanına gemilerini yaklaştırarak her türlü fırsattan yararlanma yolunu tercih etmektedirler (Karakaya, 2014). Kısaca eğitimin siyasallaşmasına zemin hazırlamaktadırlar. Böyle haksız uygulamalar ahlaki bir sorun olarak değerlendirilebilir. Yönetimin bir sanat mı yoksa bir bilim mi olduğu tartışılmalıdır. Sanat olduğunu savunanlara göre her insan yönetici olamaz, yöneticilik doğuştan gelen bir özelliktir. Bilim olduğunu savunanlar, yöneticiliğin bir okulunun olması gerektiğini savunurlar. Gelişmiş ülkelerde daha çok ikinci görüş kabul görmekte ve yöneticilerin yetiştirildiği okullar bulunmaktadır. Acıkalın (2002: 151) bu görüşe katılarak, eğitim yöneticilerinin lisansüstü düzeyde yetiştirilmesini önermektedir. Okullar, insanlığın geleceğini geçici bir süre için misafir eden kurumlardır. Bu ev sahipliği esnasında okul yöneticilerinin aldığı kararlar ve öğretmenlerin davranışları, geleceğin şekillenmesinde oldukça etkili olmaktadır. Bir eğitim yöneticisinin kararları, etki bakımından öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşlar gibi birçok farklı kitleyi doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilerken; bir yandan da yönetici üzerinde zaman zaman bir baskı oluşmasına sebep olmaktadır. Kendi kişisel değerlerini, makamının getirdiği sorumlulukları ve paydaşların tepkileri gibi bir sürü farklı değişkeni dikkate almak durumunda olan yönetici, çoğu zaman neyin daha iyi, daha doğru, daha adil, daha ahlâklı olabileceğine dair soruları kendine sormaktadır ve ahlâki ikilemlere çokça maruz kalmaktadır. Okul yöneticisinin durumu böyle iken okulun vazgeçilmezi olan öğretmenler de benzer bir durumla karşı karşıya kalabilmektedir. Mesleğini yaparken sergilemesi gereken davranışlar konusunda ahlâki ikilem yaşayabilen öğretmenler yeri geldiğinde bu konularda bir rehber de ihtiyaç duyabilmektedirler. Bir öğretmen kimi zaman bir meslektaşla durumu paylaşmak, kimi zaman bir kitaptan yardım almaya çalışmak, kimi zaman da sezgilerine güvenerek nasıl davranacağına ilişkin tercihler yapmak durumunda kalabilmektedir. Bazı



durumlarda ise sergilenen davranışın etik olup olmadığının farkında bile olunmayabilmektedir. Okul yönetimi, kamu ve eğitim yönetiminden bağımsız değildir.

Önceki paragraflarda sözü edilen ahlaki ilkeler okul yönetimi için de geçerlidir. Etkili okullar hem göreve hem de insana değer vermelidir (Erdoğan, 2006: 117). Okul yöneticisi, okulun amaçlarına uygun kararlar aldığı ve bunları uygulayabildiği kadar okulu etkili kılabilir. Brunsson'a (2017: 48) göre, *sürekli kararlar alma işi olmasaydı idari yaşam çok kolay olurdu*. Okul yöneticisi, yönetim süreçlerini etkili kullanmalı, bu konuda bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmalıdır (Kahramanoğlu, 1990: 4). Yönetme, bilgi ve beceriye sahip olma yanında, bunları düzenli olarak eyleme gecirmeyi de ongorur. Orgütsel hedeflere ulaşmada, yönetim süreçlerinin etkili işletilmesinin önemi birçok araştırmada dile getirilmiştir (Aytürk, 1990).

Yönetim süreçlerinin etkili olarak işletilmesinde, ahlaki ilkelere uymalı ve nefsin isteklerine karşı koymalıdır. Fayol tarafından ortaya atılan bu süreçler karar verme, planlama, orgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme (Gregg, 1957: 271; Bursa-lioğlu, 1991: 81) olarak sıralanmıştır.

Karar alma, yönetim süreçlerinin kalbi konumundadır. Okul almış olduğu doğru kararlar sayesinde yaşamını sürdürebilirler. Ancak doğru kararlar alabilme ongoru ve beceri yanında ahlaklı olmayı gerektirir. Bir araştırmada, bolum yöneticilerinin daha çok sezgisel kararlar aldığı, sezgisel karar vermede bilinc seviyesi düşük olduğu için duyguların işin içine girdiği ve elde edilen verilerin mantıkla işlenmeden kullanılması halinde, sorunlu kararların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Tekin ve Ehtiyar, 2010: 3412). Okullarda stratejik plan ongorulmaktadır. Planlama, orgüt amaçlarına ulaşılması için okulun vizyonunu ve misyonunu belirleme, amaçları tespit etme ve stratejinin belirlenmesine ilişkin kararların verilmesi eylemlerinden oluşur (Ozcam, 2007: 32). Yani okulun bulunduğu noktadan ulaşmayı beklediği durum arasındaki yolu cizer. Okulun amaçlarına ulaşmasını mümkün kılan faaliyetleri belirler. Geleceğe donuk bir bakış acısı taşıdığından, orgüt uyelerinin katılımını (Demir ve Yılmaz, 2010: 84) gerektirir. Her şeyi bildiğini zannedenler danışmaktan kaçınırlar. Boyle yöneticilerden öğretmenler de nefret ederler. Orgütleme, yapıyı kurma ve orgütsel eylemleri içerir. Orgütlemeye, amaçlar, uzmanlık, eşgüdümlü, yetki ve sorumluluklar dikkate alınır (Başaran, 1989: 348). Okul yöneticisi, okulun amaçlarını dikkate alarak öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre ders dağıtımını yapar. Eşgüdümü kolaylaştıracak bir yapı oluşturmaya gayret gösterir. Durum böyleyken yetki ve sorumluluk dengesizliği yuzunden (Keser ve Gedikoğlu, 2008: 17), yönetici doğruları değil, amirlerinin istediklerini yapmak zorunda kalmakta (Korkmaz, 2005: 249; Akcadağ, 2013: 394) ve böylece bazen ahlaki ilkelerin dışına çıkabilmektedir. Başarılı bir okul yöneticisi, okul içinde çevresinde etkili bir iletişim ağı oluşturmalıdır. Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yardım eden iletişim (Gul ve Aslan, 2016: 216), okul içinde öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarının iyileştirilmesine de katkıda bulunur. Bir araştırmada, okul yöneticilerinin etkili iletişim

becerilerine sahip olmadıkları, otoriter davranış sergiledikleri, her şeyi bildiklerini zannettikleri, kendilerini konumlarından dolayı başkalarından ustun gördükleri belirtilmiştir (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014: 10).

Bir araştırmada, okul yöneticileri değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görürken (Karagoz, 2006: 105), maarif mufettişleri ise, okul mudurlerinin yapmış olduğu değerlendirmeleri objektiflikten uzak görmüşlerdir (Gul, 2017: 35). Liyakatsiz yöneticilerin iş başına getirilmesi, denetimde objektifliğin bozulmasının önemli bir nedenidir. İdare etme becerisine sahip olmayanlar, objektif denetleme kabi liyetinden de uzak olurlar. Liyakatsiz yöneticileri iş başına getiren güc, denetim sürecinin etkili işlemesine engel olabilir. Bu görüş yöneticiler tarafından da doğrulanmaktadır. Bir araştırmada, yöneticiler *siyasal açıdan kayırma ve atamalarda politik davranmayı* en çok sıkıntı çekilen konular arasında saymışlardır (Bulut ve Bakan, 2005: 87). Denetim elemanları ehliyetle secilmeli ve belli niteliklere sahip olmalıdır. Bir araştırmada, eğitim kurumlarının denetiminde mufettişlerin, öğretmen ve yöneticileri denetlerken onların düşünce, inanc, kılık-kıyafet, memleketi, siyasi referansı ve sendikaları gibi özelliklerine göre değerlendirdiği bulgusu (Can, 2013: 58) bu görüşü desteklemektedir.

## SONUÇ

Kamu yönetimi başta olmak üzere, yönetimin çeşitli alanlarında görevli yöneticilerin ahlaklı olması toplumsal huzur ve barışının sağlanmasına önemli derecede katkı sağlayacaktır. Eğitim yönetimi, gelişmekte olan bir alan olup, onun alt sistemi okul yönetimi, ülke kalkınmasına farklı yonlerden destek sağlamaktadır. Okul, başta iyi vatandaş olmak üzere, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirir. Aynı zamanda ulkeyi yarınlara taşıyacak liderlerin yetişmesine olanak sağlar. Bu bakımdan okul yönetimi, ülke yönetiminin temel taşlarından birisini oluşturmaktadır. Okul boylesine önemli bir kurum olduğu için onu idare eden yöneticilerin de liyakatle secilmesi gerekir. Ancak yönetici seciminde liyakatin pek dikkate alınmadığı bazı araştırmalarda dile getirilmektedir. Liyakatsiz, yönetme hırsıyla dolu kişiler yönetici olmak isteyebilirler. Bu kişiler daha çok siyasi makamları kullanarak iş başına gelirler. İşin kotu yanı, kendilerini yöneticilik makamına getirenlerin *emir kulu* olurlar. Bağımsız karar alamadıkları gibi kendi akıllarını da kullanamazlar. Hâlbuki yönetici olmanın doğru yolu, iyi bir yöneticilik eğitimi alma yanında, ahlaki kurallara uymaktan geçer. Yöneticilerin okulu idare etme şekli de önemlidir. Yönetici, okulu idare ederken etik ve ahlaki ilkelere uyar ve okul toplumuna örnek olur. O yönetsel etiğin okul içinde ve dışında etkili olmasına özen gösterir. İnsanlara hizmet etme duygusuyla doludur. Kısaca etik ve ahlaki davranışları gösterir. Etkili yönetici, yönetim süreçlerini işletirken ahlaki değerleri dikkate alır. Farklılıkları gözetir ve adaletten ayrılmaz. Okulda yetkisinden çok etkisini kullanır ve astlarını objektif olarak denetlemeye özen gösterir. Bunları yaparken öğretmen ve öğrenciler arasında ayırım yapmaz. Şeffaf ve hesap verebilir davranışlar gösterir. Bunlar

yapılmadığı surece, yonemimsel etik ve ahlak kavramından bahsedilmeyeceğine inancı tamdır. Bulgular doğrultusunda, yönetici secme, atamada ve değerlendirmelerinde; etik, ahlak ile liyakatin dikkate alınması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Acıkalin, A. (2002). **Daha bir eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 149-151
- Ayturk, N. (1990). **Yönetim sanatı**, Ankara: Emel Matbaacılık Ltd. Şti
- Baloğlu, N. (2014). **Karar verme.** S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama içinde* (s. 225–266). Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (1989). **Yönetim.** Ankara. Gul Yayınevi.
- Brunsson, K. (2017). **The teachings of management perceptions in a society of organizations**, Springer Briefs in Business, e-Book, DOI 10.1007/978-3-319-56120-2
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). **Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma**, *SÜ İİBF Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1 (9), 62–89.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış**, (8. Baskı), Ankara: Pegem Yayın no: 2
- Can, E. (2013). **Eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan etik dışı uygulamalar.** *8.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 7-9 Kasım 2013 İstanbul.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2013) **okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi.** *II. Kamu Etiği Kongresi. Bildiri özetleri kitabı* içinde ss. 84-85. 27-28 Mart 2013 TODAİE, Ankara.
- Danıştay (2015). **Okul muduru ve müdür yardımcısı atamalarına iptal kararı**, <https://www.memurlar.net/haber/519590/okul-muduru-ve-mudur-yardimcisi-atamalarına-iptal-karari.html> Erişim: 09.03.2020
- Demir, C. ve Yılmaz, M., K. (2010). **Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi**, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, :25(1), 69-88.
- Demirtaş, H , Özer, N . (2014). **Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü.** *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 22 (1) , 1-24 .
- Erdem, A. R. (2015). **Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği**, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,10, 1–15.
- Erdoğan, İ. (2006). **Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma**, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 103–118.

- Eryılmaz, B. (2002). **Kamu yönetimi**. İstanbul: Erkam Matbaası
- Gul, İ. (2017). **Maarif mufettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili mufettiş görüşleri**, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 10 (2), 23–38
- Gul, İ. (2018). **Okul yönetiminde etik**, ahlak ve nefis kavramlarının değerlendirilmesi *Milli eğitim dergisi*, 182, 36-5607.03.2018 – 18.04.2018.
- Gul, İ ve Aslan, D. (2016). **Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 203-218.
- Gregg, R. T. (1957). **The administrative process**, *Administrative behavior in education*. (Ed. Roald F. Campbell, Russell T. Gregg), New York: Harper and Row Publishers.
- Kahramanoğlu, E. (1990). **Genel liselerdeki yönetim uygulamalarının çağdaş yönetim anlayışı açısından değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, Y. (2014). **Eğitimin siyasallaşması**, <http://www.yozgatyenigun.com/egitimin-siyasallasmasi-makale,4892.html> Erişim: 5.2.2018.
- Karagoz, B., K. (2006). **Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T (2008). **Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi**, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23-.
- Korkmaz, M. (2005). **Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler**, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (83), 237–252.
- Oner, N. (2016). **Yönetici Ahlakı**, <http://davetmektebi.com/yonetici-ahlaki/> Erişim:09.03.2020
- Ozcam, E. (2007): **büyük işletmelerde stratejik planlama ve konuya ilişkin bir araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ozgener, Ş.(2004). **İş Ahlakının Temelleri**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Ozgur, B. (2011). **Yönetim Tarzları ve Etkileri**. *Maliye Dergisi*, 161, 215–230.
- Ozmen, F ve Batmaz, C. (2004). **İlkoğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri- cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri**, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

- Şanlı, O., Altun, M. ve Karaca, R. (2014). **Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri *Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1–12.
- Tekin, O., A.ve Ehtiyar, V., R.(2010). **Yönetimde karar verme: batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine biraraştırma**, *Journal of Yasar University*, 20(5) 3394-3414.
- Usta, A. (2011). **Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak**, *KSÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39–50.
- Yılmaz, O. (2014). **Milli Eğitimin Siyasallaşması**, <http://www.mebpersonelleri.net/milli-egitimin-siyasallasmasi-makale,302.html> 09.03.2020

## İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SANAL SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ

Hacı Hüseyin TAŞAR

### Özet

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modeli temel alınmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Can ve Gündüz (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Sınıf Yönetimi Yeterliği Ölçeği” (SSYÖ) kullanılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli temel alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Can ve Gündüz (2021) tarafından geliştirilen öğretmenlerin “Sanal Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” (SSYÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin cevapların analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin “Sanal Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” sorularına verdikleri cevaplara ilişkin minimum puanın 21,3, maksimum puanı 94,7, ağırlıklı ortalamasının 63,4 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin olarak yeterlik düzeylerinin; “Öğrencilerle İlişkiler” ve “Sanal Sınıf Yönetimi” alt boyutlarına göre “Sanal Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, Uzaktan Öğretim, Sanal Sınıf, Sanal Sınıf Yönetimi

## Examination of Teachers Working in Primary Schools on Virtual Classroom Management Proficiency Levels: Şanlıurfa Province Example

### Abstract

In this study, it was aimed to determine the virtual classroom management proficiency levels of teachers working in primary schools. The research was based on the general scanning model. The universe of the research consists of teachers working in primary schools in Şanlıurfa city center and districts in the 2020-2021 academic year. “Teachers’ Virtual Classroom Management Competence Scale” (SSYS) developed by Can and Gündüz (2021) was used as a data collection tool. The research was based on the general scanning model. Teachers’ “Virtual Classroom Management Competence Scale” (SSYS) developed by Can and Gündüz (2021) was used as a data collection tool. Descriptive analysis techniques were used in the analysis of the answers regarding the proficiency levels of the teachers regarding virtual classroom management. The minimum score for the answers given by the teachers to the “Virtual Classroom Management Competence Scale” questions was found to be 21.3, the maximum score was 94.7, and the weighted average was 63.4. According to this result, it can be said that the proficiency levels of teachers working in primary schools regarding virtual classroom management are at a good level. The proficiency levels of teachers working in primary schools regarding virtual classroom management; It was concluded that it was higher in the “Virtual Classroom Activities” sub-dimension compared to the “Relations with Students” and “Virtual Classroom Management” sub-dimensions.

**Keywords:** Teacher, Distance Education, Virtual Classroom, Virtual Classroom Management

### Giriş

Covid-19 hastalığı ile ilk kez Çin’in Hubei eyaletinin Vuhan şehrinde Aralık 2019 tarihinde karşılaşılmıştır. O zamandan bu yana yayılmaya devam eden hastalık Pandemiye dönüşmüştür.

Yeni Koronavirüs Pandemisi dünya genelinde özellikle sağlık, ekonomi ve eğitim sektörü olmak üzere tüm sektörleri durma noktasına getirmiştir.

Dünya genelinde Covid-19 Salgının okul paydaşları üzerinden yayılma hızını düşürmek ve etkilerini azaltmak için, birçok ülke, okul öncesinden üniversite kadar hemen hemen eğitim bütün kademelerinde okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim uygulamaları devreye sokulmuştur (Domenico et al., 2020; Viner et al., 2020; Wang et al., 2020). Dünya genelinde uzaktan eğitim uygulamaları büyük oranda; TV ve Radyo kullanımı, çevrimiçi altyapı desteği, ölçme-değerlendirme ve destek mekanizmaları (UNESCO, 2020) üzerinden yürütülmüştür.



Türkiye’de Covid-19 salgını kontrol altına almak için 16 Mart 2020 tarihinde verilen bir haftalık aradan sonra 23 Mart 2020 tarihinde başlayan uzaktan eğitim çalışmaları yıl sonuna kadar devam etmiştir. 2019-2020 öğretim yılında ise eğitimin çeşitli kademelelerinde bir kısım öğrenciler için ara ara yüz yüze eğitime geçilse de ülke genelinde eğitim ve öğretim faaliyetleri yıl sonuna kadar ağırlıklı olarak uzaktan eğitim uygulamamalı ile yürütülmüştür.

Türkiye’de de uzaktan eğitim uygulamaları, büyük oranda Eğitim Bilişim Ağı (EBA), EBA-TV ve internet (Zoom) üzerinden yapılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarında sanal sınıf uygulamaları ile sanal sınıfların yönetimi büyük önem kazanmıştır. Sanal sınıf uygulamalarının etkililiği ile sanal sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu varsayılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin sanal sınıf uygulamalarında ve sanal sınıf yönetiminde ne derece yeterli oldukları (Can ve Gündüz 2021) araştırılması gereken bir konu özelliği kazanmıştır.

Gelecekte yaygınlaşacağı öngörülen uzaktan eğitim yaklaşımında sanal sınıf uygulamaları ile öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve ortaya çıkan sorunlar ve getirilen öneriler uzaktan eğitim uygulamalarının niteliği açısından büyük önem arz etmektedir. Bu önemden dolayı, bu çalışmada öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri; öğrencilerle ilişkiler, sanal sınıflarda etkinlikler, sanal sınıfların yönetimi alt boyutları altında incelenmiştir.

## Yöntem

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemanın yer aldığı evrende, evren hakkında genel bir kanaate varmak için evrenin tümü ya da seçilen bir grup örneklem üzerinde gerçekleştirilen (Karasar 2006: 79) çalışmalarda temel alınmaktadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Yılmazsoy, Özdiñç ve Kahraman 2018).

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 94 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	54	57,4
	Erkek	40	42,6
Eğitim durumu	Lisans	81	86,2
	Lisans üstü	13	13,8
Branş	Türkçe.	5	5,4
	Matematik.	14	15,1
	Fen Bilimleri	6	6,5
	Sosyal Bilgiler	5	5,4
	Yabancı Dil	6	6,5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	7,5
	Diğer	18	19,4
	Sınıf	32	34,4
Sanal Sınıf Deneyimi (EBA, ZOOM)	Var	90	96,8
	Yok	3	3,2
Meslekî Kıdem	1-5	51	54,3
	6-10	25	26,6
	11-15	7	7,4
	16-20	5	5,3
	21-25	3	3,2
	26 ve üstü	3	3,2
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	35	38
	Ortaokul	57	62

Veri toplama aracı olarak Can ve Gündüz (2021) tarafından geliştirilen öğretmenlerin “Sanal Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” (SSYÖ) kullanılmıştır. SSYÖ 5’li likert tipinde ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; “Kesinlikle Katılmıyorum”, (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) ifadelerini içermektedir. Araştırmaya ilişkin veriler çevrimiçi yöntemle toplanmıştır. SSYÖ ilkökul öğretmenlerine “<https://docs.google.com/forms>” üzerinden ulaştırılmıştır. Bu süreçte çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve araştırma hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olduklarını beyan ettikten sonra soruları cevaplamalarına izin verilmiştir.

Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin cevapların analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri çıkarılmış ve elde edilen veriler tabloya dökülerek bulgular kısmında sunulmuştur.

## Bulgular

Bu çalışmada elde edilen bulgular, üç alt boyutta sunulmuştur. Bunlar; “Öğrencilerle İlişkiler”, “Sanal Sınıf İçi Etkinlikler” ve “Sanal Sınıf Yönetimi” alt boyutlarıdır.

**Tablo 2.** öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Boyut	Yeterlikler	Yeterlik düzeyi		
		f	%	
Öğrencilerle ilişkiler	Sanal sınıflarda öğrencilerle etkili bir iletişim sağlayabiliyorum.		43	45,7
	Sanal sınıflarda öğrencilere etkili geribildirim verilebiliyorum.	50	53,2	
	Sanal sınıflarda öğrencilere etkili pekiştireç verebiliyorum.	41	45,8	
	Sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabiliyorum.	22	49,5	
	Sanal sınıflarda öğretme-öğrenme etkinliklerini etkili yönetebiliyorum.	21	41,5	
	Sanal sınıflarda öğrencilerin derslere katılımını en üst düzeyde sağlıyorum.	20	21,3	
	Sanal sınıflarda öğrencilerin soru sorma, tartışmalara katılma gibi süreçlerini etkili yönetirim.	46	49	
	Sanal sınıflarda kuralları öğrencilere eşit uygulayabiliyorum.	64	68,8	
	Sanal sınıflarda öğrencilere müdahale etmede zorlandığımı düşünmüyorum.	40	43	
	Sanal sınıflarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede farklı yöntemleri kullanabiliyorum.	45	47,9	

	Sanal sınıflarda öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberliği etkili bir şekilde sağlayabiliyorum.	40	43	
Sanal Sınıf İçi Etkinlikler		Sanal sınıf uygulamalarında öncelikle öğrencilerin yeterli teknolojik araçlara sahip olmasına dikkat ederim.	68	75,2
	Sanal sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.	69	73,4	
	Sanal sınıf ders oturumlarını planlarken öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alırım.	28	49,7	
	Sanal sınıf dersleri ile ilgili gerekli duyuruları öğrencilere önceden yaparım.	82	87,2	
	Sanal sınıflarda ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı önceden deneme/hazırlık yaparım.	81	86,1	
	Sanal sınıflarda ders sürelerini belirlerken öğrencilerin özelliklerini dikkate alırım.	80	85,1	
	Sanal sınıflarda verdiğim ders içeriklerinin güncel ve dikkat çekici olmasına dikkat ederim.	88	94,7	
	Sanal sınıflarda öğrencilerin teknolojik araçları etkili kullanımı için gerekli desteği sağlarım.	75	78,8	
Sanal Sınıf Yönetimi		Sanal sınıfların yönetiminde yeterli olduğumu düşünüyorum.	60	63,8
	Sanal sınıflar için gerekli teknolojiyi kullanma yeterliliğine sahibim.	75	79,8	
	Sanal sınıfların yönetimi konusunda aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	56	59,5	
	Sanal sınıflara uygun teknolojik araçları önceden hazırlarım.	86	91,5	
	Sanal sınıflarda farklı yöntem ve teknikleri (video, proje, sunum vb..) kullanabiliyorum	82	87,3	

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliğinin “Öğrencilerle İlişkiler” boyutunun bileşenlerine ilişkin oranların değişkenlik arz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliğinin “öğrencilerle ilişkiler boyutunda”; sanal sınıflarda kuralları öğrencilere eşit uygulayabilen öğretmenlerin oranı %68,8; sanal sınıflarda öğrencilere etkili geribildirim verilebilenlerin oranı %53,2; sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilen öğretmenlerin oranı %49,5 olarak bulgulanmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliğinin “öğrencilerle ilişkiler boyutunda” ise öğrencilerin derslere katılımını sağlama (%21,3) konusunda alt düzeyde yeterlik gösterdikleri gözlenmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Sanal Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutunun bileşenleri açısından da benzer değişkenliklerin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin %94,7’sinin sanal sınıflarda verdiği ders içeriklerinin güncel ve dikkat çekici olmasına dikkat ettikleri; %87,2’sinin sanal sınıf dersleri ile ilgili gerekli duyuruları önceden yaptıkları; %86,1’inin sanal sınıflarda ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı önceden deneme/hazırlık yaptıkları bulgulanmıştır. Diğer bir ifade ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Sanal Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Sanal Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ilişkin olarak; sanal sınıflara uygun teknolojik araçları önceden hazırlama (%91,5), sanal sınıflarda farklı yöntem ve teknikler (video, proje, sunum vb..) kullanma (%87,3), sanal sınıflar için gerekli teknolojiyi kullanma (%79,8) konularında yeterlik düzeylerinin üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin “Sanal Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” sorularına verdikleri cevaplara ilişkin minimum puanın 21,3, maksimum puanı 94,7, ağırlıklı ortalamanın 63,4 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin olarak yeterlik düzeylerinin; “Öğrencilerle İlişkiler” ve “Sanal Sınıf Yönetimi” alt boyutlarına göre “Sanal Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Şumuer (2020) tarafından yapılan araştırmada “öğretmenlerin en yoğun olarak fiziksel düzen boyutunun donanım, yazılım bileşenleri ve plan-program etkinlikleri boyutunun öğretimin değerlendirilmesi bileşenlerinde sorun yaşadıkları” sonucuna

ulaşmıştır. Yılmazsoy, Özdiç ve Kahraman (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sanal sınıf ortamında iletişim kurmalarının kolay olduğu, öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmanın başarısını arttırdığı, öğretim elemanının dersi yönlendirici etkide olduğu, ders işleniş planlaması iyi yapıldığında öğrencinin motivasyonunun arttığı, zaman yönetiminin iyi planlandığında etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukların başında; öğrencilerin teknolojik aletler bakımından büyük oranda yetersizlikleri olduğunu ve uzaktan öğrenme için internet bağlantısı sorunlarının fazlalığını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmaya ilişkin veri toplama süreci devam ettiğinden, bu bildirinin bulgu ve sonuçları 94 öğretmenin görüşlerinden üretilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılardan toplanan veriler yeterli düzeye geldiğinde çalışmaya ilişkin bulgu, sonuç ve öneriler makale formatında yayımlanacaktır.

## Kaynakça

- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). **Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları**. Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim [Özel Sayı], 201-230.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2021). **Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması**. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 574-591. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20>
- Domenico, L. Di, Pullano, G. Coletti, P. Hens, N. & Colizza, V. (2020). **Expected impact of school closure and telework to mitigate COVID -19 epidemic in France**. Retrieved from. [https://www.epicxlab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm\\_Covid-19-school-closure.frenchregions\\_20200313.pdf](https://www.epicxlab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm_Covid-19-school-closure.frenchregions_20200313.pdf). on.the 17.09.2020.
- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yay.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021) **COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar**. E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (E-UPAD) 1 (1), 56-73 Erişim: <https://www.eijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20>
- UNESCO. (2020). **COVID-19 educational disruption and response**. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. on.the 22.09.2020.
- Viner, R. M. Russell, S. J. Croker, H. Packer, J. Ward, J. Stansfield, C., & Booy, R. (2020). **School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID -19: a rapid systematic review**. The Lancet Child & Adolescent Health, 0(0), 1–8. Retrieved from [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X). on.the 01.10.2020.
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). **Risk Management of COVID-19 by universities in China**. Journal of Risk and Financial Management, 13(2), 36. Retrieved from <http://doi.org/10.3390/jrfm13020036>. on.the 29.09.2020.
- Yılmazsoy, B., Özdiç, F. ve Kahraman, M. (2018). **Sanal Sınıf Ortamındaki Sınıf Yönetimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**. Trakya Journal of Education 8(3), 513-525.
- Yılmazsoy, B., Özdiç, F. ve Kahraman, M. (2018). **Sanal Sınıf Ortamındaki Sınıf Yönetimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**. Trakya Journal of Education 8(3), 513-525.





## MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ ÜST YÖNETİM POZİSYONLARINDA KADIN YÖNETİCİ TEMSİLİ

Hacı Hüseyin TAŞAR

### Özet

Araştırmanın çalışma evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı web sayfasında yer alan ana hizmet birimleri ve bu birimlere bağlı daire başkanlıkları oluşturmaktadır. Araştırmanın ana problemini “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yönetim birimlerinin karakteristiği nasıldır? Sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada bu ana soruya bağlı olarak; “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri yöneticileri arasında kadın temsili ne düzeydedir?” ve “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri bünyesinde yer alan daire başkanları arasında kadın yönetici temsili ne düzeydedir? alt problemlere cevap aranmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler 01- 05 Aralık 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı üst yönetim birimlerinde yer alan yöneticiler arasında kadın temsiline çok düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın, Kadın temsil, Üst yönetim, Millî Eğitim Bakanlığı

### The Level of Representation of Women in Senior Management Positions of the Central Organization of the Ministry of National Education

#### Abstract

The universe of the study, consists of the service units and departments affiliated to these units, which are available on the website of the Ministry of National Education (<http://www.meb.gov.tr/>). The main problem of the research is that “What is the characteristic of the administrative units of the Ministry of National Education?” Depending on this main question in the research; “What is the level of representation of women in the

top management units of the Ministry of National Education?” and “What is the level of representation of women in the sub-management units of the Ministry of National Education?” sub-problems were sought for answers. The data were collected between 1-5 March 2021 by examining the population of the study. In the study, it was determined that the representation of women among the managers in the central organization of the Ministry of National Education remained at a very low level.

**Keywords:** Woman, Woman representation, Senior management, Ministry of National Education

## Giriş

Dünyada kadın ve erkek nüfusu, oransal olarak bir eşitliğe sahip olmasına rağmen, kadınların işgücüne katılım durumu aynı düzeyde bir eşitliğe sahip değildir. Gerek kamu gerekse özel sektörün üst yönetim kademelerinde kadınlara; erkeklere oranla daha az görev verildiği sürekli tartışılan bir konudur. Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) 2016 yılı verilerine göre küresel bağlamda kadınların iş gücüne katılım oranı %46'dır. Türkiye'de ise bu oran TÜİK (2020) verilerine göre %28,7'dir.

Türkiye'de toplam nüfusun %50,1'ini erkekler, %49,9'unu ise kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2020). Nüfusun hemen hemen yarısını oluşturan kadınlar Türkiye'de sürdürülebilir bir büyüme yakalamada küresel dünyadaki rekabet gücünü ve toplumun refah düzeyini arttırmada katma değer oluşturacağı göz ardı edilmemelidir.

Türkiye'de kadın temsiline ilişkin sorunların eğitim yönetiminin çeşitli kademelerinde de kendini gösterdiği gözlenmektedir. 21 Nisan 2021 tarihinde kurulan bakanlar kurulu kabinesinde 17 bakandan sadece 1'i kadındır. 2014 yerel seçim sonuçlarına göre büyükşehir, il ve ilçe belediye başkanlıklarında (beldeler hariç) toplam 37 kadın belediye başkanından; 3'ü büyükşehir, 1'i il, 33'ü ilçe belediye başkanlığına seçilmiştir (Yaylı, vd. 2015). Türkiye'deki üniversitelerin yönetim kurullarındaki üyelerin %83'ü erkek, %17'si kadınlardan oluşmaktadır. Buna ilave 2005 yılından sonra kurulan 21 üniversitenin yönetim kurullarının tamamı erkeklerden oluşmaktadır (Hoştut 2020: 252).

Millî Eğitim Bakanlığında da durum çok farklı değildir. Millî Eğitim Bakanlığında il milli eğitim müdürü, il müdür yardımcısı ve ilçe milli eğitim müdürü olarak görev yapan toplam 1299 yöneticinin 1274 (%98,1)'ü erkektir. Geriye kalan %1,9 ise kadındır (Bildircin 2019).

Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı; 1923-1935 yılları arasında “Maarif Vekâleti”, 1935-1941 yılları arasında “Kültür Bakanlığı”, 1941-1946 yılları arasında “Maarif Vekilliği”, 1946-1950 yılları arasında “Millî Eğitim Bakanlığı”, 1950-1960 yılları arasında “Maarif Vekâleti”, 1960-1983 yılları arasında “Millî Eğitim Bakanlığı”, 1983-1989 yılları arasında

“Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı”, 1989 yılından günümüze “Millî Eğitim Bakanlığı” olarak isimlendirilmiştir (MEB, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilat yapısının son şekli 10.7.2018 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (CK-1, 2018) ile; “Bakanlık Makamı, Bakan Yardımcıları, Yükseköğretim Kurulu ve Ana Hizmet” birimlerinden oluşmaktadır. Ana Hizmet birimleri ise “Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Personel Genel Müdürlüğü, Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği ve Özel Kalem Müdürlüğü” olmak üzere 23 ana hizmet biriminden oluşmaktadır.

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri (bakan yardımcılığı, genel müdürlük, kurul başkanlığı, müşavirlik, özel kalem müdürlüğü) ve bu birimlere bağlı daire başkanlıklarında kadın temsiline ilişkin karakteristiğini çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın ana problemini “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yönetim birimlerinin karakteristiği nasıldır? Sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada bu ana soruya bağlı olarak; “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri yöneticileri arasında kadın temsili ne durumdadır?” ve “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri bünyesinde yer alan daire başkanları arasında kadın yönetici temsili ne düzeydedir? alt problemlere cevap aranmıştır.

Yapılan literatür taramasında Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı üst yönetim birimleri yönetici kadrolarında kadın temsili konusunda yapılan bilimsel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu açıdan alana katkı sağlayacağı, var olan boşluğu dolduracağı beklenmektedir.

## Yöntem

Çalışma nitel araştırma içerisinde yer alan betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma ve betimsel analiz yöntemine göre desenlenen araştırmalarda amaç, elde edilen verileri sistemli bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz, Betimsel analiz; verileri analizi için bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, tanımlama ve yorumlanma (Altunışık vd. 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Guthrie vd., 2004; Bauer, 2003) aşamalarını içermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'nın web sitelerinde yer alan 23 ana hizmet birimleri (bakan yardımcılığı, genel müdürlük, kurul başkanlığı, müşavirlik, özel kalem müdürlüğü) ile bu birimlere bağlı 138 daire başkanlığı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler

Ana Hizmet Birimleri	Daire Başkanlıkları
Bakan Yardımcıları	
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürü	Avrupa Birliği ve Projeler Koordinasyon Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İkili İlişkiler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Uluslararası Anlaşmalar ve Burslar Daire Başkanlığı
	Uluslararası Kuruluşlar Daire Başkanlığı
Basın ve Halkla İlişkiler Müşaviri	Yurt Dışı Teşkilatı Daire Başkanlığı
Bilgi İşlem Genel Müdürü	Bilişim Altyapı Sistemleri ve Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı
	Eğitim Bilgi Sistemleri Daire Başkanlığı
	İnternet Hizmetleri Daire Başkanlığı
	Yönetim Bilgi Sistemleri Daire Başkanlığı
	Yönetim Hizmetleri ve Bilgi Güvenliği Daire Başkanlığı
Destek Hizmetleri Genel Müdürü	Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanlığı
	İdari İşler Daire Başkanlığı
	İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi Daire Başkanlığı
	Mali Hizmetler Daire Başkanlığı
	Satın Alma Daire Başkanlığı
	Sosyal Tesisler ve İşletmeler Daire Başkanlığı
	Taşıma Hizmetleri Daire Başkanlığı

Din Öğretimi Genel Müdürü	Araştırma-Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı
	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı
	Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
	Uluslararası Eğitim ve Öğretim Daire Başkanlığı
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürü	Açık Öğretim Daire Başkanlığı
	Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
	Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Daire Başkanlığı
Hukuk Hizmetleri Genel Müdürü	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	Hukuk Davaları Daire Başkanlığı
	İdari Davalar Daire Başkanlığı
	Mevzuat Daire Başkanlığı
İç Denetim Birimi Başkanlığı	
İnşaat ve Emlak Genel Müdürü	Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Emlak Daire Başkanlığı
	İzleme, Değerlendirme ve Koordinasyon Daire Başkanlığı
	Yapı İşleri Daire Başkanlığı
	Yatırımlar ve Kamu Özel İş Birliği Daire Başkanlığı

Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürü	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
	Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı
	Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığı
	Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Kalite Geliştirme Daire Başkanlığı
	İşyeri Tabanlı Mesleki Eğitim Daire Başkanlığı
Ortaöğretim Genel Müdürü	Araştırma-Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Eğitim Ortamları, Öğrenme Süreçleri, Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Daire Başkanlığı
	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Öğrenci Pansiyonları ve Burslar Daire Başkanlığı
	Öğretim Programları ve Ders Kitapları Daire Başkanlığı
	Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü	Öğretim Materyalleri ve İçerik Geliştirme Daire Başkanlığı
	Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı
	Öğretmene Hizmet, Sosyal ve Kültürel Faaliyetler Daire Başkanlığı
	Öğretmen Yeterlikleri ve Kalite Geliştirme Daire Başkanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Yükseköğretim Kurumları ile İlişkiler Daire Başkanlığı	

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü	Araştırma-Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Baskı ve Sevk Hizmetleri Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	Ölçme, Değerlendirme ve Yerleştirme Hizmetleri Daire Başkanlığı
	Sınav Güvenliği ve Sınav Yönetimi Daire Başkanlığı
	Sınav Yönetimi, Moral Motivasyon ve Rehberlik Daire Başkanlığı
	Soru Oluşturma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
	Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
	Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı
	Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı
	Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Araştırma-Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
Özel Kalem Müdürü	
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	Okullar Daire Başkanlığı
	Yaygın Eğitim ve Barınma Hizmetleri Daire Başkanlığı
	Trafik ve Sürücü Eğitimleri Daire Başkanlığı
	Araştırma, Geliştirme, Projeler ve Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
	Öğretim Programları Daire Başkanlığı
	İzleme, Denetim ve Hukuk İşleri Daire Başkanlığı

Personel Genel Müdürü	Öğretmen Atama Daire Başkanlığı
	Veri Analizi ve Politikalar Daire Başkanlığı
	Özlük ve Kadro Daire Başkanlığı
	Merkez Atama Daire Başkanlığı
	Eğitim Daire Başkanlığı
	İdari İşler ve Sosyal Ortaklar Daire Başkanlığı
	Disiplin Daire Başkanlığı
Teftiş Kurulu Başkanlığı	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İnceleme ve Soruşturma Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığı
	Maarif Müfettişleri Eğitim ve Koordinasyon Daire Başkanlığı
	Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı
Strateji Geliştirme Başkanlığı	Ar-Ge, Kalite ve İzleme Daire Başkanlığı
	Bütçe Daire Başkanlığı
	İç Kontrol Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İstatistik ve Performans Yönetimi Daire Başkanlığı
	Koordinasyon Daire Başkanlığı
	Stratejik Planlama ve Yönetim Daire Başkanlığı
	Yatırım Daire Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Kurul ve Şûra İşleri Daire Başkanlığı
	Öğretim Programları Daire Başkanlığı



Temel Eğitim Genel Müdürü	Araştırma- Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı
	Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı
	Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı
	Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
	Yurtlar ve Pansiyonlar Daire Başkanlığı
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürü	Eğitim Bilişim Sistemleri Daire Başkanlığı
	Eğitim Yayınları ve İçerik Yönetimi Daire Başkanlığı
	Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
	Eğitim Teknolojileri ve Teknik Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı
	İletişim Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürü	Sistem Yönetimi Daire Başkanlığı
	İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
	İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
	Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanlığı
	Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığı
	Yurt Dışı Eğitim ve Öğretim Daire Başkanlığı
Yükseköğretim Daire Başkanlığı	

Araştırmada 01- 05 Aralık 2020 tarihleri arasında Millî Eğitim Bakanlığı resmî web sitesinde (<https://www.meb.gov.tr>) bulunan ana hizmet birimleri ve bu birimlere bağlı daire başkanlıklarında bulunan üst yönetim kadroları incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler; iki uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Veri Toplama Formu” kullanılmıştır.

## Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında bulunan 23 ana hizmet birimi yöneticileri içerisinde kadınların temsil oranı %4,3'tür, daire başkanları içerisinde ise bu oran %10,9'dur. Bu bulgulardan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ana hizmet birimleri ve bu birimlere bağlı daire başkanlıklarında kadın temsilinin oldukça düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde Hoştut (2020)'un devlet üniversiteleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada; üniversite yönetim kurullarındaki toplam üyelerin %83'ünün erkeklerden, %17'sinin ise kadınlardan oluştuğu belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında yer alan bakan yardımcılarını, ana hizmet birimi yöneticileri ve bu birimlere bağlı daire başkanlarından oluşan toplam 163 üst yöneticiden sadece 16 (%9,8)'sı kadın olduğu gözlenmektedir. Gerek kamu gerekse özel sektörde kadınların, genellikle statüsü düşük ve yükselme imkânı düşük olan işlerde çalıştırıldığı (Toksöz, 2011; Yaman Öztürk, 2010; İlkaracan ve Selim 2007) görülmektedir. Ülkemizde toplumda gözlenen sosyal, kültürel ve ekonomik engeller nedeniyle kadınların iş gücüne katılımı erkeklere göre daha düşük düzeyde kalmaktadır (Çelikten, 2004). Bu gibi nedenlerden dolayı kadınların niteliksiz ve ucuz işçi kadrolarından yöneticilik konumuna geçmesi (Tok ve Yalçın, 2017) biraz zaman alacaktır.

Araştırmada elde edilen diğer bir buluşu ise Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında yer alan bakan yardımcılarını, ana hizmet birimi yöneticileri ve bu birimlere bağlı daire başkanlarından oluşan toplam 163 üst yöneticiden sadece 16 (%9,8)'sı kadınlardan oluşmaktadır. Yönetim kademelerinde kadın temsiline ilişkin bu tür sorunlar büyük oranda kadın çalışanlara yönelik algı ve toplumsal değerlerle açıklanmaktadır (Adak ve Cömertler 2005; Adak 2018; Acar 1998; Tuncer, 2019; Utma, 2019).

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı üst yönetim birimlerinde yer alan yöneticiler arasında kadın temsilinin oldukça düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı üst yönetim birimlerinden biri olan bakan yardımcılığı kadrolarınının 3'ünde erkek yöneticilerden atama yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ana hizmet birimlerinde (genel müdür, kurul başkanı, müşavir ve özel kalem müdürü) sadece 1 kadın yönetici bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında yer alan 23 ana hizmet biriminin (genel müdür, kurul başkanı, müşavir ve özel kalem müdürü) 11'ine daire başkanlarının tamamı erkelerden oluşmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar ile Sağlam ve Bostancı (2012)'nin yapmış oldukları araştırmada eğitim yönetiminde kadınların düşük düzeyde yer aldığı, üst yönetim kademelerine doğru gidildikçe kadınlara yönetim pozisyonlarında hiç yer verilmediği bulguları arasında bir paralelliğin olduğu görülmektedir. Her

nedense yönetici pozisyonları akademik hiyerarşide yükseldikçe kadın oranı da düşmektedir (Şentürk, 2015). Yönetim kadrolarında kadın temsiline ilişkin bu tür sorunlar büyük oranda kadın çalışanlara yönelik algı ve toplumsal değerlerle açıklanmaktadır (Adak ve Cömertler 2005; Adak 2018; Acar 1998; Tuncer 2019; Utma 2019). “İyi yöneticilerin erkek olduğu”na ilişkin genel kabul görmüş yargılar, kadının tepe yönetiminde az oranda temsil edilmesine neden olmaktadır (Çelikten 2004). Bu nedenlerden dolayı Türkiye’de kadınlar daha çok toplum tarafından kendilerine atfedilen geleneksel roller çerçevesinde öğretmenlik, hemşirelik gibi meslekleri tercih etmektedirler (Sar 2021: 38). *(Çalışma makale olarak yayınlanacağından, ayrıntıya girilmemiştir)*

### Kaynakça

- Acar, F. (1998). **Türkiye Üniversitelerinde Kadın Öğretim Üyeleri**. Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu (der.), 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 313-321.
- Adak, N. (2018). **Akademide Kadınlar: Yükseköğrenime Giriş ve Kariyerde İlerleme**. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(1), 23-38.
- Adak, N. ve Cömertler, N. (2005). **Türkiye’de Akademide ve Akademik Yönetimde Kadınlar**. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 5-22.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. 6.Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Bauer, M. W. (2003). **Classical content analysis: A review**. M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp.131-151). Sage Pub.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). **Research methods in education (6th ed.)**. New York, NY: Routledge.
- Çelikten, M. (2004). **Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği**, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118, ([http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi\\_17/06](http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_17/06)).
- Guthrie, J., Petty, R. ve Yongvanich, K. (2004). **Using content analysis as a research method to inquire into intellectual capital reporting**. *Journal of Intellectual Capital*, 5(2), 282-293, DOI 10.1108/14691930410533704.
- Hoştut, S. (2020). **Türkiye’de Devlet Üniversitelerinin Yönetim Kurullarında Kadın Temsili**, *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 3(2), 250 - 269 .
- MEB, (2015). **Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi**, <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> . Erişim Tarihi: 10.02.2021.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı (2018). **Cumhurbaşkanlığı teşkilatı hakkında cumhurbaşkanlığı kararnamesi** (Kararname Numarası: 1), Resmî Gazete, 30474 (11.12.2020).
- Tok, T.N. ve Yalçın, N. (2017). **Okul Yöneticileri Gözünden Kadın Okul Yöneticileri**. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute* 28(28):353-366
- Toksöz, G. (2011). **Kalkınmada Kadın Emeği**, İstanbul: Varlık Yayınları.

- Tuncer, S. (2019). **Cinsiyetlendirilmiş Bir Kurum Olarak Akademi: Türkiye’de Akademinin Cinsiyet Kültürüne Bakmak.** *Kültür ve İletişim*, 22(44), 173-208.
- Tunç, A. (2016). **Türk Kamu Personel Yönetiminde Yönetici Kadınların Oranı: Devlet Üniversiteleri Açısından Bir İnceleme.** *Yasama Dergisi*, (32), 64-80 .
- Utma, S. (2019). **Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı ve Cam Tavan Sendromu.** *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.
- Yaman Öztürk, M. (2010). **“Ücretli ve Ücretsiz Bakım Hizmeti Ekseninde Kadın Emeği”**, S. Dedeoğlu ve M. Yaman Öztürk (der.) *Kapitalizm, Ataerkillik ve Kadın Emeği* içinde ss. 25-78, İstanbul: SAV Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Seçkin Yayıncılık.



## **FEN EĞİTİMİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: DOKÜMAN ANALİZİ 2013-2020**

Esra YILDIZ

Sarvinaz SAPAROVA

Kardelen PULAT

### **Özet**

Fen eğitiminin amacı araştıran, sorgulayan, günlük hayatla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, eleştiren, problem çözebilen, iletişim kurma yeteneği gelişmiş bireylerin yetiştirmesidir. Bu amaçla 2013 yılında güncellenen öğretim programı ile çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi artmıştır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerini belirlemektir. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde 2013- 2020 yılları arasında tam metin olarak yayınlanmış deneysel çalışmalardan 22 yüksek lisans ve 9 doktora tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Tezlerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen Doküman İnceleme Formu kullanılmıştır. Doküman inceleme formu ile tezlerin yıllara göre dağılımı, tezin türü, üniversitelere göre dağılımı, öğrenme alanlarına göre dağılımı ve araştırma konuları, uygulanan öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri, örneklem büyüklüğü gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda fen bilgisi alanında incelenen öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılan tezlerin yıllara göre en fazla 2020 yılında olduğu, üniversiteye göre dağılımına bakıldığında en çok çalışma yapan üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu görülmüştür. En sık çalışılan öğrenme alanı Canlılar ve Yaşam olduğu, tezlerin katılımcı grubunun daha çok 7. sınıftaki öğrencilerden oluştuğu, en sık çalışılan örneklem büyüklüğü 50-100 arasında olduğu ve en çok argümantasyon tekniği kullanılarak yapılan araştırmalar olduğu saptanmıştır. Örneklem sayısı azaldıkça elde edilen sonucun da daha

güvenilir olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada bulgular doğrultusunda tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler :** Öğrenme Öğretme Yöntem ve Teknikleri, Fen Eğitimi, Lisansüstü Tez

## EXAMINATION OF SCIENCE EDUCATION GRADUATE THESES IN TERMS OF LEARNING TEACHING METHODS AND TECHNIQUES: DOCUMENT ANALYSIS 2013-2020

### ABSTRACT

The aim of science education is to raise individuals who make research, ask question, make connections between daily life and science subjects, make criticize, solve problems, and have advanced communication skills. For this purpose, the importance of contemporary teaching methods and techniques has increased with the curriculum updated in 2013. The aim of this research is to determine the teaching and learning methods and techniques used in postgraduate thesis studies in the field of science education in Turkey. For this purpose, 22 master's and 9 doctoral theses from the experimental studies published as full text between 2013-2020 at the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center has been included in research. In this study, descriptive analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used. In the examination of theses, the Document Review Form developed by the researchers was used. Document review form; The distribution of theses by years, type of thesis, distribution according to universities, distribution according to learning areas and research topics, applied learning and teaching methods and techniques, sample size were examined in terms of variables. The document review form was used to examine the theses in terms of some variables like distribution of theses by years, type of theses, universities, learning areas and research topics, learning and teaching methods and techniques applied and sample size.

As a result of the research, it was seen that the theses made using the learning and teaching methods and techniques examined in the field of science were mostly in 2020 according to the years, and when the distribution according to the university was examined, it was seen that the university that made the most studies was Gazi University. It has been determined that the most frequently studied learning area is Living things and Life, the participant group of the theses mostly consists of students at the 7th grade level, the most frequently studied sample size is between 50-100, and the most frequently studied are the studies using the argumentation technique. It has been found that as the number of samples decreases, the result obtained is more reliable. In the research, discussions and suggestions were made in line with the findings.

**Keywords:** Teaching Methods and Techniques, Science Education, Graduate Thesis



## 1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin davranışlarında istendik yönde değişiklikler getirmeyi amaçlamaktadır. Okulda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar profesyonel kişiler tarafından öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinliklerle öğretmen tarafından rehberlik edilerek yapılması ise öğretim olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin okulda edinmiş olduğu bilgiler kadar okul dışında da bilişsel ve duyuşsal yaşantı edinmeleri eğitimde çok önem arz etmektedir. Buradan hareketle fen eğitim ve öğretim süreci öğrencilerin hem okul içinde hem de dışında kendilerine öğrenme ortamı yaratma süreci olarak tanımlanabilir.

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurulmasından sonra Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır (Varış, 1996; Gezer ve diğ., 2003). Bu kanunun kabulü ile Türkiye’de dönemin şartlarına uygun şekilde cumhuriyet rejimi ve bu rejimin önemini gelecek nesillere benimsetmek amacıyla günümüze kadar geliştirilen fen bilimleri programlarının modernize edilmiş aşamalar kapsamında değerlendirildiği görülmüştür (Ünal, Coştu, Karataş 2004).

Fen bilimleri; doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri şeklinde tanımlanabilir ( Kaptan ve Korkmaz, 1997). Fen eğitiminin amacı araştıran, farklı düşünme yapısına sahip, sorgulayan, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, bilimin doğasını temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanılabilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu amaçları öğrencilere kazandırmak uygun öğe eğitim durumlarıdır. Eğitim öğretim etkinlikleri bu öğede gerçekleşmektedir. Erden (1998, 33), eğitim durumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir.

Öğretim yöntemi; önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen genel uygulamaları ifade etmektedir. Teknik ise öğretim yöntemini uygulama biçimi yada sınıfta yapılan tüm etkinliklerdir.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Fen eğitiminde, fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan çok sayıda yöntem ve teknik vardır. Bunlardan bazıları; anlatım, soru-cevap, tartışma, gezi-gözlem ve inceleme, laboratuvar, gösteri (demonstrasyon), problem çözme, drama, örnek olay vb. ifade edilmektedir (Çepni, 2008; Karamustafaoğlu ve Yaman, 2014; Küçükahmet, 2006; Tan, 2010). Yılmaz (2017) yaptığı çalışmasında “*Fen Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler: Fen Öğretmen Adaylarının Düşünceleri*” öğretmen adayları tarafından en çok anlatım yönteminin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fen eğitimi alanında yapılan tezlerde uygulanan yöntem ve teknikler değişkeni açısından literatüre incelendiğinde az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bayraklı (2019) tarafından yapılan “Fen Eğitimi Alanında 2008-2018 Yılları Arasında Deneysel Araştırma İle Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin İçerik Analizi” adlı çalışmada, araştırmanın örneklemini Türkiye’de fen eğitimi alanında deneysel modellerin kullanıldığı 2008-2018 yılları arasında yazılmış olan 344 yüksek lisans tezi oluşturmuştur. Bu tezler yazıldıkları yıl, üniversite, çalışma yapılan enstitü, danışman ünvanı, çalışılan konu alanları, çalışılan alt konu alanları, bilimsel araştırma yaklaşımları, deneysel araştırma desenleri, deneysel desen modelleri, örneklem düzeyleri, örneklem seçim yöntemleri, örneklem büyüklükleri, normallik testi uygulanma, veri analiz teknikleri, kontrol grubunda kullanılan yöntemleri, bağımlı değişkenler, bağımsız değişkenler, bağımlı değişkene göre sonuçlarının dağılımı açısından incelenmiştir. Araştırmada, deneysel çalışılmış yüksek lisans tezlerinin analizi sonucunda en fazla deneysel çalışma yapılan yılın 2018 olduğu, en çok çalışma yapan üniversitenin Selçuk Üniversitesi olduğu, en sık çalışılan öğrenme alanının fiziksel olaylar olduğu, tezlerde en sık çalışılan alt öğrenme alanının ‘Vücudumuzdaki Sistemler’ olduğu, en sık çalışılan örneklem düzeyinin 31- 60 arasında olduğu, en çok çalışılan bağımsız değişkenin işbirlikli öğrenme yöntemi olduğu gösterilmiştir.

Türkiye’de fen eğitimi alanında lisansüstü tez çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Doğru vd. (2012) tarafından yazılan ‘Fen Bilimleri Eğitiminde Çalışılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Analizi’ adlı çalışmada, Fen bilimleri eğitimi ile ilgili 1990–2009 yılları arasında yapılmış olan tezlerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yayımlanan tezler içerisinden ulaşılabilen ve kategorilere göre incelenmiş olan tez sayısının, Fen Bilgisi/Fen ve Teknoloji eğitiminde 368, Biyoloji eğitiminde 108, Fizik eğitiminde 66 ve Kimya eğitiminde 49 olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre, tezler yıllara göre kategorize edildiğinde 2005-2006 yılından itibaren fizik, kimya, biyoloji ve fen bilimleri alanlarında artış olduğu saptanmıştır. Biyoloji eğitiminde “rehber materyal geliştirme ve inceleme”, Kimya ve Fizik eğitiminde “kavram yanılgıları”, Fen Bilgisi/Fen ve Teknoloji eğitiminde ise daha çok “program” konu alanlarında çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakıcı ve Ilgaz, (2011) çalışmalarında 2004 yılı ilköğretim fen ve teknoloji programı ile ilgili 2005-2010 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 2005- 2010 yılları arasında tamamlanan 35 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi incelenmiştir. Yöntem olarak doküman analizi belirtilmiştir. Bulgular; yazar ve danışman dağılımları, sınıf düzeyi, kullanılan model ve yöntem, konular ve alt başlıklar olmak üzere dört temel başlık halinde sunulmuştur. Yapılan analizlerde, çalışmaların sınıf düzeyi olarak ilköğretim 4. ve 5. sınıflarına yönelik olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Küçüközer (2016) çalışmasında 2001-2006 yılları arasında fen bilgisi alanında yazılan doktora tezlerinin yıllara göre ve üniversitelere göre dağılımını, çalışma konularını, kullanılan yöntemlerini, örneklem sayıları ve düzeylerini, veri toplama araçlarını, analiz yöntemlerini ve anahtar kelimelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tahtalı (2019)’nın “Fen Bilimleri Eğitimi

*Alanında 2010-2018 Yılları Arasında Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*” çalışmasında, 572 yüksek lisans tezi incelenmiş olup. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin yöntemleri incelendiğinde, araştırmalarında yöntem olarak nicel araştırma yöntemini, konu bazında en çok “öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri” alanında “öğretme ve öğrenme” konusunun çalışıldığı tespit edilmiştir. Örneklemeler açısından 1-50 kişiden oluşan ilköğretim öğrencilerinin tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Alan yazına bakıldığında deneysel çalışmalar çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiş olup uygulanan öğrenme öğretme yöntem ve teknikler bakımından analiz edilen az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada lisansüstü deneysel tez çalışmaları uygulanan öğretme öğrenme yöntem ve tekniklerini açısından analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuç ve bulgularının öğretmen ve öğretmen adaylarına fen eğitimi araştırmalarında kullanılan öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerini belirlemektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Fen eğitimi alanında yapılan deneysel lisansüstü tez çalışmalarında;

1. Yıllara, üniversiteye ve tez türüne göre dağılım nasıldır?
2. Öğrenme alanı ve konuların dağılımı nasıldır?
3. Örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
4. Uygulanan öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden biri olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar üzerine bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek, 2009). Doküman incelemesi birçok araştırma için kaçınılmaz bir veri toplama tekniğidir (Yenilmez, 2014). Doküman inceleme yöntemi beş basamakta incelenir: (1) verilere ulaşma, (2) orijinaliği kontrol etme, (3) verilerin anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Metin, 2012).

## 2.2.Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2013- 2020 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılmış Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nden yayınlanmış tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, 2013-2020 yılları arasında yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nden erişilebilen tam metin olarak yayınlanmış deneysel çalışmalardan 22 yüksek lisans ve 9 doktora tezi olmak üzere toplam 31 tez çalışmasından oluşmaktadır.

## 2.3.Verilerin Toplama Süreci

Araştırmada incelenen tezler bilimsel araştırma yöntemine göre nicel yöntemlerden deneysel araştırmaların kullanıldığı tez çalışmalarıdır. Tezlerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen Döküman İnceleme Formu kullanılmıştır. Döküman inceleme formu; tezlerin yıllara göre dağılımı, tezin türü, üniversitelere göre dağılımı, öğrenme alanlarına göre dağılımı ve konuları, uygulanan öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerin sayısı, örneklem büyüklüğü gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Türkiye'deki fen eğitimi konulu tezlerin türüne ve yıllara göre dağılımı

Yıl	Tezin Türü	Frekans (f)	%
2013	Yüksek Lisans	1	%3,2
	Doktora	1	%3,2
2014	Yüksek Lisans	1	%3,2
	Doktora	1	%3,2
2015	Yüksek Lisans	1	%3,2
	Doktora	1	%3,2
2016	Yüksek Lisans	4	%13
	Doktora	1	%3,2
2017	Yüksek Lisans	3	%9,7
	Doktora	1	%3,2
2018	Yüksek Lisans	2	%6,5
	Doktora	2	%6,5

2019	Yüksek Lisans	4	%13
	Doktora	1	%3,2
2020	Yüksek Lisans	6	%19,4
	Doktora	1	%3,2
Toplam		31	100

2013-2020 yıllarını kapsayan zaman diliminde yapılmış olan fen eğitimi konulu tez çalışmalarının türüne ve yıllara göre dağılımını gösteren Tablo 1 incelendiğinde en fazla 2020 (f= 8) yılında çalışma yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca inceleme kapsamına alınan toplam 31 çalışmadan yüksek lisans tez sayısı 22, doktora tez sayısı ise 9 olarak bulgulanmıştır.

**Tablo 2.** Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Atatürk Üniversitesi	1	%4,6	2	%22,2	3	%9,7
Marmara Üniversitesi	1	%4,6	1	%11,1	2	%6,5
Gazi Üniversitesi	3	%13,7	3	%33,3	6	%19,4
Kırıkkale Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Adnan Menderes Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	--	--	2	%22,2	2	%6,5
Balıkesir Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Dumlupınar Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Mersin Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Kastamonu Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Giresun Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Çukurova Üniversitesi	--	--	1	%11,1	1	%3,2
Dicle Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Muş Alparslan Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2	%9,1			2	%6,5

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Ege Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Kafkas Üniversitesi	1	%4,6			1	%3,2
Toplam	22	100	9	100	31	100

2013-2020 yıllarını kapsayan zaman diliminde yapılmış olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımını gösteren Tablo 2 incelendiğinde en fazla tez çalışmalarının Gazi Üniversitesi'nde (6) yapıldığı görülmüştür.

**Tablo 3.** Türkiye'deki fen eğitimi konulu tezlerin konularına, sınıf düzeyine ve konularına göre dağılımı

Konu Alanı Adı	Ünite	Sınıf Düzeyi				Toplam
		5. sınıf f	6. sınıf f	7.sınıf f	8.sınıf f	
Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzda Sistemler ve Sağlığı		2	2		4
	Hücre Bölünmesi ve Kalıtım				1	1
	İnsan ve Çevre	1		3	1	5
	Hayvanlar	1				1
	İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme				1	1
	Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım	2				2
Madde ve Doğası	Madde ve Isı		1			1
Fiziksel Olaylar	Kuvvet ve Enerji			3		3
	Işık			2		2
	Kuvvet ve Hareket			1		1
	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme”	1				1
	Elektrik İletimi		1			1

Dünya ve Evren	Bilimin Doğası	1				1
	Güneş Sistemi ve Ötesi			4		4
	Dünya'mız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş		1			1
	Güneş Sistemi Ve Tutulmalar		1			1
Toplam		6	6	15	3	

2013-2020 yıllarını kapsayan zaman diliminde yapılmış olan lisansüstü tezlerin konularına, sınıf düzeyine ve konularına göre dağılımını gösteren Tablo 3 incelendiğinde “Canlılar ve Yaşam” en çok çalışılan konu alanı olduğu görülmüştür. Bu konu alanı içerisinde çalışmalarında en çok tercih edilen ünite “İnsan ve Çevre” yer almaktadır. Sınıf düzeyi olarak en sık 7. sınıf ile çalışmalar yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4.**Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans	Yüzde
1-49	8		8	%25,8
50-100	12	6	18	%58,1
101-200	2	1	3	%9,68
201-300	--	2	2	%6,45
Toplam	22	9	31	100

2013-2020 yıllarını kapsayan zaman diliminde yapılmış olan tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımını gösteren Tablo 4 incelendiğinde lisansüstü tezlerde çalışılan örneklem büyüklüğünün 50-100 arasında (f=18) olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.**Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezlerin öğretim yöntem/tekniklerine göre dağılımı

Öğretim yöntem/teknik	Frekans
İşbirlikli öğrenme	1
Jigsaw	3
Harmanlanmış öğrenme	2
Sosyal Medya Destekli Öğrenme	1
Drama Yöntemi	1
Bilgisayar Destekli Öğrenme	1

5E (Öğrenme Halkası) Yöntemi	2
Bilimsel tartışma odaklı öğretim (argümantasyon)	5
Kavram karikatürü	2
Öyküleme	1
Sınıf Dışı Öğretim	3
Simülasyon/ Benzetim	1
Eğitsel Oyun	1
Teknoloji Destekli Eğitsel Oyun	1
Rol Oynama	1
Akran Öğretimi	1
Altı Şapka	2
Çoklu Ortam Destekli Drama	2
Düz Anlatım	1
Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi	1
İstasyon	2
Dijital Öyküleme	2
Örnek Olay	1
Model Kullanımı	1
Tartışma	1
Yaşam Temelli Öğretim	1
3D Simülasyon	1

2013-2020 yıllarını kapsayan zaman diliminde yapılmış olan lisansüstü tezlerde öğretim yöntem/tekniklerine göre dağılımını gösteren Tablo 5 incelendiğinde en fazla bilimsel tartışma odaklı öğretim yöntemi (argümantasyon) tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. İkinci sırada sınıf dışı öğretim (gezi,gözlem) ve Jigsaw teknikleri yer almaktadır.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerini belirlemektir. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde 2013- 2020 yılları arasında tam metin olarak yayınlanmış deneysel çalışmalardan 22 yüksek lisans ve 9 doktora tezi araştırmaya dâhil



edilmiştir. Araştırma bulgulara dayalı yapılan tartışma, her bir alt problem için ayrı başlık kullanarak yapılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı ve bu alanda yapılan çalışmaların en çok 2020 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Polat, (2020) “Harmanlanmış Öğrenme Ortamında 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeylerinin Araştırılması (İzmir İli -Karşıyaka İlçesi Eren Şahin Eronat Ortaokulu Örneği”); Durmuş, (2020) “Dijital Hikâyelerle Desteklenen Rehberli Araştırma-sorgulama Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Tutumları: “güneş Sistemi Ve Tutulmalar Örneği””; Metin (2020) “İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Planetaryuma Düzenlenen Bir Gezinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, İlgi Ve Motivasyonlarına Etkisi””; Doğru (2020) “İnsan Sinir Sisteminin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilere Öğretiminde 3D Simülasyon Kullanımı””; Gülseven, (2020) “Argümantasyon Temelli Fetemm Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet Ve Enerji Ünitesine Yönelik Akademik Başarılarına, Tutumlarına Ve Argümantasyon Seviyelerine Etkisi””; Kutluer, (2020) “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinde Madde Döngüleri Ve Çevre Sorunları Konusundaki Başarılarına Ve Argümantasyon Seviyelerine Etkisi””; Şentürk, (2020) “Argümantasyon Destekli Eğitici Çizgi Romanların Öğrencilerin Çevreye Yönelik İlgi, Motivasyon Ve Akademik Başarılarına Etkisi İle Öğrenci Deneyimleri” Çalışmaların yapıldığı üniversiteye göre dağılıma bakıldığında en çok çalışma yapan üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre incelenen tez çalışmalarında en fazla tercih edilen öğrenme öğretme yöntem ve tekniği olarak argümantasyon tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Yenice, (2015) “8. Sınıf Öğrencilerine “Hücre Bölünmesi Ve Kalıtım” Ünitesinin Öğretilmesinde Bilimsel Argümantasyon Temelli Öğrenme Sürecinin Etkisi””; Kutluer, (2020) “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinde Madde Döngüleri Ve Çevre Sorunları Konusundaki Başarılarına Ve Argümantasyon Seviyelerine Etkisi” olduğu görülmüştür. Argümantasyon fen bilimlerinde gelişmekte olan bilimsel konularla ilgili olarak her alanda çoğunlukla görülebilir (Dawson ve Venville, 2019). 2013 yılındaki öğretim programına göre öğrenciler araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri ve fikirlerini rahatça ifade edecekleri sınıf ortamları oluşturulmalıdır (MEB, 2013). Bu bağlamda deneysel araştırmalarda argümantasyon öğrenme öğretme yöntem ve tekniğinin fen dersinde sınıf düzeylerine uygulanması öğrencilerin tartışma ortamlarında fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri bakımından önemlidir. En sık çalışılan öğrenme alanı Canlılar ve Yaşam olduğu, tezlerin katılımcı grubunun daha çok 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. En çok çalışılan örneklem büyüklüğü 50-100 arasında olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak ne kadar az örneklem o kadar verimli çalışma olacaktır. Sınıflarda öğrenci sayısının az olması etkililiği araştırılan yöntem ve tekniklerin verimliliği açısından önemlidir.

## ÖNERİLER

- 1) 2013 -2020 yılları arasında fen eğitimi alanında deneysel araştırmaların kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin sayı ve çeşitliliği artırılabilir ve aktif öğrenme teknikleri tercih edilebilir. Örneğin kartopu, sandviç, eğitsel oyun, konuşma halkası gibi teknikler çalışılabilir.
- 2) 2013 -2020 yılları arasında fen eğitimi alanında deneysel araştırmalarda konu alanı olarak Canlılar ve Yaşam içerisinde bulunan diğer ünitelerle çalışmalar yapılabilir. Fiziksel olaylar, Dünya ve Evren konu alanları çalışmalarda tercih edilebilir.
- 3) Örneklem büyüklüğünün daha az tutulup daha detaylı incelemenin yapılabildiği eylem araştırması ya da durum çalışmaları tercih edilebilir.
- 4) Bu çalışmada 22 yüksek lisans ve 9 doktora tezleri incelenmiş olup, doktora tezlerinin daha sık çalışılması önerilmiştir.
- 5) Bu çalışmada 2013-2020 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan 31 deneysel tezler incelenmiş olup, tez sayıları artırılarak çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2013). **Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme Ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı, Motivasyon, Tutum Ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi.** (Yayınlanmış Doktora Tezi),Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkuş, G. (2016). **Drama Yönteminin 7.Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmececi Ünitesindeki Başarılarına Etkisi.** (Yüksek Lisans Tezi),Fen Bilimleri Enstitüsü,Balıkesir Üniversitesi,Balıkesir.
- Arııcı, F. (2016). **Kavram Karikatürleriyle Zenginleştirilmiş Etkileşimli Kısa Tarihsel Hikâyelerin Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Öz-inceleme.**(Yüksek Lisans Tezi),Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Atatürk Üniversitesi,Erzurum.
- Balcı, C. (2015).**8. Sınıf Öğrencilerine “Hücre Bölünmesi Ve Kalıtım” Ünitesinin Öğretilmesinde Bilimsel Argümantasyon Temelli Öğrenme Sürecinin Etkisi,** (Yüksek Lisans Tezi),Fen Bilimleri Enstitüsü,Adnan Menderes Üniversitesi,Aydın.
- Bayraklı, S. (2019). **Fen Eğitimi Alanında 2008-2018 Yılları Arasında Deneysel Araştırma İle Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin İçerik Analizi.**Marmara Üniversitesi
- Çakmak, M. (2018). **İstasyon Tekniğinin 6. Sınıf Madde Ve Isı Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi Ve Öğrencilerin Tekniğe İlişkin Görüşleri.**(Yüksek Lisans Tezi).Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Dicle Üniversitesi,Diyarbakır.
- Çakıcı, Y., Ilgaz, G. (2011). **2004 yılı ilköğretim fen ve teknoloji programı ile ilgili 2005- 2010 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi.** Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34, 35-47.
- Çepni, S. (2008). **Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.** Ankara: Pegema Akademi.
- Demir, İ. (2019). **Yaşam Temelli Öğretimin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Ağız Ve Diş Hijyeni Konusunda Kavram Öğrenmelerine, Fen Bilimlerine Karşı Tutumlarına Ve Motivasyonlarına Etkisi.** (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, T. (2017). **Argümantasyon Yöntemi Destekli Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi, Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Güdülenme Ve Argümantasyon Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.** (Yayınlanmış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Dağ, M. (2015). **Kavram Karikatürleriyle Zenginleştirilmiş Etkileşimli Kısa Tarihsel Hikâyelerin Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Öz-inceleme.** (Yayınlanmış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dawson, V. & Venville, G.J. (2009). **High School Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy?** International Journal of Science Education, 31(11), 1421-1445.
- Doğru, M., Gençosman, M., Ataalkın, N. A. ve Şeker, F. (2012). **Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerin analizi.** Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9 (1), 49- 64
- Doğru, Ö. (2020). **İnsan Sinir Sisteminin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilere Öğretiminde 3D Simülasyon Kullanımı.** (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Durmuş, M, B. (2020) **“Dijital Hikâyelerle Desteklenen Rehberli Araştırma-sorgulama Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Tutumları: “Güneş Sistemi Ve Tutulmalar Örneği”,** Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1998). **Eğitimde program değerlendirme,** Ankara, Anı Yayıncılık.
- Gezer, K., Köse, S., Durkan, N., Uşak, M. (2003). **Biyoloji Alanında Yapılan Program Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırılması: Türkiye, İngiltere ve ABD Örneği,** Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (14), 49-62.
- Gülseven, E. (2020). **Argümantasyon Temelli Fetemm Eğitiminin 7.Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet Ve Enerji Ünitesine Yönelik Akademik Başarılarına, Tutumlarına Ve Argümantasyon Seviyelerine Etkisi.**(Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- **İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi.** Ankara: MEB Yayınevi 2000, Pp.91
- İstanbuloğlu, B. (2014). **Bilgisayar Destekli 5E Öğrenme Halkası Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi,** (Yüksek Lisans Tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kaplan, M. (2016). **Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi İle İşlenen Fen Bilimleri Dersi 7.Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına, Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi,** (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaptan, F & Korkmaz, H. **İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı,** Ankara, 2000

- Karakaya, Ç. (2016). “**İnsan Ve Çevre**” Ünitesi İçin Sınıf Dışı Öğretim Uygulamasının Çevre Okuryazarlığı Üzerine Etkisi. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karamustafaoğlu, O., ve Yaman, S. (2014). **Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaosmanoğlu, A. B. (2017). “**Örnek Olay Yönteminin 7. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına Etkisi**” (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koyuncu, Y. (2019). **Fen Bilimleri Dersinde Model Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi**. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutluer, M. (2020).**Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinde Madde Döngüleri Ve Çevre Sorunları Konusundaki Başarılarına Ve Argümantasyon Seviyelerine Etkisi**.(Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüközer, A. (2016). **Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış**. Ned-efmed. Cilt 10, sayı:1.107-141.
- Külekçi, E. (2019). **Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretimi Üzerindeki Etkileri**. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa Celal Bayar Üniversitesi,Manisa.
- MEB, (2005). **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6,7 Ve 8. Sınıflar ) Öğretim Programı**, Ankara.
- MEB, (2013). **Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı**, (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara
- Metin, A. (2012), **Araştırma Yöntem Ve Teknikleri**, Birecik Meslek Yüksekokulu, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Metin, M. (2020). **İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Planetaryuma Düzenlenen Bir Gezinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, İlgi Ve Motivasyonlarına Etkisi**, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat Gazi osmanpaşa Üniversitesi. Tokat

- Okur, A. (2017) **Fen eğitiminde hayvanat bahçelerine planlı bir gezinin öğrenme üzerine etkisi ve gezi süreciyle ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi**, (Yüksek Lisans Tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun Üniversitesi.
- Öcal, E. **Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesinin Öğretiminde Drama Yönteminin Ve Kukla/ Karagöz Uygulamalarının Öğrenci Başarısı Ve Tutuma Etkisi**. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2014.
- Peker, E. A. (2018). **5. Sınıf “Canlılar Dünyasını Gezelim Ve Tanıyalım” Ünitesinin Klasik Eğitsel Oyunlar Ve Teknoloji Destekli Eğitsel Oyunlarla Öğretiminin Değerlendirilmesi**. (Yayınlanmış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Polat, M. (2020). **“Harmanlanmış Öğrenme Ortamında 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeylerinin Araştırılması (İzmir İli -Karşıyaka İlçesi Eren Şahin Eronat Ortaokulu Örneği”**, (Yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa Celal Bayar Üniversitesi .
- Suiçer, M. C. (2019). **Elektriğin İletimi Ünitesinde Tartışma Yöntemi Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Kavramlarındaki Değişime Ve Akademik Başarılarına Etkisi**. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Şentürk, Ö. Ç. (2020). **Argümantasyon Destekli Eğitici Çizgi Romanların Öğrencilerin Çevreye Yönelik İlgi, Motivasyon Ve Akademik Başarılarına Etkisi İle Öğrenci Deneyimleri**. (Yayınlanmış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H. (2009). **Methodical Problem In The Researches of Educational History**. Journal of Faculty of Educational Sciences, (42), 1, 33-51. [Çevrimiçi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1147/13450.pdf>, Erişim tarihi: 01.07.2015].
- Tahtalı, G. T. (2019). **Fen Bilimleri Eğitimi Alanında 2010-2018 Yılları Arasında Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi**. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Tan, E. (2019). **Ortaöğretim 7. Sınıf Işık Konularında Akran Öğretiminin Uygulanması**. (Yayınlanmış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tan, Ş. (2010). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegema akademi.
- Terzi, E. (2016). **Fen Bilimleri Dersinde Çoklu Ortam Destekli,Canlandırma Ve Düz Anlatım Yoluyla Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi**,(Yüksek Lisans Tezi),*Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.

- Türköz, H. (2018). **Fen Bilimleri Dersinde Konu Jigsaw Yöntemi Ve Rol Oynama Tekniğinin Bilişsel Ve Duyuşsal Değişkenler Açısından İncelenmesi.** (Yayınlanmış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uçar, M. (2018). **5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Canlılar Dünyası Ünitesinde Eşgüdümlü Uygulanan Altı Şapka Ve Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) Tekniklerini Kullanmanın Öğrenme Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.**(Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.
- Ulum, E. (2017). **“Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri”** (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi.
- Ünal, S., Coştu, B., Karataş, F. (2004). **Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış.** GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 2 (2004) 183-202
- Varış, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme,** Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yalçın, B. (2020). **Harmanlanmış Öğrenme Ortamında 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeylerinin Araştırılması (İzmir İli -karşıyaka İlçesi Eren Şahin Ero-nat Ortaokulu Örneği).** (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim bilimleri Enstitüsü, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Yazman, İ. (2013). **İşbirlikli Jigsaw Tekniği Ve 5e Modeliyle Öğretimin 7.Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi’nde Yayıları Tanıyalım’ İle ‘iş Ve Enerji’ Konularındaki Başarılarına Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi.**(Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Yenilmez, K. (2014). **Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi (2004-2013).** *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* Journal of Research in Education and Teaching, Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199.
- Yılmaz, Ö. (2017). **Fen Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler: Fen Öğretmen Adaylarının Düşünceleri.** İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 12, Temmuz 2017





## COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE VELİ GÖZÜYLE ÇOCUKLARDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİKLER

Uzm. Lokman GÜRGEN<sup>1</sup>  
Prof. Dr. Tuncay DİLCİ<sup>2</sup>

### GİRİŞ

Ebeveynlik rolleri hamilelik süreciyle başlayıp çocuğun gelişim dönemlerine, özelliklerine ve yaşam şartlarına göre değişmektedir. 31 Aralık 2019 tarihinde Çin’de ortaya çıkan ve sebebi belli olmayan Covid-19 hastalığı 11 Mart 2020 tarihinde DSÖ tarafından Pandemi olarak ilan edilmiştir. Pandemi olarak ilan edilen Covid-19 salgın süreci, tüm bireylerin yaşamlarını doğrudan etkilemiştir. Bu nedenle, sokağa çıkma yasakları uygulanmış, çoğu çalışan ebeveyn işlerini evden yürütmeye başlamıştır. Dünya genelinde farklı tarihlerde olmakla birlikte Türkiye’de örgün eğitim kurumları 12 Mart tarihinde tatil edilmiş ve daha sonra eğitim-öğretimini sürdürmek için uzaktan eğitim yöntemine geçmiştir (Başaran ve Aksoy, 2020: 669; TUBA, 2020; WHO: 2020 ).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), tarafından Covid 19 nedeniyle 1,38 milyar çocuğun okula ve kreşlere gidemediğini, grup etkinliklerine, takım sporlarına veya oyun alanlarına erişemediği tahmin edilmektedir. Ebeveynlerin ve bakıcıların, durumun ne kadar süreceği konusunda hiçbir fikri olmadığı gözlenmektedir. Çoğu insan için çocukları evde meşgul etmek ve güvende tutmak ürkütücü bir olasılıktır. Düşük gelirli ve kalabalık hanelerde yaşayanlar için bu zorluklar daha da artmaktadır (Cluver ve diğ, 2020: 64). Türkiye’de de dünyada olduğu gibi COVID-19 hastalığının doğrudan etkilerinin yanı sıra henüz bilinmeyen riskleri de doğabilir. Salgın hastalıklar ve toplumda endişe yaratan durumlar yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da farklı etkilere neden olmaktadır. Bu tür durumlarda özellikle kalabalık ve sağlıklı olmayan şartlarda yaşayan çocuklar daha yüksek risk altında bulunmaktadır. Bu riskler nedeniyle ortaya çıkabilecek etkiler

1 Gazi Osman Paşa İlkokulu, lokmangurgen@gmail.com

2 Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, tdilci@cumhuriyet.edu.tr

fiziksel, psiko-sosyal ve ruhsal sağlık sorunları olarak gruplandırılabilir (Küçük Biçer ve İlhan, 2020:106).Çocuklarda oluşabilecek psiko-sosyal ve ruhsal sağlık sorunlarının önüne geçebilmek için ilgili tedbirlerin alınması gerekmektedir.Çocukların küçük yaşlardan itibaren sevgi ihtiyacının karşılanması oldukça önemlidir. Sevgi ortamında yetişen çocuklar mutlu olur ve gülümserler. Pandemi gibi zorlu süreçlerde insanların birbirlerine özellikle de çocuklara gülümseme ile yaklaşması sürecin sağlıklı bir şekilde geçirilmesinde önemli bir role sahiptir. İnsanlar gülümseyen insanlara yakınlık duyarak aralarındaki bağları kuvvetlendirirler. Gülmek bazı baskıları ortadan kaldırmak ve stresle başa çıkabilmek için etkili bir yöntemdir (Dilci, 2014:109; Dilci, 2015a: 85). Bu nedenle riskli durumlarda insanların birbirine özellikle de çocuklara karşı sevgi ile yaklaşarak gülümsemesi oldukça önemlidir. Bu tür durumları en iyi şekilde atlatmanın belki de en iyi yolu gerekli sevgi ortamının çocuğa sağlanması ve sıcak bir gülümseme olabilir.

İnsanoğlu 21. yüzyılda hızlı bir değişim içerisinde çalışma ve çabalarıyla sürekli yeni ürünler üretmektedir. Hızla ortaya çıkan bu ürünler toplumsal alanların ve gündelik yaşantılarımızın vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir. Özellikle bilişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişim ve bu gelişimin toplumsal kabulü birçok sistemde ve sistematikte değişimlere neden olmuştur. Ekonomi, sanayi, ulaşım, iletişim ve haberleşme gibi birçok alanla birlikte bu değişimden eğitim de önemli ölçüde etkilenmiştir. Dijitalleşme kapsamında meydana gelen değişimlerin birçoğu insan hayatını kolaylaştırırken aynı zamanda bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzlukların başında dijital bağımlılık gelmektedir.Dijital bağımlılık insan yaşamını önemli derecede etkileyen bir sorun haline gelmiştir. Ancak gerek dünya ülkeleri genelinde gerekse ülkemizde henüz mevcut sorunlara ilişkin gerekli önlemlerin alındığı söylenemez(Dilci, 2020:201, Sezgin ve Fırat, 2020:38).

Dijital bağımlılık kavramı dijital medya araçlarındaki çeşitlenmeden dolayı internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve televizyon bağımlılığı gibi dijital medya bağımlılığı gibi alt boyutları içerir. Teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin insan yaşamında neredeyse her alanda hızla kabul görüp yerleşmesi sonucunda ortaya çıkan dijital medya bağımlılığı sürekli güncelliğini koruyan ve ileriki yıllarda da güncelliğini korumaya devam edeceği düşünülen bir konu niteliğindedir. Özellikle dijital oyun bağımlılığı medyada sık sık gündeme gelmekte ve konu ile ilgili araştırmaların önemi artmaktadır (Avcı ve Er, 2019:134-135). İnternet bağımlılığını Young (1998:238) bir sarhoş edici içermeyen dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlamıştır. Young sekiz ölçüt belirlemiş ve bu kriterlerden beşini sağlayan kişilere internet bağımlısı teşhisi koymuştur (Yellowlees ve Marks, 2007: 1448). Bilgisayarı aşırı kullanan her bireyde bağımlılık riski söz konusudur. Bilgisayar bağımlılığının da türleri ve derecesi vardır. Bağımlı olmayan normal insanlar bilgisayarda oyun oynayarak ve video seyrederek uzun zaman geçirebilir ama bunu fark ettiğinde pişmanlık yaşar ve bir daha bunun tekrarlanmaması için kendini kontrol edebilir. Ancak bilgisayar bağımlısı olmuş kişiler geçirilen zamanın farkında olmadığı gibi bu durumdan pişmanlık duymaz ve kendilerini kontrol edemezler. Üstelik bilgisayarla zaman geçirdiklerinde aşırı derece mutluluk duyarlar (Dilci, 2015b:62).

Bilgisayar oyunu bağımlılığı, kişinin bir oyunu bırakamaması, sürekli olarak oyunu düşünmesi ve oyunla ilgilenmesi olarak ifade edilebilir. Birçok aile ve öğretmen çocukların ders çalışmadaki isteksizliğinden buna karşın bilgisayar oyunlarıyla geçirilen vakitteki istekliliğinden şikâyet etmektedir. Bilgisayar oyunlarının çocukların ilgilerini çekerek onları motive etme açısından oldukça önemli bir güce sahiptir. Bu güç de kişide tekrar tekrar oyun oynama isteği uyandırmaktadır. Bu nedenle bağımlı, oyunla bütünleşir ve tüm hayatında onu yaşamaya başlar (Horzum, 2011:58).

Avrupa genelinde, bazı ülkeler arası farklılıklara rağmen, mevcut bulgular, çevrimiçi gençler için karşılaşılan risklerin sıralamasının oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Kişisel bilgileri vermek en yaygın riskli davranış olup bunu çevrimiçi pornografiyle karşılaşmak ve ardından şiddet içeren veya nefret uyandıran içerik görmek takip eder. İnternette zorbalığa uğramak karşılaşılan riskler arasında dördüncü sırada ve ardından da istenmeyen cinsel yorumlar geliyor. Çevrimdışı bir kişiyle çevrimdışı tanışmak, tartışmasız en tehlikeli risk olsa da, en az görülen davranıştır (Livingstone & Haddon, 2009:1). Amerikan Psikoloji Derneği'ne göre internet bağımlılığı küresel çapta ciddi bir sorun hale gelmiştir. Çin'de internete bağımlısı gençlerin sayısının 10 milyona ulaştığı kabul edilmektedir. Güney Kore'de de genç neslin karşı karşıya olduğu en önemli sağlık sorununun internet bağımlılığı olduğu belirtilmektedir ( Dilci, 2015:63 ).

Uluslararası düzeyde Covid-19 Pandemi sürecinde evde medya tüketimi incelemek amaçlı yapılan bir araştırmanın sonuçları dünya çapında bu süreçte bireylerin %67'sinin daha fazla haber yayını izlediğini, %45'inin mesajlaşmaya daha uzun süre harcadığını, %44'ünün sosyal medyada daha uzun süre harcadığını ve %36'sının bilgisayar ve video oyunlarında daha fazla zaman harcadığını göstermektedir. Aynı çalışmada, Z neslinin % 62, Y neslinin % 45, X neslinin % 40 oranla mesajlaşmaya daha çok zaman harcadığı belirtilirken en yüksek oranda medya kullanımı artışının Z neslinde olduğu vurgulanmıştır (Watson, 2020) .

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma Covid-19 Pandemi sürecinde evde kalan ve eğitim öğretime uzaktan devam eden çocukların bu süreçten nasıl etkilendiğini, yaşadığı sorunları, kendilerinde meydana gelen akademik, sosyal ve psikolojik değişiklikleri ebeveynlerinin gözüyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi sürecinde çocuklarda duygusal yönden meydana gelen değişiklikler nelerdir?
2. Pandemi sürecinde çocukların hal ve hareketlerinde meydana gelen değişiklikler nelerdir?

3. Pandemi sürecinde çocukların akademik başarılarında meydana gelen değişiklikler nelerdir?
4. Pandemi sürecinde çocukların aile bireyleri ile olan iletişimde meydana gelen değişiklikler nelerdir?
5. Pandemi sürecinde çocuklarda sosyal yönden (arkadaşlık ilişkilerinde) meydana gelen değişiklikler nelerdir?
6. Pandemi sürecinde çocuklarda toplumsal değerler yönünden meydana gelen değişiklikler nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Covid 19 Pandemi süreci diğer dünya ülkelerini olduğu gibi Türkiye'yi de etkisi altına alarak insanların yaşamlarını şekillendirmiştir. Bu süreçte çocuklarda meydana gelen değişikliklerin onlarla birlikte eve kapanarak günün büyük kısmını birlikte geçirdiği ebeveyninin gözüyle belirlenerek ortaya konulması bir ülkenin gelecek neslinin fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik açıdan sağlıklı bir şekilde yetişmesi açısından önemlidir.

### **YÖNTEM:**

**Araştırmanın yöntem bölümü;** araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları alt başlıkları altında belirtilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini anlamakla ilgilenirler (Merriam, 2009:5). Durum çalışması ile “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alınarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayın derinliğine incelemesi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277). Bu çalışmada da ele alınan konular “nasıl” ve “neden” soruları bağlamında ele alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim gören 25 okul öncesi, 21 ilkokul ve 18 de ortaokul öğrencilerin velisi olmak üzere toplam 64 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 64 veliden 52'si ( %81'i) kadın, 12'si (%12'si) de erkektir.Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç,görelî küçük bir örneklem oluşturarak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

## Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında gerekli verilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken kapsamlı bir şekilde alan taraması yapılarak 25 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlandıktan sonra bu havuz içerisinde araştırmacının amacına en çok hizmet edecek 6 soru seçilerek diğerleri elenmiştir. Oluşturulan görüşme formu eğitim programları ve öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesine sunularak uzman görüşü alınmıştır.Görüşme formunda yer alan 6 tane açık uçlu sorunun dışında katılımcılara çocuklarının öğrenim gördüğü okul kademesi, cinsiyet, çocuk sayısı, gelir durumu ve medeni durumları sorulmuştur.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde bir nitel araştırma programı olan Nvivo 11 paket programı ve analiz yöntemi olarak ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılmasındaki temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Bu nedenle veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış veli görüşme formundaki sorulara verilen cevaplara göre konuya ilişkin temalar belirlenip kategori ve kodlar oluşturulmuş elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla aktarılabirlik ve ayrıntılı rapor etme; güvenilirliği sağlamak için tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcı görüşleri olduğu gibi yorum katılmadan okuyucuya aktarılmış ve veriler ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler farklı zamanlarda iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış sonra araştırmacılar bir araya gelerek ortak kodlar belirlenmiştir. Böylece kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca bulguların

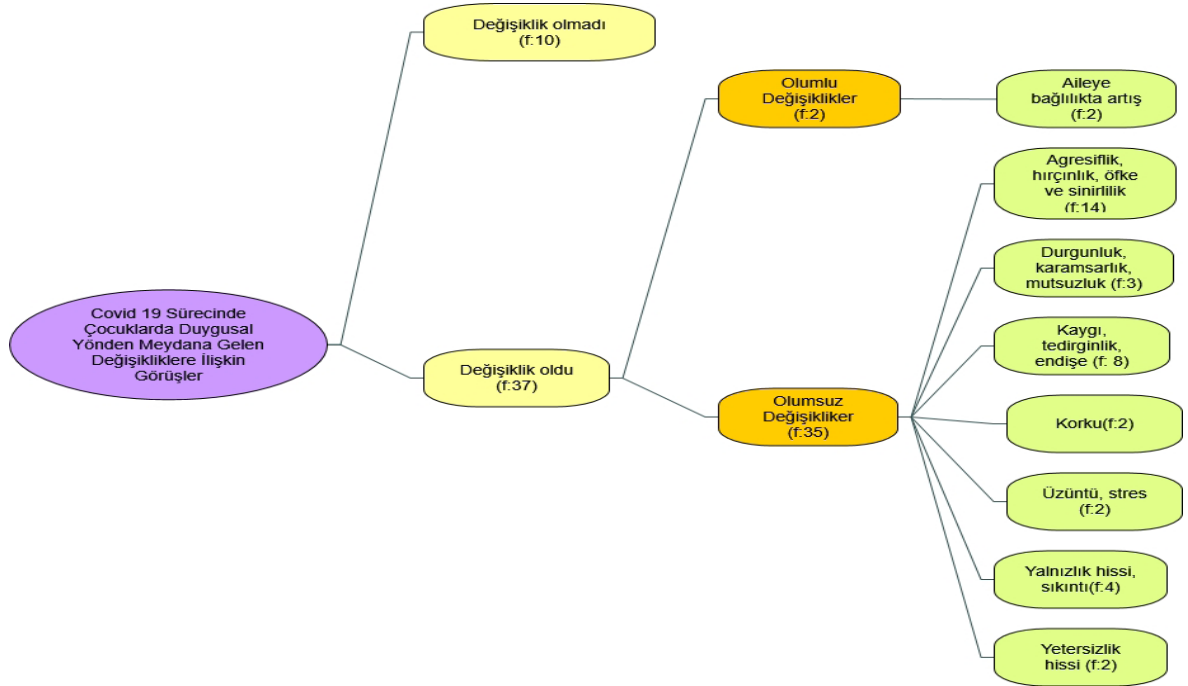
kısımında doğrudan alıntılar, metinde herhangi bir değişikliğe gidilmeden ve italik yazı biçimiyle tırnak içinde verilmiştir. Doğrudan yapılan alıntıların başına kimlik gizliliğini sağlamak için “V1” (V1: 1 numaralı veli) şeklinde açıklayıcı kodlamalar yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarda meydana gelen değişikliklere ilişkin veli görüşlerinden elde edilen bulgular ve ilgili doğrudan alıntılar yer almaktadır.

### 1. Covid-19 Sürecinde Çocuklarda Duygusal Yönden Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Velilere “Covid-19 pandemi sürecince çocuklarda duygusal yönden değişiklikler oldu mu, oldu ise bu değişikliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak velilerin cevapları ile elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Covid-19 Sürecinde Çocuklarda Duygusal Yönden Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde velilerin birçoğu Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarda duygusal yönden birçok değişiklik meydana geldiğini (f:35) düşünürken, herhangi bir değişiklik olmadığını düşünenler de (f:10) bulunmaktadır.

Bu süreçte çocuklarda duygusal yönden değişiklik olduğunu düşünenlerin çok büyük bir kısmı bu değişikliklerin olumsuz yönde ( f: 35) olduğunu belirtirken, çok az bir kısmı olumlu yönde (f:2) olduğunu belirtmiştir.

Veli görüşlerine göre çocuklarda duygusal yönden meydana gelen olumlu değişikliklerin aileye bağlılıkta artış (f:2), olumsuz görüşlerin ise agresiflik, hırçınlık, öfke ve sinirlilik (f:14), durgunluk, karamsarlık ve mutsuzluk (f:3), kaygı, tedirginlik ve endişe (f:8), korku (f:2), üzüntü, stres (f:2), yalnızlık hissi, sıkıntı (f:4), yetersizlik hissi (f:2) olduğu söylenebilir.

Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarda meydana gelen duygusal değişikliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**V4:** *“Evet oldu, evde sıkıldığı için bazı durumlarda hemen öfkeleniyor ve her şeye kızıyor.”*

**V10:** *“Daha sık gerilim oluyor daha çok kavga ediyorlar sokağa çıkamadıkları için enerjilerini boşalamıyorlar.”*

**V15:** *“Evet oldu, mecburiyet haricinde bir yere gitmiyorlar sürekli evdeler psikolojik olarak etkilendiler bir yere gitmek zorunda olduklarında ise hastalık bulaşacak diye korkuyorlar.”*

**V22:** *“Daha alıngan ve sabırsızlar.”*

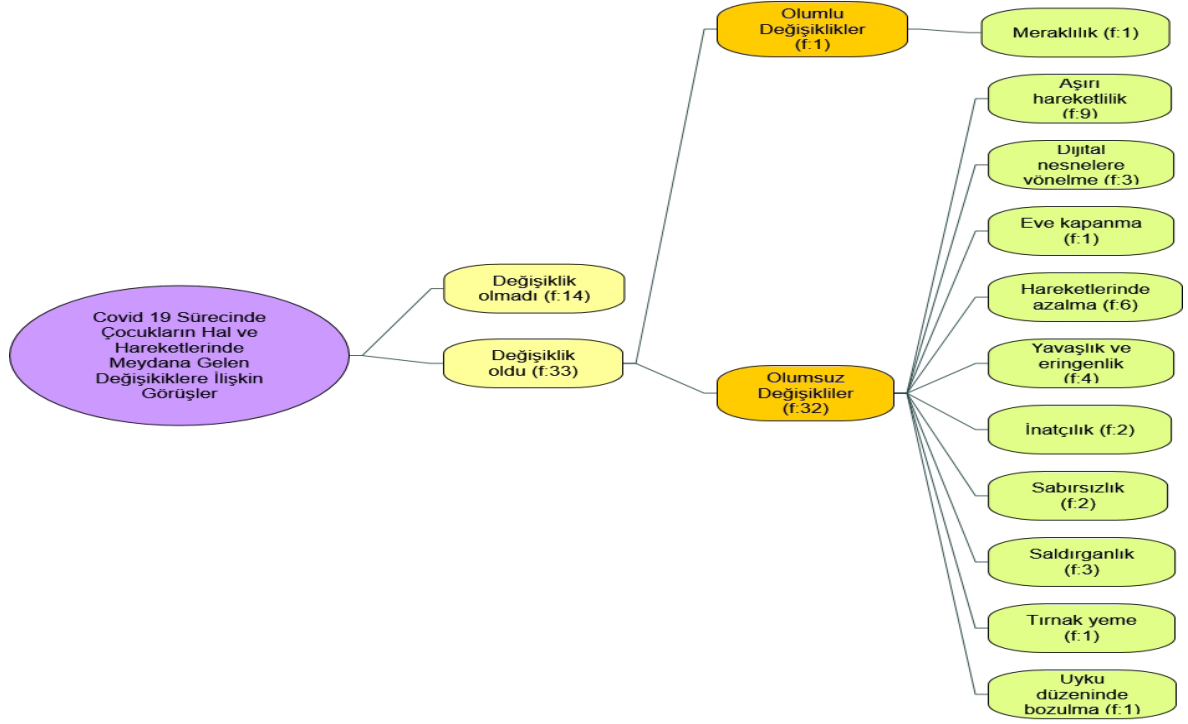
**V36:** *“Oldu. Her akşam haberde vaka ve ölüm sayılarını takip ediyormuş bize çaktırmadan bir gün anne ölecek miyiz diye çok üzülmüştü.”*

**V42:** *“Daha sinirli ve tahammülsüz oldular.”*

**V59:** *“Tereddüt, endişe ve kaygı bozukluğu oldu birimize bir şey olacak korkusu.”*

## 2. Covid-19 Sürecinde Çocukların Hal ve Hareketlerinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Velilere “Covid-19 pandemi sürecince çocukların hal ve hareketlerinde değişiklikler oldu mu, oldu ise bu değişikliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak velilerin cevapları ile elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Covid-19 Sürecinde Çocukların Hal ve Hareketlerinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde velilerin birçoğu Covid-19 pandemi sürecinde çocukların hal ve hareketlerinde birçok değişiklik meydana geldiğini (f:33) düşünürken, herhangi bir değişiklik olmadığını düşünenlerin (f:14) sayısı da kayda değer niceliktedir. Bu süreçte çocukların hal ve hareketlerinde değişiklik olduğunu düşünenlerin çoğunluğu bu değişikliklerin olumsuz yönde ( f: 33) olduğunu belirtirken, çok az bir kısmının olumlu yönde (f:1) olduğunu belirtmiştir. Veli görüşlerine göre çocukların hal ve hareketlerinde meydana gelen olumlu değişikliklerin meraklılık (f:1), olumsuz değişikliklerin ise aşırı hareketlilik (f:9), dijital nesnelere yönelme (f:3), eve kapanma (f:1), hareketlerinde azalma (f:6), yavaşlık ve eringenlik (f:4), inatçılık (f:2), sabırsızlık (f:2), saldırganlık (f:3), tırnak yeme (f:1), uyku düzeninde bozulma (f:1) olduğu söylenebilir.

Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde çocukların hal ve hareketlerinde meydana gelen değişikliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**V15:** “Çok hareketsiz kaldılar sürekli olarak ya yatıyor ya oturuyorlar.”



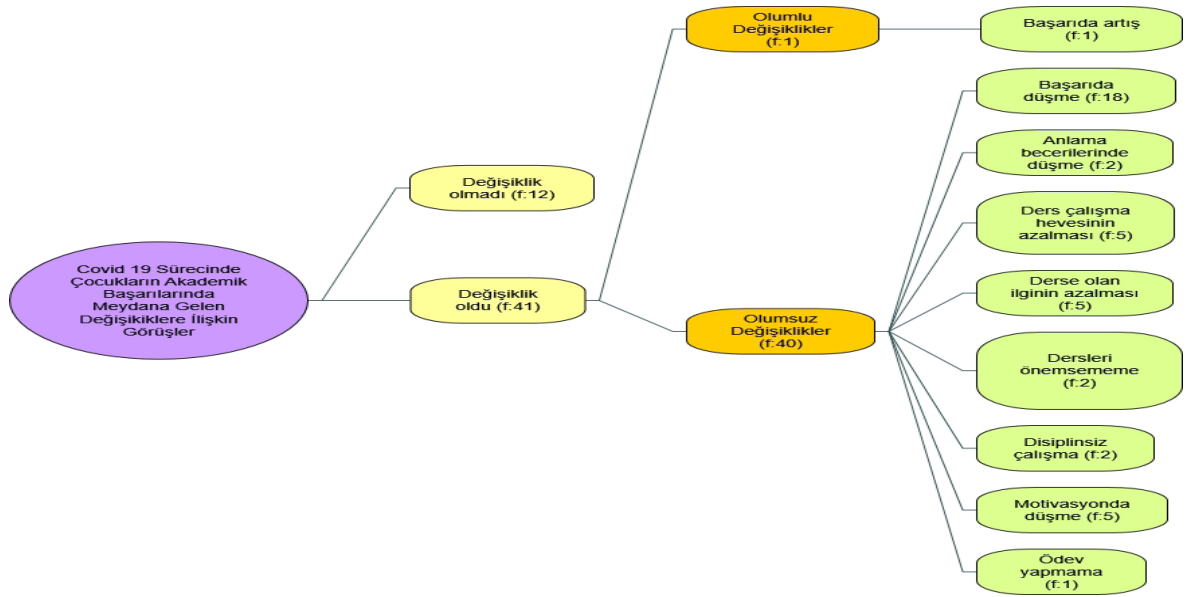
V22: “Küçükler daha enerjik, büyükler sakin ve durgun.”

V28: “Enerji patlaması yaşıyoruz normalde ağır ve de sessiz olan oğlum tam tersi hareketli kıpır kıpır bir çocuğa dönüştü.”

V52: “Daha önceden yapmadıkları faaliyetleri merak edip yapıyorlar.”

### 3. Covid-19 Sürecinde Çocukların Akademik Başarılarında Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Velilere “Covid-19 pandemi sürecince çocukların akademik başarılarında değişiklikler oldu mu, oldu ise bu değişikliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak velilerin cevapları ile elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: Covid-19 Sürecinde Çocukların Akademik Başarılarında Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde velilerin birçoğu Covid-19 pandemi sürecinde çocukların akademik başarılarında değişiklik meydana geldiğini (f:41) düşünürken, bir kısmı ise herhangi bir değişiklik olmadığını (f:12) düşünmektedir.

Bu süreçte çocukların akademik başarılarında değişiklik olduğunu düşünenlerin neredeyse tamamı bu değişikliklerin olumsuz yönde ( f: 40) olduğunu belirtirken, çok az bir kısmı olumlu yönde (f:1) olduğunu belirtmiştir. Veli görüşlerine göre çocuklarda meydana gelen olumlu akademik değişikliklerin başarıda artış (f:1), olumsuz değişikliklerin ise başarıda düşme (f:18), anlama becerilerinde düşme (f:2), ders çalışma hevesinin azalması (f:5), derse olan ilginin azalması (f:5), dersleri önemsememe (f:2), disiplinsiz çalışma (f:2), motivasyonda düşme (f:5), ödev yapmama (f:1) olduğu söylenebilir.

Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde çocukların akademik başarılarında meydana de-  
ğişikliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**V1:** *“Ders çalışma sistemi değiştiği için başarısının düştüğünü düşünüyorum.”*

**V4:** *“Arkadaşları ile birlikte girdiği sınavlarda daha keyifli oluyor ve heyecanlanıyordu, evde bireysel yaptığımız sınavlarda bu duygulardan mahrum kalıyor, ders çalışmak için hevesi azalmış oluyor.”*

**V12:** *“Birebir ilgileniyorum sorun yok.”*

**V20:** *“Çok fazla oldu, derslerden soğudular, anlamıyorlar, anlamayınca yapmak istemi-  
yorlar.”*

**V27:** *“En başarılı olduğu derslerde bile anlama kavrama yetisi azaldı, bunu öğretmenleri-  
nin ve bizim evde yaptığımız soru çözümleri ile fark edebiliyoruz.”*

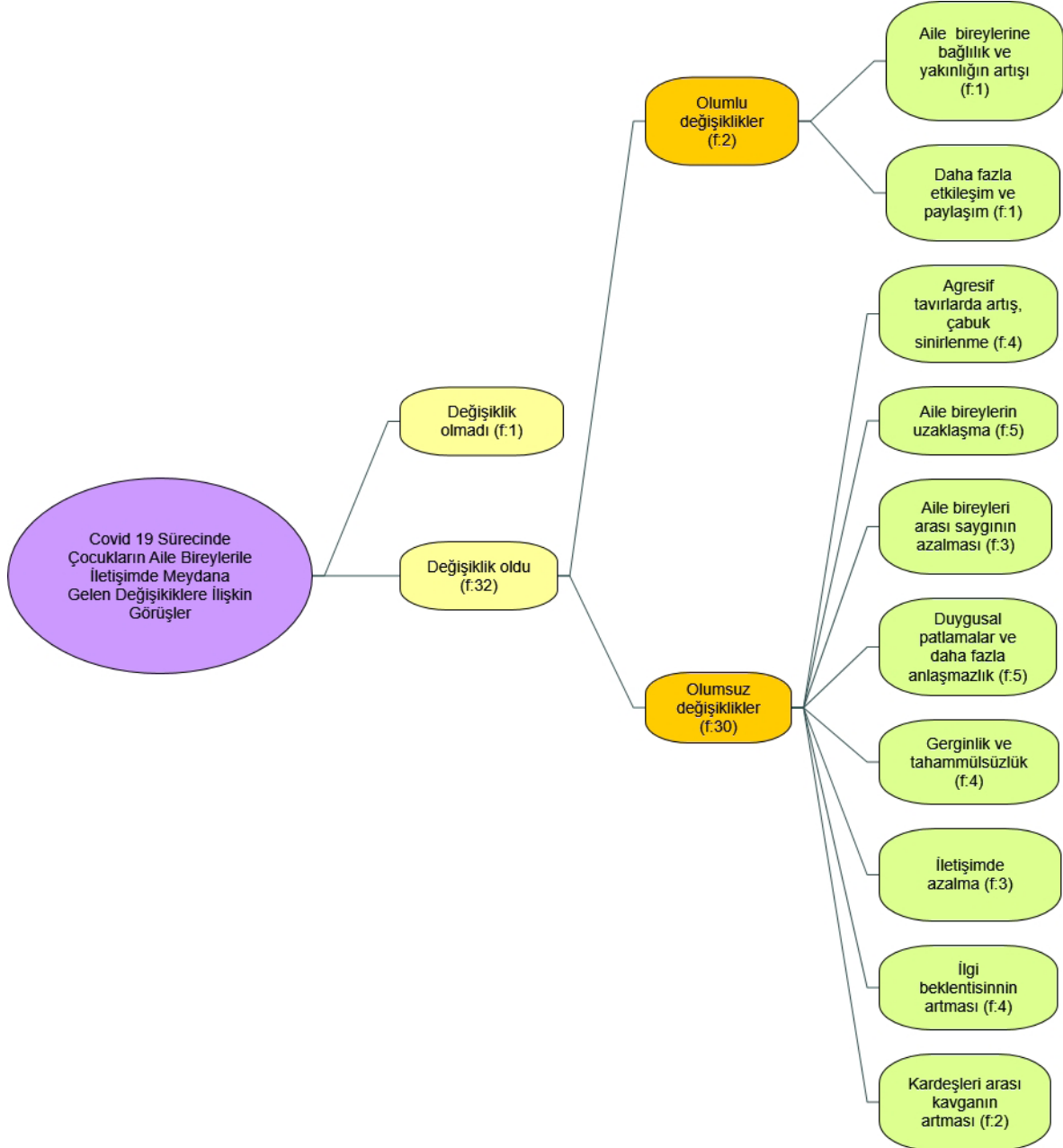
**V45:** *“Eksi yönde ders çalışma hevesinin azaldığını düşünüyorum zaman zaman ders  
çalışmakta direndiği oluyordu. Sırf bu durumu aşmak için babası aralık ayında 15 gün izin  
alıp baba oğul günleri yaptılar... Ödevler çok güzel yapıldı. Ancak hafta içi babası yanımızda  
olmaması nedeniyle beni iyice zorluyor.. Ödevler konusunda...”*

**V55:** *“Bizim açımızdan daha iyi oldu başarı yönünden sanki. Öğretmenini pür dikkat  
dinliyor canlı derslerde ve dersleri daha başarılı oldu.”*

**V64:** *“Pandemi sürecinde düzenli derslere giren ve sürekli tekrar ve takip yapan öğrenci-  
lerde çok seviye düşüşü söz konusu olmayabilir. Ancak tekrarlarını sık sık yapmazsa unutma-  
ya daha meyilliler buda onların islediği konunun pekişmesini önlüyor.”*

#### 4. Covid-19 Sürecinde Çocukların Aile Bireyleri ile Olan İlişkilerinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Velilere “Covid-19 pandemi sürecince çocukların aile bireyleri ile olan iletişimde değişiklikler oldu mu, oldu ise bu değişikliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak velilerin cevapları ile elde edilen bulgular Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Covid-19 Sürecinde Çocukların Aile Bireyleriyle İletişiminde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde velilerin tamamına yakını Covid-19 pandemi sürecinde çocukların aile bireyleri ile iletişimde değişiklik meydana geldiğini (f:32) düşünürken, yalnızca bir kişinin (f:1) herhangi bir değişiklik olmadığını düşündüğü görülmüştür

Bu süreçte çocukların aile bireyleri ile iletişimde değişiklik olduğunu düşünenlerin neredeyse tamamı bu değişikliklerin olumsuz yönde ( f: 30) olduğunu belirtirken, çok az bir kısmı olumlu yönde (f:2) olduğunu belirtmiştir.

Veli görüşlerine göre çocuklarda aile bireyleriyle iletişimde meydana gelen olumlu değişikliklerin aile bireylerine bağlılık ve yakınlığın artışı (f:1), daha fazla etkileşim ve paylaşım (f:1), olumsuz değişikliklerin ise agresif tavırlarda artış, çabuk sinirlenme (f:4), aile bireylerinden uzaklaşma (f:5), aile bireyleri arası saygının azalması (f:3), duygusal patlamalar ve daha fazla anlaşmazlık (f:5), gerginlik ve tahammülsüzlük (f:4), iletişimde azalma (f:3), ilgi beklentisinde artma (f:4), kardeşler arası kavganın artması (f:2) olduğu söylenebilir.

Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde çocukların aile bireyleriyle iletişimde meydana gelen değişikliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**V4:** *“Aile içi sosyal ilişkiler aynı, sağlık çalışanı olmamız nedeniyle sürekli çalışıyoruz. İzni az kullanmamız nedeniyle bazı zamanlarda baba ve anneye kızgınlık, kırgınlık hali artıyor.”*

**V9:** *“Aileye bağlılık arttı.”*

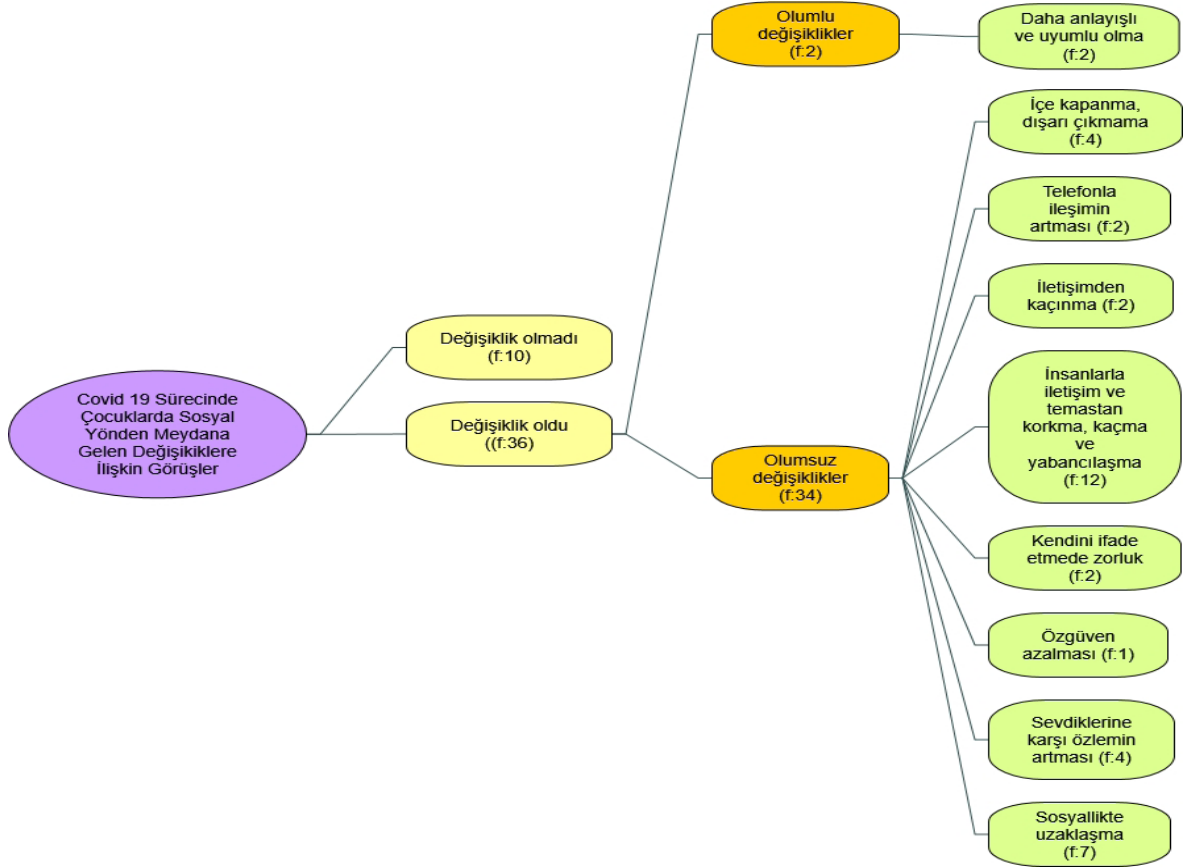
**V14:** *“Daha fazla etkileşim ve paylaşım var.”*

**V27:** *“Uzun konuşmalara tahammülü kalmadı en çokta kardeşleriyle tamamen uzaklaşmak isteği yaşıyor.”*

**V30:** *“Evde daha çok vakit geçirdiğimiz için duygusal açıdan birbirimize daha bağlandık.”*

## 5.Covid-19 Sürecinde Çocuklarda Sosyal Yönden Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Velilere “Covid-19 pandemi sürecince çocuklarda sosyal yönden değişiklikler oldu mu, oldu ise bu değişikliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak velilerin cevapları ile elde edilen bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5: Covid-19 Sürecinde Çocukların Sosyal İlişkilerinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde velilerin çoğunluğu Covid-19 pandemi sürecinde çocukların sosyal ilişkilerinde değişiklik meydana geldiğini (f:36) düşünürken, bir kısmının (f:10) herhangi bir değişiklik olmadığını düşündüğü görülmüştür. Bu süreçte çocukların sosyal ilişkilerinde değişiklik olduğunu düşünenlerin büyük çoğunluğunu bu değişikliklerin olumsuz yönde ( f: 34) olduğunu belirtirken, çok az bir kısmı olumlu yönde (f:2) olduğunu belirtmiştir. Veli görüşlerine göre çocuklarda meydana gelen olumlu sosyal değişikliklerin daha anlayışlı ve uyumlu olma (f:2); olumsuz değişikliklerin ise içer kapanma, dışarı çıkmama (f:4), telefonla iletişimin artması (f:2), iletişimden kaçınma (f:3), insanlarla iletişim ve temasta korkma, kaçınma ve yabancılaşma (f:12), kendini ifade etmede zorluk (f:2), özgüven azalması (f:1), sevdiklerine karşı özlemin artması (f:4), sosyallikten uzaklaşma (f:7) olduğu söylenebilir.

Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde çocukların sosyal ilişkilerinde meydana değişikliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir

**V10:** *“İnsanlara hatta komşu ve yakın akrabalara bile yakınlaşmaktan korktular virüs bulaşır diye.”*

**V22:** *“Oldu, dışa dönük çocuklar daha bir ürkek ve evhamlı oldular.”*

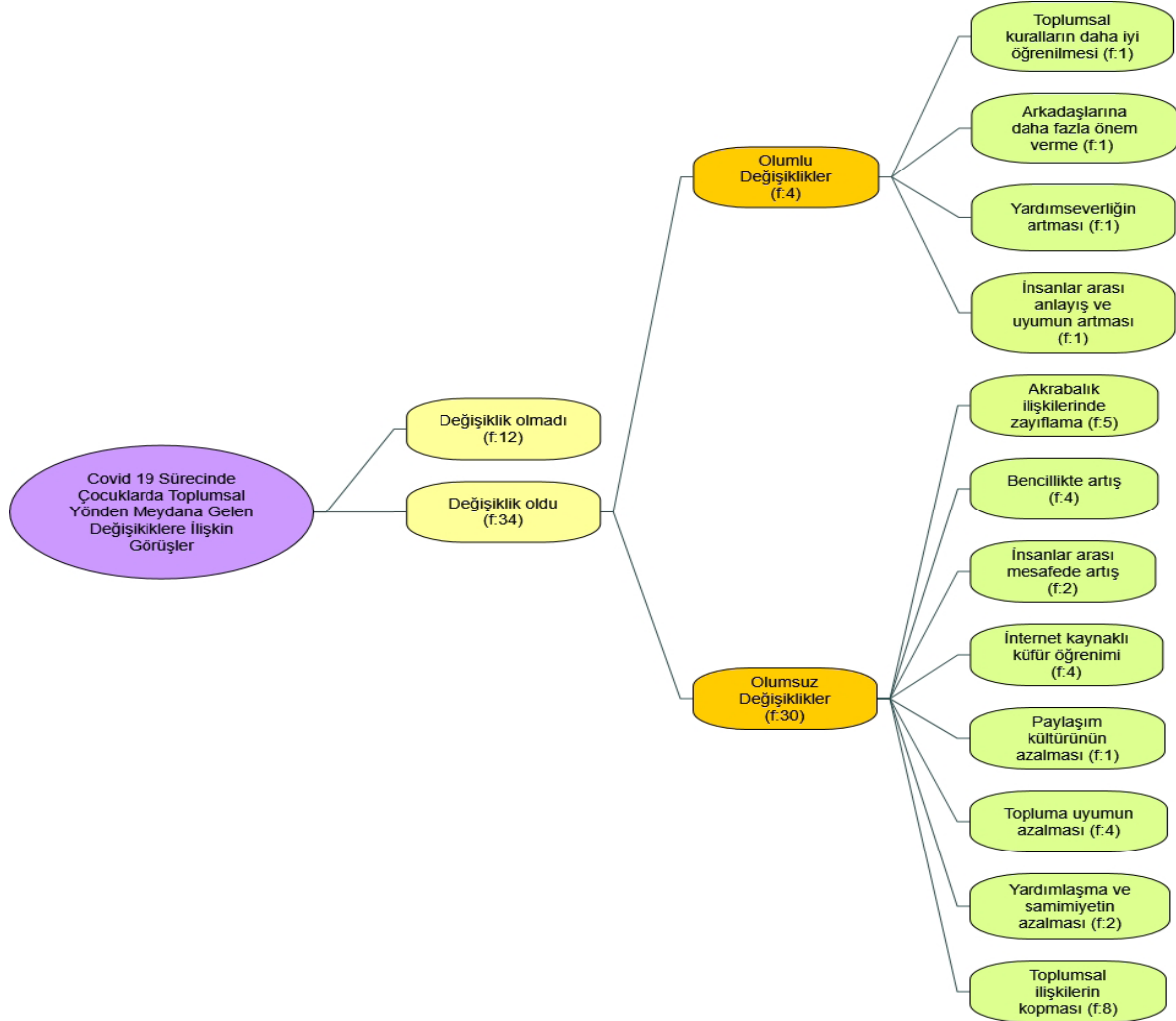
**V27:** *“Arkadaşlarına ve sosyal çevresine bir özlem duyuyor hep onlarla yasadıklarıyla ilgili geçmiş olayları anlatıyor.”*

**V38:** *“Sosyalleşme tüm insanlarda tamamen bitti diyebiliriz.”*

**V45:** *“İnsanlardan korkar, güvensiz olduğu için dışarıya çıkaramıyoruz... Hastalık kapırım diye... Gece uyku uyuyamıyor...”*

## 6.Covid-19 Sürecinde Çocuklarda Toplumsal Yönden Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Velilere “Covid-19 pandemi sürecince çocuklarda toplumsal yönden meydana gelen değişiklikler oldu mu, oldu ise bu değişikliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak velilerin cevapları ile elde edilen bulgular Şekil 6’te verilmiştir.



Şekil 6: Covid-19 Sürecinde Çocuklarda Toplumsal Yönden Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde velilerin çoğunluğu Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarda toplumsal yönden değişiklik meydana geldiğini (f:34) düşünürken, bir kısmının (f:12) herhangi bir değişiklik olmadığını düşündüğü görülmüştür

Bu süreçte çocuklarda toplumsal yönden değişiklik olduğunu düşünenlerin büyük çoğunluğunu bu değişikliklerin olumsuz yönde ( f: 30) olduğunu belirtirken, çok az kısmı olumlu yönde (f:4) olduğunu belirtmiştir.

Veli görüşlerine göre çocuklarda meydana gelen olumlu toplumsal değişikliklerin toplumsal kuralların daha iyi öğrenilmesi (f:1), arkadaşlarına daha fazla önem verme (f:1), yardımseverliğin artması (f:1), insanlar arası anlayış ve uyumun artması (f:1) iken olumsuz değişikliklerin akrabalık ilişkilerinde zayıflama (f:5), bencillikte artış (f:4), insanlar arası mesafede artış (f:2), internet kaynaklı küfür öğrenimi (f:4), paylaşım kültürünün azalması (f:1), topluma uyumun azalması (f:4), yardımlaşma ve samimiyetin azalması (f:2), toplumsal ilişkilerin kopması (f:8) olduğu söylenebilir.

Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde çocukların toplumsal ilişkilerinde meydana değişikliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

**V1:** *“Arkadaşlarına daha önem verdiğini hissettirdi.”*

**V6:** *“Hayır. Birebir temas olmasa da ana ilkeler aynı kaldı.”*

**V17:** *“İnsanların hastalık sürecinde birbirlerinin kıymetini ve değerini daha iyi öğrendiğini düşünüyorum ne zaman başımıza ne geleceği belli değil o yüzden dostluk arkadaşlık önemli.”*

**V34:** *“Komşuluk ilişkisi olarak daha birbirimizle ilgilimiz, bir komşu hasta ise diğerleri alışverişi gibi yardımda bulunmaya çalışıyor.”*

**V46:** *“Evet, oyunlardan küfür öğrendi.”*

**V60:** *“Tabi ki oldu, akrabalık komşuluk ilişkilerimiz neredeyse bitti. İnsanlar birbirinden korkar hale geldi Covid olacağım diye.”*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Covid-19 pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki etkisi velilerin görüşlerine göre incelenerek aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Covid-19 pandemi sürecinde çocuklar duygusal yönden genel olarak olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu süreç çocuklarda agresiflik, hırçınlık, öfke ve sinirlilik, durgunluk, karamsarlık, mutsuzluk, kaygı, tedirginlik, endişe, korku, üzüntü, stres, yalnızlık hissi, sıkıntı, yetersizlik hissine neden olmuştur. Coşkun, Çiğdem ve Polat (2020)'in çalışmasında Covid-19 pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki ikincil etkileri ile ilgili bölümde yapmış olduğu stres ve duygu bozuklukları vurgusu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu süreçte yine çocukların hal ve hareketlerinde birçok olumsuz değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişiklikler aşırı hareketlilik, dijital nesnelere yönelme, eve kapanma, hareketlerinde azalma, yavaşlık, eringenlik, inatçılık, sabırsızlık, saldırganlık, tırnak yeme, uyku düzeninde bozulma şeklindedir. Buna karşın çocukların merak duygularının artması ise olumlu bir değişikliktir. İçen (2021)'in çalışmasında çocukların ve gençlerin



dijitalleşme ile daha fazla tehditle karşı karşıya olduğu görüşü bu çalışmada elde edilen dijital nesnelere yönelme bulgusunu destekler niteliktedir.

Covid-19 pandemi süreci çocuklarda akademik olarak da birçok olumsuzluğa yol açmıştır. Bu olumsuzluklar başarıda düşme, anlama becerilerinde düşme, ders çalışma hevesinin azalması, derse olan ilginin azalması, dersleri önemsememe, disiplinsiz çalışma, motivasyonda düşme, ödev yapmama gibi değişikliklerdir. İçen (2021)'in çalışmasında elde edilen çocukların bu süreçte ödevlerini tam yapmadıkları bulgusu bu araştırmada elde edilen çocukların derse olan ilgilerinin azalarak ödevlerini yapmadıkları bulgusu ile benzer niteliktedir. Buna karşın bu süreçte bazı çocukların akademik başarılarında artış olmuştur.

Çocukların aile bireyleriyle olan iletişimi de Covid-19 pandemi sürecinde olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu süreçte çocuklarda agresif tavırlarda artış, çabuk sinirlenme, aile bireylerinden uzaklaşma, aile bireyleri arası saygının azalması, duygusal patlamalar, daha fazla anlaşmazlık, gerginlik, tahammülsüzlük, iletişimde azalma, ilgi beklentisinde artma, kardeşler arası kavganın artması gibi olumsuz değişiklikler olmuştur. Buna karşın bazı çocuklarda ise aile bireylerine bağlılık ve yakınlığın artması, daha fazla etkileşim ve paylaşım gibi olumlu değişiklikler olmuştur.

Çocuklarda Covid-19 pandemi sürecinde sosyal yönden birçok olumsuz değişiklik meydana gelmiştir. Bu olumsuz değişiklikler içe kapanma, dışarı çıkmama, telefonla iletişimin artması, iletişimden kaçınma, insanlarla iletişim ve temasta korkma, kaçınma ve yabancılaşma, kendini ifade etmede zorluk, özgüven azalması, sevdiklerine karşı özlemin artması, sosyallikten uzaklaşma olarak sıralanabilir. Çakın ve Külekçi Akyüz (2020)'nin çalışmasında çocukların bu süreçte çoğunlukla iletişimle ilgili sorunlar yaşadığı bulgusu bu araştırmada elde edilen çocukların iletişimden kaçındığı, insanlara yabancılaştığı bulgusunu desteklemektedir. Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yıldız (2020)'nin çalışmasında çocukların Covid-19 sürecinde okul arkadaşlarını ve öğretmenleri özledikleri bulgusu bu araştırmada elde edilen çocukların sevdiklerine karşı olan özlemin artması bulgusu ile örtüşmektedir. Buna karşın bu süreçte bazı çocukların daha anlayışlı ve uyumlu olması olumlu değişiklikler olarak ifade edilebilir.

Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarda toplumsal yönden birçok olumsuz değişiklik meydana gelmiştir. Bu olumsuz değişikliklerin akrabalık ilişkilerinde zayıflama, bencillikte artış, insanlar arası mesafede artış, internet kaynaklı küfür öğrenimi, paylaşım kültürünün azalması, topluma uyumun azalması, yardımlaşma ve samimiyetin azalması, toplumsal ilişkilerin kopması olduğu söylenebilir. Bununla beraber toplumsal kuralların daha iyi öğrenilmesi, arkadaşlarına daha fazla önem verme, yardımseverliğin artması, insanlar arası anlayış ve uyumun artması da bazı çocuklar üzerinde meydana gelen olumlu değişiklikler olarak söylenebilir.

Görüldüğü gibi Covid-19 pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri veli bakış açılarıyla incelendiğinde her çocuğun bu süreçten farklı düzeyde ve farklı şekilde etkilendiği söylenebilir. Veli görüşlerine göre bazı çocuklarda duygusal, sosyal, toplumsal, akademik ve aile içi iletişimde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ancak veli görüşlerinin büyük çoğunluğu Covid-19 pandemi sürecinin çocuklar üzerinde birçok değişikliğe neden olduğu ve bu değişikliklerin çok büyük bir kısmı da olumsuz nitelikte olduğu söylenebilir. Veli görüşlerinden elde edilerek verilen doğrudan alıntılar incelendiğinde bu süreç çocuklar üzerinde çok ciddi tahribata neden olmuştur.

### Öneriler

Covid-19 pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki etkisi bu çalışmada ele alınan altı boyutun dışında daha farklı boyutlarda da, karma veya nicel araştırma yöntemleri gibi farklı araştırma yaklaşımları kullanılarak çok daha fazla sayıda çalışma ile araştırılmalıdır. Bu sürecin kısa ve uzun vadedeki sonuçlarının ortaya konularak öğretmenler, anne ve babalarla uygun ortamlarda paylaşılmalı, paydaşlara gerekli bilgilendirme yapılmalıdır. Ortaya çıkan olumsuz değişiklikler ile mücadele etmek için okullarda rehberlik servisinin yardımı ile gerekli faaliyetler planlanmalıdır. Gerekli görüldüğü takdirde okul dışında uzman bir psikologdan da yardım alınmalıdır. Çocukların sosyalleşmesi, bol oksijen alması için hijyen kurallarına uyarak akranları ile zaman geçirmesine fırsat tanınmalıdır.

**Kaynakça:**

- Avcı, F., & Er, H. (2019). **Investigation of teacher views on digital addiction and suggestions for solution.** *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(2), 132-159. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.602235>
- Başaran, M. ve Aksoy, A.,B. (2020). **Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri.** *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (71), 668-678.
- Cluver L, Lachman JM, Sherr L, Wessels I, Krug E, Rakotomalala S, ve diğerleri (2020). **Parenting in a time of COVID-19.** *Lancet*, 395:e64. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- Coşkun, A., B., Çiğdem, Z. ve Polat, S.(2020). **COVID-19'un çocuklar üzerindeki dolaylı (ikincil) etkilerinin incelenmesi**, geleneksel derleme. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 30(2):145-52.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). **The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions.** *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demir Öztürk, E , Kuru, G , Demir Yıldız, C . (2020). **COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? anne ve çocuklarının pandemi algısı** . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , COVID-19 ÖZEL SAYISI 2 , 204-220 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/733406>
- Dilci, T. (2014). **Çocukların karakterini inşa ederken.** Sertan Yayınları.
- Dilci, T.(2015a). **Duyguların yönetimi.** Geçit Matbaacılık.
- Dilci, T.(2015b). **Dijital diyet zamanı.** Geçit Matbaacılık.
- Dilci, T. (2020), **Dijital analiz Raporlama Tekniğinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Ailelerin Görüşleri / The Views of Participating Families Related to The Effectiveness of The Digital Reporting Technique**, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 198-216, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.711502>.
- Horzum, M.,B. (2011). **İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.** *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 56-68.
- İçen, M.(2021). **COVID-19 pandemi sürecinde eğitim üzerine öneriler.** *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE)*, 1(4), 1-10.

- Küçük Biçer, B. ve İlhan, M.,N. (2020). **Covid-19'un çocukların sağlığı üzerine etkisi.** *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Özel Sayı: 103-111.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). **EU Kids Online: Final report.** Deliverable D6.5 for the EC Safer Internet Plus Programme. London: EU Kids Online, LSE. <http://eprints.lse.ac.uk/24372/>
- Merriam, B., S. (2009). **Qualitative Research - A Guide to Design and Implementation.** San Francisco: Jossey Bass.
- Sezgin,S. ve Fırat,M. (2020). **Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi.** *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 37-54.
- TUBA (2020). **COVID-19 Küresel Salgın Değerlendirme Raporu.** Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, TÜBA Raporları No: 34.
- Watson, A. (2020). **Coronavirus impact on media consumption worldwide.** Erişim tarihi: 28.01.2021. Erişim Adresi: <https://www.statista.com/statistics/1106498/h>
- WHO (2020) **Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19** <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.** Seçkin Yayınları.
- Yellowlees, P.M. ve Marks, S. (2007). **Problematic internet use or internet addiction?** *Computers in Human Behavior* , 23 (3),1447-1453.
- Young, K.S.(1998). **Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder.** *CyberPsychology & Behavior*, 1 (3), 237-244.

## 1998-2019 YILLARI ARASINDAKİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ KULLANIMININ İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ<sup>1</sup>

Hatice YİĞİT<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi tarafından hazırlanmış 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde yer alan soruların geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasındaki dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır. 1998, 2005 ve 2018 yıllarında uygulanan öğretim programlarına göre hazırlanmış olan üç farklı dönemin ders kitapları içerisindeki sorular incelenmiş ve kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının yıllar içinde bir farklılaşma gösterip göstermediği tespit edilmek istenmiştir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere tarama modelinden biri olan doküman inceleme modeli kullanılmıştır. 1998 yılı öğretim programına göre hazırlanan; 1999 yılı 5.sınıf, 2000 yılı 6.sınıf, 1999 yılı 7.sınıf ders kitapları içerisindeki geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı sırasıyla; %66,17, %61,90, %55,91 iken, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı sırasıyla; %33,82, %38,09, %44,08'dir. 2005 yılı öğretim programına göre hazırlanan; 2006 yılı 5., 6. ve 7.sınıf ders kitapları içerisindeki geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı sırasıyla; %97,82, %97,51, %93,26 iken, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı sırasıyla; %2,17, %2,48, %6,73'tür. 2018 yılı öğretim programına göre hazırlanan; 2018 yılı 5., 6. ve 7.sınıf ders kitapları içerisindeki geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı sırasıyla; %91,75, %97,51, %81,71 iken, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı sırasıyla; %8,24, %12,48, %18,28'dir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında hazırlık kısmı, öğrenme alanı içerisi ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan soruların alternatif ölçme değerlendirme teknikleri bakımından çeşitliliğinin az olduğuna,

1 Gazi Üniversitesi, ukarakus@gazi.edu.tr

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, htc.ygt2@gmail.com

geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının ise oldukça fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında hazırlanacak olan yeni ders kitaplarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği önerisi getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Kitabı, Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları.

## INVESTIGATION OF THE USE OF MEASUREMENT AND ASSESSMENT TOOLS IN SOCIAL INFORMATION COURSE BOOKS USED BETWEEN 1998-2019

### ABSTRACT

This should be designed in order to benefit from the tools that can be taken from the publication in the 5th, 7th grade social studies prepared by the National Education and can be evaluated. It has been examined in detail from the three basic textbooks implemented in 1998 and implemented according to the programs implemented in 2018, and it is not shown whether there has been a merger within the applicable years. The aims of the research were made using the examination model, which is one of the scanning model. offered for sale for the year 1998; The teachings of the 5th grade in 1999, the 6th grade in 2000, and the 7th grade in 1999 are from the class population before the education; While 66.17%, 61.90.91%, the rate of benefiting from preferred trainings; 33.82%, 38.09%, 44.08%. Prepared according to the 2005 curriculum; The rate of use of traditional assessment and evaluation tools in the 5th, 6th and 7th grade textbooks of 2006, respectively; While it was 97.82%, 97.51%, 93.26%, the rate of use of alternative assessment and evaluation tools, respectively; 2.17%, 2.48%, 6.73%. Prepared according to the 2018 curriculum; The rate of use of traditional assessment and evaluation tools in the 5th, 6th and 7th grade textbooks of 2018, respectively; While it was 91.75%, 97.51%, 81.71%, the rate of use of alternative assessment and evaluation tools, respectively; 8.24%, 12.48%, 18.28%. In the light of the findings obtained as a result of this study, it has been concluded that the variety of the questions used in the preparation part, the learning area and the evaluation studies is low in terms of alternative assessment and evaluation techniques, while the traditional assessment and evaluation tools are given a lot of space. In the light of these findings, it has been suggested that alternative measurement and evaluation techniques should be included more in the new textbooks to be prepared.

**Key Words:** Textbook, Traditional Measurement and Evaluation, Alternative Measurement and Evaluation, Social Studies Curriculum

## 1.GİRİŞ

Sosyal Bilgilerin bir ders olarak programda yer alması bu dersin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenler, dersin işlenmesine yardımcı kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyulan bu yardımcı kaynaklar karşımıza ders kitabı olarak çıkmaktadır. “Ders kitabı, programda yer alan hedeflerle tutarlı olarak konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel bir kaynaktır (Demirel & Kiroğlu, 2020, s.5). Öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitapları öğrencilerin öğrenim esnasında neler öğreneceği ile öğretmenlerin neler öğreteceğini büyük oranda etkileyen bir kaynaktır. Okullarda uygulanan programlar öğrenci merkezli eğitim doğrultusunda geliştirilmekte ve ders kitapları da bu gelişmeler göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve yaş grupları baz alınarak hazırlanan ders kitapları öğretmenlere de dersin hedeflerine ulaşılma noktasında fayda sağlamaktadır. Ders kitapları zaman içerisinde çeşitli yenilenmelerle değişimlere uğramaktadırlar. Sosyal bilgiler dersi içerisinde kullanılmak amacıyla oluşturulmuş çok sayıda ders kitabı bulunmaktadır. Bu kitapların içerisinde yer alan soru çeşitleri yenilenen öğretim programları ile zaman içerisinde farklılıklar göstermiştir.

Öğrencilerin öğrenim süreci sonunda ne derece öğrenme gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme ile saptanır (Kan, 2017). Ölçme-değerlendirme, öğrencilere kazanımların kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemede kullanılır (Karakuş, Öztürk & Demirbaş, 2011). «Programda belirlenen amaçlar ve bu amaçlara bağlı hedef davranışların ne düzeyde gerçekleştiği ve öğrencinin öğrenme-öğretme etkinliklerinde ulaştığı düzeyi ölçme ve değerlendirme yaparak tespit edebildiğimiz için ölçme-değerlendirme eğitim açısından son derece önemlidir» (Demirtaş, 2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kullanılan ölçme-değerlendirme araçları bakımından incelendiği çalışmaların literatürde az olduğu dikkat çekmiştir.Karakuş (2019), çalışmasında 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabını alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelemiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların az olması doğrultusunda 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler MEB ders kitapları üzerinde çalışılmış ve ders kitapları içerisindeki ünite hazırlık bölümleri, öğrenme alanları ve ünite değerlendirme çalışmalarını kapsayan tüm sorular incelenmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

1998 - 2005 - 2018 yıllarında sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretim programlarında yapılan bu değişikliklerin ölçme değerlendirme araçlarına ve soru düzeylerine ne şekilde yansıdığı incelenmesi amacıyla bu çalışmada 1998 - 2005 - 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan sosyal bilgiler MEB ders kitapları incelenmiştir. Bu inceleme alanı doğrultusunda “1998-2019 yılları arasında

kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları nasıl kullanılmıştır?” sorusu ana problem olarak belirlenmiş ve bu problem durumunu daha iyi incelemek için şu alt problemlere cevap aranmıştır;

1. 1999 yılı 5. Sınıf, 2000 yılı 6.sınıf, 1999 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?
2. 2006 yılı 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?
3. 2018 yılı 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?

### 1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 1998-2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programları kapsamında hazırlanan 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içerisinde yer alan soruların; kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 1999, 2006 ve 2018 yıllarında okullarda kullanılan 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler MEB ders kitapları üzerinde çalışılmıştır. 1999 yılı 6.sınıf ders kitabına ulaşamadığı için 1998 öğretim programına dahil olan 2000 yılının ders kitabı incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme araçları bakımından 1999, 2006 ve 2018 yıllarında okullarda kullanılan 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler MEB ders kitapları içerisindeki ünite hazırlık bölümleri, öğrenme alanları ve ünite değerlendirme çalışmalarını kapsayan tüm sorular incelenmiştir. Bu araştırma doğrultusunda yapılan çalışmaların az olduğu tespit edilmiş ve bu çalışmanın literatüre ve öğretmenlere fayda sağlaması amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bir toplumun ayakta durabilmesi ve diğer toplumlar tarafından özellikle bilim alanında kendini takip ettirebilmesini sağlayan en önemli unsurdur (Topçu & Katılmış, 2003, s. 49). Toplumsal hayatın devamında ve gelişmesinde eğitim faaliyetleri oldukça belirleyici bir özelliğe sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken kullanılan ders kitapları, program kapsamında belirlenen ve öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışları sağlamak amacıyla hazırlanan yazılı materyallerdir. Ders kitapları program hedeflerine uygun bir şekilde hazırlanmaktadır. Aynı zamanda ders kitaplarının öğrencilerin düşünce yapılarını geliştirmeye yönelik bir işlevinin de olması gerekmektedir. Programda verilmesi gereken hedef ve davranışların öğretilmesinde ders kitaplarının nitelik yönünden dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir (Dönmez, 2003). Aynı zamanda ders kitapları içerisinde yer alan ölçme değerlendirme çalışmaları öğrenme öğretme sürecinin



vazgeçilmez bir ayağıdır. Ölçme değerlendirme uygulamaları çalışmaların amaca uygun yürütülmesini sağlaması ve öğrencilerin belirlenen kazanımları edinme durumunu belirlemesi ve sonraki çalışmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir (Göçer, 2007). Sosyal Bilgiler ders kitapları yıllar içerisinde program değişikliklerinin etkisiyle şekil ve içerik bakımından çeşitli değişimlere uğramıştır. 1998 yılında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı, 2005 yılında yaşanan müfredat değişiminden sonra son olarak 2018 yılında değişim yapılmıştır. Yaşanan bu müfredat değişimleri ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme sorularını da çeşitli açılardan etkilemiştir. Bu çalışma ders kitaplarının değişimi ile paralel olarak yaşanan ölçme değerlendirme sorularındaki değişimlerin ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması yönünden önem arz etmektedir. Aynı zamanda sosyal bilgiler alanında ders kitaplarına daha çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kazandırılması ve böylece ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliğinin artmasının öğretmenlere de ders içinde fayda sağlayacağını düşünülmesi bu çalışmayı önemli kılmıştır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın izni ile okullarda kullanılması için yayımlanan 1999 yılı 5.sınıf, 2000 yılı 6.sınıf, 1999 yılı 7.sınıf, 2006 yılı 5.sınıf, 2006 yılı 6.sınıf, 2006 yılı 7.sınıf, 2018 yılı 5.sınıf, 2018 yılı 6.sınıf, 2018 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ile sınırlıdır. Bu çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılması uygun bulunan ders kitapları dışındaki yayınlar dahil edilmemiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Karasar, 2020, s. 109). Tarama araştırmacısı, inceleme yaptığı nesneyi bizzat kendisi inceleyebileceği gibi, daha önceden oluşturulmuş birtakım kayıt ve verileri gözlemleri ile bir düzen içinde bütünleştirerek yorumlayabilir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere tarama modeli yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. "Doküman inceleme yöntemi, fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler olarak tanımlanmaktadır" (Payne & Payne'den aktaran Özkan, 2019, s. 3). Doküman inceleme, basılı ve elektronik materyalleri inceleyen aynı zamanda da değerlendiren sistematik bir işlemdir (Özkan, 2019, s. 2).

## 2.2. Evren Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 1999, 2006 ve 2018 yıllarında kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı onayı ile hazırlanan 5., 6. ve 7.Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. 1998 öğretim programına göre hazırlanan; 1999 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, 2000 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, 1999 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, 2005 öğretim programına göre hazırlanan; 2006 yılı 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitapları, 2018 öğretim programına göre hazırlanan; 2018 yılı 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitapları olmak üzere toplam 9 adet kitap araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Talim Terbiye Kurulu, MEB Ferit Ragıp TUNCOR Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nde 1999 yılına ait 6.Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı bulunmadığı için 6.sınıf 1999 yılının MEB ders kitabı yerine 2000 yılının 6.sınıf MEB ders kitabı araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında belirlediğimiz amaçların cevabına ulaşarak derinlemesine araştırma yapabilmek gayesi ile amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, sınırlı olan kaynakların en etkin şekilde kullanımını gerçekleştirmek için bilgi açısından zengin alanların belirlenmesi ve seçilmesi amacıyla nitel çalışmalarda yaygın şekilde kullanılır (Yağar & Dökme, 2018). Bu doğrultuda verilerin toplanmasında belirlenen materyaller; 1999 yılı 5.sınıf ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitapları, 2000 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, 2006 yılı 5.sınıf, 6.sınıf ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitapları, 2019 yılı 5.sınıf, 6.sınıf ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde erişilmiş olan 9 adet ders kitabı kütüphanede bulunan tarayıcıdan flash-belleğe pdf dosyası olarak kopyalanmıştır ve veri toplamada kullanılmıştır.

Verilerin toplanması kısmında yaptığımız doküman incelemesinde Talim Terbiye Kurulu onaylı MEB sosyal bilgiler ders kitaplarının içerisinde bulunan her soru ifadesi araştırmanın amacı doğrultusunda incelenerek soruların geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden hangisine uygun şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 1 Verilerin Toplanılmasında Kullanılan Kitaplar

No	Kitap Adı	Yayın Yılı	Yayın Evi	Yazar/Yazarlar
1	Sosyal Bilgiler 5.Sınıf	1999	Milli Eğitim Basımevi	Güler Şenünver,Ezdihar Karabulut, H. Samim Kesim, Rifat Turgut, Nesime Ercan, Mustafa Küçükbaycan, Hasan Uslu, Aliye Akay
2	Sosyal Bilgiler 5.Sınıf	2006	Saray Matbaacılık	Demet Karagöz, Meltem Tekerek, Niyazi Kaya, Hikmet Azer, Melek Derya Alıç, Bekir Yılbat, Miyase Koyuncu, Kadir Ulusoy
3	Sosyal Bilgiler 5.Sınıf	2018	Anadol Yayıncılık	Erhan Şahin
4	Sosyal Bilgiler 6.Sınıf	2000	Milli Eğitim Basımevi	Güler Şenünver,Ezdihar Karabulut, H. Samim Kesim, Rifat Turgut, Nesime Ercan, Mustafa Küçükbaycan, Hasan Uslu, Aliye Akay
5	Sosyal Bilgiler 6.Sınıf	2006	Milsan Basın San. A.Ş.	Emine Genç, Mecit Mümin Polat, Samettin Başol, Niyazi Kaya, Hikmet Azer, Sevil Gökçe, Miyase Koyuncu, Abdülcelil Gök, Abdullah Yıldız, Dilek Yılmaz, Adem Özcan
6	Sosyal Bilgiler 6.Sınıf	2018	Netbil Basım ve Yayıncılık	Faruk Gökalp Yılmaz, Hasan Bayraktar, Mustafa Kemal Özden, Murat Akpınar, Ömer Evin
7	Sosyal Bilgiler 7.Sınıf	1999	Milli Eğitim Basımevi	Güler Şenünver,Ezdihar Karabulut, H. Samim Kesim, Rifat Turgut, Nesime Ercan, Mustafa Küçükbaycan, Hasan Uslu, Aliye Akay
8	Sosyal Bilgiler 7.Sınıf	2006	Devlet Kitapları Müdürlüğü	Emine Genç, Mecit Mümin Polat, Niyazi Kaya, Hikmet Azer, Miyase Koyuncu, Adem Özcan.
9	Sosyal Bilgiler 7.Sınıf	2018	Netbil Basım ve Yayıncılık	Gökhan Gültekin, Murat Akpınar, Mustafa Nohutcu, Pınar Özerdoğan, Seher Aygün

#### 2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırılan olay ya da olguların sayısı, miktarı gibi ölçülebilen özellikler yerine, “nasıl, niçin” gibi sorulara yer veren araştırmalardır. Nitel araştırmalar, insanların davranışlarını, tutumlarını, görüşlerini daha detaylı bir yaklaşımla anlamayı, betimlemeyi ve yorumlamayı hedefleyen, derin bir incelemeye imkân sunan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Kıral, 2020, s. 3).Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitapları içerisinde yer alan

sorular kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerine göre geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri olarak iki kategoride incelenmiştir. Doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri daha öncesinde belirlenmiş olduğumuz kriterlere göre nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“1999 yılı 5. Sınıf, 2000 yılı 6.sınıf, 1999 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?” sorusunun cevabına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2:1999 Yılı 5.Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Ölçme Değerlendirme Teknikleri	1999 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçerisindeki Üniteler				
	1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	
GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
	Kısa-Uzun Cevaplı-Açık Uçlu Sorular	9	15	7	15
	Toplam	9	15	7	15
	Performans Ödevi Değerlendirme	4	8	3	7
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Tartışma	1	-	1	-
	Toplam	5	8	4	7

Tablo 2’de 1999 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 2’ye göre 1999 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 4 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular, kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir.1999 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 69 soru bulunmaktadır. 69 sorunun 45 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinden kısa-uzun cevaplı-açık uçlu sorular içerisinde yer alırken, 23 tanesi ise 22 performans ve 1 tartışma sorusu ile alternatif ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer almıştır.

Tablo 3:2000 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Ölçme Değerlendirme Teknikleri	2000 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçerisindeki Üniteler					
		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite
	ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
	Kısa-Uzun Cevaplı - Açık Uçlu Sorular	13	14	10	10	8	10
	Harita İnceleme	-	-	1	-	-	-
	Toplam	13	14	11	10	8	10
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Ödevi Değerlendirme	9	10	4	5	5	6
	Görüşme	1	-	-	-	-	-
	Tartışma	-	-	-	-	1	-
	Toplam	10	10	4	5	5	6

Tablo 3’de 2000 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 3’e göre 2000yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 6 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşaması, öğrenme alanı ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2000 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 105 soru bulunmaktadır. 105 sorunun 64 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinden kısa uzun cevaplı açık uçlu sorular şeklinde yer alırken 1 tanesi harita incele sorusu olarak yer alır, soruların 40 tanesi ise 38 performans, 1 görüşme, 1 tartışma sorusu şeklinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde yer alır.

Tablo 4:1999 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Ölçme Değerlendirme Teknikleri	1999 Yılı 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçerisindeki Üniteler						
		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite
ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
Kısa-Uzun Cevaplı-Açık Uçlu Sorular	8	10	8	10	4	5	15	
Harita İnceleme	-	-	-	-	-	-	1	
Toplam	8	10	8	6	4	5	16	
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Ödevi Değerlendirme	5	5	6	9	6	5	11
Toplam	5	5	6	9	6	5	11	

Tablo 4’de 1999 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 4’e göre 1999yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşaması, öğrenme alanı ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. Tüm ünitelerin içindeki sorular ölçme değerlendirme araçları açısından incelenmiştir. 6 ünite toplamında 93 soru bulunmaktadır. 93 sorunun 51 sorusu kısa uzun cevaplı açık uçlu sorular, 1 tanesi harita inceleme şeklinde geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer alırken, 41 performans sorusunun ise alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kategorisinde yer aldığı görülmüştür.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2006 yılı 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları nelerdir?” sorusunun cevabına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5: 2006 Yılı 5.Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

	Ölçme Değerlendirme Teknikleri	2006 Yılı 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Üniteler								
		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	
	ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	
GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Çoktan Seçmeli Test	4	4	4	4	4	5	5	3	
	Doğru Yanlış Soruları	-	-	-	-	4	5	-	1	
	Eşleştirme Soruları	5	6	4	6	5		5	6	
	Tamamlama Soruları	6	6	5	5	-	5	4	5	
	Kısa-Uzun Cevaplı Açıklamalar	5	8	16	8	7	10	12	7	
	Konuyu Pekiştirmek Amacı İle Öğrenme Alanları İçinde Yer Alan Metinlerin Başında Veya Sonunda Kullanılan Sınıf İçi Tartışma Ve Pekiştirme Soruları	14	23	20	26	17	11	15	19	
	Öğrenme Alanı İçinde Kullanılan Fotoğrafların Yorumlanmasına Yönelik Sorular	1	6	7	-	2	3	-	3	
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Tablolara Yönelik Sorular	-	-	-	-	-	1	-	-	
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Haritalar Veya Grafıklere Yönelik Sorular	-	-	1	-	-	-	-	-	
	Şiir, Kompozisyon, Dilekçe, Metin Oluşturma	-	-	-	-	-	-	1	-	
	<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>53</b>	<b>57</b>	<b>49</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	
	ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Değerlendirme	-	1	-	1	1	1	3	-
		Kavram Haritası	-	-	-	-	-	-	1	-
<b>Toplam</b>		<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	

Tablo 5'te 2006 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 5'e göre 2006yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 8 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2006 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 366 soru bulunmaktadır. 366 sorunun 358 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 8 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. 8 ünite içerisinde bulunan 358 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir; 33 soru çoktan seçmeli test, 9 soru doğru - yanlış, 37 soru doğru olanla eşleştirme, 36 soru boşluk doldurma - tamamlama, 145 soru konuyu pekiştirmek amacı ile öğrenme alanı içinde yer alan metinlerin başında veya sonunda kullanılan sınıf içi tartışma ve pekiştirme soruları, 22 soru öğrenme alanı içinde işlenen konuya ilişkin olarak kullanılan fotoğrafların yorumlanmasına yönelik sorular, 1 soru öğrenme alanı içerisinde yer verilen tablo yorumu, 1 soru öğrenme alanı içinde verilen harita yorumlama sorusu, 1 soru ise konuya ilişkin şiir yazdırma şeklindedir. 8 ünite içerisinde bulunan alternatif ölçme ve değerlendirme sorularının dağılımı ise şu şekildedir; 7 performans değerlendirme ve 1 tane de kavram haritası sorusu bulunmaktadır.



Tablo 6 : 2006 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

	Ölçme Değerlendirme Teknikleri	2006 Yılı 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Üniteler						
		1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite
GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
	Çoktan Seçmeli Test	5	6	6	5	3	5	5
	Doğru Yanlış Soruları	5	7	8	7	5	5	6
	Eşleştirme Soruları	-	4	-	-	-	-	-
	Tamamlama Soruları	-	-	4	-	5	-	5
	Kısa-Uzun Cevaplı - Açık Uçlu Sorular	12	7	15	10	12	12	7
	Konu Pekiştirmek Amacı İle Öğrenme Alanları İçinde Yer Alan Metinlerin Başında Veya Sonunda Kullanılan Sınıf İçi Tartışma Ve Pekiştirme Soruları	28	19	35	42	64	30	34
	Öğrenme Alanı İçinde Kullanılan Fotoğrafların Yorumlanmasına Yönelik Sorular	3	7	2	1	5	3	4
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Tablolara Yönelik Sorular	-	-	2	2	-	-	-
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Haritalar Veya Grafıklere Yönelik Sorular	-	8	2	1	5	-	-
	Şiir, Kompozisyon, Dilekçe, Metin Oluşturma	1	-	-	-	-	-	2
	Toplam	57	58	74	68	99	55	63
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Değerlendirme	-	1	-	-	2	5	1
	Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	-	-	-	1	-	-	-
	Proje	-	-	1	-	-	-	-
	Tartışma	-	-	-	-	1	-	-
	Toplam	-	1	1	1	3	5	1

Tablo 6'da 2006 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 6'ya göre 2006yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2006 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 483 soru bulunmaktadır. 483 sorunun 471 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 12 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. 7 ünite içerisinde bulunan 471 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir; 35 soru çoktan seçmeli test, 43 soru doğru - yanlış, 75 soru kısa-uzun cevaplı sorular, 252 soru konuyu pekiştirmek amacı öğrenme alanı içinde yer alan metinlerin başında veya sonunda kullanılan sınıf içi tartışma ve pekiştirme soruları, 25 soru öğrenme alanı içinde işlenen konuya ilişkin olarak kullanılan fotoğrafların yorumlanmasına yönelik sorular, 4 soru öğrenme alanı içerisinde yer verilen tablo yorumu, 16 soru öğrenme alanı içinde verilen harita yorumlama, 3 soru ise şiir, kompozisyon, dilekçe, metin oluşturma şeklindedir. 7 ünite içerisinde bulunan 12 sorunun alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı ise şu şekildedir; 9 performans değerlendirme, 1 soru öğrenci ürün dosyası (portfolyo), 1 soru tartışma, 1 soru da proje olarak bulunmaktadır.

Tablo 7: 2006 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

	Ölçme Değerlendirme Teknikleri	2006 Yılı 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Üniteler						
		1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite
GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
	Çoktan Seçmeli Test	6	5	13	5	7	8	7
	Doğru Yanlış Soruları	5	5	7	6	5	5	4
	Kısa-Uzun Cevaplı Açıklamalar	11	12	8	12	9	7	14
	Konuyu Pekiştirmek Amacı İle Öğrenme Alanları İçinde Yer Alan Metinlerin Başında Veya Sonunda Kullanılan Sınıf İçi Tartışma Ve Pekiştirme Soruları	19	20	86	28	34	27	36
	Öğrenme Alanı İçinde Kullanılan Fotoğrafların Yorumlanmasına Yönelik Sorular	4	1	4	2	-	-	-
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Tablolara Yönelik Sorular	-	2	-	3	-	-	-
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Haritalar Veya Grafiklere Yönelik Sorular	-	2	-	-	-	-	-
	Toplam	45	47	118	56	55	47	61
	ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Ödevi Değerlendirme	1	2	-	-	2	4
Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)		2	2	5	2	3	2	2
Tartışma		-	-	-	2	-	-	-
Toplam		3	4	5	4	5	6	4

Tablo 7’de 2006 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 7’ye göre 2006yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2006 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 460 soru bulunmaktadır. 460 sorunun 429 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 31 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. 7 ünite içerisinde bulunan 460 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir; 51 soru çoktan seçmeli test, 37 soru doğru - yanlış, 73 soru kısa-uzun cevaplı sorular, 250 soru konuyu pekiştirmek amacı öğrenme alanı içinde yer alan metinlerin başında veya sonunda kullanılan sınıf içi tartışma ve pekiştirme soruları, 11 soru öğrenme alanı içinde işlenen konuya ilişkin olarak kullanılan fotoğrafların yorumlanmasına yönelik sorular, 5 soru öğrenme alanı içerisinde yer verilen tablo yorumu, 2 soru öğrenme alanı içinde verilen harita yorumlama sorusu şeklindedir. 7 ünite içerisinde bulunan alternatif ölçme ve değerlendirme sorularının dağılımı ise şu şekildedir; 11 performans değerlendirme, 18 soru öğrenci ürün dosyası (portfolyo), 2 adet de tartışma sorusu bulunmaktadır.

### 3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2018 yılı 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?” sorusunun cevabına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8: 2018 Yılı 5.Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme araçları

	Ölçme Değerlendirme Teknik-leri	2018 Yılı Üniteler						
		1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite
		Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	ALT BASAMAKLAR							
	Çoktan Seçmeli Test	5	10	11	10	10	11	6
	Doğru Yanlış Soruları	8	8	8	7	7	8	8
	Eşleştirme Soruları	-	30	16	10	-	8	-
	Tamamlama Soruları	8	8	8	7	8	8	8
	Kısa-Uzun Cevaplı Açıklamalar	10	15	14	17	17	13	21
	Konuyu Pekiştirmek Amacı İle Öğrenme Alanları İçinde Yer Alan Metinlerin Başında Veya Sonunda Kullanılan Sınıf İçi Tartışma Ve Pekiştirme Soruları	15	3	5	7	12	5	3
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Tablolara Yönelik Sorular	1	3	2	-	3	-	-
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Haritalar Veya Grafiklere Yönelik Sorular	-	-	6	-	-	-	-
	Öğrenme Alanı İçinde Kullanılan Fotoğrafların Yorumlanmasına Yönelik Sorular	-	-	-	-	1	-	-
	Şiir, Kompozisyon, Dilekçe, Metin Oluşturma	-	-	-	-	-	2	1
	Toplam	47	77	70	58	58	55	47
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Değerlendirme	2	11	5	2	3	4	2
	Kavram Haritaları	1	-	-	-	-	-	-
	Yapılandırılmış Grid	-	-	-	1	-	-	-
	Proje	-	-	-	-	1	-	-
	Görüşme	-	-	-	-	-	1	-
	Anlam Çözümleme Tablosu	1	-	2	1	-	-	-
	Tartışma	-	-	-	-	-	-	1
Toplam	4	11	7	3	4	5	3	

Tablo 8’de 2018 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 8’e göre 2018yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2018 yılı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 450 soru bulunmaktadır. 450 sorunun 412 sorusu geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 38 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. 7 ünite içerisinde bulunan 412 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir; 63 soru çoktan seçmeli test, 54 soru doğru - yanlış, 55 soru tamamlama (boşluk doldurma) sorusu, 70 soru eşleştirme sorusu, 107 soru kısa-uzun cevaplı sorular, 50 soru konuyu pekiştirmek amacı öğrenme alanı içinde yer alan metinlerin başında veya sonunda kullanılan sınıf içi tartışma ve pekiştirme soruları, 1 soru öğrenme alanı içinde işlenen konuya ilişkin olarak kullanılan fotoğrafların yorumlanmasına yönelik sorular, 9 soru öğrenme alanı içerisinde yer verilen tablo yorumu, 6 soru öğrenme alanı içinde verilen harita yorumlama sorusu, 3 şiir, kompozisyon, dilekçe, metin oluşturmaya yönelik ölçme değerlendirme aracına yer verilmiştir. 7 ünite içerisinde bulunan 38 sorunun alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içindeki dağılımı ise şu şekildedir; 29 performans değerlendirme, 1 soru kavram haritası, 1 soru yapılandırılmış grid, 1 soru proje, 1 soru görüşme, 4 soru anlam çözümleme tablosu, 1 tane de tartışma sorusu bulunmaktadır.

Tablo 9 : 2018 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

	Ölçme Değerlendirme Teknikleri		2018 Yılı Üniteler				
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite
<b>GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI</b>							
ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı
Çoktan Seçmeli Test	5	5	5	5	5	5	5
Doğru Yanlış Soruları	5	5	5	5	5	5	5
Eşleştirme Soruları	-	1	9	-	-	-	-
Tamamlama Soruları	11	15	5	5	5	14	5
Kısa-Uzun Cevaplı Açıklamalar	7	18	3	4	8	10	8
Konuyu Pekiştirmek Amacı İle Öğrenme Alanları İçinde Yer Alan Metinlerin Başında Veya Sonunda Kullanılan Sınıf İçi Tartışma Ve Pekiştirme Soruları	27	49	9	28	28	25	15
Öğrenme Alanı İçinde Kullanılan Fotoğrafların Yorumlanmasına Yönelik Sorular	3	1	1	6	3	4	3
Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Tablolara Yönelik Sorular	3	4	1	1	7	2	3
Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Haritalar Veya Grafiklere Yönelik Sorular	-	1	33	-	1	-	-
Şiir, Kompozisyon, Dilekçe, Metin Oluşturma	-	-	-	-	1	-	-
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>99</b>	<b>71</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>65</b>	<b>44</b>
<b>ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI</b>							
Performans Değerlendirme	3	2	1	5	2		1
Kavram Haritası	2		1			1	
Yapılandırılmış Grid	1	2			2		
Diyagram						1	
Anlam Çözümleme Tablosu		1			5	3	
Bulmaca		2					
Zihin Haritası	1	1	1	1	1	1	1
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Tablo 9’da 2018 yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 9’a göre 2018yılı 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2018 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 499 soru bulunmaktadır. 499 sorunun 457 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 42 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. 7 ünite içerisinde bulunan 457 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir; 35 soru çoktan seçmeli test, 35 soru doğru - yanlış, 10 soru eşleştirme, 60 soru tamamlama/boşluk doldurma, 58 soru kısa-uzun cevaplı sorular, 181 soru konuyu pekiştirmek amacı öğrenme alanı içinde yer alan metinlerin başında veya sonunda kullanılan sınıf içi tartışma ve pekiştirme soruları, 21 soru öğrenme alanı içinde işlenen konuya ilişkin olarak kullanılan fotoğrafların yorumlanmasına yönelik sorular, 21 soru öğrenme alanı içinde yer verilen tablolara yönelik sorular, 35 soru öğrenme alanı içinde yer verilen haritalar veya grafiklere yönelik sorular, 1 şiir, kompozisyon, dilekçe, metin oluşturma şeklindedir. 7 ünite içerisinde bulunan 42 tane alternatif ölçme ve değerlendirme sorularının dağılımı ise şu şekildedir; 14 performans değerlendirme, 4 kavram haritası, 5 yapılandırılmış grid, 1 diyagram, 9 anlam çözümlene tablosu, 7 zihin haritası, 2 bulmaca sorusu bulunmaktadır.



Tablo 10 : 2018 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler MEB Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Sorularda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

	Ölçme Değerlendirme Teknikleri	Üniteler							
		1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	
GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	ALT BASAMAKLAR	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	Soru Sayısı	
	Çoktan Seçmeli Test	5	4	4	5	4	4	4	
	Doğru Yanlış Soruları	5	5	9	5	5	5	5	
	Eşleştirme Soruları	-	9	-	-	6	5	-	
	Tamamlama Soruları	5	5	5	5	5	5	5	
	Kısa-Uzun Cevaplı Açıklamalar	3	11	6	8	2	4	2	
	Konuyu Pekiştirmek Amacı İle Öğrenme Alanları İçinde Yer Alan Metinlerin Başında Veya Sonunda Kullanılan Sınıf İçi Tartışma Ve Pekiştirme Soruları	-	20	11	10	22	11	5	
	Öğrenme Alanı İçinde Kullanılan Fotoğrafların Yorumlanmasına Yönelik Sorular	7	3	9	-	-	-	6	
	Şiir, Kompozisyon, Dilekçe, Metin Oluşturma	1	1	-	-	-	-	-	
	Öğrenme Alanı İçinde Yer Verilen Tablolara Yönelik Sorular	3	6	4	1	1	3	2	
	<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>64</b>	<b>48</b>	<b>34</b>	<b>45</b>	<b>37</b>	<b>29</b>	
	ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	Performans Değerlendirme	-	1	-	1	2	-	1
		Kavram Haritaları	-	1	1	-	-	-	-
		Proje	-	-	-	-	-	1	-
Görüşme		-	-	-	-	-	1	-	
Diyagram		1	2	-	1	-	-	-	
Poster		-	-	-	-	-	-	1	
Grup/Akran Değerlendirme		-	-	-	-	-	-	1	
Öz-Değerlendirme		-	-	-	-	3	-	-	
Anlam Çözümleme Tablosu		1	3	4	2	-	4	-	
Tartışma		2	7	1	2	3	6	2	
Zihin Haritası		1	1	1	1	1	1	1	
Bulmaca	-	-	-	-	-	1	1		
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>7</b>		

Tablo 10'da 2018 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 10'a göre 2018yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7 ünite bulunmaktadır. Tüm ünitelerin hazırlık aşamasında yer verilen sorular, öğrenme alanı içinde yer alan ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. 2018 yılı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde toplam 350 soru bulunmaktadır. 350 sorunun 286 tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 64 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. 7 ünite içerisinde bulunan 286 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir; 30 soru çoktan seçmeli test, 39 soru doğru - yanlış, 20 soru eşleştirme, 7 soru tamamlama/boşluk doldurma, 36 soru kısa-uzun cevaplı sorular, 79 soru konuyu pekiştirmek amacı öğrenme alanı içinde yer alan metinlerin başında veya sonunda kullanılan sınıf içi tartışma ve pekiştirme soruları, 25 soru öğrenme alanı içinde işlenen konuya ilişkin olarak kullanılan fotoğrafların yorumlanmasına yönelik sorular, 20 soru öğrenme alanı içerisinde yer verilen tablo yorumu, 2 şiir, kompozisyon, dilekçe, metin oluşturmaya yönelik ölçme değerlendirme aracına yer verilmiştir. 7 ünite içerisinde bulunan 64 tane alternatif ölçme ve değerlendirme sorularının dağılımı ise şu şekildedir; 5 performans değerlendirme, 2 kavram haritası, 1 proje, 1 görüşme, 4 diyagram, 1 poster, 1 grup akran değerlendirme, 3 öz değerlendirme, 14 anlam çözümleme tablosu, 23 tartışma, 7 zihin haritası, 2 bulmaca sorusu bulunmaktadır.

#### 4. SONUÇ

**Tablo 11:** 1998-2005-2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 5., 6. ve 7.Sınıf Ders Kitapları İçerisinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	1998 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlanan Kitaplar		
	1999 Yılı 5.Sınıf	2000 Yılı 6.Sınıf	1999 Yılı 7.Sınıf
Geleneksel ölçme değerlendirme araçları	45 soru (%66,17)	65 soru (%61,90)	52 soru (%55,91)
Alternatif ölçme değerlendirme araçları	23 soru (%33,82)	40 soru (%38,09)	41 soru (%44,08)
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlanan Kitaplar		
	2006 Yılı 5.Sınıf	2006 Yılı 6.Sınıf	2006 Yılı 7.Sınıf
Geleneksel ölçme değerlendirme araçları	359 soru (%97,82)	471 soru (%97,51)	429 soru (%93,26)

Alternatif ölçme değerlendirme araçları	8 soru (%2,17)	12 soru (%2,48)	31 soru (%6,73)
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	2018 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlanan Kitaplar		
	2018 Yılı 5.Sınıf	2018 Yılı 6.Sınıf	2018 Yılı 7.Sınıf
Geleneksel ölçme değerlendirme araçları	412 soru (%91,75)	471 soru (%97,51)	286 soru (%81,71)
Alternatif ölçme değerlendirme araçları	37 soru (%8,24)	12 soru (%2,48)	64 soru (%18,28)

1999 yılı 5.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 45 sorunun %66,17'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 23 sorunun %33,82'lik oranla ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2000 yılı 6.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 65 sorunun %61,90'lık bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 40 sorunun ise %38,09'luk oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

1999 yılı 7.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 52 sorunun %55,91'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 41 sorunun ise %44,08'lik oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2006 yılı 5.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 359 sorunun %97,82'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 8 sorunun ise %2,17'lik oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2006 yılı 6.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 471 sorunun %97,51'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 12 sorunun ise %2,48'lik oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2006 yılı 7.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 429 sorunun %93,26'lık

bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 31 sorunun ise %6,73'lük oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2018 yılı 5.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 412 sorunun %91,75'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 37 sorunun ise %8,24'lük oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır

2018 yılı 6.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 471 sorunun %97,51'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 12 sorunun ise %2,48'lik oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2018 yılı 7.sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde bulunan sorular, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 286 sorunun %81,71'lik bir oranla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde, 64 sorunun ise %18,28'lik oranla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğine uygun şekilde verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

1998 yılı öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrencilere sadece ünite hazırlık ve değerlendirme çalışmalarında soru yöneltilmiş, öğrenme alanları içinde ise hiçbir soruya yer verilmemiştir. Sorular genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından kısa-uzun cevaplı sorular ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarından performans ödevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.2005 yılı öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenciye yöneltilen soru sayısının artırıldığına, öğrenme alanları içerisinde yer alan metin, görsel, tablo, harita vb. alanlarda konuyu pekiştirmek amacıyla sınıf içi pekiştirme ve tartışma sorularına büyük bir oranda yer verildiğine ulaşılmıştır. 2005 yılı öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları içerisindeki sorularda, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranı 1998 yılına oranla sayı olarak daha az olup, teknik çeşitliliği bakımından daha fazladır. 2018 yılı öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında alternatif ölçme ve değerlendirme araçları 1998 ve 2005 öğretim programına göre biraz daha çeşitlenmiş olsa da geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına oranla daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

## Öneriler

Bundan sonraki dönemlerde hazırlanacak olan ders kitaplarında hem öğrenme alanlarında hem değerlendirme kısmında dereceli rubrik, kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, yapılandırılmış grid, gözlem formu, tutum ölçeği, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, zihin haritası, portfolya gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına daha çok yer verilebilir.

Ders kitabı içerisindeki öğrenme alanlarında yer alan soruların sayısı biraz daha azaltılarak daha etkili sorular ve etkinlikler haline getirilebilir.

Ders kitapları içerisindeki etkinlikler ve soruların öğrenci dayanışmasını ve bilgi alışverişini artırması amacıyla grup çalışmalarına daha ağırlık verilebilir.

### KAYNAKÇA

- Demirel, Ö., & K. Kiroğlu (Eds). (2020). **Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Pegem.
- Dönmez, C. (2003). **Konu Alanı Ders İnceleme Kılavuzu**. C. Şahin (Ed.), Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler içinde. Ankara: Gündüz.
- Göçer, A. (2007). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi**. Journal: Dil dergisi, 19(137), 30-48.
- Kan, A. (2017). **Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler**. H. Atılğan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 43-102). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2020). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Nobel.
- Karakuş, H. (2019). **6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2011). **Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir örneği)**. Milli Eğitim, 189, 71-85.
- Kıral, B. (2020). **Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi**. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.
- Özkan, U. B. (2019). **Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi**. Ankara: Pegem.
- Topçu, E., & Katılmış, A. (2003). **Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri**. Sakarya University Journal of Education, 3(3), 48-81.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). **Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik**. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

## **ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE BİLGİ OKURYAZARLIĞI ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Kadriye ZOBU<sup>1</sup>

### Özet

İlköğretimin son basamağı olan sekizinci sınıfta bulunan öğrencilerin matematiksel ve daha genel olarak bilgi okuryazarlık seviyelerinin bilinmesinin ilköğretimdeki bu yeterliliklerin ne düzeyde geliştirilebildiğinin tespit edilmesini ve ortaöğretimde yapılacak çalışmaların bu veriler ışığında daha etkili planlanmasını sağlayacağı açıktır. Bu çalışmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık becerileri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının düzeyinin incelenerek aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma nicel bir çalışmadır. İlişkisel araştırma türlerinden açılımlı model kullanılmıştır. Çalışma uygun örneklem yöntemi ile seçilen Amasya’da bir ortaokula devam eden 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ‘Matematik Okuryazarlık Ölçeği’ ve ‘Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizi uygun istatistiksel testler ile yapılmıştır. Verilerin analizinde; Independent Sample t-test, One Way ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında ortaokul sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının orta düzeyde ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Matematik okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demografik verilerin analizi sonucu evlerinde bulunan kitap sayısı fazla olan öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ilköğretim düzeyinde uygulanan mevcut programın öğrencilerin matematik okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde yeterince etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Matematik okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin alacağı eğitim ve matematik öğretim programında yapılacak iyileştirmelerin öğrencilerin beceri düzeylerinin yükselmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Serdar Zeren Ortaokulu kad\_is@hotmail.com Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik A.B.D.

## 1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüzde bilgi ve bilgiye erişim yolları hızla artmaktadır. Bugün ihtiyacımız olan bilgiye saniyeler içinde ulaşabilmekteyiz. Teknolojik alanda yapılan çalışmalar ise yakın bir gelecekte insan makine etkileşimi sayesinde bilgi ile olan sınırlarımızın tamamen ortadan kalkacağını öngörüyor. Bu nedenle bilgiye sahip olmak değil hangi bilgiye ihtiyacımız olduğunu tanımlamak ve sahip olduğumuz bilgiyi etkin ve verimli olarak kullanmak çok daha önemli hale geliyor. Bilgi okuryazarlığı olarak adlandırılan bu kavram bireyin hayatının her alanında ihtiyaç duyacağı temel yaşam becerilerinden biri olarak görülmektedir (Kurbanoglu, 2010). Bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi eğitim sürecinin bir parçasıdır. Nitekim ilköğretim matematik dersi öğretim programında da bu beceriler 'Öğrenmeyi Öğrenme' ve 'Dijital Yetkinlik' başlıkları altında ele alınarak öğretim programı çerçevesinde kazandırılması hedeflenen yetkinlikler olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Bilgi okuryazarlığı gibi matematik okuryazarlığı da öğrencilerin önce eğitim hayatında sonrasında ise toplumsal yaşamda uyumlu ve başarılı bireyler olması için gerekli olan bir yetkinliktir. Okuryazarlık kavramının çok farklı tanımları olmakla birlikte bireyin bilgi ve becerilerini artırmak için doğru kaynaklara ulaşma, kaynakları etkin olarak kullanıp topluma katkı sağlama olarak adlandırılabilir (MEB, 2019). Matematik okuryazarlığı matematiksel bilgiyi anlama, yorumlama, günlük yaşam ihtiyaçları için kullanma ve geliştirme olarak tanımlanabilir. Matematik okuryazarlık becerileri birey için kişisel, mesleki, toplumsal ve bilimsel alanlarda karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesini ve süreçlere katkı sunmasını sağlamaktadır (MEB, 2019). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından üçer yıllık dönemler halinde hazırlanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendikleri becerileri günlük hayatta uygulayabilme yeteneklerini ölçen uluslararası PISA sınavında ülkemiz matematik okuryazarlık becerileri alanında maalesef oldukça geride kalmaktadır. En son yayınlanan 2018 ön değerlendirme raporunda matematik okuryazarlık becerilerinde 79 ülke arasında 42. sırada yer almaktadır (MEB, 2019a). 2018 PISA Türkiye Ön Raporunda matematik okuryazarlık becerileri düzeyleri yüksek olan ülkelerin hem ekonomik hem de toplumsal anlamda gelişmiş ülkeler olduğu görülmektedir. Bu nedenle ülkemizin refah seviyesinin artmasında eğitim süreçleri içerisinde matematik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler bizleri her gün farklı kaynaklardan ihtiyacımız olan ya da olmayan çok fazla miktarda bilgi akışına maruz bırakmaktadır. Bilgi akışında ihtiyacımız olan doğru bilgiye ulaşmak ve bu bilgileri anlayıp kullanmak hem zaman yönetimi hem de yaşam kalitesinin artması için önem arz etmektedir. Bunun için bilgi okuryazarlık becerisine sahip olmak gerekir. Bu becerinin alt boyutları değişen sosyal ve teknolojik şartlarla birlikte değişmektedir. Bu nedenle eğitim çağındaki öğrencilerimizin bilgi okuryazarlık becerilerinin tespit edilerek geliştirilmesinin uyumlu ve üretken bireylerin yetiştirilmesine katkı sunacağı bir gerçektir.



Matematik okuryazarlığı okulda öğrenilen temel matematik bilgilerin günlük yaşam durumlarında çözüm aracı olarak kullanılması ve yorumlanarak farklı durumlar için de kullanılmasını sağlamaktadır. Bu anlamda bilgi okuryazarlığı gibi matematiksel bilgi ihtiyacının doğru olarak tanımlanması, bilgiye ulaşma, etkin olarak kullanma ve yorumlama becerilerini de içine almaktadır. Ülkemizdeki öğrenciler uluslar arası alanda matematik becerilerini ölçen sınavlarda olduğu gibi ulusal ölçekte yapılan sınavlarda da matematik alanında oldukça geride kalmaktadır. 2019 yılında yapılan ve beceri temelli sorulardan oluşan ortaöğretime geçiş sınavında 20 matematik sorusunda öğrencilerin doğru cevap ortalaması 5,09 dur. Ayrıca öğrencilerin %74,52 si 0-6 doğru cevap aralığında puan almıştır (MEB, 2019b). Bu durum ülkemizdeki sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin matematik başarıları ile matematik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Kükey,2013). Matematik başarılarının artırılması için matematik okuryazarlık becerilerinin tespit edilerek geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Bu araştırma ile ilköğretimin son basamağı olan sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık beceri düzeyleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algı düzeyleri tespit edilerek, aralarındaki ilişki belirlenmiştir. Böylece bu becerilerin mevcut düzeyi tespit edilerek ortaöğretime geçmeden önceki süreçte öğretim programında yapılacak iyileştirmeler ile sonraki yıllarda mezun olacak öğrencilerin daha üstün niteliklerle donatılmış olarak bir üst öğretim kurumuna devamının sağlanabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen beceri düzeyleri ile yetişmiş öğrencilerin hem kişisel hem de toplumsal anlamda daha kaliteli bir yaşam standardına ulaşabilmeleri mümkündür. Bilgi okuryazarlığı ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bu becerilerin birbirini olumlu anlamda desteklemesi için kullanılabilir. Demografik verilerin matematik okuryazarlığına etkisinin ortaya konulması bu becerilerin geliştirilmesi için hangi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık becerileri ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bu ikisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmektir. Ayrıca cinsiyet, sahip olunan kitap sayısı, anne babanın eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklıklarına göre matematik okuryazarlık düzeyinin farklılaşma durumunu incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ne düzeydedir?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları evlerinde bulunan kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları öğrencilerin internet kullanım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı alt boyutları matematik okuryazarlıkbecerilerini ne derece yordamaktadır?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel yaklaşımla yürütülmüş olan bir araştırmadır. Bu kapsamda ilişkisel tarama yöntemlerinden açılımcı model kullanılmıştır. İncelenecek verilerin eş zamanlı olarak toplandığı, iki veya daha fazla değişken arasında var olan ilişkinin gücünü ortaya koymaya yönelik çalışmalarda açılımcı model kullanılmaktadır (Tekbıyık,2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ile bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma en uygun yöntem olarak bu model ile desenlenmiştir.

### Örneklem

Araştırmanın hedef evreni Türkiye’de ortaokula devam eden 8. sınıf öğrencileridir. Ulaşılabilir evren ise Amasya’da halen 8. sınıfa devam eden öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş Amasya’da bir devlet ortaokulunun 8. Sınıfına devam etmekte olan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kullanılan uygun örnekleme yöntemi zaman, konum ve maddi açıdan avantajlı olması nedeniyle tercih edilmiştir (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Bununla birlikte örnekleme oluşturan öğrencilerin farklı yerleşim bölgelerinde ikamet ediyor olması ve ailelerin sosyoekonomik farklılıkları örneklemin temsil gücünü artırmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada 'Matematik Okuryazarlık Ölçeği' ve 'Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği' kullanılmıştır.

Matematik Okuryazarlık Ölçeği Ebru KÜKEY (2013) tarafından, ortaokul 8. Sınıfa devam eden öğrencilerin matematik okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmış, 5'li Likert tipi 40 maddelik ölçektir.

Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterli Algı Ölçeği ise Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2004) tarafından geliştirilen 7'li Likert tipi ölçektir. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır.

Ayrıca öğrencilere cinsiyet, evde bulunan kitap sayısı, anne ve babanın eğitim durumu ile internet kullanım sıklığını tespit etmek amacıyla 5 maddelik anket uygulanmıştır.

## Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 10 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak anketlerden elde edilen demografik veriler frekans ve yüzde değerleri ile betimlenmiş, daha sonra ölçek verilerinin ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Ölçek verileri için kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesi için ölçek puanlarının normalliği test edilmiş ve Kolmogorov-Smirnow testi puanlarına göre normal dağılımdan anlamlı fark göstermedikleri ( $N=200$ ,  $p>0,05$ ) tespit edilerek parametrik testler uygulanmıştır. Matematik okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı ilişkisini açıklamak için Pearson Korelasyon Katsayısı, bağımsız değişkenlere göre matematik okuryazarlığında ortaya çıkan farklılığı test etmek için Independent Sample T-Test ve One Way ANOVA, bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının matematik okuryazarlığını yordama düzeyini incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca One Way ANOVA testinde ortaya çıkan farklılığı açıklamak için Post Hoc Testi yapılmış. Tukey ve Sheffe testleri aracılığı ile yordama düzeyi açıklanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. İlk olarak örneklemden elde edilen demografik bilgiler sunulmuş, ardından araştırma problemi ve alt problemlere dair yapılan analiz sonuçları ve yorumlar eklenmiştir.

### Çalışma Grubu İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya örneklem olarak katılan ve ortaokul 8. Sınıfa devam eden 200 öğrencinin çeşitli değişkenler yönünden demografik özellikleri betimlenmiştir.

Çalışmada örnekleme oluşturan 200 öğrencinin cinsiyetlerine, evlerinde bulunan kitap sayılarına, anne babalarının eğitim durumlarına ve internet kullanım sıklıklarına göre dağılımı Tablo1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete, Evlerinde Bulunan Kitap Sayısına, Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına ve İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı**

Cinsiyet	F	%
Kız	95	47,5
Erkek	105	52,5
Kitap Sayısı		
10 dan az	36	18,0
10 ile 50 arası	98	49,0
50 den fazla	66	33,0
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	47	23,5
Ortaokul	39	19,5
Lise	78	39,0
Üniversite	36	18,0
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	17	8,5
Ortaokul	32	16,0
Lise	73	36,5
Üniversite	78	39,0
İnternet Kullanım Süresi (haftalık)		
2 saatten az	57	28,5
2 ile 10 saat arası	110	55,0
10 saatten fazla	33	16,5
Toplam	200	100

Tablo1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %47'si kız ve %52,5'si erkek öğrencidir. Buna göre çalışma grubunun cinsiyet değişkeni açısından homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Evinde 10 dan az sayıda kitap bulunan öğrencilerin oranı %18, evinde 10 ile 50 arasında kitap bulunan öğrencilerin oranı %49 ve evinde 50 den fazla kitap bulunan öğrencilerin oranı %33 olarak belirlenmiştir. Tablo1'e göre öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı %49 oranla 10 ile 50 arasında yoğunlaşmaktadır.

Öğrenci annelerinin %23,5 inin ilkokul, %19,5 inin ortaokul, %39 unun lise ve %18 inin lise mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin mezun oldukları okul bakımından en fazla oranda lise ve en az oranda üniversite mezunu oldukları belirlenmiştir.

Öğrenci babalarının %8,5 inin ilkokul, %16 sının ortaokul, %36,5 inin lise ve %39 unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre babaların mezun oldukları okul bakımından en fazla oranda üniversite ve en az oranda ilkokul mezunu oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım sıklıkları %28,5 oranında haftada 2 saatten az, %55,0 oranında 2 ile 10 saat arası ve %16,5 oranında 10 saatten fazla olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin haftalık internet kullanım süreleri en fazla 2 ile 10 saat aralığında değişmektedir.

### **Araştırma Problemi ile ilgili Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümde öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Algı Ölçeğine verdikleri yanıtlardan araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular verilmektedir. Analiz çalışmaları öncesinde grubun Matematik Okuryazarlığı Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği açısından normal dağıldığı test edilmiştir. Bu bağlamda sonuçların analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

### **Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın ilk alt problemi '*Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ne düzeydedir?*' şeklindedir. Bu problemi çözmek için Matematik Okuryazarlık Ölçeğine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo2'de verilmiştir. Bu veriler doğrultusunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ve alt boyutları betimsel olarak analiz edilmiştir.

**Tablo 2: Matematik Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{x}$	S.S.
İlişki Kurma	200	3,6234	0,65032
Görsellik	200	4,2713	0,60191
Araştırma ve Yorumlama	200	3,7039	0,66877
Buluş/İspat	200	3,3090	0,75069
Ölçeğin Tamamı	200	3,6731	0,59264

Tablo 2'ye göre genel olarak öğrencilerin matematik okuryazarlık beceri ortalaması 5 üzerinden 3,6731 olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğrenci ortalamalarının orta seviyede olduğunu yani matematik okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Kullanılan ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ait ortalamalar incelendiğinde görsellik alt boyutundaki becerilerin 4,2713 ortalamayla en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca buluş/ispat alt boyutundaki becerilerin 3,3090 ortalamayla en düşük seviyede olduğu görülmüştür.

### Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi 'Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ne düzeydedir?' şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo3'de verilmiştir. Bu veriler doğrultusunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları ve alt boyutları betimsel olarak analiz edilmiştir.

**Tablo 3: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{x}$	S.S.
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	200	5,0750	1,48675
Araştırma Stratejisini Başlatma	200	5,1017	1,26022
Kaynakları Bulma ve Erişme	200	5,2644	1,06186
Bilgiyi Değerlendirme ve Anlama	200	5,2840	1,12681

Bilgiyi Yorumlama Sentezleme Kullanma	200	5,7375	1,23997
Bilgi İletişim	200	5,0693	1,19110
Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi	200	5,4625	1,30993
Ölçeğin Tamamı	200	5,2429	0,92729

Tablo3'e göre genel olarak öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algı ortalaması 7 üzerinden 5,2429 olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğrenci ortalamalarının yüksek seviyede olduğunu yani bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Kullanılan ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ait ortalamalar incelendiğinde Bilgiyi Yorumlama Sentezleme Kullanma alt boyutundaki becerilerin 5,7375 ortalamayla en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca Bilgi İletişim alt boyutundaki becerilerin 5,0693 ortalamayla en düşük seviyede olduğu görülmüştür.

### Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı ve Alt Boyutları İle Bilgi Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin Analiz Edilmesine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada bir sonraki araştırma problemleri 'Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?' ve 'Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?' olarak belirlenmiştir. Bu iki problem birlikte ele alınarak incelenmiştir. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik Algısı Ölçeğinden aldıkları puanlar Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve alt boyutları ile bilgi okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı araştırılmıştır.

**Tablo 4. Matematik Okuryazarlığı ve alt boyutları ile Bilgi Okuryazarlığı arasındaki ilişki**

Korelasyon Değeri		P
Bilgi Okuryazarlığı ile Matematik Okuryazarlığı	0,567	0,01
Bilgi Okuryazarlığı ile İlişki Kurma	0,526	0,01
Bilgi Okuryazarlığı ile Araştırma ve Yorumlama	0,566	0,01
Bilgi Okuryazarlığı ile Buluş/İspat	0,450	0,01
Bilgi Okuryazarlığı ile Görsellik	0,294	0,01

Tablo4'e göre matematik okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.567$ ,  $p<0.05$ ). Tablo incelendiğinde matematik okuryazarlığının ilişki kurma alt boyutu ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r=0,526$ ,  $p<0.05$ ), araştırma ve yorumlama alt boyutu ile başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r=0,566$ ,  $p<0.05$ ), buluş/ispat alt boyutu ile başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r=0,450$ ,  $p<0,05$ ) ve görsellik alt boyutu ile başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=0,294$ ,  $p<0,05$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2019)

### Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Becerileri Arasındaki Farklılıkların Analizi ve Yorumlar

Öğrencilerin matematik okuryazarlık beceri düzeyleri üzerinde etkili olabilecek değişkenleri belirleyebilmek amacıyla örnekleme ait matematik okuryazarlık puanlarının cinsiyet, evde bulunan kitap sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

### Cinsiyetler açısından matematik okuryazarlık becerileri arasındaki farklılığa dair bulgu ve yorumlar

'Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?' alt problemini incelemek için iki alt boyut içeren cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo5'de sunulmuştur.

**Tablo 5. Cinsiyetler açısından matematik okuryazarlık becerileri arasındaki farklılığın analizi**

P	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S	sd	t	
Matematik Okuryazarlığı	kız	95	3,6764	0,53020	198	0,077	0,939
	erkek	105	3,6700	0,64650			

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık becerilerinin cinsiyetler açısından farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi (independent sample t test) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin ortalamaları yüksek olmasına rağmen aralarında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ( $t(198) = 0,077$  ;  $p>0,05$ )



### Evde bulunan kitap sayısı açısından matematik okuryazarlık becerileri arasındaki farklılığa dair bulgu ve yorumlar

'Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları evlerinde bulunan kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?' alt problemini incelemek için üç alt boyut içeren evde bulunan kitap sayısı değişkeni için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların betimsel analizi Tablo 6'da, farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının evlerindeki kitap sayısına göre betimsel sonuçları**

Kitap sayısı	N	$\bar{x}$	S.S
10 dan az	36	3,4118	0,74170
10 ile 50 arası	98	3,6266	0,54404
50 den fazla	66	3,8845	0,50096
Toplam	200	3,6731	0,59264

Öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri evlerinde bulunan kitap sayısına göre incelendiğinde, evinde 50 den fazla kitap bulunan öğrencilerin matematik okuryazarlıkları en yüksek ortalamaya sahiptir ( ). Tablo 6'dan da görüleceği üzere öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri evlerinde bulunan kitap sayısına göre farklılık göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 7. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının evlerindeki kitap sayısına göre farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu**

	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	5,618	2	2,809	8,609	0,000	1-3 grup
Grup içi	64,276	197	0,326			2-3
Toplam	69,894	199				

Analiz sonuçları öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyleri arasında evlerinde bulunan kitap sayısına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. ( $F(2,197)=8,609$  ;  $p<0,01$ ) Buna göre öğrencilerin matematik okuryazarlıkları evlerinde bulunan kitap sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey ve Scheffe testinin sonuçlarına göre evinde 50 den fazla kitap bulunan öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyleri 10 dan az ve 10 ile 50 arasında kitap bulunduranlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılık 3. Grup lehinedir. Evinde 50 den fazla kitap bulundurma durumu öğrencinin matematik okuryazarlık becerilerini olumlu olarak etkilemektedir.

### Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre matematik okuryazarlık becerileri arasındaki farklılığa dair bulgu ve yorumlar

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? alt problemini incelemek için dört alt boyut içeren annenin eğitim düzeyi değişkeni için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların betimsel analizi Tablo 8'de, farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu Tablo 9'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel sonuçları**

Kitap sayısı	N	$\bar{x}$	S.S
ilkokul	47	3,6660	0,58853
ortaokul	39	3,6410	0,49309
lise	78	3,6755	0,64008
üniversite	36	3,7118	0,61128
toplam	200	3,6731	0,59264

Öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre incelendiğinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik okuryazarlıkları en yüksek ortalamaya sahiptir ( ). Tablo 8'den de görüleceği üzere öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 9. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının annelerinin eğitim düzeyine göre farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu**

	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	0,097	3	0,032	0,091	0,965	
Grup içi	69,797	196	0,356			
Toplam	69,894	199				

Analiz sonuçları öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyleri arasında annelerinin eğitim düzeyine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. ( $F(3,196)=0,091$ ;  $p>0,05$ ) Buna göre öğrencilerin matematik okuryazarlıkları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Dört alt boyut içeren babanın eğitim düzeyi değişkeni için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların betimsel analizi Tablo 10'da, farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 10. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının babalarının eğitim düzeyine göre betimsel sonuçları**

Kitap sayısı	N	$\bar{x}$	S.S
ilkokul	17	3,5515	0,60166
ortaokul	32	3,8055	0,55513
lise	73	3,6067	0,53053
üniversite	78	3,7074	0,65523
toplam	200	3,6731	0,59264

Öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri babalarının eğitim düzeyine göre incelendiğinde, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik okuryazarlıkları en yüksek ortalamaya sahiptir ( ). Tablo 10'dan da görüleceği üzere öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri babalarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 11. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının babalarının eğitim düzeyine göre farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu**

	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1,226	3	0,409	1,166	0,324	
Grup içi	68,668	196	0,350			
Toplam	69,894	199				

Analiz sonuçları öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyleri arasında babalarının eğitim düzeyine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. ( $F(3,196)=1,166$ ;  $p>0,05$ ) Buna göre öğrencilerin matematik okuryazarlıkları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

### **İnternet kullanım sıklığı açısından matematik okuryazarlık becerileri arasındaki farklılığa dair bulgu ve yorumlar**

'Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıkları öğrencilerin internet kullanım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?' alt problemini incelemek için üç alt boyut içeren internet kullanım sıklığı değişkeni için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların betimsel analizi Tablo 12'de, farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu Tablo 13'de sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının internet kullanım sıklıklarına göre betimsel sonuçları**

Haftalık internet kullanım süresi	N	$\bar{x}$	S.S
2 saatten az	57	3,7947	0,59531
2 ile 10 saat arası	110	3,6658	0,59221
10 saatten fazla	33	3,4871	0,55425
Toplam	200	3,6731	0,59264

Öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri internet kullanım sıklıklarına göre incelendiğinde, haftada 2 saatten az internette vakit geçiren öğrencilerin matematik okuryazarlıkları en yüksek ortalamaya sahiptir ( ). Haftada 10 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin ise matematik okuryazarlıkları en düşük ortalamaya sahiptir ( ). Tablo 12’den de görüleceği üzere öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri haftalık internet kullanım sıklıklarına göre farklılık göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 13. Öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının internet kullanım sıklıklarına göre farklılıklarını gösteren ANOVA tablosu**

	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1,991	2	0,995	2,888	0,058	
Grup içi	67,904	197	0,345			
Toplam	69,894	199				

Analiz sonuçları öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyleri arasında internet kullanım sıklıklarına göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. ( $F(2,197)=2,888$ ;  $p>0,05$ ) Buna göre öğrencilerin matematik okuryazarlıkları internet kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### **Bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının matematik okuryazarlığı becerilerini ne derece yordadığına ilişkin bulgu ve yorumlar**

‘Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı alt boyutları matematik okuryazarlık becerilerini ne derece yordamaktadır?’ alt problemini incelemek için öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutlarındaki ortalama puanlarının matematik okuryazarlık becerilerini ne derece yordadığını görmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 14. Matematik Okuryazarlığı Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	1,873	0,198	-	9,473	0,000	-	-
Bil. İht. Tanım.	0,031	0,027	0,078	1,157	0,249	0,376	0,083
Arş. Strj. Baş.	0,202	0,037	0,430	5,489	0,000	0,603	0,368
Kay. Bul. ve Eriş.	0,029	0,044	0,052	0,662	0,509	0,429	0,048
Bil. Değ. ve An.	0,025	0,044	0,048	0,579	0,563	0,449	0,452
Bil. Yor.Sen.Kul.	-0,013	0,034	-0,027	-0,386	0,700	0,316	-0,028
Bilgi İletişim	0,075	0,041	0,151	1,841	0,067	0,484	0,132
Ür.veSür Değ.	0,003	0,033	0,007	0,097	0,922	0,339	0,007
R= 0,632	R <sup>2</sup> = 0,400						
F <sub>(7,192)</sub> = 18,263	p = 0,000						

Bilgi okuryazarlığı alt boyutlarına göre matematik okuryazarlığının yordanmasına ilişkin regresyon analizi tablo 14'te verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle ölçüt değişken arasında var olan ilişki ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde Araştırma Stratejisini Başlatma alt boyutu ile matematik okuryazarlığı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0,60$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,37$  olduğu görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı alt boyutları birlikte öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir.  $R= 0,632$ ,  $R^2= 0,400$ ,  $p<0,01$ . Yukarıda verilen yedi değişken birlikte matematik okuryazarlığındaki toplam varyansın yaklaşık %40'ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin matematik okuryazarlığı üzerindeki görelî önem sırası; Araştırma Stratejisini Başlatma, Bilgi İletişim, Bilgi İhtiyacını Tanımlama, Kaynakları Bulma ve Erişme, Bilgiyi Değerlendirme ve Anlama, Bilgiyi Yorumlama Sentezleme-Kullanma ve Ürün ve Süreç Değerlendirme. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yalnızca araştırma Stratejilerini Başlatma değişkeninin matematik okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

## Tartışma Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık becerilerinin orta düzeyde olduğu, alt boyutları açısından incelendiğinde görsellik alt boyutunun yüksek düzeyde olmakla birlikte diğer alt boyutların orta düzeyde kaldığı gözlenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde aynı ölçeğin uygulandığı bir başka çalışmada (Kükey, 2013) öğrenci başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. PISA testi referans alınarak yapılan ve 8. Sınıf öğrencilerinde uygulanan Pisa Matematik Testinde öğrenci başarı düzeylerinin 100 üzerinde 33'lük bir ortalamayla oldukça düşük olduğu (Altun vd, 2018) gözlenmiştir. Bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu (Tekin, 2004) görülmüştür. Bu durum öğrencilerimize rehberlik ederek matematiksel yeterliliklerini geliştirecek öğretmenlerin de henüz mesleğin başlangıcında hedeflenen yeterliliğe kendilerinin tam anlamıyla sahip olamadıklarını göstermektedir. Ülkemizde son 2 yıldır yapılmakta olan ve beceri temelli sorular içeren liseye geçiş sınavlarında ve ülkemizin katıldığı PISA sınav sonuçlarındaki matematik performansları dikkate alındığında genel itibariyle matematik okuryazarlık becerilerimizin orta ve düşük seviyede seyrettiği görülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlık algı düzeyi incelendiğinde yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre bilgi okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında bu alanda ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmış olan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda ise branşlar arasında farklılık olmakla birlikte ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında okuyan öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu gözlenmiştir (Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2001). Özellikle son yıllarda bilgiye erişme alanında sahip olunan kolaylıklar ve MEB tarafından hazırlanan EBA ve Fatih projesi gibi adımlar öğrencilerin bu beceri düzeyinde almış oldukları puanları açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile bilgi okuryazarlıkları arasında orta düzeyde, pozitifve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İster matematik ister bilgi alanında olsun okuryazarlık kavramının temelinde ihtiyaç duyulan doğru kaynaklara etkin olarak ulaşma, bu kaynakları verimli bir şekilde kullanma ve topluma katkı sağlama vardır. Bu açıdan bakıldığında iki kavram arasındaki ilişki doğal olarak açıklanabilmektedir. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya literatürde rastlanamamıştır.

Matematik okuryazarlık becerileri farklı değişkenler açısından incelendiğinde anlamlı farklılık yaratan unsurun evde bulunan kitap sayısı olduğu görülmüştür. Bu alanda yurt dışında yapılan kapsamlı bir çalışmada (Evans, 2014) evde bulunan kitap sayısının öğrencilerin akademik başarıları üstünde etkin rol oynadığı tespit edilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının matematik okuryazarlığını yordama düzeyi incelendiğinde araştırma stratejisi başlatma alt boyutu ile matematik okuryazarlık düzeyi

arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilememiştir.

Sonuç olarak ortaokulu bitirerek lise eğitimine başlayacak olan öğrencilerimizin devam edecekleri eğitim kurumunda hedeflenen yetkinliklere sahip olabilmeleri bu yetkinliklerin önceki eğitim basamağında da kazandırılmış ve geliştirilmiş olmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında özellikle matematik okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde eksikliklerin olduğu, bu alanda iyileştirmeler yapılması gerektiği görülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurumlardan başlayarak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde bütüncül bir yaklaşımla konunun ele alınması ve matematik okuryazarlık becerilerini kazandırıp geliştirecek etkinliklerin öğretim programlarında yer almasının sağlanmalıdır. Bu çalışmaların öğrencilerimizin gerek yurt genelinde gerekse uluslararası sınavlarda matematik başarısını artıracığı beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da okuma kültürünün öğrencinin matematik okuryazarlık düzeyine katkısıdır. Bu nedenle okuma kültürünün toplumun geneline yayılması için çalışmalar yapılmalı, konunun önemi dile getirilmelidir.

Bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık becerileri üzerinde durularak beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar farklı seviyelerdeki öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerini inceleyebilir. Gelişimsel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Çalışmada matematik okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda farklı ilişkiler de araştırılıp incelenebilir

### Kaynak

- Altun, M., Gümüş, N. A., Akkaya, R., Bozkurt, I., Ülger, T. K. (2018). **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Beceri Düzeylerinin İncelenmesi**. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1 (1)
- Büyüköztürk, Ş. (2019). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Pegem Akademi. Ankara.
- Canbazoğlu-Bilici, S. (2019). **Örnekleme Yöntemleri**. Karamustafaoğlu, O., Özmen, H, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss.71-72). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J. (2014). **Scholarly culture and academic performance in 42 nations**. *Social Forces*, 92, 4, 1573-1604
- Kurbanoğlu, S., Akkoyunlu, B. (2001). **Öğrencilere bilgi okuryazarlığı kazandırılması üzerine bir çalışma**. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-82.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). **Bilgi Okuryazarlığı : Kavramsal Bir Analiz**. *Türk Kütüphaneciliği* 24, 4 (2010), 723-747
- Kükey, E. (2013). **Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Matematik Başarılarına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). **Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8)**. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2019a). **PISA 2018 Türkiye Ön Raporu**. Ankara. Eğitim Analiz Değerlendirme Serisi.
- MEB, (2019b). **2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu**. Ankara. Eğitim Analiz Değerlendirme Serisi.
- Tekbıyık, A. (2019). **İlişkisel Araştırma Yöntemi**. Karamustafaoğlu, O., Özmen, H, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss.164-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). **Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. <http://www.matder.org.tr>(24.12.2019 tarihinde erişilmiştir.)



## ESKİ TÜRKLERDE - HUNLAR VE GÖKTÜRKLERDE EĞİTİM-TERBİYE MESELELERİ

Prof. Dr. Tahir ORUCOV<sup>1</sup>

### Özet

Eski Türkler b.e.e. II binyılın başlarında Altay-Sayan dağlarının kuzey-batı bölgesinde, Yenisey ırmağı boylarında, Orta Asya'da, Kafkasya'da yaşıyorlardı. Onlar tarih boyunca bir çok muhteşem türk devleti kurmuşlar. İlk oluşan böyle türk devletlerinden biri M.Ö. 220 yılında Teoman tarafından kurulan Hun imparatorluğu olmuştur. Eski Türkler çocuklarını 3 güven üzerinde terbiye ediyorlardı:

**1)** tebiet kuvvetlerine güven; **2)** at kultuna güven; **3)** Gök Tanrıya güven (Gök Tanrısı).

Hunlar yüzlerce yıl göçebe, göçebe bir hayat yaşadıklarından ve sürekli savaş halinde olduklarından ilk eğitim ve öğretimleri askeri eğitim ve beden eğitimi olmuştur. Eğitimde sağlık, güçlü irade, dayanıklılık, cesaret ve yiğitlik ön plandaydı. Hun-Türk çocukları küçük yaşlardan itibaren koyuna binmeyi, ok atmayı hayal etmişler ve yetişkinliğe ulaştıklarında binicilik, okçuluk ve şövalyelik konusunda ustalaşmışlardır.

Eski türklerde çocuk sahibi olmak çok arzuolunan olmuştur. Erkek ve kız çocukları arasında fark qoyulmamıştır. Hatta, kızların terbiye ve eğitime daha büyük dikkat gösterilirdi. Çocuksuz ailelere daha az saygı az duyulurdu. İnanca göre oğul babasına, kız annesine çekmeli idi. İyi oğula “Ataç”, iyi kıza “Anaç” demişler. Oğulu yetiştirilmekte babanın, kıza yetiştirilmek ise ananın üzerine daha büyük görevler düşürdü. Türklerde terbiye ve eğitim sistemi öyle kurulmalıydı ki, oğul büyüdükçe daha ağıllı, daha kuvvetli, daha mübariz olarak babadan ileri gitsin. Nitekim, eski Türk örneğinde belirtildiği gibi “Babadan ileri, oğuldan geri” - fikri evladın daha yüksekte olması anlamına gelirdi.

**Anathar kelimeler:** Eski Türkler, Hunlar, Göyrürkler, Teoman, eğitim, terbiye.

<sup>1</sup> AMEA Folklor Enstitüsü, Filoloji üzere felsefe doktoru email: tahiroruclu@gmail.com

## EDUCATIONAL ISSUES IN HUNLAR AND GOYTURK

### Summary

Turks have established many magnificent Turkish states throughout history. One of the first such Turkish states to form BC. It was the Hun empire founded by Teoman in 220. In Turks, devotion to the hand, to the oba, to the public, education and training were high. The Huns called themselves “Qun”, “Day”, which is handled in the meanings of “El-day”, “Day”, “People”. Ancient Turks educated and educated their children on 3 trusts:

1) trust in the philanthropic forces; 2) trust in horse breed; 3) Trust in the Sky God (Sky God).

It has been the original, rich, exhausted education, education and moral system of the ancient Turks. The brilliant Turkoloq scholar Ziya Gökalp wrote: “Greeks in aesthetics, Romans in law, Israelis and Arabs in religion, French in literature, ... Turks in morality”. Homeland ethics, professional ethics and family ethics have been very strong in Turks.

Since the Huns lived in constant wars for hundreds of years on horseback and nomadic life, their first education and training were military training and physical training. It has been ahead of health, determination, courage, courage, decency and education. Hun-Turkish children were skilled at riding sheep, shooting arrows, striking the bull with the dream of a horse from their young age, shooting arrows, shooting arrows, and being skillful at war.

The education and training system of the Turks had to be established in such a way that the older the son, the stronger, more blessed and the more blessed the father would go forward. As stated in the old Turkish examples, the idea “forward from the ancestor, back from the son” - expresses that the son is higher. The education-training and education system of the Göytürks was the continuation of the Hun training and education, a more developed form. Education was given within urea (tribe) and through urea. Orkhon monuments are monuments from the period of Bilge Kagan, the famous ruler of the Göktürk imperial regime. These monuments preserve the character of the Turkish nation, its military genius, ancestry, high culture, patriotism, and the traditions of upbringing and education. The Göktürk graves are 13. The most famous of these are “Tonyukuk”, “Gültekin”, “Bilge Kagan” tombstones. These inscriptions are the most valuable origins of the Turkish pedagogical idea.

**Keywords:** Turks, Teoman, Hun empire, Göyturks, Ziya Gökalp, education, training.

Türkler b.e.e. II binyılın başlarında Altay-Sayan dağlarının kuzey-batı bölgesinde, Yenisey ırmağı boylarında, Orta Asya'da, Kafkasya'da yaşıyorlardı. Onlar tarih boyunca bir çok muhteşem türk devleti kurmuşlar. İlk oluşan böyle türk devletlerinden biri M.Ö. 220 yılında Teoman tarafından kurulan Hun imparatorluğu olmuştur. Hun İmparatorluğu'nun en kudretli dönemi ise Teomandan sonra 209 yılında onun yerine geçerek kendini imparator adlandıran ve devleti büyük bir imparatorluğa çeviren Mete hakanın iktidar yıllarına rastlar. Türk ve Moğol boylarını birleştiren Mete, Büyük İpek yoluna hökmran olmak için Çin ile savaşlar yapmıştır. Türklerde ele, obaya, halka bağlılık yüksek olmuştur. Hunlar kendilerini "Qun", Gün "adlandırmışlar ki, bu da" El-gün", "Gün", "Halk" anlamlarında işlenmiştir. M.Ö. II yüzyılda meydana gelen Hunlar komşuları olan Çin devletini ve özellikle Tunqhu tayfalarını korkuya düşürmüştü. Mete xan türk adını bütün dünyaya yaydı ve türkün gücünü bütün aleme tanıtdı. Eski Türkler çocuklarını 3 güven üzerinde terbiye ediyorlardı:

- 1) tebiet kuvvetlerine güven;
- 2) at kultuna güven;
- 3) Gök Tanrıya güven (Gök Tanrısı).

Eski Türklerin özgün, zengin, eksiksiz bir eğitim sistemi vardı. Tanınmış Türkolog Ziya Goyalp şöyle yazdı: "Estetikte Yunanlılar, hukukta Romalılar, dinde İsraililer ve Araplar, edebiyatta Fransızlar ve ahlakta Türkler üstün geldi."(1, 32) Türklerin güçlü bir vatan, meslek ve aile duygusu vardı.

Hunlar yüzlerce yıl göçebe, göçebe bir hayat yaşadıklarından ve sürekli savaş halinde olduklarından ilk eğitim ve öğretimleri askeri eğitim ve beden eğitimi olmuştur. Eğitimde sağlık, güçlü irade, dayanıklılık, cesaret ve yiğitlik ön plandaydı. Hun-Türk çocukları küçük yaşlardan itibaren koyuna binmeyi, ok atmayı hayal etmişler ve yetişkinliğe ulaştıklarında binicilik, okçuluk ve şövalyelik konusunda ustalaşmışlardır. Eski bir Türk atasözü der ki: "Türk çadırda doğar, at üstünde ölür." Hunların eğitiminde azimkarlık, kararlılık, şecaat, terbiye ve eğitim işinin önünde olmuştur. Hun- türk çocukları küçük yaşlarından at hayaliyle koyun biner, ok atar, buluğa çatarken at çapmaqda, ok atmakta, cengaverlikde mahir olardılar.

Hunlar zamanında süvarilerin hızlı bir şekilde eğitilmesi gerekiyordu. Silahlı ve düşmanla savaşabilecek durumda olan insanlar, bunu nerede ve nasıl yapacaklarını önceden bilmek zorundaydılar. Kadın ve çocukların korunduğu yerlerde açık kurallara uyulması gerekiyordu. Bunlar, yüzyıllardan beri nesilden nesile aktarılan, köklü bir savaş ve askeri eğitim geleneğine sahip olan toplumun sadece kendisi tarafından topluma verilmiştir.

Doğum günleri ve doğum günleri halk törenleriyle kutlandı. Çocuklar çocukluktan itibaren ata binmeyi ve kuşlara ok atmayı hayal ettiler. Büyüdüğünde binicilikleri büyük bir sevinç ve törenle kutlanır, o gün kendisine bir at verilir ve at yarışları yapılırdı. Çocuğun

gelişiminde ve dövüş sanatları çalışmasında babanın oynayacağı büyük bir rol vardı. Böyle bir eğitimde kızlar erkeklerin gerisinde kalmadı. Ayrıca askeri eğitim aldılar.

Eski zamanlarda eski türklerde çocuk sahibi olmak çok arzuolunan olmuştur. Erkek ve kız çocukları arasında fark qoyulmamışdır. Hatta, kız çocuklarının eğitim ve öğretimine, terbiyesine daha büyük önem verildi. Çocuksuz ailelere daha az saygı duyuldu. İnanışa göre, oğul babasına, kız da annesine çekmeli idi. İyi oğula “Ataç”, iyi kıza “Anaç” demişler. Oğulu yetiştirilmekte babanın, kıızı yetiştirilmek ise ananın üzerine daha büyük görevler düşürdü. Eğitim sistemi, oğul büyüdükçe daha akıllı, daha güçlü ve daha eğitimli olacak şekilde kurulmalıydı. Nitekim, Eski Türkler örneğinde olduğu gibi, “babadan ileri, oğuldan geri” fikri, çocuğun daha yüksek olduğu anlamına geliyordu. (2, 11)

Türklerde terbiye ve eğitim sistemi öyle kurulmalıydı ki, oğul büyüdükçe daha ağıllı, daha kuvvetli, daha mübariz olarak babadan ileri gitsin. Nitekim, eski Türk örneğinde belirtildiği gibi “Atadan ileri, oğuldan geri” - fikri evladın daha yüksekte olmasını ifade ediyor.

Malumdur ki, Türklerde tekallahlılıq İslam’dan çok önce var olmuştur. Eski Türklerin orijinal, zengin, bitgin terbiye, eğitim ve ahlak sistemi olmuştur. Görkemli türkoloq alim Ziya Gökalp yazıyordu: “Yunanlar estetikada, Romalılar hukukta, İsraililer ve Araplar dinde, Fransızlar edebiyatda, Türkler ise ahlakta birincilik kazandı”. Türklerde vatan ahlakı, meslek ahlakı, aile ahlakı çok güçlü olmuştur.

Hunların döneminde atlı birliklerinin hızlı hazırlanması gerekiyordu. Eli silah tutan ve düşmana karşı mücadele ede bilen adamlar, nerede ve nasıl hangi iş aparacaqlarını önceden bilmeli idiler. Kadınların ve çocukların nerede korunmaları net kaydalara uygun olmalıydı. Bunları ise topluma sadece yüzyıllardan beri nesilden nesile devam eden, toplumun köklü geleneği olan döyüşçülük, esgerlik hazırlığını üre, toplum kendisi verirdi.

Doğum ve doğum günleri halk törenleri ile keçirilerdi. Çocuklar bebeklikten at binmek hayali ile yaşar, kuşlara ok atarlardı. Biraz büyüdükten sonra onların at binmeleri büyük sevinç ve törenle kayıt edilir ve aynı gün ona at bağışlanır, at yarışları keçirirdiler. Oğlan çocuğunun yetişmesinde ve savaş sanatının öğrenilmesinde atanın çok büyük eğitsel ve telimedici bir görevi vardı. Böyle bir telimde kızlar da erkeklerden geri qalmırdılar. Onlar da askeri öğretiyeye yiyelenirdiler.

“Türk” sözünü ilk kez resmi devlet adı olarak kabul etmiş Türk devleti Göktürk imparatorluğu olmuştur. 552-744 yıllarında aralıklarla Orta Asya ve Çin’in bir parçasına hükümlük etmiş muhteşem türk devleti olan Göytürklerde eğitim-terbiye ve eğitim sistemi Hun terbiye ve eğitimin devamı, daha gelişmiş biçimi olmuştur. Eğitim üre (aşiret) içerisinde ve üre aracılığıyla verilmiştir. Göytürklerde yazı ve okuma kültürünün olması bu toplumda terbiye ve eğitimin daha sistemli karakter taşıdığını gösteriyor.(3, 21)

Orhun abideleri Göktürk impertorluğunun ünlü hükümdarı Bilge Kağan devrinden kalma anıtlardır. Bu anıtlar türk milletinin karakterini, askeri dehasını, soyunu, yüksek kültürünü, milletseverliyini, terbiye ve eğitim geleneklerini yaşıyor. Göktürk kabir daşları 13-dür. Bunlardan en ünlüleri “Tonyukuk”, “Gültekin”, “Bilge Kağan” mezar taşlarıdır. Bu yazıtlar Türk pedagojik fikrinin en değerli menbeleridir.

Türk dilli halkların İslamiyet'ten önce Orxon alfabeti veya Göytürk alfabe ve yazısı da olmuştur. Orxon - Yenisey nehirleri etrafında bulunmuş bu taş kitabeleri ilk kez oxuyan 1893 yılında Danimarka alimi VTomsen olmuştur. O, bu yazıların Türk xalqlarına mensub olduğunu kanıtlamıştır. (4, 239)

Azerbaycan'ın kuzey eyaletlerinde Rooney alfabeti, eski türk elifbası, Göktürk alfabetinin de uygulanması ihtimali vardır. Qedim türk alfabeti Türk halklarının, tabii ki, hem de Azerbaycan - Türk halkının ecdadlarının yarattığı ilk gerçek sistemli milli alfabetidir. Ünlü bilim adamı Profesör Bekir Çobanzade, eski Türk yazıları hakkında şunları yazıyor: “Bugün tüm oryantalistlere Türk edebiyatının ilk anıtı Orhun yazıtları olarak adlandırılrsa da, M.Ö. Çünkü Orhun yazıtlarında bulduğumuz dil ve üslup zaten gelişmiş bir dildir. Böyle bir gelişme ancak bir asırda olabilir.”(5, 147)

Sümerlerle başlayan Türk halklarının edebiyatı, dili, dini inançları, sanatı, maddi kültürü, aile hayatı, örf ve adetleri, genel olarak manevi dünyası, etik ve pedagojik fikirleri, yazı ve alfabeti. kültür birbirini tamamlamıştır, gelişme yolundan geçmiştir ve bu nedenle tarihten silinmemiştir.

Orhun alfabetine Hun alfabeti de deniyordu. Orhun-Yenisey, Gültekin ve Tonyukuk anıtlarında Göytürk alfabeti yazıldığından Orhun-Yenisey, Gültekin ve Tonyukuk alfabeti olarak da anılmıştır. V.V Bartold, Orhun-Yenisey anıtlarının Çin'den Bizans'a kadar geniş bir alanı kapsadığını ve Türk İmparatorluğu'nun kurucularına ait olduğunu yazmıştır. Bizans'a Çin dediğimizde Azerbaycan da içinde olmuş oluyor. Bu da demek oluyor ki Göytürk alfabetinin Azerbaycan'da da kullanılması muhtemeldir. Orhun anıtlarının en ünlüsü, İstanbul Üniversitesi öğretim üyesi ve Azerbaycan kökenli Maharram Erkin tarafından incelenen, çağdaş Türkçeye çevrilen ve yayınlanan Toyukuk-Gültekin anıtlarıdır. Maharram Erkin'in “Orhun Anıtları” adlı kitabında, anıtlarda kullanılan birçok kelime ve deyim bugün modern Azericede kullanıldığını görüyoruz. Örneğin: “Açlık”, “Açmak”, “Acı”, “Altı”, “Yemek”, “Ad”, “Ay”, “Azca”, “Baş”, “Bil”, “Kan”, “Oğul”, “Yaz”, “Sekkiz” ve b. Bu alfabe Türkçe konuşan halkların taş üzerine yazılmış ilk tarihi belgesidir. Bu alfabe, Türk dili edebiyatımızın, pedagojik düşüncemizin, nasihatlerin, eski Türk boylarının taşlaşmış tarih ve kültürünün, kağanların ve komutanların gelecek nesillere bilgilerinin ilk manzum eseridir. Bu Türk ahlakı ve maneviyatı, Türk hanedanının kanunları, adetleri, Türk düşüncesinin mükemmelliğe ulaşmış, günümüze kader gelib çatmış kutsal sayfalarıdır.”(10, 127)

Göytürk alfabesinde 38 harf vardır. Bunlardan dördü ünlü, 34'ü ünsüzdür. Göytürk yazısında sağdan sola ve yukarıdan aşağıya herhangi bir zamanda yazılır ve harfler birbirine bağlı değildir. Sayılar bugün dilimizde kullanılan sayıların aynısıdır. Orhun-Yenisey ve Gültekin anıtlarının üzerindeki yazılar, genç nesillere ve gelecek nesillere bir hatırlatma, daha akıllı, daha bilgili, daha akıllı olmaları için bir çağrıdır. Örneğin Gültekin'in anıtları, komşularının lezzetli ve tatlı sözlerine körü körüne inanmamaları ve kendilerine zarar vermemeleri için Türk milletine hitap etmektedir. Türk halkının çok sayıda atı, katırı, deve kervanı, güçlü, yiğit orduları olduğu Gültekin'in anıtındaki yazıtlardan anlaşılmalıdır. İnsanlar buradaki ahlaki normları takip etti ve toplum üyeleri gelenek ve göreneklerini ihlal etmedi. Bu anıtların üzerinde şunlar yazılıdır: «Yaşlının sözünü, haganın sözünü dinle, nasihatini dinle...»! Gültekin anıtında Türk halkının büyüklüğü ve kahramanlığı şöyle anlatılır: Bilga Han millete şöyle hitap eder: “Ey Türk beyleri! Türk milleti, dinleyin! Gök yukardan yükselmezse Türk milleti helak olmaz, elinizi, örfünüzü kimse bozamaz.” Burada, mezar taşlarında yer alan vasiyetler daha da öğreticidir: “Ben milletin iyi günlerinde Hagan olmadım, gece uyumadım, gündüz oturmam, ölünceye kadar çalıştım. Türk milletinin ve Türk devletinin adı yok olmayacaktı. Küçük bir milleti çok etdim, aç bir milleti doyurdum...Fakir milleti zengin, tutsak bir milleti bey ettim.”(6)

Bu vasiyetnamelerde çalışkanlık, disiplin, barış içinde yaşama ve düşmana aldanmama, kendini, dilini ve geleneklerini koruma gibi değerli öğütler bulunmaktadır. Kağanların vasiyetnamelerinde liderlerin iradeli, bilimsel, cesur ve dürüst olmasını gerektirir. “Bilga Hagan” anıtı şöyle diyor: “Hagan atalarımız bir bilim adamıydı, cesurdu. Onların vezirleri de alim ve cesurdu. Hem beyler, hem de millet haklıydı. Onun için elini korudular ve bir aile yetiştirdiler. Günü geldiğinde ise onlar kendi ecelleri ile öldüler.”

VI-VII yüzyıllarda Türklerin sanatçıları, inşaatçıları, mimarları olduğu anıtın üzerindeki yazılardan anlaşılmalıdır: “Ebedi taş yaptırDIM, ressam getirtDIM, resim yaptırDIM.” Anıtüstü yazılarda Türk kahramanlığını anlatan kitaplar, gelecek nesillere örnek teşkil ediyor: “Dedem Kağan kırk yedi defa ordu göndermiş, yirmi savaş yapmış. Allah'ın lütfuyla düşmanı boyun eğdirdi, diz çöktürdü, başını eğdi. Dedem Kagan da eli, töreni kazandı ve uçup gitti.” (7, 93)

Orhun Yenisey anıtları arasında Tonyukuk anıtları eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Türk halkının varlığını korumak ve ülke topraklarını genişletmek için Tonyukuk adına bir anıt dikildi. Bu anıtta bilim ve bilgiye çok değer veriliyordu. Orada Tonyukuk'un veziri İltaras Kağan böyle deyiordu: “Tanrı bana bilgi verdiği için Kağan oldum ve düşmanlarımı kovarak Kara Kuma kader gedib çattım.” Anıt üzerinde gösteriliyor ki, zafer kazanmak için ilimli, irade, yüksek ahlak ve maneviyat sahibi olmak gerekir.

Bu açıdan anıtın üzerinde gerekli bir yazı bulunmaktadır: “Türk ordusunu düzene sokmak için bütün mahrumiyetlere katlandım, vahşi hayvanları yiyerek açlığı ve susuzluğu yendim. Bilimim sayesinde ileri görüşlü bir plan çizibildim...” Anıt üzerinde hain, sahte,

dost cildine girmiş düşmanlara karşı dikkatli olma tavsiye edilir. Tonyukuk'un çok zeki ve bilge bir komutan olduğu ve Türk halkını düşmanlardan kahramanca koruduğu tarihi gerçeklerden de bilinmektedir. Orhun-Yenisey ve Gültekin anıtları üzerindeki kitabeler çok zengin, ilmi, sistemli, belli gramer kural ve esaslarına göre yazılmıştır. Herhalde böyle sistemli, gramersel bir yazıya ve mantıklı fikirlere mensup insanların bir öğretisi, bir okulu, bir öğretmeni olmuştur. Anıt üstündeki yazılarda, hem de iç ve dış politikamızı güçlendirmezsek yalnız kalacağımız da gösteriliyor ve yazılır.

«Alp Er Tunga», «Şu» (Saka), «Oğuz Kağan», «Bozgurd», «Erkenakon» destanları da eski Türklerin büyüyen genç neslinin yetişmesinde arzu ve isteklerinin ve pratik faaliyetlerinin incelenmesinde önemli bir rol oynamaktadır... Eski Türklerin inançları Gök ve Yerdî, canlı ve cansız hiçbir puta tapınmıyorlardı. Eski türklerin atlara, kurtlara ve kartallara olan sevgileri ibadet olarak değil, kutsallığın, saflığın, saflığın (babaya olan inanç), gücün, gücün (kurda inanç, kartal) sembolü olarak değerlendirilmelidir. Her zaman at sırtında olan ve vatanlarını yabancıardan koruyan Türklerin çocukları, kurtlar kadar korkusuz, atlar kadar dayanıklı, kartallar kadar çevik olmak zorundaydılar. Bu nedenle, çocukların beden eğitimine özel önem verilirdi. Çocuklara ata binmeyi, kılıç oynamayı, ok atmayı, dövüşmeyi öğretilir ve savaşta zafer, çeviklik, güç ve beceri için gerekli bacarıklar aşılanıyordu. Eski Türklerhayatta, savaşta ve emekte kazandıkları tecrübeleri genç nesle aktarmanın önemli olduğunu düşündüler.

Askerî eğitim, dövüş ve şövalyelik eğitimde önemli bir rol oynayırdı. Silaha sarılıp düşmana karşı savaşanlar önceden hazırlanırdı. Savaş sırasında kadın ve çocukların yerleştirildiği ve korunduğu yerler dikkatle planlanıyordu. Bunları isegenç nesle ve çocuklara öyreden kabîle büyükleri ve çocukların babaları idi. Aşîret, yetişen neslin bedenî sağılıklı olmasına, Türk geleneklerinin ruhuyla yetişmesine, iyi bir asker olmasına büyük önem vermiştir. Çocukların, genc neslin hayatı seven, güzellikten zevk alan, estetik zevke sahip, vatan ahlakına sahip insanlar olarak yetişmeleri için, dinî ve millî bayramlar, çeşitli oyunlar ve türküler etkili bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Askerlik eğitimi sırasında kız-erkek ayrımı yapılmadı. Kızlar bile daha fazla dikkat ve özen gördü. Kadınlar da erkekler gibi ata biner, top oynar, güreşir ve savaşırđı. Kadınlar ve kızlar aynı zamanda çok utangaç ve erdemliydi. Savaşlarda bir kadın düşman tarafından ele geçirilirse, bu büyük bir hakaret sayılıyordu. Çocuklu ailelere büyük saygı vardı. Bu sorunlar "Dada Gorgud" destanına da yansımıştır. (8, 47)

Eski Türklerin kendine özgü yaşam tarzı, onların fiziksel sağılıklarına ve genç neslin beden eğitimine büyük önem verdi. Türklerin korkusuzluğu, dayanıklılığı ve olağanüstü kahramanlıkları düşmanları hayrete düşürdü. Bu nitelikler onlara çocukluktan aşılanmıştır. Eski Türkler her taraftan düşmanla çevrili olduğu için çocuklar en katı kanunlarla yetiştirildi. Oğullarını cesurca yetiştirmek Türklerin idealiydi. Geniş göğüslü, aslan gibi duruşlu, aslan bilekli cesur bir oğul hayali Türk ahlakının ayrılmaz bir parçası idi.

Eski Türkler savaşta ölmekten, şehit olmaktan onur duyar, hastalıktan ölmekten utanırlardı. Görüldüğü gibi Göy-Türklerin yetiştirilme ve ahlak idealleri Hunlardan çok farklı değildir, aksine onu tamamlıyor ve zenginleştirirdi. Bu da sebepsiz değildi. Göytürkler, kendi kökleriyle doğrudan Hunlarla akrabaydı.

Küçük yaşlardan itibaren çocuklar aile içinde çalışmaya alışmışlardır. Çocukların eğitimi için özel kurumlar yoktu. Herkes mesleğini kendi çocuklarına öğretti. Ulusal mesleklere özel önem verildi. Bunun için özel bir talimat bile vardı. Bu talimata göre, meslek eğitiminde sahtekarlığa ve yalana izin verenler, kınama ve sanatlarına geçici ömür boyu yasaklama ile cezalandırılırdı.

Eski bir Türk atasözü der ki: «Babanızın sadece malı değil, namus ve haysiyeti de size kalır.» Türk halklarında çocuklar her zaman babalarına saygı duymuş, onlara hizmet etmiş, onlara saygı duymuş, müstehcen konuşmalara izin vermemiş, babalarının karşısına sofraya oturmamış, onların mesleklerini öğrenmiş ve babalarını kendilerinin hayat ideali olarak görmüşlerdir. Babanın yokluğundan sonra onun evi, ocağı, yavruları, çocuklar için kutsal kabul edildi. Eski zamanlarda, bugün olduğu gibi, baba evi asla boş kalmamalı ve evin içinden tüstü çıkmalıdır. Oğullardan biri, babanın evindeki lambayı yakmak ve onu korumak zorunda kalırdı. Ailenin kutsallığını kabul eden Türkler, bir erkeğe lânet edince, «Görüm evinin lâmbası sönsün»- dediler. (6, 145)

Eski Türkler, çocuklarına küçük yaşlardan itibaren gök cisimlerini öğretmeye çalıştılar. Çocuklarına putlara değil, Göklerin Tanrısına tapınmayı öğrettiler. Türklerin Gök Tanrıya inancı büyük idi. Türklerin en etkili kaynağı semavi Allah inancıydı. Türkler, Gök Tanrı'yı gökyüzünün bütün yüzü olarak görmüşler ve çocuklarını, herkese can verenin, onu geri alan, cezalandıran ve bağışlayanın Gök Tanrı olduğuna inandırmışlardır.

Türkler çocuklarını büyüttüklerinde, «Vatan babalardan miras kalan kutsal bir varlıktır» dediler. Bu nedenle vatani terk etmek namussuzluk ve namussuzluk sayılmıştır. Türk çocukları en zor anlarında bile yurtlarına kök saldıkları için yurtlarından ayrılmadılar. Göy-Türklerin kutsal topraklarına tapınmak, babalarının ruhunu feda etmek, gençleri vatanlarına bağlayan gibi ritüelleri de vardı. Eski Türklerde vatan kutsal sayıldığından, kızlar evlendiğinde kayınpederlerinin ve kayınvalidelerinin su içtiği şeşmeni ziyaret eder ve oraya gümüş para atarlarmış.

Kaybedilen vatanın her santimi için gözyaşı axıdar ve onu geri almak kutsal bir görev olarak kabul edilirdi. Bunun bariz örneklerini biz mühteşem Azerbaycan destanı olan «Dada Gorgud» destanında görüyoruz. Bugün vatan ahlakı başta Azerbaycanlılar olmak üzere Türk halklarının en büyük referans noktasıdır. Ziya Gökalp haklı olarak şunları yazdı: «Vatanımızın ahlakı sağlam olmazsa, bağımsızlığımızı, özgürlüğümüzü, vatanımızın bütünlüğünü koruyamayız.»(1, 45)



Eski Türklerde ayrıca güçlü bir meslek ahlakı, sağlam temellere dayanan aile ahlakı, kişisel ve uluslararası ahlak vardı. Türklerde aile kan bağına dayanıyordu. Genellikle bir kadınla evlenirdiler. Oğlan evlendikten sonra payını alır, babasının evinden ayrılır ve yeni bir ev inşa edirdi. Eski Türklerde hukuka saygı güçlüydü. Eski türklerde sadece halkın değil, kağanın da kanuna uyması istenmiştir.

**KAYNAKÇA:**

- Göyalp Ziya. **Türkçülüğün Esasları**. Ankara. Alter yayınları. Baskı-1, 2012. Sayfa 32
- Rüstemov Ferruh. **Doğu'da pedagoji tarihi**. Bakü: Nurlar, 2002, 256 sayfa.
- Akyüz, Yahya (2009), **Türk Eğitim Tarihinin Eğitim Bilimleri İçindeki Yeri ve Eğitim Fakültelerinde Okutulma Gerekçeleri**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(40. Yıl Özel Sayısı), 7-22.
- Qumilyov L.N. **Eski Türkler**. Bakü: Gençlik, 1993, 536 sayfa.
- Çobanzade Bekir. **Türk dili ve edebiyatı öğretim yöntemi**. Bakü: Azerneshr, 1926, 264 sayfa.
- Balaban, Ayhan. İskit, **Hun ve Göktürklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.
- Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014
- Seyidov F. **Türk halklarının eğitim ve okul tarihine dair**. Bakü: Sevinç, 1997, 367 sayfa.
- Barthold, Vasiliy Vladimiroviç (2013), **Orta Asya Türk Hakkında Dersler**.(Çev: Özdem, H.G.), Türk Tarih Kurumu. Ankara.
- Şukurlu A. **Eski Türkçe yazılı anıtların dili**. Bakü: Maarif, 1993, 336 sayfa.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIKLARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cemil BALLI

Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR

### Öz

Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile benimsedikleri eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi yapılmıştır. Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon deseni kullanılmıştır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Eğitim İnançları Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya ilişkin veriler 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 777 öğretmen adayından elde edilmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ile eğitim inançları arasında manidar bir pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile katılımcıların eğitim programı okuryazarlığı seviyesi arttıkça eğitim inançlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca analiz sonuçları, öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile eğitim inançları arasında manidar pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Son olarak çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile eğitim inançları arasında istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Eğitimde Program Geliştirme dersi gibi öğretmen adaylarının bu konuda bilgi birikimlerini artıracak teorik ve pratik derslerin artırılması ve programlarda zorunlu olarak yer alması öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerinde olumlu etki etme potansiyeli taşımaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda eğitimde program geliştirme üzerine birden fazla ders alan öğretmen adayları ile tek bir ders alan öğretmen adaylarının eğitim inançları karşılaştırılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimde program geliştirme, eğitim inançları, eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen adayları

## Examination of the Relationship Between Education Program Literacy and Educational Beliefs of Teacher Candidates

### Abstract

In this study, the relationship between teacher candidates' education program literacy levels and their adopted educational beliefs was examined. Correlation design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data were obtained using the Personal Information Form, the Education Program Literacy Scale and the Education Beliefs Scale. The data for the study were obtained from 777 teacher candidates studying at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty in the 2019-2020 academic year. The results of the study showed that there is a significant positive correlation between the education program literacy level of the teacher candidates and their educational beliefs. In other words, it was observed that as the literacy level of the training program of the participants increased, their educational beliefs increased. In addition, analysis results showed that there is a significant positive correlation between teacher candidates' education program reading levels and educational beliefs. Finally, in the study, it was observed that there was a statistically significant positive correlation between teacher candidates' educational program writing levels and their educational beliefs. Increasing the theoretical and practical courses such as Curriculum Development in Education course, which will increase the knowledge of teacher candidates on this subject and their mandatory participation in the programs have the potential to have a positive effect on the educational beliefs of teacher candidates. In future studies, the educational beliefs of pre-service teachers who take more than one course on curriculum development in education and those who take a single course should be compared.

**Key Words:** Curriculum development, educational beliefs, curriculum literacy, teacher candidates

### Giriş

Bugünkü anlamda kullandığımız eğitim sözcüğünün kökenini İngilizcedeki karşılığı "education", Latince beslemek anlamında kullanılan "educare" ve ortaya çıkarmak, bir yere götürmek anlamında kullanılan "educere" sözcükleri oluşturmaktadır (Duman,2003; Akt. Köçer ve Koçoğlu, 2020). Türkçenin eski kaynaklarında ise "iğit" fiilinin özen gösteren, yetiştiren anlamlarında bugünkü eğitim kelimesinin yerine kullanılmıştır. Eski Türklerde eğitim kelimesi yerine kullanılan bir diğer kelime de terbiyedir (Börekeçi 2000, s.205; Duman, 2003, s.3; Akt. Köçer ve Koçoğlu, 2020). Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde eğitim kelimesi "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında,

doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmıştır. Eğitim kavramı için bilim insanları farklı tanımlar yapmıştır. En kapsayıcı ve yaygın olan eğitim tanımları ise şu şekildedir: Erden (2001) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim oluşturma süreci olarak tanımlarken bir diğer tanımda ise; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak ve istendik yönde değişim meydana getirme süreci olarak eğitim kavramı ifade edilmiştir (Ertürk,1993; Akt. Memduhoğlu ve Yılmaz, 2009).

Yapılan bu tanımlamalarda da görüldüğü üzere eğitimin bir süreç olduğu, yaşantılar sonucu oluştuğu, kasıtlı bir şekilde yürütüldüğü ve bireyde davranış değişikliği meydana getirme amacıyla yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2017).

Eğitim için yapılan tanımlardan yola çıkarak yapılacak faaliyetleri düzenleyen önemli bir diğer kavram ise; eğitim programıdır. Bazı araştırmacılar bu kavramı eğitim faaliyetleri boyunca izlenen yol ifadesinden yola çıkarak “izlençe” olarak ifade ederken diğer bazı tanımlamalar şu şekildedir: “Öğrencilerin istenilen hedefe ulaşmasını sağlayacak, organize etkinliklerin hepsidir.” (Taba,1962; Akt. Arslan, 2017). Bir başka tanımlamada ise Ertürk (1984, Akt. Arslan, 2017) eğitim programını; “yetişek” kavramıyla ifade etmiştir. Bu kavram ile yetiştirilmek istenen bireyin geçirmesi düşünülen yaşantılar vurgulanmıştır. Bu tanımlamalardan da gördüğümüz üzere okul içerisindeki ve dışarısındaki bütün öğrenme etkinliklerini kapsayan çok geniş bir kavram olan eğitim programı; değişen şartlara, çağlara uyum sağlayan dinamik bir yapıya sahiptir (Arslan, 2017). Eğitim programının dört temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

Uygulanan eğitim programlarının ve faaliyetlerinin merkezinde öğretmenler yer alır. Tanımlamalarda kullanılan tüm öğelerin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde, eğitim sisteminin etkili ve verimli olmasında temel öğe olan öğretmenin niteliği çok önemlidir. Bu durumu “Bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” (Kavcar,1999; Akt. Memduhoğlu ve Yılmaz, 2009) ifadesi net bir şekilde ortaya koymaktadır. Aynı ifade geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları için de geçerliliğini korumaktadır.

MEB (2017) öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken beceri, bilgi ve tutumlar olarak öğretmenlik yeterliliklerini ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleği tanımlanırken 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlerin genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Akabinde yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri güncellenerek mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanında toplanmıştır.

Gelecekte mesleğini layığıyla yapacak olan tüm öğretmen adayları için de bu yeterlilikleri kazanmanın önemli olduğu aşikardır. Yapılan bu çalışmada da öğretmen adaylarının

eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde temel bir kılavuz olarak ele alınan eğitim programlarının okuryazarı olma seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Günümüzde okuryazarlık kavramı, bir konuda sadece okuma ve yazma işlerinin yapılmasının yanı sıra yaşanan hayatı anlamlandırması, sosyal yaşamdaki ilişkilere anlam yüklemesi gibi daha geniş bir anlama kavuşmuştur (Aşıcı,2009). Bu sebeple öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı seviyesinin öncelikle tespit edilip sonrasında da yukarılara çıkartılması önemlidir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet öncesinde ve hizmet içindeki faaliyetlerle konu, öğrenme, sınıf, öğrenci konuları hakkındaki dolaylı varsayımları; eğitim inancı olarak ifade edilir (AbuJaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010; Kagan, 1992; Palenzuela, 2004; Akt. Balcı, 2015). Eğitim inançlarının eğitim felsefelerine bağlı olarak oluştuğu ifade edilmiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011).

Yapılan bu araştırmayla öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine dayalı olarak oluşturdukları eğitim inançları ile eğitim programları okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenerek literatürde bir arada ele alınmayan bu konu başlıkları hakkında bilgiler ortaya konulmak istenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları ve alt problemlere ilişkin cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ile eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
  - a. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
  - b. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile varoluşcu eğitime yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
  - c. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
  - d. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile daimiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
  - e. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile esasiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
  - a. Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?

- b. Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile varoluşcu eğitime yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
- c. Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
- d. Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile daimiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
- e. Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile esasiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Yapılan bu araştırmada da öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile benimsedikleri eğitim inançları arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 777 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 572'si kadın 205'i erkektir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre 138'i Sınıf Öğretmenliği, 131 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 124'ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 105'i Özel Eğitim Öğretmenliği, 105'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 83'ü Türkçe Öğretmenliği, 60 Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 31'i Okul öncesi Öğretmenliği bölümlerinden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

### **Kişisel Bilgiler Formu**

Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü gibi demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır.

### **Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği**

Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyeleri belirlemek amacıyla Bolat (2017) tarafından Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği geliştirilmiştir. Okuma ve Yazma olmak üzere iki alt boyuta sahip ölçeğin toplam 29 maddesi vardır ve 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum 5-Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin genelinde Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,94 olarak tespit edilirken, ölçeğin okuma alt boyutunda 0,953 iken yazma alt boyutunda ise 0,954 olduğu tespit edilmiştir.

### **Eğitim İnançları Ölçeği**

Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği toplam 40 maddeden oluşmakta ve her bir madde 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum 5-Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği yapılan ölçek ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan elde edilmekte ve her bir boyuttan elde ettikleri puanlar hesaplanarak eğitim felsefelerine yönelik inançları tespit edilmektedir. Eğitim İnançları Ölçeğinin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayı 0,936 iken alt boyutlarından ilerlemecilik 0,900, varoluşçu eğitim' 0,940, yeniden kurmacılık 0,885, daimicilik 0,842 ve esasicilik 0,918 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile benimsedikleri eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmış ve Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.



## BULGULAR

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmaya toplam 777 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılıp çalışmanın birinci bölümü olan Kişisel Bilgiler Formunda verilen bilgilere göre; Cinsiyet belirten öğretmen adaylarından 572'si kadın, 205'i ise erkek olduğunu ifade etmiştir. Yani katılımcıların %73,6'sını kadın katılımcılar oluştururken %26,4'ünü erkek katılımcılar oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre dağılımları ise %5,7'si 18 yaşında, %16,3'ü 19 yaşında, %26'si 20 yaşında, %22,7'si 21 yaşında, %16,2'si 22 yaşında ve %13,1'i ise 23 yaş ve üzeridir. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ölçekleri dolduran 777 katılımcının dağılımı şu şekildedir; %17,8'i Sınıf Öğretmenliği, %16,9'u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %16'sı Psikolojik Danışmanlık Rehberlik Öğretmenliği, %13,5'i Özel Eğitim Öğretmenliği, %13,5'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %10,7'si Türkçe Öğretmenliği, %7,7'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, %4'ü Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Verilerin toplandığı öğretmen adaylarının sınıflara göre dağılımında ise, %25,2'si birinci sınıf, %31,4'ü ikinci sınıf, %26,1'i üçüncü sınıf ve %17,2'si ise dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun olunan okul türüne göre ise %59,7'si Anadolu Lisesi, %14'ü Meslek Lisesi, %12,7'si diğer lise türlerinden, %6,8'i Öğretmen Lisesi ve %6,7'si ise Genel Lise olarak dağılım göstermiştir.

Araştırma neticesinde araştırma soruları ve alt problemlerine dair şu bulgulara ulaşılmıştır. İlk olarak "Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ile eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ile eğitim inançları arasında istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,321$ ,  $p < 0,05$ ). Bu duruma göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri arttıkça eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,10$ ) dikkate alındığında öğrencilerin eğitim programları okuryazarlık düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %10'u öğrencilerin eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda ise; "Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile eğitim inançları arasında istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon vardır ( $r = 0,295$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri arttıkça eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,08$ ) dikkate alındığında öğrencilerin eğitim programları okuma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %8'u öğrencilerin eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun ilk alt probleminde ise; “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,3$ ,  $p < 0,05$ ). Yani öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri arttıkça ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,09$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları okuma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %9’u öğrencilerin ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun ikinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile varoluşçu eğitime yönelik eğitim inançları arasında ilişkili var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,267$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri arttıkça varoluşçu eğitime yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,07$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları okuma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %7’u öğrencilerin varoluşçu eğitime yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun üçüncü alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleriyle yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,24$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri arttıkça yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,05$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları okuma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %5’ü öğrencilerin yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun dördüncü alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile daimiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,161$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri arttıkça daimiciliğe yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,02$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları okuma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %2’u öğrencilerin daimiciliğe yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun beşinci alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleriyle esasiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar bir korelasyon saptanamamıştır. ( $r = -0,009$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleriyle esasiciliğe yönelik eğitim inançları arasında bir ilişki yoktur.

Çalışmadaki üçüncü araştırma sorusu olan; “Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile eğitim inançları arasında istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon vardır ( $r = 0,311$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğrencilerin eğitim programı yazma düzeyleri arttıkça eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,09$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları yazma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %9’u öğrencilerin eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunun ilk alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,28$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri arttıkça ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,07$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları yazma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %7’u öğrencilerin ilerlemeciliğe yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunun ikinci alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile varoluşçu eğitime yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,257$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri arttıkça varoluşçu eğitime yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,06$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları yazma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %6’u öğrencilerin varoluşçu eğitime yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunun üçüncü alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,272$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri arttıkça yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,07$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları yazma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %7’u öğrencilerin yeniden kurmacılığa yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunun dördüncü alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleriyle daimiciliğe yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $r = 0,202$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri arttıkça daimiciliğe yönelik eğitim inançlarının arttığı

söylenbilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0,04$ ) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim programları yazma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %4'ü öğrencilerin daimiciliğe yönelik eğitim inançlarından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunun beşinci alt probleminde; “Öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile esaslıca yönelik eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak manidar bir korelasyon saptanamamıştır. ( $r = -0,007$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile esaslıca yönelik eğitim inançları arasında bir ilişki yoktur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile eğitim inançları arasında manidar pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

İkinci araştırma sorusunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuma düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin de manidar ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. İkinci araştırma sorusuna bağlı olarak alt problemlerde eğitim programı okuma düzeyi ile ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefeleri ile manidar pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ilişkinin eğitim programı okuma düzeyi ve ilerlemecilik eğitim felsefesi ile olduğu görülmüştür. Eğitim programı okuma düzeyi ile daimicilik eğitim felsefeleri arasında ise en düşük ortalamaya sahip olarak manidar pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka eğitim felsefesi olan esaslıca ile eğitim programı okuma düzeyi arasında istatistiksel olarak manidar bir korelasyon saptanamamıştır.

Üçüncü araştırma sorusunda; öğretmen adaylarının eğitim programı yazma düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki sorgulanmış ve manidar pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yani eğitim programı yazma düzeyi yükseldikçe eğitim inançlarının da arttığı söylenebilir. Üçüncü araştırma sorusunun alt problemleri açısından eğitim programı yazma düzeyleri ile ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçu ve daimicilik eğitim felsefeleri ile manidar pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim programları yazma düzeyi ile ilerlemecilik eğitim felsefesinin en yüksek manidar pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Alt maddeler içerisinde en düşük ortalama ise; eğitim programı yazma düzeyi ile daimicilik eğitim felsefesi arasında olduğu görülmüştür. Eğitim programı yazma düzeyi ile esaslıca ile eğitim felsefesi arasında ise; istatistiksel olarak manidar pozitif bir korelasyon saptanamamıştır.

Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek farklı sonuçlar elde edilebilir. Eğitimde Program Geliştirme dersi gibi öğretmen adaylarının bu konuda bilgi birikimlerini artıracak teorik ve pratik derslerin

arttırılması ve programlarda zorunlu olarak yer alması öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerinde olumlu etki etme potansiyeli taşımaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda eğitimde program geliştirme üzerine birden fazla ders alan öğretmen adayları ile tek bir ders alan öğretmen adaylarının eğitim inançları karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

- Arslan, A. (Ed.).(2017). **Eğitim bilimine giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslanoğlu, İ. (2019). **Eğitim felsefesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aşıcı, M. (2009). **Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık**. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-25
- Balcı, A. (2015). **Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Okul Öncesi Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bolat, Y. (2017). “**Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği**”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18): 121-138
- Demirel, Ö. (2017). **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2001). **Öğretmenlik mesleğine giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köçer, M. ve Koçoğlu, E. (Ed.). (2020). **Eğitim tarihi**. Ankara: Pegem Akademi
- MEB (2017). **Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri**. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf). 21.06.2021 tarihinde erişildi.
- Memduhoğlu, H.S. ve Yılmaz, K. (Ed.) (2009). **Eğitim bilimine giriş**. Ankara: Pegem Akademi
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). **Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1) , 343- 350.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Dr. Dönay Nisa KARA

### Özet

Covid 19 pandemi sürecinde eğitim sistemi büyük değişikliğe uğramıştır. Eğitim dünyasının uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yaşadığı bu dönemde örgün eğitim süreçlerinin internet ortamında yürütülmesi dolayısıyla yeniden şekillenen e- öğrenme çevreleri, öğrenci-öğretmen iletişimi ve elektronik ortamlar değişim ve gelişim içerisinde. Bu bağlamda öğrencilerin yeni eğitim stratejilerine ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlarının ortaya çıkarılması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yenilikçi öğretim yaklaşımları e-öğrenme süreçlerine hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca, e-öğrenme süreçlerinin verimliliğini artırarak bu süreçlerin öğrenme çıktılarının artırılmasına ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesine yönelik kaynak bir eser olarak önem arz etmektedir.

Tarama modeli uygulanarak yapılan bu çalışmayı, KKTC’de bulunan bir özel üniversitede öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeyle ilgili olarak hazır bulunuşluklarını değerlendirmek için ‘Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, ailenin ekonomik durumu gibi demografik özelliklere göre t-testi ve ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri eğitim fakültesinde okuyan Bilgisayar ve öğretim teknolojileri, İngilizce öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, Sınıf öğretmenliği, Okul öncesi öğretmenliği, Özel Eğitim öğretmenliği vb. bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** internet, hazır bulunuşluk, e öğrenme

## ABSTRACT

The educational systems have undergone major changes during the COVID-19 pandemic process. In this period, as the educational world is experiencing a rapid transition to distance education, e-learning environments, student-teacher communication and electronic environments are going through changes and developments due to the fact that formal education processes are carried out on the Internet. In this context, revealing students' readiness for new educational strategies and online learning is an issue that calls for an emphasis.

The purpose of the present study is to evaluate the readiness levels of pre-service teachers for innovative teaching approaches and e-learning processes. The study is also important as a resource for increasing the efficiency of e-learning processes, increasing the learning outcomes of these processes and increasing the readiness for online learning.

The sample of this study, which employs scanning model, consists of 150 pre-service teachers studying at a private university in the TRNC. The 'Readiness Scale for Online Learning' was utilized to evaluate pre-service teachers' readiness for online learning.

In the study, the variation in pre-service teachers' readiness levels for online learning by demographic characteristics such as gender, age, department, class, family economic status was analyzed using t-test and ANOVA.

The data were collected from pre-service teachers studying at the faculty of education at such departments as Computer and Instructional Technologies, English Language Teaching, Psychological Counseling and Guidance, Classroom Teaching, Pre-school Teaching, Special Education.

**Keywords:** internet, readiness, e-learning

## Giriş

Teknoloji, insan yaşamını birçok alanda kolaylaştırarak günümüzde etkin şekilde kullanılmaktadır. Teknolojik yeniliklerin olduğu bir alan da günümüzde eğitim sisteminde yaşanarak uzaktan eğitim ortaya çıkmıştır (Gül ve Arabacı, 2018).

2019 yılının Aralık ayında başlayan ve kısa sürede küreselleşen ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) aracılığıyla pandemi ilan edilen 'COVID-19 Pandemisinde, Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ün yayınladığı genelge ile eğitime ara verilmiştir. Eğitimde oluşacak büyük kayıpların olmaması için Mart 2020 tarihinde üniversite eğitimleri kapasitesi olan kurumlar için çevrimiçi eğitime geçiş yapmışlardır (YÖK, 2020). Zorunlu bir durumdan dolayı geleneksel eğitimden çevrimiçi eğitime geçiş yapılarak öğrencilerin kendi kendini yönetecek şekilde eğitim alma süreçleri başlamıştır.



Uzaktan eğitim; zaman ve mekandan bağımsız olarak eğitim alınan dijital platformlar olarak tanımlanabilir. Günümüzde teknolojik gelişmelerin yaşanmasıyla uzaktan eğitime ilişkin gelişmelerin hızla artış gösterdiği görülmektedir (Chang, Lai, ve Hwang, 2018). Uzaktan eğitimde günümüzde birçok platform kullanılmaktadır. Bu dijital platformlar zoom, google meet, edmodo, moodle sistemleri sayesinde uzaktan eğitim platformlarından yararlanarak eğitimler yapılmaktadır. Verimli bir çevrimiçi eğitim programında etkileşimin aktif olduğu yer, çevrimiçi platformlarda daha da artış göstermiştir (Ilgaz ve Aşkar, 2009).

Öğrencilerin eğitimlerini etkileyen önemli bir diğer kavram da çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk durumlarıdır. Öğrencilerin yüz yüze eğitime karşı tercih ettikleri çevrimiçi hazır bulunuşluk ve bir diğeri öğrencilerin eğitim için internet ve bilgisayarı kullanma yetkinlikleri veya zaman ve mekândan bağımsız öğrenmeye yönelik eğitim şekli olarak üç farklı yöne sahiptir (Warner, Christie ve Choy, 1998). Çevrimiçi öğrenmenin amacına uygun şekilde başarılı olmasında en etkili faktörlerden biri de öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk hallerinin değerlendirilmesidir (İbrahim, Silong & Samah, 2012).

Öğrencilerin teknoloji platformlarını kullanma yeteneği, teknolojik araçlara erişme, teknoloji okuryazarlığı gibi faktörlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Oliver, 2001). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun bir diğer tanımı da bazı çevrimiçi eğitim platformlarının zihinsel ve fiziki olarak hazır olma hali olarak belirtilmiştir (Borotis ve Poulymenakou, 2004). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak çevrimiçi hazır bulunuşluk teknolojik platformları kullanma yetkinliği olan eğitimi zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen bir çevrimiçi öğrenme platformudur.

Modern toplumda zaman unsurunun çok değerli olduğu eğitim sisteminde bireylerin zamanlarını en etkili şekilde kullanacakları eğitimleri tercih ettikleri görülmektedir (Küçüktamer ve Yardibi, 2017). Öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluğa sahip olmalarında çevrimiçi tasarım ve çevrimiçi eğitimin gerçekleştirilmesinde oldukça önemli olduğu görülmektedir (Ilgaz & Gülbahar, 2015; Hukle, 2009).

Geleneksel eğitimde olduğu gibi çevrimiçi öğrenmede de başarılı ve etkin neticelere ulaşmak için öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunmaları gerekmektedir. Çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluğun amacına ulaşması için öğretim elemanlarının yetkinliğinin yanısıra öğrencilerin de hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma alanyazına çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ortaya çıkararak eğitim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı da öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının çeşitli değişkenlerle incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile,

a) cinsiyete göre,

b) öğrenim gördükleri bölüme göre,

c) internet kullanım sıklıklarına göre,

d) anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

**Araştırma Modeli:** Araştırma genel tarama modelinde desenlenerek analiz edilmiştir. Tarama modeli, mevcut olan bir durumun kendi şartları içinde değişiklik yapılmadan betimlenerek analiz edilmesidir (Karasar, 2009).

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu KKTC’de bulunan özel bir üniversitede 2020-2021 Bahar döneminde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce öğretmenliği, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 151 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma google formlar aracılığıyla oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilere anket formu linki paylaşılarak gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler Excel programına aktarıldıktan sonra SPSS23 ile analiz edilmiştir.

Ayrıca İlhan ve Çetin (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 5’li likert ölçeğidir. Öğrencilerden verecekleri cevap doğrultusunda 1 ‘Katılıyorum’ 2 ‘kesinlikle katılıyorum’ 3 ‘Kısmen katılmıyorum’ 4 ‘katılmıyorum’ 5 ‘kesinlikle katılmıyorum’ şeklinde yanıt alınmıştır.

## Bulgular

Tablo 1: Cinsiyet faktörünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları t-testi

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	P
kadın	105	3,898	,523	1,07	,307
erkek	46	3,795	,584	1,02	

Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde t-testi analiz sonucuna göre kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $t=1,07$   $p>0,05$ ).

### Anova analiz sonuçları

Tablo 2'de katılımcıların okudukları sınıfa göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının ANOVA analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Tablo 2: Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının ANOVA analiz sonucu

Sınıflar	N	$\bar{x}$	Ss	P
2.sınıf	18	3,611	,495	0,63
3.sınıf	39	3,972	,460	
4.sınıf	94	3,872	,571	
Toplam	151	3,867	,543	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ANOVA testine göre öğrencilerin okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ( $P>0,05$ ).

Tablo 3: Okudukları bölüme göre ANOVA analiz sonucu

Bölüm	N	$\bar{x}$	Ss	P
Rehberlik	19	3,678	,499	,530
Sınıf öğretmenliği	7	4,071	,343	
Türkçe öğretmenliği	20	3,905	,612	
Özel eğitim	63	3,876	,596	
Bilişim öğretmenliği	10	3,761	,567	
İngilizce Öğretmenliği	32	3,927	,430	
Toplam	151	3,867	,543	

Tablo incelendiğinde katılımcıların okudukları bölüme göre çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirtilmemiştir ( $P>0,05$ ).

Tablo 4: İnternet kullanımı ANOVA testi

Saat	N	$\bar{x}$	Ss	P
2 ve az	16	3,913	,349	,280
3-5 saat	49	3,942	,517	
6-8 saat	48	3,891	,556	
9 ve üzeri	38	3,722	,612	
Toplam	151	3,867	,543	

Tablo incelendiğinde katılımcıların internet kullanım sıklıklarına göre çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir ( $P>0,05$ ). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik internet kullanımıyla ilgili ilişkisinin olmadığı söylenebilir.

Yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin demografik özelliklerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk durumlarının herhangi bir farklılık görülmemiştir

Çalışma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerine göre e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve bilgisayar öz yeterlilikleri bağlamında farklılıkları bağımsız gruplar arası t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak incelenmiş, gruplar bağlamında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 5: Anne eğitim durumu ANOVA analiz sonucu

Anne eğitim durumu	N	$\bar{x}$	Ss	P
ilkokul ve altı	39	3,898	,476	,743
ortaokul	29	3,793	,619	
lise	46	3,839	,564	
üniversite	37	3,927	,532	
Toplam	151	3,867	,543	

Tablo incelendiğinde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $P>0,05$ ).

Tablo 6: Baba eğitim durumu ANOVA analiz sonucu

Baba eğitim durumu	N	$\bar{x}$	Ss	P
ilkokul ve altı	29	3,852	,094	,844
ortaokul	26	3,786	,090	
lise	43	3,896	,082	
üniversite	53	3,892	,083	
Toplam	151	3,867	,044	

Tablo incelendiğinde baba eğitim durumuna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $P>0,05$ ).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Cinsiyet, bölüm, anne ve baba eğitim durumu, internet kullanım sıklıkları bu çalışmada incelenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazır bulunuşlukları cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde araştırmanın sonucunda etkili olmadığı görülmüştür. Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile öğrencilerin okudukları sınıfa göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Teknoloji eğitimi kapsayan bölümlerde okuyan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme bağlamında teknolojinin eğitim içerisinde kullanılması hazır bulunuşluğun yüksek oranda olması öngörülen bir durumdur(Çakır ve Horzum, 2015).

Covid 19 pandemisiyle teknolojiyle iç içe olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farkın olmaması beklenen bir sonuçtur.

Katılımcıların internet kullanım sıklıklarına göre çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir çalışmada ise, anne baba eğitim durumlarını öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu farkın anne babası eğitim görmüş ise öğrencilerin hazır bulunuşlukları anne babası eğitim almayan öğrencilere göre yüksek olduğu belirtilmiştir (Erkan ve Kırca, 2010).

Bu çalışma da çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirmek için cinsiyet, okudukları bölüm, sınıf, internet kullanım sıklığı, anne ve baba eğitim durumlarına göre değerlendirilmiştir. Fakat yapılacak olan çalışmalarda daha detaylı demografik bilgiler doğrultusunda çalışmalar yapılarak ileriki zamanlarda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiş; fakat benzer bir çalışma da farklı fakültelerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu incelenebilir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu incelenmiştir; ancak çevrimiçi eğitim farklı eğitim düzeylerinde de kullanılabilir. Bu nedenle ilerideki çalışmalarda farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu incelenebilir.

Bu çalışma 151 öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır daha geniş katılımcılara ulaşılarak detaylı bir çalışma yapılabilir.

Ayrıca çalışmanın örneklemini bir üniversitede okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur, ileriki zamanlarda yapılacak çalışmalar farklı üniversiteler karşılaştırılarak benzer bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Borotis, S. A. & Poulymenakou, A. (2004). **E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions**. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education 2004. Washington, DC, USA.
- Chang, C., Lai, C. & Hwang, G. (2018). **Trends and research issues of mobile learning studies in nursing education: A review of academic publications from 1971 to 2016**. Computers and Education, 116, 28-48.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). **Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-15
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). **Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.
- Gül, İ., Arabacı, B. (2018). **Uzaktan eğitimle öğrenim gören eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri**. ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD), 8(1), 79-88.
- Ilgaz, H., Aşkar, P. (2009). **Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği** ge Ilgaz, H., & Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-Readiness, eSatisfaction and expectations. The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 16(2).
- doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrod.v16i2.2117>.liştirme çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1(1), 27-35.
- İlhan, M, Çetin, B . (2013). **Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* , 3 (2) , 72-101 . erişim tarihi:27.06.2021<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6269/84216>.
- Ibrahim, D.Z, Silong, A.D., & Samah, B.A. (2002, February). **Readiness and Attitude Towards Online Learning among Virtual Students**. Paper presented at the meeting of the Asian Association of Open Universities, New Delhi.
- Karasar, N. (2009) **Bilimsel Arastirma Yontemleri**. Nobel Yayinlari, Ankara.
- Küçüktamer, T. & Yardibi, N. (2017). **Yapılandırmacı öğretim bağlamında bir örnek ders incelemesi: Coursera platformunda sanat ve etkinlik**. International Journal of Innovative Research in Education, 4(3), 170-178.

- Oliver, R. G. (2001). **Assuring the quality of online learning in australian higher education**. Proceedings of 2000 Moving Online Conference. (pp. 222-231). Gold Coast, QLD.Erişim Tarihi: 16 Haziran 2021 tarihinde <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=5791&context=ecuworks> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2020, 10 Eylül). **Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama**. Erişim Tarihi: 10 Haziran 2021 <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskinaciklama.aspx>
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). **Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning**. Brisbane: Australian National Training Authority.





## ÇOCUK EDEBİYATI VE ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL<sup>1</sup>

### Özet

İnsan, biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Bu varlığın kendisiyle, ailesiyle, devletiyle, milletiyle, tarihiyle, Yaratan'ıyla barışık ve ortak insanlık ideallerini özümsemiş kişiler olarak yetiştirilmesinde çocuk edebiyatının yerini ve önemini akl-ı selim ve zevk-i selim sahibi hiç kimse inkâr edemez. Dil öğretiminde dört temel beceri olan konuşma, okuma, yazma ve dinleme eğitiminde de çocuk edebiyatı ebeveynin ve öğretmenin elindeki en güçlü silahlardan biridir. Modern bilime göre çocukta karakter terbiyesi sekiz yaşına kadar % 80 şekillenir. İslâm Peygamberi Hz. Muhammed diyor ki; “Çocuklukta verilen terbiye taşın üzerine yazılmış yazı gibidir, yetişkinlikte verilen terbiye ise suyun üzerine yazılmış yazı gibidir.” Türk atalar sözünde de “Ağaç yaş iken eğilir.” “Yedisinde ne ise yetmişinde de odur.” Denilmektedir. Hünkâr Hacıbektaş Velî'nin de belirttiği gibi “ilmin aydınlattığı yoldan gitmeyen karanlıktadır.” Türkiye Cumhuriyeti'nin Kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün de belirttiği gibi “Hayatta en hakikî mürşit ilimdir.” İlmin de, dinin de, ataların da tespit ettiği gibi çocukluk çağı ve bu çağa hitabeden çocuk edebiyatının önemi ve gerekliliği inkâr edilemez bir gerçektir. Hâl böyle olunca, çocuk edebiyatı dersi eğitimin her kademesinde, özellikle anne-baba eğitiminde ve öğretmen yetiştirmede mutlaka verilmesi gereken dersler arasında hak ettiği yeri almalıdır. Vakit geçirilmeden YÖK, çocuk edebiyatını doçentlik anabilim dallarından biri saymalıdır ki, Millî Eğitim, üniversiteler ve akademik hayat bu alana bir an önce ciddi bir şekilde yönelsin, eksiklikler tamamlansın.

Biz bu bildirimizde, “Çocuk”, “Çocuk Edebiyatı”, “Çocuk Edebiyatı Eğitimi” kavramları üzerinde durduktan sonra çocuk edebiyatı eğitiminin niçin önemli olduğunu anlatacağız. Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatı eğitiminin dünkü ve bugünkü durumunu tespit ettikten sonra olması ve yapılması gerekenler de belirtecek, tartışmaya açacağız.

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçenin Eğitimi Bölümü zekigurel@gazi.edu.tr ORCID No: 0000-0001-5129-7033

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı Dersi, Çocuk Edebiyatı Eğitimi, Çocuk Edebiyatı Dersinin Önemi.

## GİRİŞ

Çocukluk döneminin insan hayatındaki belirleyici önemi; fertten topluma ve millet olma bilincine geçiş sürecinde olduğu kadar bütün insanlığın ortak geleceği üzerindeki belirleyici önemi, modern dünyanın ulaştığı şu anki bilinç açısından inkârı mümkün olmayan bir olgu olarak gündemimizdedir.

Çocukluk döneminin önemine doğru orantılı olarak “Çocuk Edebiyatı” ve buna bağlı olarak da “Çocuk Edebiyatı Eğitimi” nin de önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Ama ne yazık ki, ne çocuk edebiyatı ne de çocuk edebiyatı eğitimi bu önemine rağmen hâlâ bizde hak ettiği yeri bulamamıştır.

Türkiye’de (buna Osmanlı dönemi de dâhil) “çocuk edebiyatı” bir kavram olarak ancak 1900’lü yılların başında gündeme taşınabilmiştir. Özellikle İbrahim Alâettin Gövsa’nın “**Bedîî Terbiye**” başlıklı çalışmasının içinde müstakil bir başlık olarak Çocuk Edebiyatını ele alıp inkârı mümkün olmayacak bir tarzda anlatmasından sonra (Gürel,2012:55-70) : ) bu alan eğitim kurumlarımızda da kendine bir yer bulabilmiştir diyebiliriz.

İlk başlangıçta lise seviyesindeki eğitimde felsefe derslerinin bir yan alanı olarak okullarımızda okutulmaya başlanan “Bedîî Terbiye” derslerinin bir alt başlığı olan Çocuk Edebiyatı Eğitimi, daha sonra öğretmen okullarımızda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içinde bir alt başlık olarak müstakil olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu süreçte özellikle Kemal Demiray’ın “**Türkçe Çocuk Edebiyatı**” adıyla hazırladığı kitap Millî Eğitim Bakanlığınca bastırılarak yıllarca öğretmen okullarımızda okutuldu (İlk Baskı 1953).

Kemal Demiray, Türkiye’nin çocuk edebiyatı dersleriyle ilgili olarak yurt dışına gönderdiği ilk Türkçenin eğitimsisi olması bakımından da dikkate değer bir şahsiyettir. 1958 yılı ortalarında B.A.D.’lerine giden Demiray, 1961 yılı ortalarına kadar Miehsigan Üniversitesinde dilbilim, dil öğretimi ve çocuk edebiyatı derslerini incelemiştir.

1966 tarihine kadar Kemal Demiray’ın Türkçe Çocuk Edebiyatı adlı kitabı Öğretmen okullarında bu alanda okutulan tek kitapken 1966’da İstanbul Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Enver Naci Gökşen’in “Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız” adlı kitabı, Millî Eğitim Bakanlığınca ilk öğretmen okullarının son sınıfında okutulan Çocuk Edebiyatı dersi için yardımcı kitap olarak kabul edilmiş ve bu karar da 3 Ekim 1966 tarihli, 1422 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır.

Öğretmen okullarımızın yanı sıra eğitim enstitülerimizde ve daha sonra adı değiştirilerek eğitim yüksek okulları yapılan kurumlarımızda da Çocuk Edebiyatı Dersinin

okutulduğunu görüyoruz. İki yıllık eğitim enstitülerinin ilgili bölümlerinde ve YAYKUR Açık Yüksek Öğretim Kurumlarında okutulmak üzere Dr. Ferhan Oğuzkan tarafından hazırlanan “Çocuk Edebiyatı” ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1976 yılında yayımlanmıştır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde değişikliğe gidilirken öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okullarının kapatılarak öğretmen liseleri haline dönüştürülmesi ve Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılması sürecinde (1973–1980) Çocuk Edebiyatı dersi de yavaş yavaş eğitim sistemimizin gündeminden çıkmaya başlamıştır

1990’lı yılların başında Çocuk Edebiyatı Dersi yeniden Millî Eğitim Bakanlığımızın gündemine gelmiştir. Bu süreçte Kız Meslek Liselerimizin Çocuk Gelişimi Bölümlerine ortak ve seçmeli meslek derslerinden birisi olarak 1994–1995 öğretim yılından itibaren son sınıfta haftada dört saat okutulmak üzere Çocuk Edebiyatı dersi konmuştur. (T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu 7.7.1994 tarih ve 495 sayılı karar). Bu süreçte Çocuk Gelişimi Bölümü Çocuk Edebiyatı Dersi Öğretim Programına göre hazırlanıp yayımlanan kitap ise birinci baskısı 1997 yılında yapılan Öner Ciravoğlu’nun “Çocuk Edebiyatı” adlı eseridir.

Bu süreçte Anadolu Öğretmen Liselerine de Çocuk Edebiyatı dersi konmuştur. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.12 1996 tarih ve 262 sayılı kararıyla 1997–1998 öğretim yılından itibaren haftada iki saat okutulması planlanan Çocuk Edebiyatı dersinin; benim de içinde bulunduğum bir ekip tarafından hazırlanan programını esas alarak hazırlanıp da Millî Eğitim Bakanlığımız tarafından yayımlanan kitabının yazarları ise Hüseyin Tuncer ve Mehmet Yardımcı’dır (**Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Çocuk Edebiyatı**, Ankara 2000, 257 s.).

Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eğitimi kapsamında yükseköğretim kurumlarında okutulan çocuk edebiyatı dersleri, Kütüphanecilik, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çocuk Gelişimi gibi bölümlerde çoğu zaman ortak bir müfredata bağlı kalınmaksızın ve çoğu kere de seçmeli ders olarak okutulmaya gelmiştir.

İLESAM Türkiye İlim Edebiyat ve Sanat Eseri Sahipleri Meslek Birliğinin T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı ile ortaklaşa düzenlediği İkinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu’nda “Çocuk Edebiyatı Eğitiminde Durum Tespiti ve Teklifler” başlığıyla sunduğum bildirimde Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eğitiminin geçmişini, hali hazırdaki durumunu anlatmış ve gelecek için de tekliflerimizi belirtmiştik (Türk Dil Kurumu Salonu, Ankara, 30 Nisan 1995). Bu bildirimizde Üniversitelerimizin ilgili bölümlerine Çocuk Edebiyatı dersinin mutlaka konması gerektiğini de özellikle vurgulamıştık. Çünkü, 12-30.09.1994 tarihlerinde Ankara Çıraklık Eğitim Merkezinde 521 numaralı Program Geliştirme seminerinde Anadolu Öğretmen Liseleri için Çocuk Edebiyatı dersinin programını geliştirmiştik. Aynı şekilde Anadolu Kız Meslek Liselerimizin çocuk gelişimi bölümleri için

de çocuk edebiyatı dersi programı geliştirilmişti... Ve T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu liselerimizde bu dersi okutmak üzere Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerimizle Türkçe öğretmenlerimizin derse girebileceklerine dair bir karar almıştı. Ben bütün bu gelişmelere dayanarak YÖK'ün üniversitelerimizin ilgili bölümlerine Çocuk edebiyatı dersini mutlaka koymasına gerektiğini ve bu dersleri verecek öğretim elemanlarının yetiştirilebilmesi için de üniversitelerimizde çocuk edebiyatı anabilim dalında yüksek lisans ve doktora programlarının açılması gerektiğini sebep ve sonuçlarıyla anlatmaya çalışmışım.

Öyle ya liselere çocuk edebiyatı dersi konmuş ve bu dersi okutacak öğretmenler de üniversitelerimizden yetişecekti, peki bu öğretmenleri yetiştirecek akademisyenler nasıl yetişecekti... Ne acı bir durumdur ki, YÖK hâlâ Çocuk Edebiyatını bir anabilim dalı olarak tanımamıştır ve bu alanda yüksek lisans ve doktora eğitimimiz maalesef hala yoktur.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü bu süreçte geçici bir tedbir olarak Anadolu Öğretmen Liselerimizden her birinden birer tane edebiyat öğretmenini seçerek Çocuk Edebiyatı Dersi Programı Tanıtım Semineri adı altında 1995 yılı yazında Aydın Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesinde düzenlediği faaliyete davet etmişti. Biz de bu seminerde görev yapmıştık. Bu seminere katılan öğretmenlerin bir kısmının daha sonra Anadolu Öğretmen Liselerinden başka okullara tayinlerinin çıktığını üzülenek öğrenmiştim.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili etraflı bir çalışmayı 1995-1997 yılları arasında; Millî Eğitim Bakanlığı-YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle yürütmüştür. Bu süreçte ben de eğitim fakültelerimizden birinde hem öğretim üyesi olarak çalışıyor hem de adam yokluğundan idareci olarak görev yapıyordum. Bu konumumdan dolayı zaman zaman bu çalışmalara iştirak ettim. Katıldığım toplantılarda ısrarla çocuk Edebiyatı Dersinin üniversitelerimizde bütün bölümlerde zorunlu dersler arasına alınması gerektiğini dile getirdim. Bunu teklif ederken her üniversitelinin ilerde ana-baba olacağı gerçeğinden hareket ettiğimi de belirtmeliyim. Ama katılımcıları ikna edememiş olmalıyım ki ikinci bir teklifte bulunmak zorunda kaldım: Çocuk Edebiyatı Dersini öğretmenlik biçimlenme (Pedagojik formasyon) dersleri arasına alarak bütün öğretmen adaylarının bu dersi okumalarını sağlayalım dediğim de bile teklifim pek de ilgi görmedi. Hâlâ aynı kanaatte olduğumu da burada bir kere daha tekrarlamalıyım.

Bu süreçte Türkiye'de bir ilk de gerçekleşmiş oldu: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesinde 1996-1999 yılları arasında Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde okuyan öğrenciler 3. ve 4. sınıfta her iki dönemde de haftada 4'er saat olmak üzere Çocuk Edebiyatı Dersi aldılar (Gürel, 1996:21). Bunun sonucunda da mezun olurlarken diplomalarıyla birlikte bir de "Çocuk Edebiyatı Yan alan Belgesi" almaya hak kazandılar.

Bu yıllarda liselerimizde çocuk edebiyatı derslerine girecek öğretmen açığını kapatmak açısından geçici bir çözüm olarak Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen Hizmet içi Kurslarında

Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerine Çocuk Edebiyatı dersinin de okutulması gerektiğini vurguladığımızda Bakanlığımız düzenlediği kurslarda bu dersi de listeye dâhil etmiştir. Biz de bu kurslarda ve yurt dışından Türk Devlet ve toplulukları ile akraba topluluklardan Türkiye'ye davet edilen öğretmen ve öğretim üyesi gruplarına yönelik olarak düzenlenen Türk Kültürü ve Eğitim Sistemini Tanıtma seminerlerinde Çocuk Edebiyatı dersleri verdik.

Millî Eğitim Bakanlığı-YÖK ve Dünya Bankası işbirliğinde öğretmen yetiştirme sistemimizde yapılacak değişiklik sürecinde söz uçar yazı kalır mantığıyla tarihe bir not düşmek adına "YÖK Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Başkanlığı"nın 0312 266 43 69 nolu belgegeçerine 8 Şubat 1996 tarihinde saat 14.30'da, çocuk edebiyatı dersinin niçin üniversitelerimizde okutulması gerektiğini ve nasıl okutulması gerektiğini anlatmaya çalıştığımız bir metni kaleme alıp göndermiştim.

Yüksek Öğretim Kurulu'nun Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi Kapsamında hazırladığı ve 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarında çocuk edebiyatı dersi de yer aldı. Okul Öncesi Öğretmenliğinde 4. ve 5. yarıyıldan haftada 2 saat okutulan 3 kredilik bir ders olan çocuk edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve İlahiyat Fakültelerinde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde 6. yarıyıldan haftada 3 saatlik bir ders olarak yer aldı.

Bundan sonraki süreçte bu dersle ilgili pek çok kitap yazılıp basıldı ve ders kitabı olarak üniversitelerimizde öğretmen adayları tarafından okundu. Yrd. Doç. Dr. Hafize Çakmak Güleç-Yrd. Doç. Dr. Hulusi Geçgel'in birlikte hazırladıkları ve 2005 yılında basılan "Çocuk Edebiyatı" adlı kitap öncelikli olarak Okul öncesi öğretmenliğinde okutulan çocuk edebiyatı dersine yönelik bir çalışma iken diğer kitapların çoğu eğitim fakültelerimizin ilgili bölümlerinin çocuk edebiyatı dersine yöneliktir. Burada bu kitapları ve yazarlarını tek tek sayıp özellikleriyle birlikte değerlendirmek isterdim, ama şimdilik konumuz bu değil. Söz buraya gelmişken bir hususu da belirtmemi müsaade ediniz: Edebiyat bilimi adına Türkiye'de ilk defa çocuk edebiyatı alanında doktora tezi hazırlayanlardan biri olarak ben üniversitelerimiz için çocuk edebiyatı ders kitabı sayılan kitaplardan birini en son yazarlardan biriyim galiba (Gürel ve diğerleri, 2007).

2006 yılında çocuk edebiyatıyla ilgili olumsuz bir gelişme yaşandı. YÖK Genel Kurulunda 21 Temmuz 2006 tarihinde kabul edilen eğitim fakülteleri lisans programında bazı bölümlerden çocuk edebiyatı dersi kaldırıldı. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, engellilerle ilgili öğretmenlikler ve din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlikleri bölümleri bunlardandır. Çocuk edebiyatı dersi bu süreçte okul öncesi öğretmenliğinde sadece 4. dönemde haftada 3 saate, sınıf öğretmenliğinde 4. dönemde 2 saate ve Türkçe öğretmenliğinde de 5. dönemde haftada 2 saate düşürüldü. Türkiye'de kendini Çocuk Edebiyatçısı olarak tanımlayanlardan bu gidişe karşı seslerini yükseltmelerini ve ortak bir tavır geliştirmelerini ne kadar çok beklerdik.

Üniversitelerimizde çocuk edebiyatı eğitimi adına yapılan bu gerilemenin ortaya çıkacağı açığı kapatabilmek adına biz Abant İzzet Baysal Üniversitesinde lisans düzeyinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde önce 2. sınıfta bir dönemde haftada 3 saat okutulmak üzere seçmeli “Çocuk Edebiyatı Metin Yazarlığı” dersi koydurduk. Daha sonraki yıllarda da yine seçmeli derslerden biri olarak haftada 3 saat “Çocuk Edebiyatı Eleştirisi” dersi koydurduk ve okuttuk.

Bir zamanlar lisans düzeyinde bile çocuk edebiyatı dersine girmesine müsaade edilme-yerek Gazi Üniversitesi Beypazarı Takı Tasarım Meslek Teknik Yüksek Okulu’nda görevlen-dirilen ben, şimdi aynı üniversitede yüksek lisans seviyesinde “Çocuk Edebiyatı Eleştirisi”, “Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı” ve “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi” adı altında üç derse giriyorum.

Halen ülkemizde Fen Edebiyat Fakültelerimizde Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerimizin çoğunda çocuk edebiyatı dersi seçmeli dersler arasında yer almaktadır ve maalesef çoğun-da da bu derse girecek öğretim elemanı bulunmadığı için bu ders açılmamaktadır.

Ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelerde de çocuk edebiyatı dersi ile ilgili ka-rarlar alınmıştır:

T.C. Kültür bakanlığınca 16-19 Aralık 1998 tarihinde Ankara’da düzenlenen “IV. Ulusal Yayın Kongresi’nde 5. Komisyon Çocuk Gençlik ve Özürlülere Yönelik yayıncılık Komisyo-nu idi. Benim Komisyon başkanlığını yaptığım kongrede alınan kararlardan biri de çocuk edebiyatı dersi ile ilgiliydi:

“30.Kız meslek liselerinde, Anadolu öğretmen liselerinde ve üniversitelerin ilgili bölüm-lerindeki Çocuk Edebiyatı Dersinin haftalık ders sayısı arttırılmalıdır. Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine ve öğretmenlik formasyonu veren birimlerine çocuk edebiya-tı dersi konulmalıdır. Üniversitelerimizde farklı disiplinlere devam eden öğrencilerin ilgili bölümlerden çocuk edebiyatı dersini almaları sağlanmalıdır. Master ve doktora seviyesinde de çocuk edebiyatı dersi okutulmalı, bu sahada tezler yaptırılmalıdır.” (Gürel,2001:198).

2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Eskişehir’de 14-17 Nisan 2014 tarihinde düzenle-nen “I. Uluslararası Avrasya Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Yayıncılığı Sempozyumu” So-nuç Bildirisinde çocuk edebiyatı dersi ile ilgili şu kararlar alınmıştır:

“16.Çocuk Edebiyatı dersinin Türkiye başta olmak üzere bütün Türk devlet ve toplu-luklarında, üniversitelerimizin ilgili bölümlerinde pedagojik formasyon derslerinden biri olarak okutulmasına,

17.YÖK’ün Çocuk Edebiyatı Anabilim dalını Doçentlik ve Profesörlük alanlarından biri olarak kabul etmesine,

18.Çocuk Edebiyatının üniversitelerimizde Türkçe Bölümlerinde bir anabilim dalı olarak yer almasına,

19.Çocuk Edebiyatı sahasında yüksek lisans ve doktora programlarının açılması.” (Gürel, 2014: 67)

Sonraki yıllarda zaman içerisinde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ her ne hikmetse hep azaldı ve bazı bölümlerden ise kaldırıldı. YÖK Genel Kurulu 21 Temmuz 2006 tarihinde kabul ettiği Eğitim Fakülteleri Lisans Programında bazı bölümlerden ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİ kaldırdı. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve engellilerle ilgili (Zihinsel Engelliler, İşitme Engelliler, ... gibi) bölümler bunlardandır. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde ise Çocuk Edebiyatı Dersi kaldırılmadı ama haftalık ders saati sayısı azaltıldı. Son gelişme ise YÖK’ün lisans programlarında yaptığı yeni güncellemelerde ortaya çıktı. Çocuk Edebiyatı dersinin üniversitelerimizdeki bazı bölümlerden kaldırılacağına dair duyurumuzdan sonra; öğretmen yetiştirme meselesinde birinci derecede sorumlu olduğumu düşündüğüm T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim terbiye Kuru başkanlığına konunun vahametini anlatan bir elektronik ileti gönderdim. 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında uygulamaya konulan yeni güncellemeye göre Eğitim Fakültelerinde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİN durumu şöyle:

- 1.Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda 6. Yarıyılta 2 kredilik ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ okutulacak.
- 2.Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda 3. Yarıyılta 2 kredilik ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ okutulacak.
- 3.YÖK’ün yaptığı bu yeni güncelleme ile Eğitim Fakültelerimizin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ kaldırılmıştır/seçmeli hale getirilmiştir.

Şimdi sorulması ve cevaplandırılması gereken soru Şu: Bu karar ilmî midir? Millî midir? Dinî midir? İnsanî midir? Bu kararın haklı gerekçesi nedir?

### **Olması Gerekenler**

**1.YÖK vakit geçmeden ÇOCUK EDEBİYATINI bir anabilim dalı olarak tanımalı/kabul etmelidir. Buna bağlı olarak:**

\*Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalı YÖK tarafından doçentlikte ve sonrasında anabilim dalı olarak kabul görmelidir.

\*Üniversitelerimizde Eğitim Fakültelerimizin bünyesinde Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalı lisans programları açılmalıdır.

\*Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora programları açılmalıdır.

\*YÖK ve MEB Çocuk Edebiyatı alanında yüksek lisans ve doktora yapmak üzere yurtdışına burslu öğrenciler göndermelidir.

## 2.Çocuk Edebiyatı Dersi;

\*Çocuk Edebiyatı Dersi öğretmenlik formasyon derslerinden biri olarak kabul edilmelidir. Öğretmenlikle ilgili bütün bölümlerde –buna İlahiyat Fakülteleri Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği de dâhil- ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ 6. Yarıyılıda haftada 3 saatlik ve 3 kredilik bir ders olarak okutulmalıdır. Öğretmenlik formasyonu belgesi için düzenlenen programlarda da ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ mutlaka bu esaslar çerçevesinde okutulmalıdır.

- Eğitim Fakültelerimizin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'na ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ mutlaka geri konmalıdır.
- Edebiyat Fakültelerimizde veya Fen-Edebiyat Fakültelerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk lehçeleri, Halk Bilimi bölümlerinde de ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ 6. Yarıyılıda haftada 2 saatlik bir ders olarak okutulmalıdır.
- Yetiyecek yeni nesillerin iyi insan, iyi vatandaş olmaları çocukların anne ve babalarıyla ne kadar doğru orantılıysa iyi anne ve baba olmak için de çocuğu tanımak bunun için de Çocuk Edebiyatı eğitimi o kadar doğru orantılıdır. Bu tespitten hareketle YÖK, yükseköğretimde bütün bölümlerde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİ isteyen her öğrenci için seçmeli dersler listesine koymalıdır(Gürel, 2014:281-285).

## Sonuç olarak:

“Çocuk ve gençlik dönemi, bir büyüme, gelişme ve olgunlaşma süreci olarak çeşitli gereksinimleri olan bir çağdır. 1-2 yaşından başlayıp 18 yaşına varıncaya değin istenilen bilişsel ve duyuşsal özellikler kazanabilmeleri için, gelişmelerine koşut olarak sağlıklı uyarılarla buluşturulması gerekir. Edebiyat, insanın evrimsel gelişiminin istemlerini önce ağırlıklı olarak resmin, gittikçe de sözcüklerin diliyle yanıtlayan bir sanattır. Bu bağlamda, çocuk edebiyatını; dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinimlerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duyuş ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır biçiminde tanımlayabiliriz. Bu edebiyatın genel amacı, çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlılığını işletmek, beğeni düzeylerini yükseltmek, düşünce yetilerini geliştirmektir. Çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturulması ise, çocuk edebiyatının bilinen en temel işlevidir.



Çocuk edebiyatı yapıtlarından, çocukların erken dönemden başlayarak etkilice yararlanabilmeleri, çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerin, çocuk- kitap etkileşimi konusunda bilimsel bir yaklaşımla eğitilmelerini gerektirir.”(Sever,2007 :41).

Türkiye’de çocuk edebiyatı alanındaki uzman akademisyenlerden Prof. Dr. Sedat Sever’in bu tespitlerine katılmamak mümkün mü? Vakit geçirilmeden Çocuk Edebiyatı dersi konusunda sahanın uzmanlarının katılacağı bir çalıştay düzenlenmeli ve yetkili kurumlar da ortaya kanacak olan rapor doğrultusunda gerekli adımları atmalıdırlar.

Biyopsiko-sosyal bir varlık olan insanın çocukluk döneminin önemine doğru orantılı olarak önemi bütün dünyada anlaşılmış ve gerektiği şekilde ilgi gören çocuk edebiyatı ve buna bağlı olarak çocuk edebiyatı eğitimi Türkiye’de hâlâ beklenen ilgiyi görememekte ve bu saha kurumlarıyla birlikte ülke gündemine getirilememektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’in verilerine göre Türkiye’nin çocuk nüfusu 2017 sonu itibarıyla 22 milyon 883 bin 288 olarak belirlendi. Çocuklar, Türkiye’de ülke nüfusunun %28.3’ünü oluşturuyor. Bu rakamlar gösteriyor ki, Türkiye’deki çocuk nüfusu pek çok ülkenin genel nüfusundan kat kat fazladır. Yani ülkemizdeki çocuk varlığı ciddiye alınmalı ve hükümetlerle birlikte değişmeyecek bir millî çocuk politikası belirlenmelidir. Bu politikayı belirleyecek ve yürütecek –gündelik siyasetten uzak, bağımsız- bir **TÜRK DÜNYASI ÇOCUK EDEBİYATI ENSTİTÜSÜ** vakit geçirilmeden kurulmalıdır. Dili bir, gönü bir, imanı bir Türk Dünyası dünyanın beline sarılmış bir emniyet kuşağıdır. Türkiye’nin, Türk Dünyasının ve topyekûn dünyanın gelecekteki huzuru ve barış ortamı ancak yeni yetişen nesillere verilecek eğitim ve kazandırılacak karakterle mümkündür. İşte bunun için diyoruz ki, **TÜRK DÜNYASI ÇOCUK EDEBİYATI ENSTİTÜSÜ** mutlaka kurulmalıdır. Bu enstitünün kurulması ile alakalı olarak 1996’da Azerbaycan’ın başkenti Bakü’de yapılan 3.TÜRK DÜNYASI YAZARLAR KURULTAYINDA bir karar alınmış ama iş lafta kalmış bir türlü icraata geçilememiştir (Gürel, 2014:17-39).

Kendisiyle, ailesiyle, milletiyle, tarihiyle ve Yaratanyla barışık ortak insanlık ideallerini özümsemiş yeni nesiller için ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ olmazsa olmazlarımız arasında olmalıdır. Dil öğretimindeki dört temel beceri –konuşma, okuma, yazma, dinleme- kazanımlarında çocuk edebiyatının işlevini nasıl görmezlikten gelebiliriz? Yabancılara Türkçe öğretiminde de çocuk edebiyatı elimizi güçlendiren bir unsur olarak ortadadır. Çocuğa millî kültürümüzü öğretmeyi öngörecektir; yanı sıra evrensel kültür birikimlerine ilişkin güzellikleri aktaracak, erdem, insan sevgisi, dürüstlük, doğruluk, iyilik, acıma, barış, yardımlaşma anlayışı, tabiat ve çevre sevgisi, yaşama sevinci vb. insanî değerlerin çocuğun belleğinde ve imgeleminde yerleşmesini sağlayacak yetkinlikte ve nitelikteki faaliyetler ancak ÇOCUK EDEBİYATI alanındaki çalışmalarla birinci derecede alakalıdır. Bu çalışmalar Müslüman-Türk kimliği taşıdığına bilincine ulaşan çocuklarımızın aynı zamanda dünya vatandaşı olduğunun bilincine ulaşmasını da sağlayacaktır (Gürel,2016:7).

Çocuklukta öğretilen şeylerin önemi konusunda çağımızda Batılı bilim insanları ve pedagoğlar da ittifak etmektedirler. Ahlaki değerleri alt yapı olarak ele alan Karl Marks'ın zıddına, toplumların iktisadî kalkınmalarını bile cemiyetlerin ahl3ak ve zihniyet meselesi olarak izah eden ilim adamları vardır. Modern anti pozitivist sosyoloji incelemelerinin babası Max Weber (1864-1920) ve *Zihniyet ve Din* (1981), İktisadî Çözülmenin Ahlâk ve Zihniyet Dünyası (1981), *Zihniyet Aydınlar ve İzimler* (1983), *Darlık Buhranları ve İslâm Siyaseti* (1984) kitaplarının yazarı Prof. Dr. Sabri Fehmi Ülgener gibi isimlerin eserleri bunu çok güzel bir şekilde ortaya koymaktadır. Bir kısım bilim adamları, kişide şahsiyetin on iki/12 yaşından önce teşekkül edeceğini ifade ederler. Meselâ İngilizlerin meşhur düşünürlerinden Bertrant Arthur William Russell (1872-1970), çocukta şahsiyet gelişiminin/karakter oluşumunun altı/6 yaşında biteceğini söyler ve “doğru şekilde sevk ve idare edildiği takdirde karakter terbiyesi altı yaşında hemen hemen bitmiş olması gerekir.” Der.

İlmî verilere göre temel eğitimin muhteva ve kalitesi, sadece ferdin karakterini değil, toplumların, milletlerin ve devletlerin dolayısıyla da dünyanın geleceğini/kaderini tayin etmektedir. O halde, herhangi bir toplumda, tarihinin herhangi bir döneminde ortaya çıkan çöküş ve yükseliş hareketleri temel eğitim safhasında çocuğa verilen bir takım telkinlerin tabii sonucundan başka bir şey değildir.

İslâm'ın getirdiği eğitim anlayışında da asıl olan, temel eğitim ve yönlendirmenin mümkün merteye erken yaşlarda başlatılmasıdır. Ferdin şahsiyeti, atılan bu ilk tohumların dışına çıkmamaktadır. Kötü şeyler öğretilip, fena şeylere alıştırdı ise, bunlardan ferdi kurtarmak ciddi ve sistemli bir mücadele ile ancak mümkün olabilecektir. Zira küçük yaşlarda öğretilen bilgi ve kazandırılan alışkanlıklar, kişinin ileride sahip olacağı şahsiyetin temel taşlarını teşkil etmektedir. İslâm âlimleri, ilk yaşlarda öğretilen ve alıştırdıkları şeylerin çocukta ancak ölümle çıkacağı ifade edilen ve huy denen temel karakteri oluşturduğunu ısrarla vurgularlar. Atalarımız bunu “can çıkmadan huy çıkmaz” diyerek veciz bir şekilde söylerken İsl3ami bir hakikatin de sözcülüğünü yapıyorlardı. İnsanın ayrılmaz bir vasfı halini alan “**huy**”un fertte, çocukluğunda mürebbi tarafından alıştırdıkları *inad*, *gadab*, *acelecilik*, *hevesperestlik*, *hiddet*, *hafiflik* ve *hırs* gibi ahlâklardan nasıl görmezlikten gelebiliriz? İslâm Peygamberi hazreti Muhammed (S.A.V.), küçüklükte öğrenileni “taş üzerine nakış” yapmaya, yaşlılıkta öğrenileni de “su üzerine yazı yazmaya” benzetmişlerdir(Gürel, 1998:17-18).

Türk atalar sözü külliyatı içerisinde bu konuyla ilgili birkaç örnek verecek olursak: “ağaç yaş iken eğilir”, “yedisinde ne ise yetmişinde de odur.” (Gürel, 2004:191-245)

Görülüyor ki, modern bilim, İslâm dini ve atalarımızın çocuklukla ilgili kabulleri aynıdır. “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” diyen Mustafa Kemal Atatürk'ün gösterdiği hedeflere koşanlar, Muhammedî olduğunu her fırsatta dile getirenler, millî şahlanışın yolcuları ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ ihmale gelebilir mi?

Allah'ın aileye bir tebessümü olan çocuklar millete çağrı yakalamak için verilmiş bir fırsattır. Çocuklar hem istikbâlimiz hem de istiklâlimize. Çocuklar geleceğimiz, biz geleceğiz... Yüksek Öğretimdeki ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ sadece belli bir kesimin derdi olmamalı diye düşünüyorum. YÖK,TC. MEB 'lığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve anne-babalar, Türkiye'yi yönetmeye talip olan siyasiler, hâlihazırda her kademedeki görevli yöneticiler bu konuda duyarlı olmalı ve üzerlerine düşeni yapmalıdırlar.

Avrupa, Amerika vatandaşlık verse yeni yetişen nesillerimizin pek çoğunun bu ülkelerde kendilerine bir gelecek kurma çabası içine gireceğini görüyor da bu konuda nerde hata yaptık da böyle bir sonuçla karşı karşıya kaldık? Sorusu Türkiye'de T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın da, Türkiye Diyanet İşleri'nin de, Yüksek Öğretim Kurumu'nun da, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin de, ana-babaların da, öğretmenlerin de ve dahi siyasetin de kendilerine sormaları ve cevaplandırmaları gereken soruların başında gelmelidir diye düşünüyoruz. Bu soruyu doğru cevaplandırmak ve bu meseleye doğru çözümler üretmek devlet ve millet olarak vazifelerimiz arasında olmalıdır. Bence, 15 Temmuz 1921 tarihinde toplanan Maarif Kongresi'nin 100. Yılında Türk Eğitim-Sen tarafından UNESCO Türkiye Millî Komisyonu'nun desteği ile aynı ruh ve heyecanla, 13-18 Temmuz 2021 tarihinde Ankara'da düzenlenen İkinci Maarif Kongresi'nde de üzerinde durulması ve tartışılması gereken konuların başında bu gelmelidir. İşte bütün bu gerçekler ışığında bakıldığında Çocuk Edebiyatı dersinin ne kadar önemli olduğu ve niçin okutulması gerektiği de kendiliğinden cevap bulmuş olacaktır diye düşünüyoruz.

Şunu hiçbir zaman unutmayalım: Çocuklar geleceğimiz, biz geleceğiz!.. “Bugün de aynı iman ve katiyetle söylüyorum ki, millî ülkeye tam bir bütünlükle yürüyen Türk milletinin büyük millet olduğunu medenî âlem az zamanda bir kere daha tanıyacaktır.”

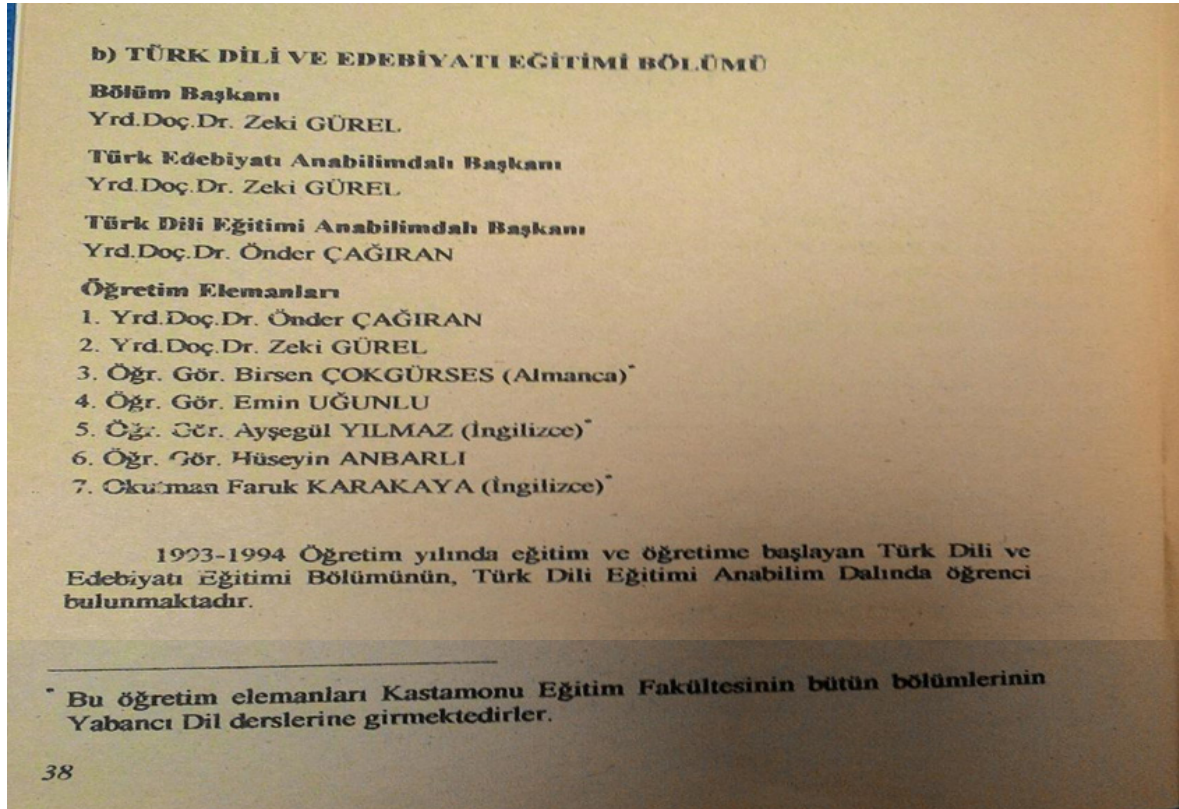
## KAYNAKÇA

- **Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu 23 Nisan 1994** (1995). Hazırlayan: Zeki Gürel, Ankara: İLESAM Yayını.
- Çakmak Güleç, Hafize-Hulusi Geçgel (2005). **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Kök Yayınları.
- Ciravoğlu, Öner (1997). **Çocuk Edebiyatı**, İstanbul: Esin yayınevi.
- Demiray, Kemal 1953). **Türkçe Çocuk Edebiyatı**, İstanbul: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Gökşen, Enver Naci (1966). **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**, İstanbul.
- Gövsa, İbrahim Alaettin (2012). **“Çocuk Edebiyatı”**, Bediî Terbiye Estetik Eğitimi, Hazırlayanlar: Nazlı Rânâ Gürel-Zeki Gürel, Ankara: Elips Kitap, s.55-70.
- Gürel, Zeki (2020).**“Türkçe Bölümlerinde Çocuk Edebiyatı Dersinin Dünü, Bugünü ve Yarını”**, Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman’a Armağan, Editörler: İhsan Kalenderoğlu, Pınar Kanık Uysal, Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Gürel, Zeki-Emin Baydil (1996).**Kastamonu Eğitim**, Kastamonu: T.C. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Yayını.
- Gürel, Zeki (2014). **“Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eğitimi”**, Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel sayısı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, Aralık ,Sayı:756, s. 281-285.
- Gürel, Zeki (2014). **“Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Enstitüsü’ne Doğru”**, Şangrak Türk Dünyası Çocuk Edebiyatına Giriş, Ankara: Avrasya Kütüphaneciler Birliği Derneği yayını, s. 17-37.
- Gürel, Zeki (2016). **“Ön Söz”**, Winfred Kaminski, **Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş**, Çeviren: Yılmaz Baş, 2. Baskı, Ankara: TC Millî Eğitim Bakanlığı Yayını, s. 4.
- Gürel, Zeki (204). **Türkistan Yazıları**, Ankara: Berikan Yayınları.
- Gürel, Zeki (1998). **Cumhuriyet Devri Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Çocuk Edebiyatçıları Birliği Yayını.
- Gürel, Zeki (2001). **İkibine Doğru Çocuk Edebiyatımız**, Ankara: Zeki Gürel Çocuk Edebiyatı İhtisas Kütüphanesi Yayını.
- Gürel, Zeki-Fahri Temizyürek-Namık Kemal Şahbaz (2007). **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Öncü Kitap.

- Gürel, Zeki (2014). “I. Uluslararası Avrasya Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Yayıncılığı Sempozyumu Sonuç Bildirisi (14-17 Nisan 2004)/Eskişehir”, İzzetli Genç Kalemler Kültür Sanat Edebiyat Dergisi, Bolu: Abant izzet baysal Üniversitesi Yayını, Yıl: 2, sayı:3, s.65-70.
- Gürel, Zeki (2018). “Yükseköğretimde Çocuk edebiyatı Dersi, Son gelişmeler ve Olması Gerekenler”, Türk Yurdu Dergisi, Ankara: Türk Ocakları yayını, Yıl: 107, Sayı: 371, s.26-28.
- Oğuzkan, Ferhan(1976). **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı YAYKUR Yayınları.
- Sever, Sedat (2017). “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?”, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 04-06 Ekim 2006, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, s.41-56.
- Tuncer, Hüseyin-Mehmet Yardımcı (2000). **Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Çocuk Edebiyatı**, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

## EKLER

1.Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesinde Çocuk Edebiyatı Yan Alan Belgesi Uygulaması



YIL : 3  
YARIYIL : 5

KODU	DERSİN ADI	Haf. Ders S.		
		T*	U*	K*
TDE 301	Yeni Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 303	Eski Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 305	Türk Dilbilgisi	2	0	2
TDE 307	Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2
TDE 309	Çocuk Edebiyatı (Yan Alan)	4	0	4
TDE 311	Seçmeli Ders	2	0	2
SÖ 311	Eğitim Psikolojisi	2	0	2
SÖ 309	Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
TOPLAM		18	0	18

YIL : 3  
YARIYIL : 6

KODU	DERSİN ADI	Haf. Ders S.		
		T*	U*	K*
TDE 302	Yeni Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 304	Eski Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 306	Türk Dilbilgisi	2	0	2
TDE 308	Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2
TDE 310	Çocuk Edebiyatı (Yan Alan)	4	0	4
TDE 312	Seçmeli Ders	2	0	2
SÖ 210	Genel Öğretim Yöntemleri	2	0	2
SÖ 104	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2
TDE 314	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi	2	0	2
TOPLAM		20	-	20

\* T: Teori, U: Uygulama, K: Kredi

YIL : 4  
YARIYIL : 7

KODU	DERSİN ADI	Haf. Ders S.		
		T*	U*	K*
TDE 401	Yeni Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 403	Eski Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 405	Türk Dilbilgisi	2	0	2
TDE 409	Tez Çalışması ve Semineri	1	2	2
TDE 411	Çocuk Edebiyatı (Yan Alan)	3	0	3
TDE 413	Seçmeli Ders	2	0	2
SÖ 401	Rehberlik ve Ruh Sağlığı	2	0	2
SÖ 403	Öğretmenlik Uygulaması	0	4	2
SÖ 409	Araştırma Teknikleri	2	0	2
TOPLAM		16	2	19

YIL : 4  
YARIYIL : 8

KODU	DERSİN ADI	Haf. Ders S.		
		T*	U*	K*
TDE 402	Yeni Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 404	Eski Türk Edebiyatı	2	0	2
TDE 406	Türk Dilbilgisi	2	0	2
TDE 408	Çocuk Edebiyatı (Yan Alan)	3	0	3
TDE 410	Tez Çalışması ve Semineri	1	2	2
TDE 412	Seçmeli Ders	2	0	2
SÖ 402	Okul Yönetimi ve Denetimi	2	0	2
SÖ 406	Öğretmenlik Uygulaması	0	4	2
TOPLAM		14	6	17

\* T: Teori, U: Uygulama, K: Kredi

**EK-2.YÖK'ün Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Dersi ile ilgili son çalışmaları ile ilgili Yazışmalar;**

1.YÖK'ün 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı içerisinde uygulamaya geçirmeyi planladığı programda çocuk edebiyatı dersini kaldırmayı planladığını öğrendiğim T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na ve Çocuk Vakfı'na gönderdiğim yazı (25 Mayıs 2018, saat 4.40)

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ****SON GELİŞMELER VE OLMASI GEREKENLER****Bir hatırlatma:**

1. Çocuklukta verilen terbiye taşın üzerine yazılmış yazı gibidir  
Yetişkinlikte verilen terbiye ise suyun üzerine yazılmış yazı gibidir.  
Hadis/Hazreti Muhammed
2. Çocukta karakter terbiyesi 6 yaşına kadar %80 şekillenir.  
Modern bilim
3. Ağaç yaş iken eğilir.  
Yedisinde neyse yetmişinde de odur.  
Türk atalar sözü

**Türkiye’de Yükseköğretimde Çocuk Edebiyatı Dersi İle İlgili Düzenlemeler:**

Çocukluk döneminin insan hayatındaki belirleyici önemi; fertten topluma ve millet olma bilincine geçiş sürecinde olduğu kadar bütün insanlığın ortak geleceği üzerindeki belirleyici önemi, modern dünyanın ulaştığı şu anki bilinç açısından inkârı mümkün olmayan bir olgu olarak daima gündemimizde olmalıdır. Çocukluk döneminin önemine doğru orantılı olarak ÇOCUK EDEBİYATI ve buna bağlı olarak da ÇOCUK EDEBİYATI EĞİTİMİ veya ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİN önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Ama ne yazık ki, ne ÇOCUK ne ÇOCUK EDEBİYATI ne de ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ bu önemine rağmen Türkiye’de hâlâ hak ettiği yeri bulamamıştır. Bu alanda her geçen gün maalesef bir geriye gidış söz konusudur. Bunun en son örneği ise YÖK’ün yükseköğretimde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ ile ilgili olarak aldığı son kararlardır.

Türkiye’de yükseköğretimde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ ile ilgili en köklü değişiklik; Yüksek Öğretim Kurulu’nun Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında hazırladığı ve 1998-1999 Öğretim Yılında uygulamaya konulan Eğitim Fakülteleri Lisans Programında oldu. ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ, bu yeni geliştirilen programda; Okul Öncesi Öğretmenliğinde 4. Ve 5. Yarıyıldan haftada 2 saat ve 3 kredilik; Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve İlahiyat Fakültelerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde 6. Yarıyıldan 3 saatlik ve 3 kredilik bir ders olarak yer aldı.

Sonraki yıllarda zaman içerisinde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ her ne hikmetse hep azaltıldı ve bazı bölümlerden ise kaldırıldı. YÖK Genel Kurulu 21 Temmuz 2006 tarihinde kabul ettiği Eğitim Fakülteleri Lisans Programında bazı bölümlerden ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİ kaldırdı. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve engellilerle ilgili (Zihinsel Engelliler, İşitme Engelliler, ... gibi) bölümler bunlardandır. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde ise Çocuk Edebiyatı Dersi kaldırılmadı ama haftalık ders saati sayısı azaltıldı. Son gelişme ise YÖK’ün lisans programlarında yaptığı yeni güncellemelerde ortaya çıktı. Yeni güncellemeye göre Eğitim Fakültelerinde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİN durumu şöyle:

1.Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda 6. Yarıyıldan 2 kredilik ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ okutulacak.

2.Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda 3. Yarıyıldan 2 kredilik ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ okutulacak.

3.YÖK’ün yaptığı bu yeni güncelleme ile Eğitim Fakültelerimizin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ kaldırılmıştır. Bu karar ilmi midir? Millî midir? Bu kararın haklı gerekçesi nedir?

**Olmaya Gerekenler**

1.YÖK vakit geçmeden ÇOCUK EDEBİYATINI bir anabilim dalı olarak tanımalı/kabul etmelidir. Buna bağlı olarak:

\*Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalı YÖK tarafından doçentlikte ve sonrasında anabilim dalı olarak kabul görmelidir.

\*Üniversitelerimizde Eğitim Fakültelerimizin bünyesinde Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalı lisans programları açılmalıdır.

\*Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora programları açılmalıdır.

\*YÖK ve MEB Çocuk Edebiyatı alanında yüksek lisans ve doktora yapmak üzere yurtdışına burslu öğrenciler göndermelidir.

**2.Çocuk Edebiyatı Dersi;**

\*Çocuk Edebiyatı Dersi öğretmenlik formasyon derslerinden biri olarak kabul edilmelidir. Öğretmenlikle ilgili bütün bölümlerde –buna İlahiyat Fakülteleri Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği de dâhil- ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ 6. Yarıyıldan haftada 3 saatlik ve 3 kredilik bir ders olarak okutulmalıdır. Öğretmenlik formasyonbelgesi için düzenlenen programlarda da ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ mutlaka bu esaslar çerçevesinde okutulmalıdır.

\*Eğitim Fakültelerimizin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’na ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ mutlaka geri konmalıdır.

\*Edebiyat Fakültelerimizde veya Fen-Edebiyat Fakültelerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri, Halk Bilimi bölümlerinde de ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ 6. Yarıyıldan haftada 2 saatlik bir ders olarak okutulmalıdır.

\*Yetiyecek yeni nesillerin iyi insan, iyi vatandaş olmaları çocukların anne ve babalarıyla ne kadar doğru orantılıysa iyi anne ve baba olmak için de çocuğu tanımak bunun içinde Çocuk Edebiyatı eğitimi o kadar doğru orantılıdır. Bu tespitten hareketle YÖK, yükseköğretimde bütün bölümlerde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİ isteyen her öğrenci için seçmeli dersler listesine koymalıdır.

**Sonuç Olarak**

Allah’ın aileye bir tebessümü olan çocuklar millete çağı yakalamak için verilmiş bir fırsattır. Çocuklar hem istikbâlimiz hem de istiklâlimizdir. Çocuklar geleceğimiz, biz

geleceğiz...Yüksek Öğretimdeki ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ sadece belli bir kesimin derdi olmamalı diye düşünüyorum. TC. MEB 'lığı, Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve anne-babalar, Türkiye'yi yönetmeye talip olan siyasiler, hâlihazırda her kademedeki görevli yöneticiler bu konuda duyarlı olmalılar ve üzerlerine düşeni yapmalıdırlar.

**NOT:** Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Eğitimi konusundaki görüşlerimizle ilgili olarak daha geniş bilgi için bakınız: Zeki Gürel "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Eğitimi", **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel sayısı**, Ankara Aralık 2014, Sayı:756, s. 281-285.

24. 05.2018

**Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliği Kurucu Başkanı

zekigurel@yahoo.com





**Sayı** : 2018/ 44  
**Konu** : Çocuk ve İlk Gençlik  
Edebiyatı alanında  
YÖK'e öneriler

**29 Mayıs 2018**

**Sayın Prof. Dr. Yekta Saraç**  
Yükseköğretim Kurulu Başkanı

Türkiye okuma-yazma öğretiminde başarılı bir ülke olduğu hâlde, okuma kültürü zayıf ülkeler arasında yer almaktadır. Bunun temel nedeni, Türkçe öğretimi ve yazı kültürü arasındaki ilişkinin program ve uygulamadaki sorunlarının bir türlü aşılammış olmasıdır.

Örgün eğitim sisteminin medya karşısında işlevini yerine getiremez duruma geldiği dönemden bu yana çok boyutlu yazı kültürü odaklı çalışmalara ihtiyaç olduğu ortak kabulünden hareketle, YÖK'ün bu alanı yeniden yapılandırması gerektiğini düşünüyoruz. Bu amaçla, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda *Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı*, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında *Çocuk Edebiyatı*, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler ve Felsefe Grubu Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında *Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı* dersi olarak okutulmasını öneriyoruz.

Lisans programlarının lisansüstü çalışmalarla birlikte planlanması ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesi, YÖK üzerinden yapılması gereken çalışmalar içinde yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumlarda Çocuk Edebiyatı derslerinin program ve kredi durumlarının alan edebiyatı uzmanlarının katılımıyla yeniden düzenlenmesini; birikimi olan üniversitelerde *Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Ana Bilim Dalı* bölümleri ile lisansüstü çalışmaları gerçekleştirmek üzere *Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Enstitüsü*'nün kurulmasını öneriyoruz. Çocuk Edebiyatı Danışma Kurulu Üyelerimizin hazırladığı ve önerilerimizi içeren özet raporu ekte sunuyoruz.

Esenlik dileklerimizle ve saygılarımızla,

**Mustafa Ruhi Şirin**  
Çocuk Vakfı Başkanı

**Eki:**  
Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı  
Çerçevesinde YÖK İçin Hazırlanan  
Özet Rapor

**ÇOCUK VAKFI**  
EDEBİYATI  
Okulu

**ÇOCUK VAKFI'NDAN**  
**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA SUNULMAK ÜZERE**  
**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EDEBİYATI, ÇOCUK EDEBİYATI,**  
**ÇOCUK VE İLK GENÇLİK EDEBİYATI DERSİ İLE**  
**LİSANSÜSTÜ BİLİMSEL ÇALIŞMALAR**  
**İÇİN HAZIRLANAN ÖZET RAPOR**

**I. 2018–2019 ÖĞRETİM YILINDA EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN BAZI**  
**LİSANS PROGRAMLARINDA UYGULANACAK “ÇOCUK EDEBİYATI”**  
**DERSİ İÇİN ÖNERİLER**

Eğitim fakültelerinin Okul Öncesi, Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında okutulan “Çocuk Edebiyatı” dersinin amacı, öncelikle öğretmen adaylarını okuma kültürü ve alışkanlığı çevresinde bilgili ve birikimli eğitime hâline getirmek ve öğretmen olarak atandıkları eğitim kurumlarında öğrencilerine planlı okuma programları uygulayacak bir donanıma sahip kalmaktır.

Okuma kültürünün, okul öncesinde resim okumayla başladığı, anne baba ve öğretmenler aracılığıyla yürütüldüğü; bir sonraki aşamada ilk okuma ve yazma öğretiminden sonra öğrencinin bizzat kitapla buluştuğu, yine anne baba ve öğretmenlerin öncülüğünde öğrencinin kendi okuma serüvenini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Özetle, okuma hevesi okul öncesinde uyanmakta, ilkokulda alışkanlığa dönüşmekte, ortaokulda ise bilinçli ve istikrarlı bir okur profiliyle tamamlanmaktadır.

Okumanın biriktirme, saklama, taşıma, aktarma, yorumlama, karşılaştırma, ilişkilendirme, eleştirme gibi amaçlarla yapıldığı düşünülürse, ömür boyu süren önemli etkinliklerden biri olduğu sonucuna rahatlıkla varılabilir.

Öğrencilerini ilk okuma yazma bilen, aynı zamanda okuryazar bireyler olarak yetiştirmek isteyen öğretmenlerin başvurması gereken en etkili yöntem, onlara okuma alışkanlığının ötesinde okuma bilinci ve kültürü kazandırmaktır. Bu kültürün kazandırılacağı en elverişli eğitim basamakları ise temel eğitim ve ortaokul dönemleridir.

Erken çocukluk döneminden itibaren ‘ana dil’i kullanma becerisini geliştirecek, duyu ve düşünce eğitimini gerçekleştirecek, anlama ve kavrama becerisini üst düzeye çıkaracak, öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirecek ve empati kurmalarını sağlayacak nitelikli edebî metinlerle buluşturulması, kimlik ve kişilik gelişimi açısından olduğu kadar, toplumun geleceğini inşa açısından da önem arz etmektedir. Öncelikle kitabı seven, okumayı hayatının vazgeçilmez uğraşları arasına dâhil eden bireyler yetiştirebilmek için çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek, duyu ve düşünce iklimini zenginleştirecek yaş gruplarına göre edebî metinlerin seçilmesi gerekir. Öğrencileri görselliğin ve sanal dünyanın kaskadından kurtararak kitaba yaklaştırmak ancak bu sayede mümkün olabilecektir.

Çocuklarda estetik algıyı ve beğeniyi oluşturmak için de edebiyata ihtiyaç vardır. Bu nedenle her düzeyde eğitimcinin çocuk-kitap ilişkisi üzerine bilimsel bilginin ötesinde deneysel bilgilere de sahip olması, mesleğini icra ederken kendisine önemli bir ayrıntıdır.

Okul Öncesi Edebiyatı Okulu - İktisadi ve Sosyal Bilimler Fakültesi - İstanbul 34099 240 21 00 - 0 212 23 43 10  
E-posta: info@cocukvakfi.org.tr | www.cocukvakfi.org.tr

www.facebook.com/cocukvakfi www.twitter.com/cocukvakfi

**EDEBİYATI**  
Okulu

sağlar. Yükseköğretim Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler ve Felsefe Grubu Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bu alanda iyi yetişmiş olmaları beklenir. Bu nedenle, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda *Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı*, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında *Çocuk Edebiyatı*, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler ve Felsefe Grubu Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında *Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı* dersi olarak okutulmasını öneriyoruz.

Tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen yetiştirmede “*Çocuk Edebiyatı*” dersi, sadece kuramsal çizgide değil, uygulama boyutuyla da önemli bir işlev görmektedir.

Eğitim fakültelerinde 2018-2019 öğretim yılında uygulanacak Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda 6. Dönemde okutulacak 2 kredilik “*Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı*” dersi, kredisi yeterli olmamakla birlikte temel bir ihtiyacı karşılamaya adaydır. Ancak okul öncesinin devamı niteliğinde olan ve okuma alışkanlığı, bilinci ve kültürünün kazandırılacağı Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda daha önce var olan “*Çocuk Edebiyatı*” dersi, güncellenen yeni programdan kaldırılmıştır. Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda ise bir önceki programda olduğu gibi 2 kredilik bir ders olarak yerini korumuştur.

Öğretmen adaylarının alan bilgisi edinmelerini amaçlayan ve programda da AE (Alan Eğitimi) koduyla yer alan “*Çocuk Edebiyatı*” dersinin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan kaldırılması, Okul Öncesi ve Türkçe Öğretmenliği arasında zorunlu olarak kurulması gereken köprüyü ortadan kaldırmakta, bir boşluk ve kopukluk meydana getirmektedir. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2 ders saati bu dersin uygulamaya basamağında yetersiz kalmakta ve Okuma Eğitimi dersi ile desteklenerek yürütülmektedir.

Okul Öncesi ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında olduğu gibi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'na da “*Çocuk Edebiyatı*” dersinin konulması, öğretmen adaylarının, ileride kürsülerinde yer alacakları eğitim kurumlarında öğrencilerine bilinçli bir okuma programı uygulayabilmeleri için hayati önem taşımaktadır.

Her üç ana bilim dalında da “*Çocuk Edebiyatı*” dersinin 2' saat teorik 2' saat uygulama olmak üzere en az 3 kredilik bir ders olarak okutulması ve güncellenen yeni programda adı geçen derse bu çerçevede yer verilmesi, genç kuşakları düzenli olarak okuyan, okuduğunu anlayan, eleştirel düşünen, düşünce üreten, gördüklerini yorumlayan, analiz/sentez yapabilen ve empati kurabilen bireyler olarak eğitebilmeleri için öğretmen adaylarına kendilerini yetiştirme imkânı sunacaktır.



baş, yardımlaşma anlayışı, tabiat ve çevre sevgisi, yaşama sevinci vb. insani değerlerin çocuğun belleğinde ve imgeleminde yerleşmesini sağlayacak yetkinlikte ve nitelikteki faaliyetler ancak Çocuk Edebiyatı alanındaki çalışmalarla birinci derecede alakalıdır. Bu çalışmalar Müslüman-Türk kimliği taşıdığına bilincine ulaşan çocuklarımızın aynı zamanda dünya vatandaşı olduğunun bilincine ulaşmasını da sağlayacaktır.

Çocuklukta öğretilen şeylerin önemi konusunda çağımızda Batılı bilim insanları ve pedagoglar da ittifak etmektedirler. Ahlaki değerleri alt yapı olarak ele alan Karl Marks'ın ziddına, toplumların iktisadi kalkınmalarını bile cemiyetlerin ahlak ve zihniyet meselesi olarak izah eden ilim adamları vardır. Modern anti pozitivist sosyoloji incelemelerinin babası Max Weber (1864-1920) ve *Zihniyet ve Din* (1981), iktisadi Çözümün Ahlak ve Zihniyet Dünyası (1981), *Zihniyet Aydınları ve İktisat* (1983), *Dünya, İktisat ve İslam Siyaseti* (1984) kitaplarının yazarı Prof. Dr. Sabri Fehmi Ülgener gibi isimlerin eserleri bunu çok güzel bir şekilde ortaya koymaktadır. Bir kısım bilim adamları, kişide şahsiyetin on iki/12 yaşından önce teşekkül ettiğini ifade ederler. Mesela İngilizlerin meşhur düşünürlerinden Bertrant Arthur William Russell (1872-1970), çocukta şahsiyet gelişiminin/karakter oluşumunun altı/6 yaşında biteceğini söyler ve "doğru şekilde sevk ve idare edildiği takdirde karakter terbiyesi altı yaşında hemen hemen bitmiş olması gerekir." der.

İhtiyaçlarımıza göre temel eğitimin muhteva ve kalitesi, sadece ferdin karakterini değil, toplumların, milletlerin ve devletlerin dolayısıyla da dünyanın geleceğini/kaderini tayin etmektedir. O hâlde, herhangi bir dönemde ortaya çıkan çocuk ve yetişkin hareketleri temel eğitim safhasında çocuğa verilen bir takım telkî ve telvîhî sonuçlardan başka bir şey değildir.

İslam'ın getirdiği eğitim anlayışında da asıl olan, ken yaşlarda başlatılmasıdır. Ferdin şahsiyeti, atılan bu ilk tohumların dîğna çıkmaktadır. Kötü şeyler öğretilip fena şeylere alıştırdığı ise, bunlardan ferdi kurtarmak ciddi ve sistemli bir mücadele ile ancak mümkün olacaktır.

kün olabilecektir. Zira küçük yaşlarda öğretilen bilgi ve kazandırılan alışkanlıklar, kişinin ileride sahip olduğu şahsiyetin temel taşlarını teşkil etmektedir. İslam âlimleri, ilk yaşlarda öğretilen ve alıştırılan şeylerin çocukta ancak ölümle çikacağı ifade edilmiş ve huy denen temel karakteri oluşturdugunu ısrarla vurgularlar. Atalarımız bunu "Can çıkmadan huy çıkmaz." diyerek veciz bir şekilde söylerken İslami bir hakikatin de sözcülüğünü yapıyorlardı. İnsanın ayrılmaz bir vasfı hâlini alan "huy'un fertte, çocukluğunda mürebbi tarafından alıştırılan *ısrar, gam, zâp, acelecilik, hevesperestlik, hiddet, hafiflik ve hırsgibi ahlaklardan nasıl görmezlikten gelebiliriz? İslam Peygamberi Hazreti Muhammed (SAV), küçüklükte öğrenileni "taş üzerine nakış" yapmaya, yaşlılıkta öğrenileni de "su üzerine yazı yazmaya" benzetmişlerdir (Gürel, Zeki, Cumhuriyet Devri Çocuk Edebiyatı, Ankara 1998, s. 17-18, Çocuk Edebiyatçıları Birliği Yayını).*

Türk atalar sözü külliyyatı içerisinden bu konuyla ilgili birkaç örnek verecek olursak: "Ağaç yaş iken eğilir", "Yedisinde ne ise yetmişinde de odur" (Türkistan Yazıları, Ankara 2004, 191-245, Berkan Yayınları).

Görülüyor ki, modern bilim, İslam dini ve atalarımızın çocuklukla ilgili kabulleri aynıdır. "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." diyen Mustafa Kemal Atatürk'ün gösterdiği hedeflere koşanlar, Muhammed'i olduğunu her fırsatta dile getirenler, milli şahısların yolcuları Çocuk Edebiyatı Dersi imtihanı gelebilir mi?


Allah'ın aileye bir tebessümü olan çocuklar millete çağı yakalamak için verilmiş bir fırsattır. Çocuklar hem istikbalimiz hem de istikbalimizdir. Çocuklar geleceğimiz, biz geleceğiz. belli bir kesimin derdi olmamalı diye düşünüyorum. YÖK, MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve anne-babalar, Türkiye'yi yönetmeye talip olan siyasiler, hâlihazırda her kademedeki görevli yöneticiler bu konuda duyarlı olmalı ve üzerlerine düşeni yapmalıdırlar.

Yüksek Öğretimdeki Çocuk Edebiyatı Dersi, sadece belli bir kesimin derdi olmamalı diye düşünüyorum. YÖK, MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve anne-babalar, Türkiye'yi yönetmeye talip olan siyasiler, hâlihazırda her kademedeki görevli yöneticiler bu konuda duyarlı olmalı ve üzerlerine düşeni yapmalıdırlar.

Dr. Öğr. Üy., Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliği Kurucu Başkanı

SAVİ 371 • TEMMUZ 2018

**EK-3.** Benim Türk Yurdu dergisinde yayımlayarak kamuoyunu bilgilendirdiğim yazım için bakınız: Gürel, Zeki (2018). "Yükseköğretimde Çocuk edebiyatı Dersi, Son gelişmeler ve Olması Gerekenler", Türk Yurdu Dergisi, Ankara: Türk Ocakları yayını, Yıl: 107, Sayı: 371, s.26-28.)

 T.C. ÜNİVERSİTELERARASI KURUL BAŞKANLIĞI	
<b>Anahtar Kelime Öneri Gerekçesi:</b>	
<b>Öneriyi Yapan Kişinin Unvanı Adı Soyadı:</b>	Dr. Öğr. Üyesi ZEKİ GÜREL
<b>Öneriyi Yapan Kişinin Kurumsal Maili / Telefonu:</b>	zekigurel@gazi.edu.tr 05053988615

Filoloji Temel Alanı  
Yahoo/Sent

•

zeki gurel <zekigurel@yahoo.com>  
To:uak.temelalan@yok.gov.tr  
Tue, Jun 1 at 12:21 AM  
Filoloji Temel Alanı içinde Doçentlik Bilim Dallarından birinin de ÇOCUK EDEBİYATI olması gerekir diye düşünüyorum.  
Çalışmalarınızda kolaylıklar dileğiyle slam ve saygılar...

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL

•

UAK\_Bilim\_Alani\_ve\_Anahtar\_Kelime\_Oneri\_Formu.docx  
73.8kB

*EK-4.Filoloji Temel Alanı içinde doçentlik bilim dallarından birisinin de Çocuk Edebiyatı Bilim Dalı olması gerektiğine dair T.C. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'na 30.06.2021 tarihinde gönderdiğim yazı*



## TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ: ÜNİVERSİTELER

Doç. Dr. Kazım YILDIRIM

### Özet

Cumhuriyet tarihinde “reform” adı altında 1933, 1944, 1970 ve 1980’li yıllarında Yükseköğretimle ilgili bir dizi çalışma yapılmıştır. Sonuncusu 4 Kasım 1981’de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla yapılmış ve 1982’de “Yükseköğretim kurumları ve üst kuruluşları” başlığıyla Anayasasının 130 ve 131. Maddelerinde yer almıştır. Bu maddeler Yükseköğretimi Anayasal kurum haline getirilmiştir. Yükseköğretim kurumları tek çatı altında birleştirilmiştir. Önceki sistem beş tür kurumdan oluşmuştur: Üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler, Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve Mektupla öğretim yapan YAYKUR.

1981 yılında yapılan düzenleme çoğu olumsuz olmak üzere tartışılmış ve eleştirilmiştir. Eleştirilerin odağında ise “kalite” olmuştur. Şüphesiz ki kalite önemlidir, ancak kantiteyi yok sayarak sadece kaliteye odaklanmak ülkemizin gerçekleriyle bağdaşmaz. Yükseköğretimin Üniversitelerin bünyesinde teşkilatlanmasının olumlu ve olumsuz yönleri olmuştur. Olumlu tarafı yükseköğretimin akademik hüviyete büründürülerek üniversitelerin bünyesine alınması, yaygınlaştırılması, okullaşma oranlarının yükseltilmesi ve akademisyen yetiştirilmesinin sistemli yapıya kavuşturulmasıdır. Olumsuz nitelenebilecek durumların başında ise başlangıçta öğrencilerin barınma problemleri, üniversitelerin alt yapı ve öğretim elemanları yetersizliğidir.

Bildiri Türk Yükseköğretim sisteminin yapısını birinci el kaynaklara dayanarak ele almaya yönelik olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Yükseköğretim Sistemi, Üniversite, Fakülte, Yüksekokul.

## TURKISH HIGHER EDUCATION SYSTEM: UNIVERSITIES

### Abstract

In the history of the Republic, a series of studies on higher education were carried out under the name of “reform” in 1933, 1944, 1970 and 1980s. The last one was made with the Higher Education Law No. 2547 on November 4, 1981, and it was included in Articles 130 and 131 of the Constitution with the title of “Higher Education Institutions and parent organizations” in 1982. These articles have made Higher Education a constitutional institution. Higher education institutions were combined under one roof. The previous system consisted of five types of institutions: Universities, academies affiliated to the Ministry of National Education, two-year vocational colleges and conservatories, some of which are affiliated to other ministries, most of which are affiliated to the Ministry of National Education, three-year education institutes affiliated to the Ministry of National Education and YAYKUR teaching by letter.

The regulation made in 1981 was discussed and criticized, mostly negatively. The focus of criticism was “quality”. Undoubtedly, quality is important, but focusing only on quality by ignoring the quantity is incompatible with the realities of our country. The organization of higher education within the Universities has had positive and negative aspects. The positive side is that higher education is incorporated into universities by making it an academic character, making it widespread, increasing schooling rates and bringing academics to a systematic structure. At the beginning of the situations that can be described as negative are the accommodation problems of the students at the beginning, the inadequacy of the infrastructure and teaching staff of the universities.

The paper will aim to deal with the structure of the Turkish Higher Education system based on primary sources.

**Keywords:** Turkish Higher Education System, University, Faculty, College.

### Giriş

Türk eğitim sisteminde üniversiteler, yüksek düzeyde eğitim öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri birim ve bölümlerden oluşan, bilimsel özzerkliğı ve kamu tüzzerlişiliğı bulunan öğretim kurumlarıdır. Üniversite, diğzer adıyla yükseköğretim kurumları, en üst seviyede eğitim verilen, araştırma yapılan ve bilgi üretilen yerlerdir. Genel anlamda araştırma yapmak, yeni bilgi ve teknolojilerin gelişmesine öncülük etmek ve ürettikleri bilgileri eğitim öğretim alanına taşımak gibi iki önemli görev üstlenirler. Araştırma alanları çoğunlukla fen bilimleri, sosyal ve beşerî bilimlerdir. Teknolojik gelişmelerin merkezinde de üniversiteler bulunmaktadır.



Yükseköğretimin yapıldığı eğitim kurumlarının genel adı İslam dünyasında MEDRESE olmuştur. Medrese, Arapça “ders” kelimesinden türetilen bir kelimedir. Okumak, anlamak, bir metni öğrenmek ve ezberlemek için tekrarlamak anlamına gelen ders (dirâse) kökünden bir mekân ismidir. Ders verenlere “müderris”, yardımcılara “muid”, okuyanlara “talebe” adı verilmiştir. Hadislerde ders ve tedâriis kelimeleri geçtiği halde ders yapılan mekânlara İslamiyet’in ilk devirlerinde medrese denilmemiştir. Hz. Peygamber döneminde Medine’de Kur’an öğretiminin yapıldığı bir eve “dârülkurrâ” adı verilmiştir. Bu evin medreselerin doğuşunda başlangıç sayılması gerektiği ileri sürülmüştür. Ancak ilk bina edildiği günden itibaren bir eğitim ve öğretim kurumu olarak da görev yapan Mescid-i Nebevî’yi ve orada bulunan Suffe’yi medresenin ilk modeli kabul etmek daha doğrudur. Mescidler (camiler) müstakil medrese binalarının inşasından sonra da dersane işlevini sürdürmüşlerdir.

Türkler İslamiyet’i kabul ettikten sonra eski Türk geleneklerini devam ettirmekle beraber eğitim adına da yeni kurumlar meydana getirmişlerdir. Karahanlılar dönemi (840-1212)’nde İslamiyet’in Türkler arasında yayılmasıyla birlikte ilk medreselerin açılması gerçekleşmiş, Gazneliler dönemi (963-1186)’nde ise bu medreselere ilaveten yeni medreseler inşa edilmiştir. Büyük Selçuklu Devleti’nin kurulmasıyla birlikte Türkler İslam dünyasının siyasi, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarında liderliğini üstlenmeye başlamışlardır. Büyük Selçuklu Devletine bu vizyonu kazandıran önemli etkenlerden biri siyasi olarak güçlü olması, diğeri de oluşturduğu eğitim vizyonu ve bu vizyona uygun olarak kurdukları Nizamiye Medreseleridir. Bu eğitim kurumları kendilerinden sonra İslam dünyasının eğitim sistemini derinden etkilemiş, dünya eğitim sistemine kökleşmiş uygulamaları miras bırakmıştır.

Sultan Alparslan (1029-1072)’in döneminde veziri Nizâmülmülk kendi adını taşıyan medreselerin kuruluşunu sağlamıştır. Bu kuruluş için şüphesiz ki Sultan Alparslan’dan izin almıştır. Sultan Alparslan ve Sultan Melikşah (1055-1092) zamanında Irak, İran, Horasan, Mâverâünnehir, Suriye ve Anadolu’nun çeşitli şehirlerinde medreseler kurulmuştur. Bunların bir kısmı Nizamülmülk’ün ölümünden sonra açılmıştır. Genel olarak Bağdat Nizamiye Medresesi örnek alınmış ve hepsi Nizamiye Medresesi (1065-1067) adıyla tarihe geçmiştir. Batı’da modern anlamda ilk üniversite 1088 yılında kurulmuş olan Bologna Üniversitesi olduğuna göre Nizamiye Medresesi ondan önce kurulmuştur. Bu anlamda Batıdaki üniversitelere de örnek olduğu iddia edilebilir. Nitekim Tarihçi Yılmaz Öztuna’ya göre dünyanın ilk üniversiteleri NİZAMİYE MEDRESELERİDİR. Ayrıca İbn Hallikân (II, 129); Sübkî (V, 314) ve Süyûtî (II, 255-256) gibi bazı tarihçiler Nizamiye medreselerinin İslâm tarihinde ilk medreseler olduğunu iddia etmişlerdir.

Batı’da modern anlamda ilk üniversite belirtildiği gibi 1088 yılında kurulmuş olan Bologna Üniversitesi’dir. Bunu 1160 yılında kurulan Paris Üniversitesi ve 1167 yılında kurulan Oxford Üniversitesi izlemiştir. Bu üç üniversite, yaklaşık olarak aynı dönemlerde şekillenen Montpellier, Padua, Orleans ve Cambridge Üniversiteleri ile, halen faaliyetini sürdüren en eski yedi üniversitedir. Avrupa’da üniversitenin önemi kavranmış ve üniversiteler

özellikle İtalya, Fransa ve İspanya’da kısa sürede hızla yayılmıştır.14. yüzyılın ortalarına kadar, Oxford ve Cambridge dışındaki üniversitelerin büyük bir kısmı İtalya, İspanya ve Fransa’daydı. Bu bölgeler dışında kurulan ilk üniversiteler, Prag (1347) ve Krakow (1364) üniversiteleridir. Bu yayılma 14. yüzyıl sonları ile 15. yüzyıl başlarında hızlanmış ve yeni üniversitelerin açılmasıyla 15. yüzyılda Avrupa’da üniversite sayısı hızla yükselmiştir. Bu dönemde Avrupa’nın tüm önemli şehirlerine dağılmış bulunan üniversitelerin başlıcaları Venedik (1204), Padua (1220), Toulouse (1229), Salamanca (1229), Sorbonne (1252), Prag (1348), Heidelberg (1386), Erlurt (1392), St. Andrews (1410), Triene (1454) dir. Bu üniversiteler günümüze kadar geçen yüzlerce yıllık süreç içerisinde türlü değişikliklere uğrayarak ve yer yer verilen büyük mücadeleler sonucunda şekillenmiştir.

Büyük Selçuklular (1037-1157) zamanında kurulan ve kurucusu vezir Nizamülmülk adıyla anılan bu medreselerin merkezi ve en büyüğü, Bağdat’taki Nizamiye Medresesidir. Ayrıca Amul, Basra, Belh, Herat, İsfahan, Musul ve Nişabur’da benzerleri kurulmuştur. Ücretsiz eğitim sunan Orta çağ dünyasının en büyük üniversitesi hiç şüphesiz NİZAMİYE MEDRESELERİDİR. Dayanışma sağlanmasında, toplumda ortak düşünce ve amaçların güçlenmesinde, devlet görevlisi yetiştirilmesinde önemli katkıları olmuştur. Nizamiye medreseleri Selçuklu, İlhanlı ve Osmanlı medreseleri ve diğer birçok İslâm ülkesi medreselerine örnek olmuştur. Medreseler, Osmanlı Döneminde fizikî şartları, mimari özellikleri, programları ve temsil ettiği zihniyetle önemli gelişmeler sağlamışlardır. Bu dönemde ilkokul, orta, lise ve yüksek okul (üniversite) medrese adıyla anılmıştır.

### **Batılı Eğitim Sitemine Yönelişler**

Osmanlı döneminde askeri alanda başlayıp, tıp alanında devam eden yüksek öğretimdeki yenileşmeler, Darülfununun açılmasıyla devam etmiştir. 1846 yılında Muvakkat Maarif Meclisi (geçici eğitim kurulu) tarafından Darülfununun kurulmasına karar verilmiş, fakat 1863 yılında açılabilmiştir. Batı tarzında ilk üniversitenin (Darülfunun) açılışı ile ilgili tarihler konusunda 1863, 1869, 1870 yılını baz alan görüşler vardır. Ekim 1919 Nizamnamesi ile “ilmi muhtariyet”e kavuşan Darülfununa 1924 yılında da “tüzel kişilik” kazandırılmıştır. Batı tarzı ilk yüksek öğretim kurumu 1773 yılında kurulan ve kısa süre sonra faaliyete geçen Mühendishane-i Berr-i Hümayun ile günümüzdeki İstanbul Teknik Üniversitesinin kökenini oluşturan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun olmuştur. Sonraları kurulan Tıbbiye (1827) ve Harbiye (1834), Batı türü yüksek öğretim kurumlarının ilk örnekleridir.

Böylece Yükseköğretimde Osmanlıdan Cumhuriyet dönemine intikal Batı türü değişimler 1700’lü yılların başından itibaren başlamış olduğunu görmekteyiz. Bu değişimler zamanla devletin yapısını ve siyasi gelişmeleri de etkilemiş; kelime anlamı “düzenlemeler-reformlar” ( the Ottoman Reform) olan Tanzimat döneminin (1839-1876) başlamasına yol açmıştır. Tanzimat döneminin 1876 da Abdülhamit’in tahta çıkmasıyla sona erdiği belirtse

de genel anlamda eğitim dahil kurumlardaki reformlar, 1922’de Osmanlı Devleti’nin sona ermesine kadar sürmüştür. Eğitimdeki reformlarda askeri ve sağlık okullarına öncülük verildiği; sağlıklı ve güçlü savunma sisteminin yanında sağlıklı toplumun oluşmasını da hedefleyen bir anlayışın hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Bu amaçla 1734 yılına kadar uzanan Hendesehane (askerî mühendis mektebi: “Hendesehâne-i Bahrî, Hendesehâne-i Berrî. Humayun”) okullarının yanında; 1835 tarihinde subay yetiştirmek üzere açılan Mekteb-i Harbiye ve askeri kâtip yetiştirilmek üzere kurulan Menşe-i Küttâb-ı Askerî türü okullar Batılı anlamda yapılan diğer reformlardır. Sağlık alanında ise başta ordunun hekim ihtiyacını karşılamak amacıyla 1827’de Tıbhâne-i Amire kurulmuştur. Bundan sonra sivil nitelik taşıyan ve 1867’de açılan Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye eğitim hayatına başlamış ve reformlar diğer alanlarda da sürdürülmüştür. 1880’de Mekteb-i Hukuk ve Mekteb-i Mülkiye okulları açılmıştır. Bu arada öğretmen okulları da hayata geçirilmiştir. Genel anlamda model ülke olarak Fransa örnek alınmıştır. Fransa’daki “Grands Ecoles” e benzer şekilde çeşitli bakanlıklara bağlı Mekteb-i Mülkiye (1876), Hukuk Mektebi (1878), Ticaret Mekteb-i Ali’si (1882), Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane (1882) türü okullar açılmıştır. 1909’da kurulan Mühendis Mekteb-i Alisi de Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine intikal eden Batı türü yüksek öğretim kurumlarının diğer örnekleridir.

### Cumhuriyet Döneminde Üniversiteler

Reformlar Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Cumhuriyet tarihindeki reformlar 1933, 1944, 1970 ve 1980’li yıllarında gerçekleştirilmiştir. Bu yıllarda yükseköğretimle ilgili bir dizi çalışma yapılmış, sonuncusu 4 Kasım 1981’de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla gerçekleştirilmiştir. 1982’de “Yükseköğretim Kurumları ve Üst Kuruluşları” başlığıyla Anayasasının 130 ve 131. Maddelerinde yer almıştır. Anayasadaki bu maddeler (130-131) Yükseköğretimi Anayasal kurum haline getirmiştir. Son kanun ile (2547 Sayılı Kanun; Resmî Gazete yayın tarihi, 06.11.1981) Yükseköğretim kurumları Üniversite adı altında tek çatı altında birleştirilmiştir. Önceki sistem beş tür kurumdan oluşmuştur: **Üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler, Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve Mektupla öğretim yapan YAYKUR.**

2908 sayılı Kanuna göre üniversiteler; “... fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar, meslek yüksekokulu, araştırma ve uygulama merkezi ve benzeri birimlerden oluşur. Bir üniversitede; Fen, edebiyat, eğitim, eğitim bilimleri, iktisadi ve idari bilimler, hukuk, tıp, diş hekimliği, eczacılık, veteriner, mühendislik, mimarlık, ziraat, orman, ilahiyat ve güzel sanatlar fakülteleri veya bunların iki ya da daha fazlasının birlikte teşkil edeceği fakülteler ile ihtiyaca göre kurulacak diğer fakülteler; Rektörlüğe bağlı; fen ve teknik alanlarla ilgili fen bilimleri; edebiyat, sanat, sosyal ve iktisadi bilim alanlarıyla ilgili sosyal bilimler; temel

tıp, diş hekimliği, eczacılık, veteriner ve diğer sağlık alanlarıyla ilgili sağlık bilimleri enstitüleri ile bu Kanunda belirlenen rektörlüğe veya fakültelere bağlı diğer enstitüler; Belirli bir meslek alanında, ön lisans veya lisans düzeyinde eleman yetiştiren yüksekokullar; Bir yüksekokul olan ve buna bağlı hazırlayıcı birimlerden oluşan konservatuvarlar; ön lisans düzeyinde ara insan gücü yetiştiren meslek yüksekokulları; belirli bilimsel ve teknolojik alanlarda araştırma ve uygulama yapmakla yükümlü araştırma, uygulama merkezleri; bulunabilir. **Ancak bir üniversitenin kuruluşu için en az üç fakültenin bulunması zorunludur** (2547 sayılı Kanun; Yıldırım, 1995; Yıldırım, 2003).

Bu maddede belirtilen fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar, meslek yüksekokulu, araştırma ve uygulama merkezlerinin alt birimlerinin, anabilim dalı, ana sanat dalı ve diğer ünitelerin teşkili, birleştirilmesi, kaldırılması ve işleyişi 2547 sayılı Kanunun 7 nci maddesi uyarınca Yükseköğretim Kurulunca düzenlenir. Bilim dalı ve sanat dalı kurulması ve kaldırılmasıyla ilgili düzenlemeler 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun esaslarına uygun olarak ve Yükseköğretim Kurulunun olumlu görüşü alınarak, üniversitelerin senatoları tarafından yapılır.

2547 sayılı kanunda (Resmi Gazete yayın tarihi 06.11.1981) açıkça belirtildiği üniversite çatısı altında toplanmış bulunan yükseköğretim kurumları Ön lisans, Lisans ve Lisansüstü düzeyinde teşkilatlanmıştır. Kanun ayrıca çoğu lisansüstü olmak üzere değişik enstitülerin kurulmasına da zemin hazırlamıştır. Kanundaki yapıya göre Ön lisans: İki yıllık Meslek yüksekokullarını; Lisans: Fakülteler, Yüksekokullar ve Konservatuvarları; Lisansüstü: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünden oluşmaktadır. Son Kurulan Üniversitelerde lisansüstü eğitim sağlayan enstitüler, LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ şeklinde tek çatı altında birleştirilmiştir. Lisansüstü eğitim yapan kurumlar (Enstitüler), 2547 sayılı kanunla hayata girmiş ve ayrıca yaygın hale getirilmiştir. Bu bilgi üretmek bakımından ciddi bir yeniliktir (Yıldırım, 1995; Yıldırım, 2003).

### **Türkiye'deki Üniversiteler**

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) resmi web sitesinde yer alan üniversiteler sayfasındaki bilgilere göre Türkiye'de 207 üniversite bulunuyor. Bunun 135'i devlet 72'si vakıf üniversiteleridir. Türkiye'de 81 vilayette üniversite kurulduğu gibi Bandırma (Balıkesir'e bağlı), Alanya (Antalya'ya bağlı) gibi nüfusu kalabalık ilçelerde de üniversiteler açılmıştır. Vakıf üniversitelerinin çoğunluğu İstanbul ve Ankara'da dır (Tablo 1).

Tablo 1. Vakıf Üniversitelerinin Türkiye'ye Dağılımı

VAKIF ÜNİVERSİTELERİNİN BULUNDUĞU İL	SAYI
İSTANBUL	47
ANKARA	10
ANTALYA	3
İZMİR	2
GAZİANTEP	2
KONYA	2
MERSİN	2
NEVŞEHİR	1
TRABZON	1
KAYSERİ	1
BURSA	1

Kaynak: <https://www.yok.gov.tr/> e.t. 15.08.2021. NOT: Tablodaki sıralama alfabetik durum dikkate alınmadan sayı büyüklüğüne göre yapılmıştır.

Çoğu faal durumda bulunan üniversitelerde toplam 7 milyon 300 bin öğrenci eğitim görmektedir. Türkiye yükseköğretim alanında eğitim gören sayısı ile Avrupa'da ikinci sıradadır. Toplam öğrenci kontenjanlarının yaklaşık yüzde 20'si vakıf üniversiteleri ön lisans programlarına, yaklaşık yüzde 18'i vakıf üniversiteleri lisans programlarına ayrılmıştır.

### Dünyada En Fazla Kayıtlı Öğrenciye Sahip 10 Üniversite

Paylaşılan en kalabalık üniversiteler sıralamasına göre yaklaşık 5 milyon ile 600 bin arasında değişen üniversitelerdeki kayıtlı öğrenci sayıları var. İlk 10 üniversitenin sıralamasında 5 milyona yakın kayıtlı öğrencisi bulunan, Hindistan'da faaliyet gösteren Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi ilk sırada yer alıyor. Eskişehir Anadolu Üniversitesi dünyada 4. sırada bulunuyor (Tablo 2).

**Tablo 2. En Kalabalık Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları**

BULUNDUĞU ÜLKE	ÜNİVERSİTE ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
HİNDİSTAN	İndira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi (Indira Gandhi National Open University)	4 milyon dokuz yüz bin
ABD	CCCS Üniversitesi (California Community Colleges System)	2 milyon yüz bin
BANGLADEŞ	Bangladeş Ulusal Üniversitesi (National University)	2 milyon
TÜRKİYE	Anadolu Üniversitesi (Anadolu University)	1 milyon beş yüz bin
İRAN	İslami Azad Üniversitesi (Islamic Azad University)	1 milyon beş yüz bin
PAKİSTAN	Allama Iqbal Açık Üniversitesi (Allama Iqbal Open University)	1 milyon üç yüz bin
İRAN	Payame Noor Üniversitesi (Payame Noor University)	700 bin
BANGLADEŞ	Bangladeş Açık Üniversitesi (Bangladesh Open University)	650 bin
ENDONEZYA	Terbuka Üniversitesi (University Terbuka)	646 bin
ABD	New York Devlet Üniversitesi (State University of New York System)	606 bin

**Kaynak:** <https://yenidenergenekon.com/365-dunyada-en-fazla-universitesi-olan-ulkeler-ile-en-kalabalik-universiteler/> e.t. 15.08.2021

Dünyada en fazla üniversite olan ülkelere genel olarak baktığımızda en çok üniversite olan ülke 8 bin 407 üniversite ile Hindistan ilk sırada yer alıyor. En fazla üniversitesi bulunan ikinci ülke ise 5 bin 758 üniversite ile ABD. Üçüncü sırada bulunan ülke ise 2 bin 60 üniversite ile Filipinler. En fazla üniversiteye sahip ülkeler sıralamasının 16. sırasında yer alan Türkiye 'de 207 üniversite bulunuyor.

### Ülkelere Göre Üniversite Sayıları

Dünyada en fazla üniversite olan ülkelere genel olarak baktığımızda en çok üniversite olan ülke 8 bin 407 üniversite ile Hindistan ilk sırada yer alıyor. En fazla üniversitesi bulunan ikinci ülke ise 5 bin 758 üniversite ile ABD. Üçüncü sırada bulunan ülke ise 2 bin 60 üniversite ile Filipinlerdir. En fazla üniversiteye sahip ülkeler sıralamasınının 16. sırasında yer alan Türkiye 'de 207 üniversite bulunuyor (Tablo 3).

**Tablo 3. Ülkeler Göre Üniversite Sayıları**

ÜLKE	ÜNİVERSİTE SAYISI	ÜLKELER GÖRE SIRASI
HİNDİSTAN	8407	1.
ABD	5758	2.
FİLİİNLER	2060	3.
ARJANTİN	1705	4.
İSPANYA	1415	5.
MEKSİKA	1341	6.
BANGLADEŞ	1268	7.
ENDONEZYA	1236	8.
JAPONYA	1223	9.
FRANSA	1062	10.
ÇİN	1054	11.
RUSYA	1108	12.
İRAN	343	13.
GÜNEY KORE	322	14.
VİETNAM	209	14.
TÜRKİYE	207	16.
MISIR	173	17.
TAYLAND	158	18.

**Kaynak:** [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9C%lkelere\\_g%C3%B6re\\_%C3%BCniversite\\_say%C4%B1s%C4%,\\_e.t.\\_15.08.2021.](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9C%lkelere_g%C3%B6re_%C3%BCniversite_say%C4%B1s%C4%,_e.t._15.08.2021.)

Türkiye'de en fazla örgün üniversite öğrencisi bulunan iller İstanbul; Üniversite öğrencisi sayısı: 742 bin 373, Ankara; Üniversite öğrencisi sayısı: 296.261, İzmir; Üniversite öğrencisi sayısı: 169.044, Konya; Üniversite öğrencisi sayısı: 134.500, Sakarya; Sakarya Üniversitesi Öğrenci sayısı: 93.000, Isparta; Üniversite öğrencisi sayısı: 81.219 ve Eskişehir; Üniversite öğrencisi sayısı (örgün): 69.153.

1981 yılında YÖK'ün kurulmasıyla Türkiye geneline dağılan üniversiteler sayı itibarıyla 207'ye ulaşmıştır (yıl: 202). Yaklaşık 7 milyon 300 bin civarındaki öğrencisiyle eğitimini sürdürmektedir. Yapılan çalışmalarla belirli kriterleri yerine getiren on üniversite **araştırma üniversitesi** niteliğini almıştır. Bunlar: Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)'dir. **Yedek olarak:** Çukurova Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi belirlenmiştir.

Bu normal bir süreçtir. Bu çalışmalara rağmen Türkiye 2021 yılı itibarıyla dünya ülkeleri içerisinde hem nicel hem nitel konusunda ideal olanı yakalamış değildir.

## Sonuç

1981 yılında YÖK'ün kurulmasıyla Türkiye geneline dağılan üniversitelerimiz bugün itibarıyla 207 üniversite sayısı ve yaklaşık 7 milyon 300 bin civarındaki öğrencisiyle eğitimini sürdürmektedir. Kurulduğu günden itibaren Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çok tartışılmıştır. Siyasiler tarafından kapatılacağı belirtilmiş olmakla birlikte 40 yılını geride bırakmış köklü bir kurum olmuştur. Her iktidar, iktidara gelmeden önce YÖK'ü "YOK" etme vaadiyle gelmiş fakat kuruma hâkim olduktan sonra düşüncelerinden vaz geçerek vaatlerini unutmuş, başka baharlara havale etmiştir. Siyasilerden ve pek çok akademisyenden farklı olarak YÖK'le birlikte yükseköğretim alanında ciddi gelişmeler kaydedildiğini düşünüyoruz. Şöyle ki:

1) Dağınık vaziyette bulunan yükseköğretim kurumları, 1981 yılında YÖK Kanununun ile üniversite çatısı altında birleştirilmiş ve bu konuda önemli bir adım atmıştır. Üniversiteler Türkiye geneline yaygınlaştırma politikası ile bütün illere ve bazı ilçelere yayılmıştır.

2) YÖK ile lisansüstü eğitim de yaygın hale gelmiştir. Kurulan enstitülerle lisansüstü eğitim yaygınlaşmış, böylece üniversitelerin en önemli fonksiyonu olan "bilgi üretme" aktif hale gelmiş ve yaygınlaşmıştır. Hemen her konuda yazılan lisansüstü tezlerle ciddi anlamda bilgi birikimi meydana gelmiştir.

3) Problemlerine ve çok eleştirilmiş olmasına rağmen üniversitelerin ve akademik yapının YÖK ve ÜAK gibi akademik bir kurum tarafından idare ediliyor olması da ayrıca önemlidir. Ancak bu alanda yaşanan ciddi problemlerin giderilmesi gerekir.

4) Son yapılan çalışmalarla on üniversitenin araştırma üniversitesi niteliğini almış olması da önemli bir başlangıç olarak değerlendirilmelidir.



5)Kurulduğu günden itibaren Yükseköğretim Kurulu çok tartışılmıştır. Akademisyenler tarafından tartışmanın odağında “kalite” olmuştur. Kalite şüphesiz ki önemlidir. Ancak kantiteyi (sayıyı) görmezlikten gelmek hatalıdır. Kaliteyi ve kantiteyi birlikte değerlendirmek gerekir.

Siyasiler tarafından YÖK’ün kapatılacağıyla ilgili görüşleri de gerçeklerle bağdaşmamaktadır. Her siyasi parti iktidar olmadan önce YÖK’ün kapatılacağını belirtmiş ancak bunu gerçekleştirilememiştir. YÖK, hararetli tartışmalarla birlikte yaklaşık 40 yılını geride bırakmış ve köklü bir kurum olmuştur. İktidara gelenler YÖK’ü “YOK” etme vaadiyle gelmiş fakat kuruma hâkim olduktan sonra bundan vaz geçmiş ve gündemlerinden çıkarmıştır. YÖK kanununda ciddi problemler var, fakat 40 yıldan bu yana ciddi mesafe almış bu kurumu bütünüyle ortadan kaldırmak zordur. Yapılması gereken aksayan yönlerine çare bulmaktır. Özellikle ÜAK’daki doçentlik sınavı sıkıntılıdır; mutlaka objektif kriterlerle değerlendirmeyi esas alan bir yapıya kavuşturulmalıdır. Yardımcı doçentliğin Dr. öğretim üyeliğine indirilmesi de hatalı olmuştur; düzeltilmelidir.

### Kaynaklar

- Yıldırım, Kazım (1995), **Yeni Açılan Üniversitelerin Türk Eğitim Sistemine Katkısı**, Van 100. Yıl Üniversitesi, *I. Eğitim Felsefesi Kongresi*, ss. 31-42, Van.
- Yıldırım, Kazım (2003), **Cumhuriyetin 80.inci Yılında Akademisyenlerin Problemleri**, Polis Dergisi- Cumhuriyetin 80. Yılına Armağan. Sa:36, ss. 690-704, Ankara.
- <https://yenidenergenekon.com/365-dunyada-en-fazla-universitesi-olan-ulkeler-ile-en-kalabalik-universiteler/> e.t. 15.08.2021.
- [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9Ckelere\\_g%C3%B6re\\_%C3%BCniversite\\_say%C4%B1s%C4%](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9Ckelere_g%C3%B6re_%C3%BCniversite_say%C4%B1s%C4%), e.t. 15.08.2021.
- <https://www.yok.gov.tr/> e.t. 15.08.2021.
- 2547 Sayılı Kanun.

## SON YILLARDAKİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARINA DAİR DÜŞÜNCELER VE TEKLİFLER

Prof. Dr. İsa ÖZKAN

### Öz

Dünya milletler ailesi içinde gelişmiş ve saygın bir ülke olarak yer alabilmenin hemen her alanda iyi eğitilmiş insan gücüyle mümkün olabileceği açıktır. Gelişmiş ülkeler, eğitim ve öğretime yapılan yatırımı, en büyük ve en kârlı yatırım olarak görmekte ve bunun gereğini yerine getirmek için kısa orta ve uzun vadeli bilimsel çalışmalarla desteklenen politikalar üretmektedirler. Esas itibariyle bazı maddeleri zaman içinde değişmiş olsa bile 1731 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun hazırlanışının üzerinden kırk sekiz yıl geçmesine rağmen sözü geçen yasada belirtilen amaç ve hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının yetkililerce düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye, son otuz yılda çok sık değişen eğitim programları, sınav sistemleri, eğitim süreleri, yönetim anlayışları, öğretmen yeterlilikleri, okulların fiziki kapasitesi gibi hususların yanı sıra salgın hastalık sebebiyle, örgün, yaygın ve uzaktan eğitimde verimliliği düşürmüştür. Üniversite sayısının artması, genç nüfusun yükseköğretimde bir programa yerleşme ve öğrenim görme imkânının artmasını sağlamıştır. Ancak, öğretim elemanı açığı ve araştırma üniversiteleri dışında bilimsel araştırma ve yayın sayısı ile öğrenim kalitesi pek çok yeni kurulan üniversitelerde giderilememiş, bölge ve yöre ihtiyaçlarını dikkate alan bilim alanı ve fakülte çeşitliliği yerine tek tip üniversiteleşme devam ettirilmiştir. Ayrıca gelişmiş bazı üniversiteler bölündüğü gibi, yönetim ve öğrenci alımındaki zafiyet yüzünden yüz elli yıldan fazla tarihi olan köklü askeri okulların kapatılması da talihsizlik olmuştur. Önemli bir potansiyelimiz olan genç nüfusumuzun, özellikle pek çok üniversite mezununun istihdam imkânı bulamamaları ve işsiz kalmaları; hatta bir kısım nitelikli genç beyinlerin ülke dışına gitmesi, çözülmesi gereken temel sorunlar arasındadır. Türkiye'deki her kademedeki okul mezunlarının kazanımları, gelişmiş ülkelerdeki emsalleriyle yarışabilecek seviyede olduğu takdirde eğitim-öğretim politikalarının yeterliliğinden söz edebiliriz. Bu makale çerçevesinde, gündüz bakım evlerinden, kreş ve anaokullarına, üstün zekâlı çocukların eğitiminden, okul yönetimlerine ve

öğretmen yeterliliklerine, ilkokul, ortaokul ve liselerden üniversitelere kadar Türk eğitim ve öğretim hizmetlerindeki sıkça karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların nasıl çözülebileceğine dair teklifler ele alınıp değerlendirilmiştir.

Eğitim ve öğretim hizmetleri milletleşme, çağdaşlaşma, kalkınma ve gelişmiş bir ülke olma hedefinin ilk ve önemli basamaklarından birini teşkil eder. Dünyada gelişmiş, milli gelirini artırmış ve toplumunun bütün seviye ve kesimlerinde huzur ve refahı yaygınlaştırmak amacıyla olan ülkelerde örgün, yaygın ve misyon eğitiminin her kademesinde ciddi bir planlama, uygulama ve istihdam başarısı bulunmaktadır. Öğrenme süreçleri doğumla başlar; aile, okul, sosyal hayat ve mesleki eğitimle ömür boyu devam eder. Dolayısıyla devlet, örgün, yaygın ve uzaktan eğitimin her safhasında, eğitim-öğretim birliği ilkesinden hareketle tüm yaş ve seviye grubundaki öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre çağdaş bilgi, beceri ve olumlu davranışlar kazandırıp hayata ve mesleğe hazırlamakla yükümlüdür. 1731 Sayılı Temel Eğitim Yasası ile zorunlu eğitim ile yükseköğretim sürecinin bütün kademelerinde, Atatürk çizgisinde Türk milliyetçiliği anlayışına bağlı, onun ilke ve inkılaplarını benimsemiş, milli birlik ve bütünlük içinde, bireyin, ailelerin ve toplumun refah ve mutluluğu ile ekonomik, teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel kalkınmayı hedefleyen ve Türk Milletinin dünya milletler ailesinin çağdaş ve saygın bir üyesi olmasını esas alan bir eğitim anlayışı hayata geçirilmesi Türk Milli Eğitim Bakanlığına görev olarak verilmiştir. Ancak cumhuriyetimizin kuruluşunun üzerinden doksan dokuz yıl, sözü geçen yasanın çıkışının üzerinden ise kırk sekiz yıl geçtiği halde bu hedefe ne kadar ulaştığımızın objektif değerlendirilmeleri yapılmış mıdır? Hayat boyu eğitim ve öğretim, aileleri, toplumları, milleti ve bütün insanlığı ilgilendirmekle birlikte temelde aktif öğrenim döneminin iki önemli katılımcı tarafı bulunmaktadır: Öğrenciler ile öğretmen ve öğretim üyeleri. Eğitim öğretim faaliyetleri, öğrencilerimizi başarılı ve özgüven sahibi olarak hayata hazırlayan, ailesini, toplumu, ülkesi ve dünyayı, gözlemleyip objektif değerlendirebilen, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık, ileri düzeyde millî dilimiz Türkçenin yanı sıra en az bir yabancı dilde iletişim donanımına ile kültürel ve estetik duyarlılığa sahip demokratik değerleri benimsemiş çağdaş nesiller olarak yetiştirmek durumundadır.

Türkiye’de yasalara rağmen son otuz yılda siyasi iktidarların ideoloji ve dünya görüşlerine göre değişen tutum ve uygulamalar sonucu eğitim ve öğretimde müfredat, eğitim süresi dâhil olmak üzere çok sık değişikliklere gidilmiş, dünyadaki emsali mezunlarla yarışamayan, geleceğinden emin olmayan, heyecanını yitirmiş, işsiz sayısı yüzbinlerle ifade edilen genç, çaresiz nesillere ile karşı karşıya kaldık. Eğitim sistemimiz, okuyan, araştıran, inceleyen, sorgulayan, itiraz eden ve analitik düşünen gençler yetiştiremiyorsa gelişmiş ülkelerle yarışmada başarı şansımız olamaz. Dünya milletler ailesi içinde günümüzde, güçlü ve söz sahibi bir devlet olmanın temelinde gelişmiş bir ekonominin yattığı ve gelişmiş bir ekonominin ise bilimsel araştırmalara yüksek teknolojinin üretimine dayandığı tartışılmaz bir gerçektir. Bilgi, bilim ve teknoloji üretmeyen her ülke, modern sömürge olmaya adaydır. Ekonomik, politik, sosyal ve kültürel gelişmenin, ilerlemenin itici gücü ahlak, adalet,

özgürlük, bilgi, bilim, teknoloji felsefe, sanat ve estetikdir. Türk Milletini bir arada tutan Türklük şuurumuzun kaynağı olan dil, tarih bilincimiz, âdet, gelenek ve değerlerimizdir. Eğitim ve öğrenim süreçlerinde Türk tarihinin ve cumhuriyetimizin kurucu değerlerini özümsemek için zafer, gurur ve sevinç günlerimiz olan millî bayramlarımız coşku ile kutlamak; bayrak törenlerinde İstiklâl Marşımızla birlikte Millî Andımız da ilk ve ortaöğretim okullarında yeniden okutmak, sözü geçen amacı gerçekleştirmek için ihtiyaçtan da öte değerler eğitimi için zarurettir. Bunun için siyasi iktidarlardan bağımsız köklü ve sürdürülebilir bir “Millî Eğitim Seferberliği”ne ihtiyaç vardır. Öğretmenlik ise bilimsel zihniyet ve düşünceyi önceleyen, Türk millî kültürünün tarihi ve çağdaş değerlerini özümsemiş, bilişim ve eğitim teknolojilerini başarıyla kullanan, spor ve sanat dallarından en az birinde beceri sahibi, ülkemizin geleceği olan öğrencileri yetiştirecek bir kariyer, ahlak, model ve adanmışlık mesleği olarak düzenlenmelidir. **Millî Eğitim Şuraları** kısa, orta ve uzun vadeli eğitim politikalarını planlayan, uygulayan daimi bir koordinasyon kurulu olarak yapılandırılmalıdır. Günümüzde ülkemizin ekonomik ve sosyal kalkınması ile huzur ve refah toplumu hedefine ulaşmanın, ancak bütün yaş gruplarında yüksek nitelikli eğitim ve çağdaş bir bilgi toplumu anlayışıyla mümkün olacağı inancındayız. Dolayısıyla milli eğitim politika ve uygulamalarının sonucu olarak milli, demokratik ve bilimsel zihniyete sahip çağdaş bilgi toplumunun üyesi olan insanın yetiştirilmesi ve buna dayalı olarak da, bilimsel bilgiye ulaşan, onu kullanan, üreten ve teknolojiye dönüştüren bir eğitim yapılandırması sürecini hedeflemeliyiz. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kuruluna GSYİH’den ayrılan pay, kademeli olarak OECD ülkeleri seviyesine çıkarılmalıdır. Ülkelerin karşılaştığı pek çok sorunun çözümünde eğitilmiş ve bilgi toplumu seviyesine erişmiş insan gücünün varlığı önemli bir güç çarpanıdır. Batı Avrupa’da çok, zengin madenleri ve enerji kaynakları bulunmayan Almanya gibi ülkeler Dünyanın üçüncü büyük ekonomisi ve endüstrisi olmasının temelinde eğitilmiş ve disiplinli bir demografik yapıya sahip olmasıdır.

### Öğretmen Yetiştirme, Öğretmelerin Mali ve Sosyal Hakları İçin Neler Yapılabilir?

**Öğretmen yetiştirme sistemi yeniden ele alınmalı;** Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversitelerin Eğitim, Fen ve Edebiyat Fakülteleri arasındaki öğretmen yeterliliğindeki aksaklıklar ile öğretmen yetiştirme programlarındaki bilimsel ve idari kopukluklar ortadan kaldırılarak lisans mezuniyetini takiben öğretmenlik mesleğine giriş, mesleki gelişim, yeterlik ve süreklilik eğitimi için **Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Akademileri** kurulmalı; var olanlar işler hale getirilmelidir. Bu akademide çağdaş, millî değerlerinin bilincine varmış; mesleki, donanımına ve gelişimine özen gösteren, eleştirel düşünen, öğrenci merkezli etkinlikler hazırlayan, uygulayan, tartıştıran, değerlendiren ve yönlendiren, dünyayı ve ülkesini kavramış, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını ilke edinmiş ideal sahibi, öğretmenler yetiştirilmelidir. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere mesleğin niteliğinin yükseltilmesi için genel ve özel alan yeterliklerinin

kazanımında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları verimlilik esasında yapılandırılması gerekmektedir. Akademik, malî, sosyal ve idarî düzenlemelerle öğretmenlik saygın ve cazip bir meslek haline getirilmelidir. Türkiye’de pek çok meslek mensupları için **Polis Vazife ve Salahiyet Kanunu ve Türk Silâhlı Kuvvetleri Personel Kanunu** gibi hizmetin gerektirdiği hak, görev ve sorumlulukları belirleyen yasal düzenlemeler yapılmıştır. İrfan ve eğitim ordusu olan öğretmenlerimiz için 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu dışında böyle etraflı bir yasa bulunmamaktadır. Öğretmenlerimizin mesleki motivasyonu ve verimli çalışmaları için sözleşmeli, ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında özlük bakımından farklılıklar giderilerek “**Öğretmenlik Meslek Yasası**” çıkarılmalıdır. Ülkemizin ekonomik, teknolojik, sosyal ve insani gelişimini tamamlaması ve çağdaş medeniyet seviyesine ulaşması, ancak geleceğimizi emanet edeceğimiz öğrencileri yetiştirecek olan **öğretmenlerin** mesleki başarılarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu konuda 1848’de kurulan *Dârü’l-Muallimîn* ile 1870’te açılan *Dârü’l-Muallimât*’tan Cumhuriyet dönemindeki İlk ve *Yüksek Öğretmen Okullarına* kadar gelen Türk eğitimindeki tarihi ile gelişmiş ülkelerin tecrübelerinden yararlanılarak eğitim-öğretim hizmetlerinde yarışma ve başarıyı teşvik edilmeli; öğrenci, aile, okul ve öğretmen motivasyonu sağlanarak toplam kalite yükseltilmelidir. **Öğretmenevlerinin hizmet standardı geliştirilerek üst seviyeye çıkarılmalı ve öğretmenlerin erişimi kolaylaştırılmalıdır.**

### Eğitim Öğretim Dili Türkçe

Eğitim-öğretimin her kademesinde dil becerini geliştirmek için, öğrencilerin Türkçeyi doğru akıcı ve güzel şekilde kullanmalarına özen gösterilmelidir. Eğitim ve öğretim süreçlerinde dil hassasiyeti ve toplam kalite için ana dili Türkçe yeterliliği başarının temel şartıdır. Yabancı dil öğretimde de başarılı olmak, ancak ana dili becerisinin yeterliliğiyle ilgilidir. Türkçenin kitle iletişim araçlarında, bilim, teknoloji, endüstri, sanat, ticaret ve hayatın bütün diğer alanlarında estetik seviyede güzel kullanımı ve işlenerek gelişip zenginleşmesinin yanı sıra bilim ve iletişim dili olması için paydaş kurum ve kuruluşlarla her türlü çaba gösterilmelidir. Türkçeyi yozlaştırıp ihmal edici her bir girişim ve faaliyetin Türk Milli Eğitiminde sadece bir eğitim dili meselesinden de öte, devletin beka ve milli güvenliğine bir tehdit olarak değerlendirilip Anayasanın ilk dört maddesi ile 42. Maddesine sadık kalınması hususunda konuya taraf bütün resmi ve sivil toplum kuruluşlarınca gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

### 1.Okul Öncesi

Doğumdan itibaren çocuklarımızın zihni, hissî, bedenî gelişimlerinin takibi, anadili becerisi ve şuru ile güven duygusunu geliştirmeleri, hayata ve zorunlu eğitim süreçlerine hazırlanmalarını kapsayan okul öncesi eğitim, devlet desteğinde ve gözetiminde bilimsel ölçütlerle ve çağdaş yöntemlerle sosyal devlet anlayışıyla gerçekleştirilmesi esas olmalıdır. Okul öncesi eğitimin, Yeni

Doğan- Üç-Dört Yaş Bakım ve Edinim Eğitimi, Beş- Altı Yaş Anaokulu Eğitimi olmak üzere iki grupta değerlendirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığının öncülüğü ve koordinasyonunda, Sağlık Bakanlığı, Aile ve Çocuk Sağlığı Merkezleri, yerel yönetimler ile işbirliği yaparak kamu tüzel kişiliğine sahip en küçük yerleşim birimi de dâhil olmak üzere fiziki durumu yöre şartlarına göre yüksek standartlarda ihtiyacı karşılayacak ölçüde inşa edilmiş; çocuk hekimi, hemşire, yeterli sayıda okul öncesi öğretmeni, psikolog ve bakıcı annenin kadrolu ve zorunlu olarak istihdam edildiği **Aile Sağlığı Eğitimi ve Gündüz Bakım Evleri** kurulması planlanıp düşünülmelidir. Her çocuğun doğumdan itibaren beden ve mental gelişimi, aşı ve diğer sağlık ihtiyaçları, edinim eğitimleri ailelerle işbirliği yapılarak devletin ilgili kurumlarının denetim ve gözetiminde bu birimlerde yapılabilir. **Aile Sağlığı Eğitimi ve Gündüz Bakım Evleri** ile kademeli olarak ülkemizin tamamında doğumdan itibaren sağlık ve edinim eğitimi takibi yapılmayan çocuğun kalmaması esasına göre hizmet üretilmesi sağlanmalıdır. Anaokulu eğitimi, beşinci yaş çocuklarında ailesinin ve yaşadığı çevrenin imkânları ile annenin çalışıp çalışmadığı göz önüne alınarak gönüllü; altıncı yaş çocuklarında ise zorunlu olarak devlet okullarında gerçekleştirilmesi yerinde olur. Eğitim ilk basamağı olan Gündüz Bakımevleri ve Kreşler ile ilgili düzenlemeler şehirleşmenin yüzde seksenlere ulaştığı ülkemizde bu husustaki gerekli yasal düzenlemeler öncelikle yerine getirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığının doğrudan sorumluluğu ve denetimi çerçevesinde kamu kuruluşları, yerel yönetimlerin ve gönüllü kuruluşların açacağı yuva veya anaokullarında okul öncesi eğitim için aileler teşvik edilmeli. çalışmayan annelere de bu konuda bilgi ve yardım sağlanmalıdır

## 2. Temel Eğitim

Uygulanmaya devam eden on iki yıllık zorunlu ve kesintisiz Temel Eğitim, altıncı yaş çocuklarının anaokulunun da kademeli olarak ilavesiyle on üç yıla çıkarılmalı; toplam kalite bakımından gelişmiş ülkelerle yarışabilir seviyeye getirilmelidir. Sık değişen ve sonuçları bakımından paydaşlarını memnun etmeyen ilk, orta ve lise giriş ve mevcut yerleşme sınavları, eğitim-öğretim kademeleri, öğretim programları uygulamaları, ders geçme ve sınav sistemleri, okul-aile işbirliği ve rehberlik hizmetleri öğrenci, aile ve ülkemizin ihtiyaçları çerçevesinde yeniden değerlendirilmelidir. Özellikle büyük şehirlerdeki kalabalık ve nüfusu daha az olan yerleşim birimlerindeki birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamaları fiziki kapasitenin artırılmasıyla düzenlenecek, başta ihtiyaç duyulan bölgeler olmak üzere eğitim ve konaklama standartları sağlıklı seviyeye yükseltilmiş öğrenci yurtları yaygınlaştırılmalıdır. Temel eğitimde, incelemeye, gözleme, deneye dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedefleyen, öğrencilerin ruhi ve fiziki gelişimleri ile becerilerini artırmaya yönelik spor, sanat ve kültürel etkinliklerin daha fazla yer aldığı, hür düşünmeye sevk eden, bireysel farklılıkları gözetken ve programlar arası esnek geçişlerin olduğu, bir dönüşüm programı uygulanmalıdır. Günümüzde öğretmen ve ders kitapları bilgi edinmenin yegâne kaynağı olmaktan çıkmış; kaynak çeşitlenmesi doğru ve isabetli tercih edildiği ve erişildiği takdirde paydaşlara yeni fırsatlar sunmuştur. Bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen gelişmeler, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini de

süratle değiştirmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilmeli, öğrenci ve öğretmenlere bu teknolojileri kullanma becerileri kazandırılması için gerekli girişimler yapılmalıdır. Bilişim teknolojilerinin ve dijital dönüşümün çağımızda ulaştığı seviye eğitim ve öğretim alanlarını okul, ev ile sınırlı olmayıp hayatın yaşanıldığı uygun her ortamda yürütülüp izlenebilir hale getirmiştir. Ülkemizde öğretimin her kademesinde bütün öğrencilerin uzaktan öğrenme imkânına kavuşacak internete erişim, tablet gibi alt yapı eksikleri süratle giderilecektir. Çağdaş öğrenme süreçlerine uygun olarak sanal öğrenme ve öğretme programları ülkemizin ihtiyaç ve hedefleriyle paralel olarak güncellenmeli; iletişim ve bilişim cihazlarının öğrencilerde bağımlılığa dönüşmeden ve sosyalleşmeyi geciktirmeden yararlı ve uygun kullanımı eğitimi ailelerle işbirliği yapılarak gerçekleştirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığında, öğrenciler için bir **Zekâ ve Yetenek İzleme Merkezi** kurulmalıdır. Ülkemizin bütün okullarındaki üstün zekâlı öğrencilerin belirlenmesi, eğitim ve öğretimi, yetiştirme ve yükseköğretimi müteakip iş süreçleri sözü geçen merkez tarafından izlenip, beyin göçünün önüne geçilerek yüksek nitelikli insan gücünün yaratacağı katma değerün ülkemizde kalması sağlanmalıdır. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri, ülkemizin ve insanlığın beklentilerini karşılayacak şekilde ideal gelişim modellerinin prototipleri olarak yapılandırılmalıdır. Bilim ve Sanat Merkezlerinin laboratuvar ve dersliklerinden öğretmen ve öğrenci kadrosuna kadar liyakat ve verimlilik esaslı seçim ve program uygulanmalıdır. Eğitim altyapısı ve kadroları bakımından bölgeler ve okullar arası farklılıklar giderilmeli, yasalarda öngörülen fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Maddi bakımdan yardıma muhtaç öğrenciler için devlet burs ve parasız yatılılık imkânları ihtiyacı karşılayacak düzeye getirilmelidir. Öğrenim çağındaki bütün engelli öğrencilerin okula erişimi gerçekleştirilmelidir. Son yıllarda kapatılan veya Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilen Türk eğitim tarihinde çoğunluğu yüz yılı aşan geleneğe sahip öğretmen liseleri, askerî liseler, sağlık kolejleri, meteoroloji lisesi gibi okullar yeniden açılmalı ve ilgili kurumlara bağlanmalıdır. Temel eğitimin lise kademesi programları ile yükseköğretimin programları birbirini tamamlar hâle getirilmeli ve YKS müfredata uygun olarak düzenlenmelidir.

Eğitim verimliliği ve dolayısıyla sistemin performansını değerlendiren uluslararası araştırmalarda Türkiye, OECD ve AB ortalamasının altında yer almıştır (MEB, 2013d). Ulusal ve uluslararası sınavlarda başarının artırılması için öğretim programları, kazanımların bütün halinde öğrencilere uygulanıp uygulanmadığı, sınavlar ve sınav sonuçlarının ölçülüp değerlendirilmesi bilimsel ölçütlerle ele alınmalı ve yeniden yapılandırılmalıdır. Sorun çözme, yaratıcı düşünce, model ve tasarım projeleri hazırlama, söyleşi, hitabet ve kompozisyon ve drama hazırlama gibi sosyal etkinlik programları yaygınlaştırılmalıdır.

Eğitime ayrılan kaynaklar, son yıllarda bir "rant ekonomisi" haline dönüşmüştür. Kamu ve özel sektörün eğitim için aktardığı kaynaklar, Türk Milli Eğitim Politikaları doğrultusunda



da titizlikle verimli şekilde sarf edilmelidir. Takip edilecek zorunlu programların dışında seçmeli dersleri ve programlarını her okul, kadrosu, veli ve öğrenci işbirliği ile belirlenmelidir. Yabancı dil öğretimi ve değerlendirme sistemi, Türkçe anadil eğitimiyle birlikte programlanıp çağdaş yöntemlerle başarıya odaklanarak yürütülmelidir. Öğrenciler, sınav baskısı ve kaygısından uzak, özgüven içinde sorun çözme, sorumluluk alma, çevresiyle uyumlu, hayatta başarılı ve mutlu bireyler hedefiyle eğitilmelidir. Milli Eğitimdeki her seviyedeki atama ve yöneticilik için liyakat sistemi uygulanmalıdır. Milli Eğitim Teşkilat birimleri ile okul yöneticiliği son yıllarda bütünüyle siyasal tercihlere göre şekillenmektedir. İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile ortaokullar ve Anadolu Liselerinin yönetici ve yardımcılarının büyük ekseriyetinin din ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasından seçilmesi her şeyden önce bu alana olan güven duygusunu sarsmıştır. Milli Eğitim Teşkilatındaki her derece yöneticilik eğitim ve öğretim meslek bilgisinin yanı sıra kamu idaresi hukuku ve sosyal iletişim becerisi gibi profesyonel yöneticilik ölçütleri ve adil yarışma sınavları sonucunda atanmalıdır.

**2.1. Özel öğretim kurumları**, her zaman geçerli, saydam eğitim ölçütleriyle denetlenmeye hazır, salt ticari kaygılar taşımayan, öğretmen istihdamı, öğrenci alımı gibi hususlarda titiz davranan ve verimliliğiyle rekabetçi ve öncü kuruluşlar şeklinde yapılandırılmalıdır. Bu tür eğitim kurumlarının sayısının artırılması teşvik edilmelidir. Ancak, özel öğretim kurumlarının bir kısmının mevcut uygulamalarında veli ve öğrencilerden gelen şikâyetlerden yeterli denetimin olmadığı anlaşılmaktadır. Burada görev yapan öğretmenlerin ücret ve sigorta problemleri muhakkak surette çözüme kavuşturulmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Anayasal Hukuk Sistemine aykırı ideolojik dernek, vakıf ve diğer yasa dışı kurumların kontrol ve yönetimindeki özel öğretim kurumlarının ve öğrenci yurtlarının faaliyetlerine ve MEB ile işbirliğine izin verilmemelidir. Dini eğitim, örgün ve yaygın olarak sadece resmi devlet kurumlarının destek, denetim ve gözetiminde gerçekleştirilmelidir.

## 2.2. Meslek Okulları

Meslek Liseleri, makine parkları, program ve uygulamalarıyla yenilenerek; endüstri, sanayi, KOBİ'lerle işgücü piyasasının istihdam için ihtiyaç duyduğu teknik alanlara dönük insan kaynakları yetiştirmeye ve kümelenmeye elverişli ara insan gücünü yetiştirecek hale getirilmelidir. Özel sektörün ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden katılımı teşvik edilmelidir.

## 2.3. Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi

Yurt dışındaki Türkler, Türkiye'nin tabii lobileridir. Türkçenin iletişim dili olarak yaygınlaştırılması için TRT Eğitim ve Çocuk kanallarından "Adım Adım Türkçe Öğreniyorum" programının yanı sıra Türk Milli Kültürü ile ilgili belgesel, yarışma, dizi vb. programlar

hazırlanmalı, eğlence ve spor etkinliklerinin de yer alacağı yaz okulları açılmalıdır. Yurt dışında yaşayan Türk ailelerinin çocuklarının kültürel kimliklerini korumaları ve geliştirmeleri için uzaktan eğitim, öğrenci değişim programları gibi diğer yaygın ve örgün eğitim faaliyetleriyle anavatan ile münasebetleri tahkim edilmelidir.

### 3. Yükseköğretim

Yükseköğretim Kurulunun son yıllardaki uygulamalarıyla ülkemizdeki devlet ve pek çok vakıf üniversitesi bütünüyle merkezîyetçi ve politik tercihlerle yönetilen kurumlar haline dönüşmüştür. Üniversite sayısı ve yerleşen öğrenci sayısındaki artışla ülke nüfusunun yaklaşık % 10'u üniversite öğrenimi görmektedir. Hızlı üniversiteleşmenin getirdiği fiziki yetersizlikler birçok yükseköğretim kurumunda henüz çözülememiş; ülkemizde **46 öğrenci başına düşen bir öğretim elmanı sayısı**yla, Avrupa Birliğine üyelik mazisi çok yeni olan **Doğu Avrupa ülkeleri seviyesine bile ulaşamamıştır (2020 yılı verileri; Türkiye % 46; Bulgaristan %12, Macaristan%14; AB ülkeleri: Almanya %12,Fransa %16; Birleşik Krallık %12).** Yükseköğretim planlama ve politikalarında, bilimsel araştırma desteklerinde öncelikli ve nitelikli alan tercihleri, insan kaynakları yönetimi, yatırım, iş gücü piyasasının ihtiyaçları gibi hususlar, ülke gerçeklerine aykırı bir şekilde ihmal edilmiştir. **Akademik unvan yükseltilmesi, atama ve yönetim anlayışının siyasallaşması sebebiyle üniversitelerin çoğunda kalite düşmüş, öğretim elemanı ve öğrencilerin** akademik araştırma ve öğrenim istek ve heyecanı kırılmış ve bir akademik değersizleşme sürecine girilmiştir. Ayrıca, pek çok üniversitede mezun öğrencilerin kariyer planlamasından sonuç alınamamış; parlak ve başarılı şekilde öğrenimini tamamladığı halde, geleceğinden umutsuz, kaygılı, genç işsiz yığınlar ortaya çıkmıştır. **Yükseköğretim Kurulu Yasasında yapılacak düzenleme ile üniversiteler akademik araştırmaların gerçekleştirildiği evrensel bilginin özgürce öğretildiği ve üretildiği bilimsel ve idari bakımdan özerk kurumlar olarak yapılandırılmalıdır.** Yükseköğretim Kurulunun standart belirleme, planlama ve koordinasyondan görevi dışında üniversitelerin, akademik ve idari bakımdan özerkliğini dair bir yetki ve tasarrufu bulunmamalıdır. Ülkemizin kalkınması için bilimsel araştırma ve uygulamaların yanı sıra nitelikli insan gücünü yetiştiren öncü kuruluşlar olan üniversitelerin, yönetimlerini seçmemesi uygulamasına son verilmeli; gelişmekte olan ve yeterli öğretim üyesi bulunmaya üniversiteler dışındaki bütün devlet üniversitelerinde rektörler her üniversitede çalışmakta olan kendi öğretim üyeleri arasından seçilmelidir. **Türk üniversiteleri, sağlık, mühendislik, fen, sosyal, eğitim, güzel sanatlar ve spor bilimlerinde proje, buluş, patent, kitap, makale, estetik icra ve görsel eser gibi alanlarda ürettikleri değerler ve mezun ettikleri yetişmiş insan gücüyle dünyanın gelişmiş üniversiteleri ile yarışabilecek saygın bir seviyeye getirilmesi için teşvik edilmelidir.** İletişim ve bilgi çağını yakalama nano-teknoloji ve endüstri 5.0 ile uyumlu kalkınma hedeflerine ulaşabilmek için eğitim-üretim-insan ve işgücü hedefleri arasında denge kurulmalıdır. Ülkemizdeki devlet ve vakıf üniversiteleri birbirinin benzeri haline gelen ve tek tipleşen

fakülte, yüksekokul, enstitü ve araştırma merkezleri ile bölüm ve anabilim dalı programlarında bulunduğu bölge ve havzanın ihtiyaç ve kalkınmasına uygun alanlarda ihtisaslaşması ve misyon eğitimine geçmesi icap etmektedir.

Üniversitelerimizin Teknoloji ve Araştırma Merkezlerinin, TÜBİTAK, TUBA ve Savunma Sanayinde Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinde bulunan devlet ve özel sektör kuruluşlarının mobil internet, bulut teknolojisi, insansız araçlar, robotik, siber güvenlik ve savunma, uzay, havacılık, nano teknoloji, nörobilim, yapay zekâ ve makine öğrenmesi, ağ teknolojileri [5G nesnelerin interneti], biyo-teknoloji, akıllı ve yenilikçi malzemeler gibi alanlarda ARGE çalışmalarını yoğunlaştırması ve katma değeri yüksek ürün imalatının desteklenmesi sağlanmalıdır. Türkiye'nin ihracatında, katma değeri yüksek teknolojik ürün tür ve yüzdesinin artması, ulaşılması zaruri bir hedef olarak ortaya konulmalıdır. İletişim ve bilgi çağını yakalama, nano-teknoloji ve endüstri 05 ile uyumlu kalkınma hedeflerine ulaşabilmek için eğitim-üretim-insan ve işgücü hedefleri arasında denge kurulmalıdır. Türk üniversiteleri, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın bakımından kendi aralarında ve uluslararası düzeyde rekabet edebilecek ve yarışabilecek konuma getirilmelidir. Araştırma Üniversitelerinin sayısı artırılmalı, doktora sonrası uzmanlık program ve çalışmaları teşvik edilip yeterince kaynak ayrılmalıdır. Üniversitelerin akademik çalışma ve öğretim ve faaliyetlerini kurumsal özerklik, bilimsel özgürlük, çeşitlilik, şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, rekabet ve kalite ilkeleri için idari ve yasal düzenlemeler acil olarak gündeme alınmalıdır. Üniversitelerin her unvan grubunda öğretim elemanı alımında, liyakat esas olmalı, seçimin güvenilirliğinde şüphe olmayan atama ve sınav sistemi uygulanmalıdır. Üniversitelerimizdeki istihdam edilen öğretim elemanlarının öğretim ve mesleki yayın bakımından akademik yeterlilikleri uluslararası alandaki emsalleriyle yarışabilir seviyede olması için gereken her türlü destek verilmelidir. Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES), bilim dalları esasına göre yeniden düzenlenmeli; üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarına öğrenci kabulü için yapılan sınavlarda ise **objektif ölçütler ve başarı sıralaması esas alınmalı; sözü geçen lisansüstü öğrenciler burslarla desteklenmelidir. Yurtiçindeki saygın bilim adamlarına maddi ve psikolojik bakımdan özgür, bilimsel ve teknolojik ortam tesis edilerek beyin göçünün önüne geçilmelidir.** Üniversitelerimiz, uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline dönüştürülerek **ortak çalışmalar, projeler gerçekleştirilmesi için fırsat ve imkân yaratılmalıdır.**

Türk Devlet ve Topluluklarıyla başlatılan “Büyük Öğrenci Projesi” çerçevesindeki burs programları, son yıllarda amacı dışında çoğunlukla Ortadoğu ve Afrika ülkeleri öğrencilerine tahsis edilmeye başlanmıştır. Ülkemizin Türk devlet ve topluluklarıyla ortak geleceğini kurma adına bilimsel ve kültürel işbirliği için önemli olan Türk ve Akriba Topluluklar Başkanlığınca yürütülen bu proje yeniden gözden geçirilmeli, kontenjan kısıtlamaları kaldırılarak asli amacına uygun hale getirilmelidir. Ayrıca Türkiye’de yerli ve yabancı öğrencilere burs veren gönüllü kuruluşlar bir çatı altında toplanarak bütün burs programlarının ülkemizin milli, insani ve bilimsel amaç ve çıkarları istikametinde daha verimli hale getirilmesi için gereken düzenlemeler yapılmalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti, Rektörü TC vatandaşı olan *Bakü’de Fuzuli Azerbaycan-Türkiye Üniversitesi, Aşkabat’ta Mahdum Kulu Türkmenistan -Türkiye Üniversitesi, Taşkent’te Ali Şir Nevayî Özbekistan-Türkiye Üniversitesi* adlarıyla mevzuatında Türk ülkeleri arasında öğrenci ve öğretim üyesi kabulü ve değişimine esas alan üç ortak üniversite kurulmalıdır. Türk Cumhuriyetleri üniversiteleri ile işbirliğinin geliştirilmesi için Bologna Süreci ve Avrupa Kredi Transfer Sistemine intibakları teşvik edilmelidir. Öncelikle gelişmiş ülkelerin prestijli üniversiteleriyle ülkemizdeki üniversiteler arasında ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenci ve öğretim üyesi değişimi için meslek ve bilim alanı standartlarına göre “Yeterlilik Çerçevesi” oluşturulmalı ve ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilmelidir. Avrupa Birliği ve Avrasya ülkelerinin yükseköğretim kurumları arasında Bologna Süreci, Erasmus, Campus *Europae*, Farabi, Mevlana gibi öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarındaki aksaklıklar düzeltilerek verimlilik ve işlerlik sağlanmalıdır.

Önümüzdeki yirmi yıl içinde pek çok meslek kaybolurken veya dönüşürken **Dünya Ekonomik Forumu**’nun verileri göre, 1,7 milyon yeni iş kolunun ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Meslek yüksekokullarında, insan gücü planlaması, istihdam, yetkinlik ve kalitenin dikkate alınarak yeni iş kollarına göre meslek çeşitliliğinin yönelmesi sağlanmalı bu gelişmelere uygun düzenlemeler, süratle yapılmalıdır.

Akademik dergilerde süreklilik, makalelerin ilk başvurudan itibaren hakem ataması ve raporları da dâhil yayın aşamasına kadar elektronik ortamda izlenebilirliği, şeffaf bir şekilde takip edilmeli gerçek anlamda bilimsel etki değeri bakımından uluslararası emsalleriyle yarışabilir prestijli bir akademik dergi yayıncılığı tesis edilmelidir. “Yağmacı Dergicilik”in önüne geçmek için YÖK, Üniversitelerarası Kurul, Üniversiteler, Ulakbim ve Dergi Park üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Akademik makale, kitap, uluslararası bilimsel kongre ve sempozyum bildirileri ile sanat performanslarının uluslararası nitelikte alanına yenilik getiren, ülkemizin yanı sıra evrensel anlamda da bilim hayatına katkı sağlaması esas alınmalıdır.

Millî Savunma Bakanlığımızın ve ordumuzun bütün kuvvetlerde ihtiyaç duyduğu kurmay subay, subay ve astsubayları yetiştirilmesiyle ilgili kararname ile kurulan Milli Savunma Üniversitesi’nin yasası çağdaş güvenlik ve savunma bilim ve doktrinleri çerçevesinde tarihi ad ve geleneklerinin sürekliliğine uygun şekilde düzenlenmeli, Kara, Deniz, Hava Harp Akademileri, Türk Silahlı Kuvvetler Akademisi, Milli Güvenlik Akademisi ile Gülhane Tıp Akademisi yeniden açılmalıdır. Sözü geçen kurumların öğrenci alımı, eğitimi gibi hususlarda bir aksaklık varsa düzeltilmelidir. Ayrıca çok köklü tarihi geçmişi olan askeri okulların kapatılıp tüzel kişiliğinin ortadan kaldırılması, bina ve arazilerinin başka maksatlarla kullanılması Türk eğitim tarihi ve geleneğine aykırıdır.

## Sonuç

Günümüzde ülkeler arası gelişmişlik, bilim ve teknolojik araştırmalara dayalı milli patent almış, katma değeri yüksek ürünler imal etmek, bunları vatandaşlarının refahı, huzur ve güvenliği için iç piyasada kullanıma sunmak ve toplam ihracat kalemlerinde bahse konu ürünlerden elde edilen payın büyük olması ile ölçülmektedir. Bir bakıma milli gelir ile eğitim, bilim ve ona bağlı olarak üretilen teknolojik ürünler arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. 21. yüzyılda bilimsel araştırmalarda önde yer alan ve iyi eğitilmiş nüfus yapısına sahip ülkeler; demokratik, sosyal, ekonomik ve teknolojik seviye ve gelişmelerinde sürdürülebilir bir ivme yakalamışlardır. Günümüzde, nano teknoloji, elektronik, kimya, mekatronik, malzeme ve metalürji mühendisliği, optik, nükleer ve kuantum fiziği, genetik, yazılım, sağlık bilimleri, savunma sanayi ve tarım üretiminde gelişmiş ve emsalleriyle rekabet edebilen ülkeler kalkınma yarışında önde olacaklardır. Dolayısıyla yukarıda ifade etmeye çalıştığımız dışa bağımlılığımızın azaltılması ve güçlü bir ekonomik ve sosyal yapı için eğitimin ve öğretimin bütün kademeleri ve paydaşlarıyla ilgili aksayan hususların düzeltilmesi için çözüm önerilerinin dikkate alınıp hayata geçirilmesinin elzem olduğunu belirtmeliyiz.



## MİLLİ MAARİF TELÂKKİSİ VE TEVHİD-İ TEDRİSAT

Mustafa TURAN<sup>1</sup>

### Özet

Türk milletinin istiklal harbine giriştiği bir zamanda gerçekleştirilen I.Maarif Kongresi, Milli Mücadele'nin sadece askeri alanda yürütülmediğini göstermektedir. Kongrede kültür hayatı için muhakkak gerekli olan eğitim sistemi ile ilgili tespitler yapılmış ve temel esaslar belirlenmeye çalışılmıştır. Netameli günlerin yaşandığı bu tarihte böyle bir kongrenin toplanması esasen milli varlığın ve milli kimliğin geleceğinin inşası itibariyle önemli olduğu kadar yıkılmakta olan Osmanlı Devleti'nde her türlü gayrete rağmen gerçekleştirilemeyen milli eğitimin ve tevhid-i tedrisatın sorgulanması itibariyle de önemlidir.

Milli terbiyenin asırlar boyunca ihmal edilmesinin devlet bünyesinde büyük yaralar açtığı fikrinde olan Mustafa Kemal Paşa, Türk maarifinin milli bir programa dayanması gerektiğinin farkında idi. Mustafa Kemal Paşa, kongrenin açılışında yaptığı konuşmasında milletlerin daimi ve müthiş bir mücadele halinde oldukları görüşünden hareketle Türk milletinin de silahıyla olduğu gibi dimağıyla da mücadele mecburiyetinde olduğunu belirtmiştir.

Milli Mücadele devam ederken eğitim konusunda üzerinde durulan hususlarda aynı hassasiyet devam etmiş ve 3 Mart 1924 tarihinde Büyük Millet Meclisi'nde Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir. Böylece milli eğitimin devlet eliyle verilmesi sağlanmış olacaktır. I. Maarif Kongresi ile esasları belirlenen milli eğitim telâkkisi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile devletin, “kültür ve genel eğitim politikasında milletin fikir ve duygu bakımından birliğini sağlamak” amacı ve görevi resmîyet kazanmıştır. Bu itibarla milli eğitim, Türk milletinin varlığı ve istiklali için vaz geçilmez esaslardan biri olacaktır.

Bu tebliğde, Osmanlı Devleti'nde eğitim alanındaki çabalar değerlendirildikten sonra I.Maarif Kongresi'nde ortaya konan milli eğitim anlayışının yeni kurulacak olan Türk

<sup>1</sup> Prof.Dr.; Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü; mustafa.turan@hbv.edu.tr

devleti için önemi üzerinde durulacaktır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde eğitim telakkisi, devletin kuruluş felsefesi ve temel ilkeleri itibariyle değerlendirilecek, yeni Türk devletinin Osmanlı Devleti'nden devraldığı eğitim sistemini milli esaslar ekseninde yeniden düzenlemesi ele alınacaktır. Türk Devleti'nde toplumun kültür, fikir ve duygu bakımından bir milletin inşasının esas alınmış olduğu tezi milli maarif ve tevhid-i tedrisat temelinde ele alınmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Milli Eğitim, Tevhid-i Tedrisat, Kültür, Milli Şuur

## **The Sense of National Education and The Unification of Education**

### **Abstract**

The 1st Education Congress, which was held at a time when the Turkish nation was engaged in the war of independence, shows that the National Struggle was not carried out only in the military field. In the congress, determinations were made about the education system, which is necessary for cultural life, and the basic principles were tried to be determined. The convening of such a congress at this time of dire times is not only important in terms of the construction of the future of the national existence and national identity, but also in terms of questioning the national education and unity of education that could not be realized in the Ottoman State, which was falling apart despite all efforts.

Mustafa Kemal Pasha, who thought that the neglect of national education for centuries created great problems in the state, was aware that Turkish education should be based on a national program. In his speech at the opening of the congress, Mustafa Kemal Pasha stated that the Turkish nation had to fight with their minds as well as with their weapons, based on the view that the nations are in a constant and great struggle.

While the National Struggle was going on, the same sensitivity on the issues focused on education continued and the Law of Unification of Education was accepted in the Grand National Assembly on March 3, 1924. Thus, national education will be provided by the state. The sense of national education, the principles of which were determined with the 1st Education Congress, and the purpose and duty of the state, "to ensure the unity of the nation in terms of ideas and feelings in culture and general education policy" became official. In this respect, national education will be one of the indispensable principles for the existence and independence of the Turkish nation.

In this study, after evaluating the efforts in the field of education in the Ottoman State, the importance of the understanding of national education put forward in the 1st Educational Congress for the newly established Turkish state will be emphasized. The understanding of education in the Republic of Turkey will be evaluated in terms of the founding



philosophy and basic principles of the state, and the new Turkish state's reorganization of the education system inherited from the Ottoman Empire in the light of national principles will be discussed. The thesis that the construction of a nation in the Turkish State is based on the culture, idea, and emotion of the society will be tried to be discussed based on national education and unity of education.

**Key Words:** National Education, Unification of Education, Culture, National Consciousness

## GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin, I. Dünya Harbi'ni kaybetmesi ve 30 Ekim 1918 tarihinde Mondros Mütarekesi'ni imzalamasından sonra Wilson prensipleri esasında bir barış antlaşması yapılacağı beklentisi içerisinde Paris Konferansı toplandı ve galip devletler yenedünya düzenini kurmaya giriştiler. Galip devletlerin mütarekeyi pervasızca uygulamaya başlamaları Türklere Anadolu'da dahi hayat hakkı tanımayacaklarını gösteriyordu. Böyle bir dönemde Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkması ile başlayan Milli Mücadele, öncelikle askeri bir mücadele olarak gözüксе de Osmanlı Devleti'nin yegâne varisi olarak ondan tevarüs eden/edecek olan bütün meselelerin (siyasi, iktisadi, mali, sosyal ve ilâhir) halli itibariyle düşünülürse çok daha şümüllü bir mücadele olacaktır. Altı asır kesintisiz varlığını sürdüren Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecinde karşı karşıya kaldığı netameli meseleler, kurulan yenedünya düzeninde muhasım devletlerin takip ettikleri politikalar ile bu dönemde kabul gören fikriyat, Milli Mücadele'nin asıl ve tarihi sebeplerini oluşturduğu gibi esasen yeni Türk devletinin kuruluş esaslarını da belirlemiştir.

Yunan birliklerinin 8 Temmuz 1921'de başlayan taarruzları karşısında Türk kuvvetlerinin tutunamadığı, Afyon, Kütahya ve Eskişehir'in Yunanlıların eline geçtiği netameli bir dönemde bir "milli eğitim programı ve ilkeleri hazırlamak üzere" 15-21 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da I.Maarif Kongresi toplandı. Kongre'nin toplanmış olması son derece önemlidir ve Milli Mücadele'yi mana ve mahiyeti itibariyle daha da anlamlandırmaktadır. Bu teşebbüs mücadelenin kazanılacağına ve yeni devletin mutlaka kurulacağına olan inancı göstermektedir. Bu itibarla Maarif Kongresi'nin na-müsait şartlarda toplanmış olması, geleceğe matuf bir faaliyet olarak görülebilir. 23 Nisan 1920'de Ankara'da milli bir meclisin açılmasından sonra kurulmasına çalışılan yeni devlette Türk milletinin hayatında eğitime milli ihtiyaçlar açısından yeni bir biçim verilmek istenmesi de doğal<sup>2</sup> kabul edilebilir. Hakeza Anadolu'daki eğitimi Ankara'ya bağlama çabaları olarak da nitelendirilebilir. Maarif Vekâleti'nce çıkarılan tamimlerden de Ankara yönetiminin eğitim konusunda ege-men olmak istediği anlaşılmaktadır<sup>3</sup>. Bu teşebbüs, en azından hem eğitim-öğretime verilen önemi göstermiş, hem de iç ve dış kamuoyuna Türk Ordusu'nun başarıya ulaşacağına emin

<sup>2</sup> Zeki Sarıhan, 1921 Maarif Kongresi, İstanbul, 2019, s.9.

<sup>3</sup> Mustafa Ergun, Atatürk Devri Türk Eğitimi, 2. Baskı, Ankara, 1997, s.14-19.

olduğu imajını vermiştir<sup>4</sup>. O günün şartları içinde sebebi ne olursa olsun Maarif Kongresi'nin toplanması, Osmanlı Devleti'nde maarif konusundaki ihmallerin ve yanlış politikaların sorgulanması açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu husus esasen Maarif Kongresi'nin toplanmasının tarihi gerekçesini oluşturmaktadır. Bu sebeple Kongre'de alınan kararların ve tespit edilen ilkelerin Osmanlı maarif telâkkisi ve buna bağlı olarak yapılagelen hatalardan dersler alınması itibariyle değerlendirilmesi gereklidir.

Maarif Kongresi'nin açılışında yapmış olduğu konuşmada Mustafa Kemal Paşa<sup>5</sup> “Gerçi bugün maddi-manevi güç kaynaklarımızı, milli hudutlarımız dâhilindeki memleketlerimizde işgalci bulunan düşmanlara karşı kullanmak mecburiyetindeyiz. Memleketin irfanı için tahsis edilebilen şey, gelecekteki eğitimimize dayanak olacak bir temel kurmaya kâfi değildir.” diyerek gerçekçi bir tespitte bulunduktan sonra “Ancak yeterli şartlar ve araçlara sahip olunca ya kadar geçecek savaş günlerinde dahi dikkat ve itina ile bir milli terbiye programı vücuda getirmeğe ve mevcut maarif teşkilâtımızı bugünden yararlı bir faaliyetle çalıştıracak esasları hazırlamaya çalışmalıyız.” demiştir. Bu sözler, savaş günlerinde bile eğitime ne kadar önem verildiğinin bir ifadesidir. Maarif Kongresi'ne 200 civarında kişinin katılmış olması ve yedi gün maarife dair konuların görüşülmesi<sup>6</sup> de meselenin ciddiyetini göstermesi bakımından önemlidir. Aynı konuşmasında Mustafa Kemal Paşa “Genel Savaş memleketimizi bir yenilgiye götürdü. Düşmanlarımız bunu fırsat kabul ederek milletimizi bütünüyle yok etmek istediler. Buna karşı ortaya çıkan milli coşkuya Ankara çok büyük bir sahne oldu. Bizi yaşatmamak isteyenlere karşı yaşamak hakkımızı savunmak üzere toplanan Türkiye Büyük Millet Meclisi burada, Ankara'da toplandı.” demiştir. Bu ifadelerden anlaşılan odur ki, Mustafa Kemal Paşa, Maarif Kongresi'nin toplanmasını TBMM'nin açılışıyla neredeyse eşdeğer görmekte ve önemsemektedir. Mustafa Kemal Paşa'nın bu konuşmasından da anlaşılacağı gibi Milli Türkiye'nin maarifi de milli maarif olmalıydı.

Bu bilgilerden sonra Osmanlı Devleti'nde, özellikle son dönemlerinde eğitim zihniyeti, anlayışı ve teşebbüsler bahsine geçmeden önce maarifin anlamı, temel amaç ve görevleri üzerinde kısaca durmamız gerekmektedir. Bu itibarla maarif telâkkisi ve tevhid-i tedrisatın daha iyi anlaşılabilmesi için eğitim ve öğretim karşılığı kullanılan kelime ve kavramların da kısaca açıklanmasında fayda vardır. Söz konusu kelime ve kavramların birbirleriyle iç içe, birbirinden ayrılmaz ve birbirinin mütemmimi olduklarını görürüz. Okumakla veya görmek ve dinlemekle elde edilen malumat; bilmek ve idrak etmek demek olan **ilim** kelimesinden türetilen **talim**, öğretme, alıştırma, eğitim, öğretim anlamlarında kullanılmıştır. Yine eğitim, öğretim, yetiştirme anlamlarındaki **terbiye** aynı zamanda edeplendirme, kişiyi ruhen ve bedenen yetiştirmek, belli bir amaca erişecek şekilde olgunlaştırmak demektir. Kazanma ve ele geçirme anlamındaki **tahsil** de bilginin kazanılması amacıyla verilen

4 Erol Kaplıhan, “1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi”, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, C.4, S.8, Nisan-Ekim 2014, s. 123-134.

5 Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C.II, TTK yayını, 4.Baskı, Ankara, 1989, s. 19-21.

6 Maarif Kongresi'nde görüşülen meseleler konusunda bkz. Nuran Kılavuz, İbrahim Halil Tanık, “Millî mücadele Döneminde Maarif Kongresi ve I. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Eğitim-Öğretim Hakkındaki Görüşleri”, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.4, S.2, 2011, s.353-378, Sarıhan, a.g.e., s. 103 vd.

eğitim ve öğretim karşılığı kullanılmıştır. **Tedris ise** Okutmak, öğretmek, ders vermek demektir. Etrafıyla anlatma, bildirme anlamındaki **tarif** ve bilme, ilim, sanat, ustalık, hüner, hüner ve sanatla yapılmış bir usul ve tertip, tefekkürle bilmek, tahsil ile kazanılan malumat anlamındaki **marifet** kelimeleriyle birlikte düşünülmesi gereken **maarif**, bilgi, kültür, bilimler, marifetler demektir. Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi maarif daha şümüllü ve burada belirttiğimiz kelime ve kavramları da ihata eden bir kavram olarak görülmektedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi maarif, doğrudan eğitim demek olmayıp bilme, ilim; hüner, maharet, üstatlık, sanat; hüner ve sanatla yapılmış bir usul ve tertip demektir. Bu itibarla maarif esasında düşünülürse mesele sadece bir müessesenin uhdesinde olmayıp devletin bütün müesseselerini ilgilendirmektedir. Başka bir ifade ile maarif, hâkim bir anlayış ve zihniyetin milli bir politika olarak kabulü meselesidir.

Bir devlette/millette maarifin amaç ve görevleri ise şöyle tasnif edilebilir.

- 1-Evrensel bilgi ve değerleri öğretmek,
- 2-Millî bilgi, kültür ve değerleri öğretmek,
- 3-Millî şuur ve ülkü/ideal verilmek,
- 4-Görev addettiği konuların daha iyi öğretilmesi için çağdaş metodolojiyi de takip ederek faydalı ve netice alınabilir yöntemler geliştirmek.

### OSMANLI DEVLETİ'NDE MAARİF TELÂKKİSİ

Osmanlı maarifi, bu bilgiler esasında değerlendirildiği takdirde Osmanlı Devleti'nin yıkılış gerekçelerinin başında eğitim alanındaki şüursuzluğun ve başıboşluğun geldiği görülecektir. Öncelikle belirtmeliyiz ki; 19. Yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin, devletlerarası ilişkilerde inisiyatifini kaybettiği, Batılı devletlerce baskı altına alındığı bir dönemdir. Bu dönemde bir yandan devlet arazisi harici düşmanlar tarafından zapt ve istilâ edilirken bir yandan da Osmanlı toplumunda yer alan gayr-ı Türk ve gayr-ı Müslim unsurlar, camiadan ayrılıp bağımsız devletler kurmak amacıyla bir bir isyan ediyorlardı. Heterojen toplum yapısıyla Osmanlı Devleti'nin, 1789 Fransız İhtilali'nden etkilenmesi kaçınılmaz ise de Osmanlı toplum yapısının çözülmesi, sadece Fransız İhtilali ile ortaya çıkan fikriyat ile izah edilemez. Osmanlı Devleti'nin idari ve siyasi zaaflarının da bu unsurları ayrılmaya sevk eden başka bir gerekçe olduğu söylenmelidir. Bu husus, aynı zamanda Fransız Devrimi'nden sonra milliyetçilik ideolojisinin etkisiyle muhtelif toplulukların bağımsızlık istekleri ve bu yolda yürüttükleri faaliyetler, emperyalist devletlerin, Osmanlı Devleti bünyesindeki azınlık unsurları, tahrik ve teşvik etmek suretiyle kendi menfaatleri doğrultusunda kullanmak arzusu taşıyan politikalarından da ayrı düşünülemez. Zira yenedünya düzenini kurmak isteyen Batılı devletler, paylaşımı gerçekleştirmek için Osmanlı Devleti'ne doğrudan müdahale edebilecek nüfuz alanları oluşturmaya çalışıyorlardı. Azınlık unsurlarla ilgili bir mesele bu

devletlere, Osmanlı Devleti'ne siyasi/meşru müdahale için gerekli imkânı veriyordu. Artık imtizacın bozulmaya başladığı Osmanlı toplum yapısı üzerinden politikalar yürütmeye başlayan Batılı devletlerin Osmanlı Devleti'ni parçalamak ve paylaşmak arzuları ile Osmanlı tebaası olan gayrimüslim unsurların bağımsız devletler kurmak arzuları örtüşünce mesele Müslüman Türk milletinin sistemli bir şekilde imhasına dönüşmüştür.

Ec-cümle Fransa'da "insan haklarının" ilânından sonra çocuklarını Avrupa'da okutup Batı kültürüyle yetişmelerini sağlayan, askere gitmemelerinden ve dil bilmelerinden kaynaklanan üstünlüklerini iyi kullanarak Osmanlı ekonomisinde üstün bir yer tutan gayr-ı Müslimler bağımsızlık isteğiyle ayaklanmaya başladılar. Büyük devletler, bu durumu kendi çıkarları için kullanmakta gecikmediler; gayr-ı Müslim tebaayı kendi himayelerine almak suretiyle Osmanlı toprakları üzerindeki emellerini gerçekleştirmek amacıyla bu unsurlar lehine reformlar yapılmasını istemeye başladılar. Osmanlı devlet erkânı meselenin salt eşitlik kavramıyla halledebileceğini ve böylece büyük devletlerin baskılarının sona ereceğini düşünmüştü. Aslında mesele, Batılı devletlerin gösterdikleri gibi, bir İslâm devletinde yaşayan gayr-ı Müslimlerin haklarını korumak olmayıp, büyük devletlerin siyasi çıkarlarının gerçekleştirilebilmesiydi. Bu amaçla Osmanlı Devleti'ne sürekli yapılan baskılarla gayr-ı Müslimlerin hukuki statüleri, devletin en büyük iç ve dış meselesi haline geldi<sup>7</sup>.

1804 yılında ilk olarak Sırlar ayaklandılarsa da Balkan halkları içinde bağımsızlığını elde eden ilk millet Yunanlılar oldu. Osmanlı Devleti/toplumu içinde imtiyazlı bir konumda bulunan Rumlar, 1821'de Mora'da-Tripoliçe'de isyan ettiler<sup>8</sup>. Bizans ve Pontus topraklarında (!) bağımsız bir Yunan devleti kurmak isteyen Megali İdea (Büyük Ülkü), Türk topraklarında tek bir Türk ve Müslüman kalmamasını hedef gösterdi. Müslümansız-Türksüz bir Avrupa yaratmak isteyen Batılı devletlerin destekleriyle Yunan isyanının başarı kazanması ve 1830'da Yunan devletinin kurulmasından sonra çıkan bütün isyanlarda aynı politikalar uygulandı. Bulgaristan'da baş gösteren isyanlarda olduğu gibi Anadolu'da Ermeniler tarafından çıkarılan isyanlarda da Yunan isyanında olduğu gibi Avrupa devletleri, hamilik politikalarının gereği olarak bu unsurları tahrik ve teşvik etmekten geri durmadılar<sup>9</sup>. Çıkan bütün isyanlar sırasında Müslüman-Türk ahaliye karşı büyük katliamlara girişildi. Bağımsız devletler/devletçiler kurulduktan sonra da katliamlar devam etti. Balkanlarda ortaya çıkan isyanlarda girişilen katliamlarla ilgili verilen rakamlar gerçekten ürperticidir. Gerek savaşlarda gerekse isyanlarda Müslüman Türklerin maruz kaldıkları saldırılar ve mezalim, yüz yıl boyunca Balkanlardan Anadolu'ya doğru büyük göçlere yol açtı<sup>10</sup>.

Bu gelişmeler, Osmanlı toplumunda birlik ve beraberlik duygusunun kalmadığını gös-

7 Gülnihal Bozkurt, Alman-İngiliz Belgelerinin ve Siyasi Gelişmelerin Işığı Altında Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukuki Durumu, (1839-1914), TTK yayını, Ankara, 1989, s. 2 vd.

8 Yunan isyanının çıkması konusunda bkz. Mustafa Turan-Musa Gürbüz "Yunan Bağımsızlık Düşüncesinin Tarihi Temelleri Ve Tripoliçe Katliamı", Uluslararası Suçlar ve Tarihi, S. 1 (Yaz 2006) Ankara, s. 9-42.

9 Bu konuda bkz. Kemal H. Karpat, Balkanlarda Osmanlı Mirası ve Ulusçuluk, (Çev.Recep Boztemur), Ankara, 2004; Mustafa Turan "Doğu Anadolu'da Yapılan Katliamlar Karşısında Batılı Devletlerin Tutumları", Azerbaycan'da ve Doğu Anadolu'da Türk Müslüman Nüfusa Karşı Soykırımları (1914-1920) Uluslararası Sempozyum, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Atatürk Araştırma Merkezi, 8-12 Nisan 2015 Guba/Azerbaycan, s.307-313.

10 Bu konuda bkz. Justin McCarty; Ölüm ve Sürgün 1821-1922, 6. Baskı, İstanbul, 1998; Milli Mücadele tamamlandıktan ve Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da Anadolu'ya muhacir ve mülteci olarak göçler devam etmiştir. Bkz. Nasrullah Uzman, Türkiye'nin Mülteci ve Muhacir Politikaları (1923-1947), AAM yayını, Ankara, 2018.

termektedir. Dünyadaki önemli gelişmeler muvacehesinde Osmanlı siyasi ve idari yapısına paralel olarak bütün müesseselerde önüne geçilemez bir çöküş ve çözülme yaşandığı için böyle bir neticenin ortaya çıktığı düşünülebilir. Ancak bütün bu gelişmelerin ana sebebi olarak gördüğümüz maarif anlayışı ile bu alandaki şuursuz ve başarısız uygulamaların Osmanlı toplumunda dağılmaya yol açtığını söylemeliyiz. Bu itibarla Osmanlı maarifinin, teşkilat yapısı, alınmaya çalışılan tedbirler ve girişilen teşebbüsler, başarıları, başarısızlıkları ve açmazları üzerinde durmak, Milli Mücadele’de eğitim üzerinde hassasiyetle durulmasının gerekçesini izah için gerekli olduğu gibi İstiklal Harbi’nin esas gerekçesini anlamamız için de gereklidir.

Osmanlı Devleti’nde maarif/egitim sistemine baktığımız zaman gerek verilen eğitim gerekse yetiştirdikleri insan yapısı itibariyle farklı dünya görüşleri ve zihniyetleri temsil eden müesseseleri görürüz. Bu konuda yapılan muhasebeler ise genel olarak mektep-medrese üzerinde yoğunlaşmıştır. Oysa bir bütün halinde bakılırsa Osmanlı maarifinin çok çeşitli müesseselerle yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Yaygın eğitim ile mesleki eğitimi bir kenara bırakırsak medrese ve mekteplerin yanı sıra misyonerlerin eğitim alanındaki çalışmaları, yabancı okullar ile azınlık okullarında verilen eğitim<sup>11</sup> ve yetiştirdikleri insan yapısı itibariyle devleti ayakta tutacak ve toplumda birliği sağlayacak bir zihniyetten tamamen uzak bir maarif telâkkisinin hâkim olduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik esasen Osmanlı Devleti’nin gerilemesi ve güçlenen Batılı devletler karşısında düştüğü sıkıntılar ve açmazların dışında değerlendirilemez. Osmanlı devlet erkânı ile aydını imtizacı kaybolmakta olan toplumu bir arada tutmak ve heterojen bir yapıdan homojen bir yapıya dönüştürmek anlayışı ile bir dizi tanzime (réforme) girişirken Osmanlılık fikriyatı esasından hareket etmiştir. Batı örnek alınarak askeri ve sivil mektepler açılmış, Darülfünun kurulmuş, Tanzimat’tan itibaren Maarif Nezaretî’ne bağlı bu yeni mekteplerin yanı sıra Meşihata, Şer’iye ve Evkaf Nezaretî’ne bağlı medreseler ve sıbyan mektepleri de varlıklarını sürdürmeye devam etmiştir<sup>12</sup>. Mesele sadece maarif sahasına münhasır kalmayacak, yapılan/yapılacak olan ıslahatlarda iktidarın gayr-ı Müslim ve gayr-ı Türk unsurlarla paylaşılması da kaçınılmaz hale gelecektir.

Maarifin temel bir görevi ideal yaratmasıdır. Yakınçağ tarihinde Osmanlı maarifi bir ideal yaratamadı ve ortak kültürü hedef alan bir sistem ortaya koyamadı. Kısmen kapitülasyonlara bağlı olarak açılan yabancı ve azınlık okulları ayrı ayrı kültürlerin ve zihniyetlerin merkezleri haline geldiği gibi asli unsur olarak adlandırılan Türklerin kendi kültürleri de ihmal edildi. Müslüman Türklerin itibar ettikleri medrese ve mekteplerde verilen eğitim de aynı düşünce ve aynı anlayışta insan yetiştirmekten çok uzak bir haldeydi.

11 Bu konuda oldukça zengin bir literatür oluşmuştur. Avrupalı misyonerlerin Osmanlı eğitimi alanındaki faaliyetleri ve yabancı okullar hakkında bkz. Uygur Kocabaşoğlu, *Kendi Belgeleriyle Anadolu’daki Amerika: 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’ndaki Amerikan Misyoner Okulları*, İstanbul, 1989; Adnan Şişman, *XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devletinde Yabancı Devletlerin Kültürel ve Sosyal Müesseseleri*, Ankara, 2000; İlknur Polat Haydaroğlu, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Yabancı Okullar*, Ankara, 1990; Ayten Sezer, “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Misyonerlerin Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Osmanlı Devleti’nin 700. Yılı Özel Sayısı*, Ankara, 1999, s.169-184; Erdal Açıkse, “Milli Eğitimin Milli Hâkimiyet Yönünden Önemi”, *Hâkimiyet-i Milliye Uluslararası Bilgi Şöleni*, 30 Ekim-1 Kasım 2018, Van, s.35-47; Ayhan Doğan, “Osmanlı Devleti’nde Alman Kültürel Yayımcılığı: Maraş Örneği”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Sayı 13 (2), Gaziantep, 2014, s. 437-462

12 Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, 2004, s.299.

Mustafa Kemal Paşa bir konuşmasında, bir milletin felakete uğramasını o milletin hasta olmasına bağlamakta, kurtuluşunun da hastalığın ilmi bir tarzda tedavisi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Söz konusu hastalığı ise milleti millet yapan, terakki ettiren fikir kuvvetleri ve içtimai kuvvetlerin hastalığı olarak tasnif etmektedir. Ona göre: *fikirler manasız, mantıksız safsatalarla dolu olursa o fikirler hastalıktır. Kezalik toplum hayatı akıl ve mantıktan uzak, faydasız ve zararlı bir takım akideler ve an'anelerle dolu olursa felç olur. Memleketi, milleti kurtarmak isteyenler için hamiyet, hüsn-i niyet, fedakârlık elzem olan vasıflardır. Fakat bu vasıflar, asrın icaplarına göre toplumu terakki ettirebilmek için kâfi gelmez. Bu vasıfların yanında ilim ve fen lazımdır. İlim ve fen teşebbüslerinin merkezi faaliyeti ise mekteptir. Mektep, genç dimağlara, insanlığa hürmeti, millete ve memlekete muhabbeti, şeref-i istiklali öğretir. İstiklâl tehlikeye düştüğünde onu kurtarmak için en uygun olanı öğretir*<sup>13</sup>.

Burada Atatürk'ün kastettiği mektep, Milli Mektep'tir. Milli Mektep, zihniyet ve örfler ile, metotları ve müfredat ile, terbiye prensipleri ve psikolojik temelleri ile hatta binasının yapı tarzı ile kendini başka milletlerinkinden ayırır. Osmanlı Devleti'nde vaktiyle medrese milli mektep idi. Ancak milletin ruhu ve sosyal inkişafını takip edememiş ve cihanın fikir ve irfan hayatıyla bağlarını çoktan koparmış olduğundan olduğu yerde enkaz halinde yıkılıp gitmiştir<sup>14</sup>. Medreselerin skolastik bir anlayışa saplandıkları bir dönemde Avrupa tarzı mekteplerin açılmasıyla eğitim anlayışında önemli değişimler yaşanmışsa da yeni eğitim sisteminde de taklidin ötesine geçilememiş, cehaletin giderilmesi sağlanamamış ve milli mektep kurulamamıştır. Atatürk, 1 Mart 1922 yılında Büyük Millet Meclisi'nin açılışında yapmış olduğu konuşmasında da bu gerçeğe dikkat çekmektedir. Asırlardan beri devleti idare eden hükümetlerin eğitimi yaygınlaştırmayı arzu ettikleri halde bu arzularına ulaşmak için çaba sarf ettikleri halde, Doğu'yu ve Batı'yı taklitten kurtulamadıkları için milletin de cehaletten kurtulamadığını belirten Mustafa Kemal Paşa, bu hazin hakikat karşısında takip edilmesi gereken eğitim siyasetinin temel amacının evvela cehaleti gidermek olduğunu söylemiştir<sup>15</sup>.

Anlaşılabacağı gibi Mustafa Kemal'in "bu hazin hakikat" olarak tavsif ettiği taklitçi anlayış, eğitim konusundaki şuarsuzluğu ve bihakkın önem verilmediğini gösterdiği gibi milli eğitimin önündeki en büyük engellerden biridir. Oysa maarife değer verilmeyişi millet ruhunun yıkılışını hazırlar. Zira maarif hangi yönde yürürse millet ruhu da onun arkasından gider. Tarih şuurunu besleyen ve canlı tutan maarif olduğu gibi onu yıkan ve çürüten de yine maariftir. Osmanlı Devleti'nde fikir ve irfan hayatı, üç asır bocaladıktan sonra kurtuluş yolunu arayanlar kısa aralıklarla hamleler yapıp Batı kültür ve maarifinin kucağına sığındılar; sırasıyla Fransız, Alman, İngiliz kültür ve maarifine teslim oldular<sup>16</sup>. "Batı'yı her alanda taklit etmek, hataların en büyüğü." diyen Cemil Meriç, 1919 tarihinde kaleme alınan

13 Söylev ve Demeçler C.II, s. 47; Atatürk'ün 27 Ekim 1922'de öğretmenlere hitaben yapmış olduğu konuşması.

14 Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası, (Hazırlayanlar: Ezel Erverdi - İsmail Kara), 3.Baskı, İstanbul, 1997, s.12.

15 Söylev ve Demeçler C.I, 244-245.

16 Topçu, a.g.e., s.27-28

Buhran-ı Fikrimiz adlı risaleye atfen şu alıntıda bulunmaktadır: “Yurdumuzun kalkınması ve ilerlemesini sağlamak için Batı medeniyetinden faydalanmak ihtiyacı, bizde yeni bir mütefekkir sınıfı yetiştirdi. Bu aydınlar, milletin mukadderatına diledikleri gibi hükmediyorlar. Ne rakipleri var, ne murakıpları. Oysa kendileri, Batı medeniyetinin baskısı altında kişiliklerini kaybederek, aşırı bir Batı hayranlığına yakalanmışlardır. Milletin kurtuluşunu, bu marazi düşkünlüğü memlekete yaymakta buluyorlar.”<sup>17</sup> Bu ifadeler, Osmanlı Devleti’nde eğitim alanındaki şuursuz teşebbüslerin milli ruhtan uzak bir insan tipini ortaya çıkardığının, kozmopolit ve gayr-ı milli bir maarif telâkkisinin devlet/millet hayatında ne denli zararlara yol açtığından başka bir şey değildir.

### MİLLİ MAARİF TELÂKKİSİ VE TEVHİD-İ TEDRİSAT

Osmanlı Devleti’nde takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin Türk milletinin gerilemesindeki en önemli nedenlerden biri olduğu kanaatindeki Mustafa Kemal Paşa, I. Maarif Kongresi’nde milli terbiye programından bahsederken hurafelerden ve fitri vasıflarımızla hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu’dan ve Batı’dan gelebilen bütün tesirlerden tamamen uzak, milli seciyemiz ve milli tarihimiz ile mütenasip bir kültürü anlamaktadır. Çünkü ona göre milli dehanın tam olarak gelişmesi böyle bir kültür ile sağlanabilir. Gelişi güzel yabancı bir kültür, şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin yıkıcı neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür zemin ile mütenasiptir. O zemin de milletin seciyesidir. Mustafa Kemal Paşa, konuşmasının devamında milletlerin daimi ve müthiş bir mücadele halinde oldukları görüşünden hareketle büyük tehlikeler önünde uyanan milletlerin ne kadar sebatkâr olduklarının tarihen ispat edildiğini, Türk milletinin de silahıyla olduğu gibi dimağıyla da mücadele mecburiyetinde olduğunu belirtmiştir. Mücadelenin sadece silahla yürütülmediği, akıllı ve şuurlu bir mücadelenin de mecburiyet olduğu ifadesi, eğitimin asıl amacının ortaya konulması bakımından son derece önemlidir. Müstakil ve mesut kalmak isteyen her millet için bu vasfın/kabiliyetin kazandırılmasının gerektiğini düşünen Mustafa Kemal Paşa Maarif Kongresi’nin açılışında yaptığı konuşmasında eğitimin temel amacını şu sözlerle ortaya koymuştur: “Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa varlığı ile, hakkı ile, birliği ile çelişen bütün yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve milli düşünceleri her mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakârâne müdafaa zarureti telkin edilmelidir. Yeni neslin bütün ruhi kuvvetlerine bu vasıf ve kabiliyetin zerki (aşılması) mühimdir.”<sup>18</sup>

Mustafa Kemal Paşa, Milli Mücadele bütün hızıyla devam ederken, 1 Mart 1922 tarihinde TBMM’nin üçüncü toplanma yılında yaptığı konuşmada, eğitimin temel amacı konusunda aynı vurguyu yapmış ve şunları söylemiştir: “Yetiştirilecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri tahsilin hududu ne olursa olsun en evvel ve her şeyden evvel Türkiye’nin

<sup>17</sup> Cemil Meriç, Umrandan Uygurluğu, İstanbul, 1977, s.61

<sup>18</sup> Söylev ve Demeçler C.II, s.20.

istiklâline, kendi benliğine, an'anat-ı milliyesine düşman olan bütün anasır-ıla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir. Beynelmilel vaziyet-i cihana göre böyle bir cidalin istilzam eylediği anasır-ı ruhiye ile mücehhez olmayan fertlere ve bu mahiyette fertlerden mürekkep cemiyetlere hayat ve istiklâl yoktur.”<sup>19</sup> Bu ifadeden de anlaşılabilir ki, yetişecek nesillere, milli varlığa aykırı ve ona karşı yabancı bütün unsurlarla mücadele edebilmek özelliğinin ve kabiliyetinin kazandırılması eğitimin temel hedefi olmalıdır. Öyle ki, mesele millet için bir hayat ve istiklal meselesi olarak telakki edilmiştir. Başka bir ifade ile eğitimin, milli hassasiyetler ekseninde düzenlenmesi ve yürütülmesi gereklidir. Bu sebeple Milli Mücadele döneminden itibaren eğitimin milliliği önemli görülecektir. Takip edilmesi gereken eğitim siyasetinin temel amacının evvela cehaleti ortadan kaldırmak fikrindeki Mustafa Kemal aynı konuşmasında memleketin asıl sahibi ve toplumun asıl unsuru olarak gördüğü köylünün maarif nurundan mahrum bırakıldığını belirttiikten sonra, bütün köylüye okuma-yazma öğretilmesini ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıttak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki bilgi verilmesini maarif programının ilk hedefi olarak gösteriyordu. Bu kadarla da yetinilmeyeceğini, yüksek meslek erbabının da yetiştirilmesi gerektiğini ifade eden Mustafa Kemal Paşa, milletin layık olduğu medeniyete ulaşabilmesinin milli kültürün yükselmesi/yücelmesi ile mümkün olabileceği kanaatindeydi. Mustafa Kemal Paşa konuşmasının sonunda bir toplumun müşterek ve umumi hisleri ile fikirleri olduğunu, toplumların kıymetlerinin, medeni seviyelerinin, arzu ve temayüllerinin bu genel his ve fikirlerin tecellisi ile anlaşılacağını belirtmek<sup>20</sup> suretiyle bir anlamda tevhid-i tedrisatın asıl amacını ortaya koymuş oluyordu.

Bu bilgilerden Osmanlı Devleti'ndeki maarif anlayışından milli maarif anlayışının hâkim olduğu bir eğitim sistemine geçileceği, hem milli, hem de muasır ve ilmi esaslar dairesinde hareket edileceği anlaşılmaktadır. Nitekim Milli Mücadele'de milli maarif konusunda ortaya konulan kararlı tutum, yeni Türk devleti kurulduktan sonra aynı kararlılıkla uygulamaya konulmuş ve 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat kanunu kabul edilmiştir. Bundan sonra Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde milli maarif telâkkisi esas olacaktır<sup>21</sup>.

2 Mart 1924 tarihinde TBMM'de Saruhan mebusu Vasıf Bey ve arkadaşları hazırlanan bir önerge<sup>22</sup> verilmiştir. Önergenin dibacesinde “*Bir devletin irfan ve maarif-i umumiye siyasetinde milletin fikir ve his itibarıyla vahdetini (birliğini) temin etmek için tevhid-i tedrisat en doğru, en ilmi ve en asri*” ilke olarak adlandırıldıktan sonra Tanzimat döneminde tevhid-i tedrisata başlamak istenmişse de buna muvaffak olunamadığı, bilakis bu hususta bir ikilik bile ortaya çıktığı, bu durumun eğitim ve öğretim açısından birçok zararlı neticeler doğurduğu, bir milletin fertleri iki türlü terbiye görürse iki türlü insan yetişeceği, bu durumun da duygu ve fikir birliğinin ihlal edeceğinden millet fertlerinin ancak bir terbiye görebileceği belirtilmiştir. Önergenin sonunda kanun teklifinin kabulü halinde Türkiye Cumhuriyeti

19 Söylev ve Demeçler C.I, s.246.

20 Söylev ve Demeçler C.I, s.244-246

21 Mustafa Turan, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tevhid-i Tedrisat”, Türk Yurdu, C.31, S.288 (Ağustos 2011), s. 191 vd.

22 İhsan Sungu, “Tevhidi Tedrisat”, Belleten, C. II, S. 7/8 (Temmuz 1938), s. 428.



dâhilinde bütün irfan müesseselerinin yegâne merciinin Maarif Vekâleti olacağı, bu suretle bütün mekteplerde bundan böyle Cumhuriyetin irfan siyasetinden sorumlu ve Türk kültürünü fikir ve his birliği dairesinde ilerletmeye memur olarak müspet ve müttehit bir maarif siyaseti tatbik edeceği ifade edilmiştir. Söz konusu önerge şöyledir:

**Madde 1-**Türkiye dâhilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaleti'ne merbuttur.

**Madde 2-** Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâlet 'ne devir ve raptedilmiştir.

**Madde 3-** Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekâtip ve medârise tahsis olunan me-bâliğ Maarif bütçesine nakledilecektir.

**Madde 4-** Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünun-da bir ilahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemât-ı diniyenin ifası vazifesi ile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.

**Madde 5-** Bu kanun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliye'ye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekaleti'ne merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyet-i talimiyeleri ile beraber Maarif Vekaleti'ne raptolunmuştur. Mezkur rüşti ve idâdilerde bulunan heyet-i talimiyelerin cihet-i irtibatları atiyen ait olduğu ve vekaletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir.

**Madde 6-**işbu kanun tarihi neşrinden muteberdir.

**Madde 7-**işbu kanunun icra-yı ahkâmına icra Vekilleri Heyeti memurdur<sup>23</sup>.

Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitim ve öğretim müesseseleri birleştirilmiştir. Kanunda açıkça ifade edildiği üzere eğitimle ilgili bütün müesseseler Maarif Vekâlet'ine bağlanmıştır. Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veya hususi vakıflar tarafından idare olunan bütün medrese ve mektepler, Müdafaa-i Milliye'ye bağlı olan askeri rüştiye ve idadilerle Sıhhiye Vekâlet'ine bağlı olan darüleytamlar Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır.

Bu kanun ile mektep-medrese farklılığı ve çatışması ortadan kaldırıldığı gibi Müdafaa-i Milliye ve Sıhhiye Vekâletlerine bağlı olan mektepler de Maarif Vekâlet'ine bağlanmak suretiyle milli eğitimin amacına münhasır bir sisteme geçilmiştir. Böylece bu hususta “*Cihan medeniyet ailesinde saygın bir mevki sahibi olmaya layık Türk milleti, evlatlarına vereceği terbiyeyi (eğitimi), mektep ve medrese adında birbirinden büsbütün başka iki çeşit müesseseye bölmeye halen katlanabilir miydi?*” diyen Atatürk'ün<sup>24</sup> arzu ettiği gibi ikili-üçlü eğitimden asıl amaca uygun devletin sorumluluğunda ve kontrolünde bir eğitime geçilmiş oluyordu.

23 Sungu, a.g.m., s. 429-430.

24 Söylev ve Demeçler C.II, s.220.

Esasen Atatürk'ün Tevhid-i Tedrisat'a çok daha geniş bir anlam yüklediğini görmekteyiz. 28 Ağustos 1925 tarihinde İnebolu'da yaptığı konuşmasında "Eğitim ve öğretimi birleştirmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmaya imkân aramak abesle iştigal olmaz mıydı?" sözleri<sup>25</sup> Osmanlı Devleti'nin yıkılmaya başladığı tarihlerde fark ettiği, fakat bir türlü gerçekleştiremediği "**aynı fikirde ve aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmak**" gayesinin ancak tevhid-i tedrisat ile gerçekleştirilebileceğinin bir ifadesidir.

Atatürk 31 Aralık 1923 tarihinde yaptığı bir konuşmasında "*Milletimizin, memleketimizin darülirfanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır. Fakat nasıl ki her hususta âli meslek ve ihtisas sahipleri yetiştirmek lazım ise dinimizin hakikati-i felsefyesini tetkik, tettebbu ve telkin kudret-i ilmiye ve fenniyesine tesahüp edecek güzide ve hakiki ulema-yı kiram dahi yetiştirecek müessesat-ı aliyeye malik olmalıyız.*"<sup>26</sup> demiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi Tevhid-i Tedrisat ile duygu ve düşünce birliği sağlanmak arzusunun fiilen hayat geçirilmiş olması yeterli olmayacağı, aynı zamanda her hususta yüksek meslek ve ihtisas sahiplerinin de yetiştirilmesi hedef gösterilmiştir.

Milli Mücadele'nin henüz tamamlandığı bir zamanda ilki 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihlerinde olmak üzere Milli Eğitim Şuralarının temelini oluşturacak olan Heyet-i İlmiye toplantılarının gerçekleştirildiğini görmekteyiz<sup>27</sup>. Böylece Heyet-i İlmiye çalışmaları ve Milli Eğitim Şuraları ile maarif politikaları belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı'nın uhdesine alınan ve açılan yeni okullar marifetiyle milli maarif anlayışı esasında eğitim-öğretim teşkilatlanacak ve bu alanda önemli gelişmeler<sup>28</sup> sağlanacaktır.

Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veya hususi vakıflar tarafından idare olunan bütün medrese ve mekteplerin Maarif Vekâleti'ne bağlanması ve özellikle medreselerin kapatılması Tevhid-i Tedrisat'ın eleştirilmesine yol açmıştır. Atatürk'ün ısrarla üzerinde durduğu husus akla ve ilme dayalı bir eğitimin verilmesidir. O din eğitiminin de mektepte verilmesini istemiştir. 31 Aralık 1923 tarihli konuşmasında sarf ettiği şu sözler çok açıktır: "*Bizim dinimiz en makul ve en tabii bir dindir ve ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin tabii olması için akla, fenne, ilme ve mantığa tetabuk etmesi lazımdır. Bizim dinimiz bunlara tamamen mutabıktır. İslâm hayat-ı içtimaiyesinde hiç kimsenin bir sınıf-ı mahsus halinde muhafaza-i mevcudiyete hakkı yoktur. Kendilerinde böyle bir hak görenler ahkâm-ı diniyeye muvafık harekette bulunmuş olmazlar. Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz müsaviyiz ve dinimizin ahkâmını mütesaviyen öğrenmeye mecburuz. Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir.*"<sup>29</sup>

25 Söylev ve Demeçler C.II, s.220.

26 Söylev ve Demeçler C.II, s.94.

27 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Osman Kubilay Gül, "Maarif Kongresi, Heyet-i İlmiyeler ve Uluslararası Ortaöğretim Öğretmenleri Kongresi Üzerine Bir Değerlendirme", Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Sonbahar 2018, C. 10, S. 19, s. 509 vd.

28 Bu konuda bkz. Hakan Uzun, "Atatürk ve Eğitim", Devlet Adamı Atatürk Paneli Bildiri Kitabı, (20 Mayıs 2015), Gn. Kur. Bşk. ATASE yayını, Ankara, 2015, s. 37-55; Bahattin Demirtaş, "Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler", Gazi Akademik Bakış, C. 1, Sayı 2 Yaz 2008, s.155-176.

29 Söylev ve Demeçler C.II, s.94

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda Maarif Vekâleti'nin yüksek din uzmanları yetiştirilmek üzere Darülfünun'da bir ilahiyat Fakültesi kuracağı, imamet ve hitabet gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için de ayrı mektepler açacağı ifade edilmiş, kanunun kabulünden sonra da 1924 yılında Darülfünun bünyesinde bir ilahiyat Fakültesi açılmıştır. Dokuz yıl eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan ilahiyat Fakültesi 1933 yılında öğrenci olmadığı gerekçesiyle kapatılmıştır. Yine 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun gereği 29 yerleşim merkezinde imam ve Hatip Mektebi açılmışsa da bu mektepler de öğrenci yokluğu gerekçesiyle peyderpey kapanmıştır.

Söz konusu eleştirilerle ilgili olarak İsmet İnönü, 1925 yılında yaptığı bir konuşmada yapılan işi dine aykırı görmenin yapılanı görmemek olduğunu, yapılan işin dinsizlikle hiçbir ilgisinin olmadığını belirttiikten sonra *“Bu sistemde muvaffak olalım. On sene azimle, muvaffakiyetle tuttuğumuz bu yolda yürüyelim. On sene sonra bütün dünya ve şimdi bize muariz olanlar yahut tuttuğumuz yoldan din namına endişe edenler göreceklendir ki, Müslümanlığın asıl en temiz, en saf, en hakiki şekli bizde tecelli etmiştir.”* demiştir. Sözlerinin devamında dini terbiyenin milli terbiye ile çelişmediğini, milletin henüz yekpare millet manzarasını göstermediğini, eğer şuurla ilmin ve hayatın rehberliğinde ciddi olarak çalışılırsa Türk milletinin harsi, fikri ve sosyal bakımdan kâmil bir millet olabileceğini söylemiştir. Bu vatanın Türk milletinin olduğunu vurgulayan İnönü, milli eğitimin hedefinin de **yekpare bir milletin inşası** olduğunu ifade etmiştir<sup>30</sup>. İnönü'nün bu tespitleri asıl amacın ifade edilmesi itibariyle önemli ise de din eğitimi ve öğretimi konusunda ciddi bir boşluk oluşturduğu görülecektir. İlk açılan İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasından 16 yıl sonra din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve donanımlı din adamları yetiştirmek amacıyla 1949 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı ilahiyat Fakültesi açılacaktır.

## SONUÇ

Milli Mücadele'nin en hararetli günlerinde I. Maarif Kongresi toplanmış ve eğitim ve öğretim konusunda son derece önemli kararlar alınmıştır. Bu kararların hayata geçirilmesi yeni kurulacak Türk devleti açısından hayati önemi haizdi. Gerek böylesine netameli bir dönemde Maarif Kongresi'nin toplanması gerekse eğitim alanında ortaya konulan ilkeler ve kararlar, Osmanlı Devleti'nin yıkılmasının en önemli sebebi olarak milli olmaktan uzak bir maarif yapısı olduğunun anlaşılmış olduğunu göstermektedir. Tabiatıyla Kongre, Osmanlı Devleti'ndeki ihmallerin ve yanlış politikaların sorgulanması açısından da önemlidir.

Osmanlı Devleti'nde gerilemenin ve Osmanlı toplumundaki dağılmanın temel sebebi olarak geç de olsa maarif alanındaki bozulmaların olduğu görülmüş ve bu konuda yeni bir takım düzenlemelere gidilmiştir. Maarif işleri 1838 yılında kurulan Meclis-i Umûr-ı

<sup>30</sup> Hasan Ali Yücel, Türkiye'de Orta Öğretim, Ankara, 1994, s.24.

Nâfia'ya bağlanmış ve eğitim konusunda devletin hâkim olması düşünülmüştür. 1845 yılında Sultan Abdülmecit, ülkenin kalkınması ve halkın refahını sağlamanın din ve dünya işlerinde halkın bilgisizliğinin giderilmesine bağlı olduğunu belirten bir ferman yayımlamış ve ilimlerin kaynağı ile sanayinin çıktığı yer olan okulların açılmasını istemiştir. Bu ferman dan da anlaşılacağı üzere yeni okulların açılmasından maksat, kalkınmanın sağlanmasıdır. Osmanlı Devleti'nde yeni bir düzen kurulmak istenirken Osmanlı toplumunda milli bir yapının oluşturulması düşünülmeyişi gibi homojen bir milletin inşası gibi bir amaç da söz konusu değildir. Farklı milletleri bünyesinde barındıran Osmanlı Devleti'nde toplumu oluşturan unsurları bir arada tutmak arzusu her şeye rağmen eğitim sisteminin millileşmesini sağlamamış, bilakis milliyetçilik ideolojisiyle hareket eden gayr-ı Türk unsurların ayrılmak istekleri giderek hız kazanmıştır.

Medreselerin ıslahı yönündeki gayretler ve büyük beklentilerle açılan mektepler Osmanlı toplumunda duygu ve düşünce birliğini sağlayamamıştır. Eğitim üzerine tesir edebilecek bir anlayış/fikriyat gelişmediği gibi modern eğitim konusundaki teşebbüslere rağmen bir birinden tamamen ayrı eğitim anlayışlarına ve eğitim sistemlerine sahip olan askeri okullar, medreseler, sivil mektepler, yabancı ve azınlık mektepleri yan yana yaşamış ve dünya görüşleri değişik insanlar yetiştirmişlerdir.

Gerek Maarif Kongresi'nin toplanması, gerekse Tevhid-i Tedrisat'ın kabulü, eğitim ve öğretimin amacının açık bir şekilde ifade edilmesi bakımından Osmanlı dönemindeki temel yanlıştın çok iyi tespit edildiğini ve gerekli düzenlemenin yapıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Eğitim konusunda Osmanlı Devleti'ndeki maarif telâkkisi, toplanan I. Maarif Kongresi'nde alınan kararlar ile tamamen değişmiş, söz konusu değişimin Türk Milleti'nin varlığı ve bekası için gerekli olduğu kanaati hâkim olmuştur. Artık yeni Türk devletinde kabul gören milli maarif anlayışı, cehaletin giderilmesi, yüksek meslek erbabının yetiştirilmesi, taklitçilikten uzak bir eğitimin benimsenmesi, milli şuurun verilmesi, milli kültürün güçlenmesinin ve yükselmesinin sağlanması, medeniyette Türk milletinin layık olduğu mertebeye ulaştırılması amacı esasında şekillenecek ve gelişecektir.

Bu bilgilerden hareketle esasen İstiklal Harbi'nin bir yönünün de eğitim konusunda milli bir anlayışın hâkim kılınmak istenmesi olduğunu söylememiz gerekmektedir. I. Maarif Kongresi'nde alınan kararlar, Tevhid-i Tedrisat'ın kabulü ile hayata geçirilmek suretiyle yeni kurulan Türk Devleti'nde kültür, fikir ve his bakımından yekpare bir milletin inşası esas alınmıştır. Bu itibarla milli maarif telâkkisi ve Tevhid-i Tedrisat Türk Milleti'nin istiklali için asla vaz geçilemeyecek bir esastır.

**KAYNAKÇA**

- Açıkses, Erdal, “**Milli Eğitimin Milli Hâkimiyet Yönünden Önemi**”, **Hâkimiyet-i Milliye Uluslararası Bilgi Şöleni, 30 Ekim-1 Kasım 2018**, Van, s.35-47.
- Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara, 2004.
- **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri**, C.I-III, TTK yayını, 4.Baskı, Ankara, 1989
- Bozkurt, Gülnihal, **Alman-İngiliz Belgelerinin ve Siyasi Gelişmelerin Işığında Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukuki Durumu**, (1839-1914), TTK yayını, Ankara, 1989.
- Demirtaş, Bahattin, “**Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler**”, -Gazi Akademik Bakış, C. 1, Sayı 2 Yaz 2008, s. 155-176.
- Doğan, Ayhan, “**Osmanlı Devleti’nde Alman Kültürel Yayımcılığı: Maraş Örneği**”, Gaziantep University Journal of Social Sciences, Sayı 13 (2), Gaziantep, 2014, s. 437-462.
- Ergun, Mustafa, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, 2 Baskı, Ankara, 1997.
- Gül, Osman Kubilay, “**Maarif Kongresi, Heyet-i İlmîyeler ve Uluslararası Orta-öğretim Öğretmenleri Kongresi Üzerine Bir Değerlendirme**”, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Sonbahar 2018, C. 10, S. 19, s. 509-523.
- Haydaroğlu Polat, İlknur, **Osmanlı İmparatorluğu’nda Yabancı Okullar**, Ankara, 1990.
- **Kapluhan, Erol**, “**1921 Maarif Kongresi’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi**”, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, C.4, S.8, Nisan-Ekim 2014, s. 123-134.
- Karpat, Kemal H., **Balkanlarda Osmanlı Mirası ve Ulusçuluk**, (Çev.Recep Boztemur), Ankara, 2004.
- Kılavuz, Nuran-Tanık, İbrahim Halil, “**Millî mücadele Döneminde Maarif Kongresi ve I. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin Eğitim-Öğretim Hakkındaki Görüşleri**”, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.4, S.2, 2011, s.353-378.
- Kocabaşoğlu, Uygur, **Kendi Belgeleriyle Anadolu’daki Amerika: 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’ndaki Amerikan Misyoner Okulları**, İstanbul, 1989.
- McCarty, Justin; **Ölüm ve Sürgün 1821-1922**, 6. Baskı, İstanbul, 1998.
- Meriç, Cemil, **Umrandan Uygarlığa**, İstanbul, 1977.
- Sarıhan, Zeki, **1921 Maarif Kongresi**, İstanbul, 2019.

- Sezer, Ayten, “**Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Misyonerlerin Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri**”, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Osmanlı Devleti’nin 700. Yılı Özel Sayısı, Ankara, 1999.
- Sungu, İhsan, “**Tevhidi Tedrisat**”, Belleten, C. II, S. 7/8 (Temmuz 1938), s.398-432.
- Şişman, Adnan, **XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devletinde Yabancı Devletlerin Kültürel ve Sosyal Müesseseleri**, Ankara, 2000.
- Topçu, Nurettin, **Türkiye’nin Maarif Davası**, (Hazırlayanlar: Ezel Erverdi-İsmail Kara), 3.Baskı, İstanbul, 1997.
- Turan, Mustafa “**Doğu Anadolu’da Yapılan Katliamlar Karşısında Batılı Devletlerin Tutumları**”, Azerbaycan’da ve Doğu Anadolu’da Türk Müslüman Nüfusa Karşı Soykırımları (1914-1920) Uluslararası Sempozyum, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Atatürk Araştırma Merkezi, 8-12 Nisan 2015 Guba/Azerbaycan, s.307-313.
- Turan, Mustafa, “**Osmanlı’dan Cumhuriyet’e “Tevhid-İ Tedrisat**”, Türk Yurdu, C.31, S.288 (Ağustos 2011), s. 191-198.
- Turan, Mustafa-Gürbüz, Musa, “**Yunan Bağımsızlık Düşüncesinin Tarihi Temelleri Ve Tripoliçe Katliamı**”, Uluslararası Suçlar ve Tarihi, S. 1 (Yaz 2006) Ankara, s. 9-42.
- Uzman, Nasrullah, **Türkiye’nin Mülteci ve Muhacir Politikaları (1923-1947)**, AAM yayını, Ankara, 2018.
- Uzun, Hakan, “Atatürk ve Eğitim”, **Devlet Adamı Atatürk Paneli Bildiri Kitabı**, (20 Mayıs 2015), Gn. Kur. Bşk. ATASE yayını, Ankara, 2015, s. 37-55.
- Yücel, Hasan Ali, **Türkiye’de Orta Öğretim**, Ankara, 1994.

## YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE SOSYAL HİZMET VE BÖLÜMLERİ

Doç. Dr. Neşide YILDIRIM<sup>1</sup>

### Özet

Sosyal hizmet bireyleri, grupları ve toplulukları güçlendiren, özgürleştiren, iyilik hallerini geliştiren, onları dinamik unsur olarak değerlendiren, insan davranışı ve sosyal sistemler teorisinden yararlanan disiplindir. Orhun Abidelerinde devletin kültürel yoksunluğu, otorite boşluğu dolayısıyla milletin dağılıp yoksullaştığı; aç ve çıplak kaldığı anlatılarak bu sıkıntıları nasıl giderdikleri ve milleti nasıl refaha kavuşturdukları hem Bilge Kağan hem de Kül Tiğın anıtında anlatılmıştır. Devlet başkanının halkın huzuru, mutluluğu ve refahı için çalıştığını ve hizmet ettiği anlatılmıştır. Türkiye’de profesyonel eğitim 1961’de Ankara’da, 7355 sayılı Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kuruluşuna Dair Kanun’un 1. maddesi uyarınca “Sosyal Hizmetler Akademisi”nde yapılmış ve bu amaçla sosyal hizmet alanında dünyaca tanınmış uzmanlardan yararlanılmıştır. Akademi, 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi bünyesinde kurulmuş bulunan Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bölümü ile birleştirilerek Sosyal Hizmetler Yüksekokuluna dönüştürülmüş; 2006’da aynı üniversitenin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’ne bağlanarak “Sosyal Hizmet Bölümü” adını almıştır. 2002–2003 öğretim yılında Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde Sosyal Hizmetler Bölümü açılmış bunu 2006’dan itibaren diğer üniversitelerin bünyesindeki açılışlar takip etmiştir. Bildiri, kaynaklara dayalı olarak sosyal hizmet bölümlerinin Türkiye’deki gelişmesini ele almaya yöneliktir.

<sup>1</sup> Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü nyildirim@sakarya.edu.tr

## Abstract

Social work is a discipline that empowers individuals, groups and communities, liberates them, improves their well-being, evaluates them as dynamic elements, and utilizes the theory of human behavior and social systems. In the Orkhon Monuments, the nation was dispersed and impoverished due to the state's cultural deprivation and authority gap; It is stated in the monuments of both Bilge Kagan and Kül Tigin how they overcame these troubles and how they brought the nation to prosperity. It is explained that the head of state works and serves for the peace, happiness, and welfare of the people. Professional social work training in Turkey was carried out in 1961, in accordance with the 1st article of the Law No. 7355 on the Establishment of the Social Services Institute, and for this purpose, world-renowned experts in the field of social work were used. The Academy was combined with the Social Work and Social Services Department, which was established within the Faculty of Administrative and Social Sciences of Hacettepe University in 1982 and was transformed into the School of Social Services; In 2006, it was affiliated to the Faculty of Economics and Administrative Sciences of the same university and was named "Social Work Department". In the 2002-2003 academic year, the Department of Social Work was opened at Başkent University, followed by other openings in other universities since 2006. The paper is intended to address the development of social work departments in Turkey based on resources.

**Keywords:** Higher Education, Social Work, Social Work Department, Education

## Giriş

Birlikte yaşamak zorunda kalan insanların, yaşantıları gereği birbirleriyle oluşturdukları iletişimin, kendilerine yükledikleri iyilik ve güzellikler kadar problemleri de vardır. Medeniyet, kültür, bilgi, bilim, yerleşim düzeni (köy, şehir), eğitim, toplum değerleri, toplum düzeni, devletlerin kuruluşu, güvenlik içerisinde yaşama vb. insanların bir arada yaşamasından kaynaklanan iyilik ve güzellik yani olumlu ilişkilerdir. Savaşlar, kavgalar, çatışmalar, şiddet olguları; ihmaller, istismarlar, aile içi problemler, evden-okuldan kaçmalar, dezavantajlı gruplara (çocuk, genç, kadın, yaşlı, engelli) yapılan işkenceler, baskılar, zulümler, dışlamalar, ötekileştirmeler vb. ise, birlikte yaşamının problemleri yani olumsuz ilişkileridir. Problemleri; *kişisel*, *ailevi* ve *toplumsal* olarak tasnif ederiz. Problemlerin özellikleri ve yapısı dönemine göre değişir. Sosyal hizmet, toplum kaynaklı olumsuzlukların nelerden, hangi sebeplerden kaynaklanmış olduğunu/olabileceğini, nasıl önleneceğini/önlenebileceğini ve yaşanmaması için nelerin yapılması gerektiğini araştıran ve uygulayan bilim dalı ve meslektir. Bireyleri, grupları ve toplulukları güçlendiren, özgürleştiren, iyilik hallerini geliştiren, onları dinamik unsur olarak değerlendiren, insan davranışı ve sosyal sistemler teorisinden yararlanan disiplindir. Her toplum yaşanan problemlerle ilgili tedbirler alır ve düzenini sağlar.



Tarihi açıdan bakınca *Orhun Abidelerinde Türk devletinin kültürel yoksunluğu, otorite boşluğu dolayısıyla milletin dağılıp yoksullaştığı; aç ve çıplak kaldığı anlatılarak bu problemleri nasıl giderdikleri ve milleti nasıl refaha kavuşturdukları hem Bilge Kağan hem de Kül Tiğin anıtında anlatılır. Devlet başkanının halkın huzuru, mutluluğu ve refahı için çalıştığı ve hizmet ettiği yazılır* (Yıldırım, 2018). Selçuklu İmparatorluğu döneminde ahilik teşkilatı gibi mesleki dayanışma örgütleri, Osmanlı döneminde sosyal yardım konusunda faaliyet yürüten vakıflar ve külliyeler gibi sosyal kuruluşlar sosyal hizmetle ilgili ihtiyaçları karşılamıştır.

1960'lı yıllardan itibaren köy hayatından şehir hayatına değişik sebeplerle hızla geçiş yapan toplumumuzda profesyonel sosyal hizmetin önemi artmıştır. Hızlı şehirleşme sonucu yeni değerler ve ihtiyaçlar ortaya çıkarken, bireyler, gruplar, uluslararası ilişkiler ve hayat düzeninde de değişiklikler meydana gelmektedir. Teknolojik gelişim ve küreselleşme hayat stili değişikliklerinin yayılmasına, hareketliliğin artmasına ve değerlerin yer değiştirmesine yol açmaktadır. Bireyler arası iletişim kısa ve değersizleşmiştir. Sosyal ilişkiler zayıflamış, gruptaki köken hissi gittikçe başarılması zor bir duruma gelmiştir. Aile hayatı, sosyal ve meslek göreliliğinden etkilenmektedir. Başarı takibi, ailenin ilk amaçlarını dikkate alarak, sevgi değerleriyle uzun süreli ters düşerek, mutluluk ve bireyselleştirme üzerindeki vurguyu arttırmaktadır. Toplumlar tarafından üretilen birçok baskı, o anda veya başka zamanda herkes tarafından yaşanmaktadır. Bu amaçla insanlar herhangi bir zamanda profesyonel birisinin veya saygı duyulan arkadaşın belli başlı yardımlarına ihtiyaç duyabilirler. Stres beklentisiyle ve onun işlemeyen fonksiyonunun doğurduğu sonuçlarıyla, profesyonel yardımı araştırıp bulmak, stresli durumlarda aileler ve bireyler için ne sıra dışı bir işlem ne de zayıflık işaretidir. Dolayısıyla bireylerle, ailelerle ve gruplarla çalışma, sosyal hizmetin uygulama alanlarıdır. Sosyal hizmet, insanı ve toplumu konu alan meslek ve disiplindir. Bu mesleği diğer sosyal ve insani bilimlerden ayıran önemli özellik, uygulamalı olmasıdır. Ortaya koyduğu sonuçlar ve projeler hizmete dönüşmektedir. Bu amaçla aileler, çocuklar (korunmaya muhtaç çocuklar, sokakta çalışan veya sokakta yaşayan çocuklar, suça sürüklenen çocuklar), gençler, yaşlılar, yoksullar, engelliler, zor durumdaki kadınlar, sığınmacı ve göçmenlere programlar sunmaktadır. Ayrıca tıbbi ve psikiyatrik yönden yardıma muhtaç hastalar, sosyal sapma gösteren gruplar (alkolikler, madde bağımlıları, HIV, kanser, lösemi hastaları vb.) suçlular, gibi birey ve gruplar ile yerel düzeydeki toplumların gelişme ve değişmesi yönünde hizmet ve yardım programlarını içermektedir.

1961'de Ankara'da, 7355 sayılı Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kuruluşuna Dair Kanun'un 1. maddesi uyarınca "Sosyal Hizmetler Akademisi" kurulmuştur. Akademi, 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi bünyesinde kurulmuş bulunan "Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bölümü" ile birleştirilerek "Sosyal Hizmetler Yüksekokulu"na dönüştürülmüştür. 2002-2003 öğretim yılında Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde Sosyal Hizmetler Bölümü açılmış bunu 2006'dan itibaren Sakarya Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Süleyman

Demirel Ünivesitesinde, daha sonraki tarihlerde ise diğer üniversitelerin bünyesindeki açılışlar takip etmiştir. Bu arada Türkiye'nin 1961'de kuruluşu, o dönemde Sağlık Bakanlığına bağlı "akademi" olarak gerçekleştirilen okul, 1982'de fakülte, 2006'dan itibaren de "Bölüm" bölüm olarak eğitim öğretim vermektedir. 2006 yılında Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünün kuruluşunda bizzat hizmette bulunarak ve bir ara bölüm başkanlığı görevini yürüterek yeni bölümün açılışına katkı sağlanmıştır.

Sosyal hizmet interdisipliner bir bilimdir. Başta felsefe, psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik verileri olmak üzere eğitim bilimi, sosyoloji, hukuk, ilahiyat ve diğer sosyal bilimlerle ilişkisi vardır. Ancak yinede kendine has sosyal problem temelli ve çözüm odaklı yayın yapması zorunludur. Bu amaçla mesela ABD ve Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde, özellikle İkinci Dünya Savaşının getirdiği sıkıntılı sonuçların da etkisiyle, 1950'li yıllardan itibaren aile danışmanlığı, aile terapi merkezleri çoğalırken bu konuda uzmanlaşmış profesyonel elaman yetiştirmek için sosyal hizmet okullarına yeni programlar ekleme gereği duyulmuştur. Dolayısıyla bu alanda yayınlar da çoğalmıştır. Türkiye'de de, benzer gelişmeler şehir hayatına hızla geçişle birlikte yaşanmıştır. 1960'lı ve özellikle 1980'li yıllardan bu yana aile içi şiddet, aile içi problemler konusunda "Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı" kurulmuştur. "Aile Araştırma Kurumu", "Aile Danışma Merkezi", "Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü", "Kadın Konuk Evleri", "Yaşlı Bakım Evleri", "Rehabilitasyon merkezleri", "Engelli, kimsesiz veya roblemli aile çocuklarına" vb.yönelik eğitim merkezleri, kurum ve kuruluşlar çoğaltılmış, hastahanelerin bünyesinde madde bağımlılığı tedavi üniteleri açılmıştır. Şüphesiz ki burada görev yapanların bilgi ve deneyim birikimleri ileriki yıllarda araştırmacılar için önemli malzemeler oluşturacaktır.

Bildiri, kaynaklara dayalı olarak sosyal hizmet bölümlerinin Türk Yükseköğretimdeki gelişmesini ele almaya yöneliktir.

### 1. Amacı: Sosyal Hizmet ve Sosyal Hizmetler

Sosyal hizmet, insanların mutluluk ve refahını hedeflemiş bir meslek ve disiplindir. Mutluluk ve refahı engelleyen problemlerin yaşanmaması için bireyi, aileyi, grup ve toplumu *değiştirme-geliştirme; koruma-önleme; tedavi ve rehabilite etmeyi* hedefler. Bu açıdan bilim ve meslek, problem odaklıdır ve çözüme yönelik hizmetler üretir. Amaçlara ulaşmada, ortaya çıkan veya çıkması muhtemel problemlerin nelerden ve hangi çevre şartlarından kaynaklanmış bulunduğunu, genel ve özel sebeplerin neler olduğunu veya olabileceğini tartışır ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunar. İnsanlar niçin problemlidirler? Problem meydana getirmek bakımından kimler risk oluşturur? Risk oluşturan insanların özellikleri nelerdir? Riskli insanlar, gruplar, aileler kimlerdir, kimlerden oluşabilir? Riskler nelerden kaynaklanır? Bu ve benzeri sorulara cevap aramaktadır (Ambrosino ve diğ., 2001; Zastrow, 2017; Barker, 1995).

İnsanın sosyal ve kişilik yapısı; özgürlüğünün engellenmesi, kendisine gereken değerin verilmemesi ve bulunduğu ortamdaki kişilerle sağlıklı ilişkiler kuramamasından etkilenir. Belirtilen üç özellik (özgürlüğün engellenmesi, insana gereken değerin verilmemesi ve sağlıklı ilişkiler kuramama), insanda problemlerin temel kaynağını oluşturur ve yaşadığı olumsuzluklar, kişiliğinde anti sosyal bir yapı meydana getirir (Yıldırım, 2004). Bu da çalışma ve uyumda; fonksiyon, kapasite ve kaynaklarını yeterince kullanmamasına iter. Bu tip insan veya gruplar, diğerlerine göre “dezavantajlıdır”. Kadının erkekler karşısındaki; çocuk, genç, engelli, hasta veya yaşlı insanların sağlıklı insanlara göre; azınlığın çoğunluk karşısındaki; yoksul insanın zengin insana veya yoksul toplumun zengin toplum karşısındaki dezavantajlılığı örnek gösterilebilir. Profesyonel yardım almadan “dezavantajlıların” bir kısmının, normal hayatlarını sürdürebilmeleri çok kolay değildir. İşte bu problemleri gidermek ve insanı tam kapasite ile uyumlu hale getirmek, sosyal hizmetin hedefidir. İnsanın mutluluğu, onun sosyal olmasıyla mümkündür. Dünyaya, topluma, işine küsmüş, karamsar, içine kapanık, hayatı önemsemeyen bir insanın kapasitesini tam anlamıyla kullanmasını bekleyemeyiz. İşlevselliğini kaybeden bu tip insanlar, uyumsuz olur; kendisi, çevresi, grubu ve toplumu için risk oluştururlar (Yıldırım ve Yıldırım, 2008).

Sosyal hizmet bilim olarak bu problemlerin kaynağına inmek için çabalar. Problem kaynakları; biyolojik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik veya kültürel olabilir. Biyolojik olanlar doğuştan veya sonradan engelli duruma düşmüş, yaşlanmış veya ömür boyu süreğen hastalığa yakalanmış olanlar vb. Psikolojik olanlar, küçük yaştan itibaren bulunduğu ortamdan veya biyolojik yapısından ileri gelebilir. Mesela sevgi, nefret, şefkat, adalet ve vicdan duygularının gelişmesi bununla ilgilidir (Yıldırım, 2005). Sosyolojik veya sosyal problemler ise, adaletsizlik, ön yargı, ayrımcılık şeklinde kendini gösterebilir. Ekonomik problemler içerisinde, yoksulluk, evsizlik, gelir adaletsizliği ön plana çıkmıştır. Kültürel problemler dil, örf-adet, gelenek-görenek gibi uyum güclüğü şeklinde kendini gösterir. Problemler, sosyal yönden kişilerin uyumsuz olmasına yol açar. Uyumsuzluklar giderilmeden mutluluk, refah ve huzurun olması mümkün değildir. Problemlerin giderilmesi, profesyonel yardımı gerektirebilir ki, bunu da ancak insan problemlerini ve çözümlerini kendine meslek edinmiş, bu konuda eğitim almış uzman kişiler yapabilir. Bu meslek sosyal çalışma mesleğidir. Çünkü meslek, hedeflerine ulaşabilmek için, engellerin neler olduğunu, nelerden kaynaklanmış bulunduğunu, meydana gelmemesi veya gelmiş ise, bilimsel olarak ne yapılması gerektiğini araştırmak ve tartışmak zorundadır (Yıldırım ve Yıldırım 2008).

Sosyal hizmet, bilim ve meslek olarak üç ana problem üzerinde yoğunlaşır. Biri uyumsuzluk ve anti sosyal kişiliklerin nelerden kaynaklanmış olduğunun tespiti ve bunların giderilmesi; ikincisi, normal olmayan sosyal yapı ve çevrelerin varlığı ve düzeltilmesi; üçüncüsü de birey, grup, aile ve toplum için risk oluşturan faktörlerin tespiti ve giderilmesi için tedbir alınmasıdır. Bu üç ana problem insanların huzurlu, mutlu ve refahlı yaşayabilmesi için çözümlenmelidir.

**Sosyal hizmet** (social work) ve **sosyal hizmetler** (social services), kavram olarak farklılık arz eder. **Sosyal hizmet**; birey, aile, topluluk veya grubun görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için, kendi iradesi veya iradesi dışında meydana gelebilecek her türlü problemlerini gidermede bilimsel faaliyet ve yardımı ifade eder. Disiplin ve mesleğin adıdır. Kişi, grup veya ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine, ihtiyaçlarının karşılanmasına, problemlerinin önlenmesi ve çözümlenmesine yönelik bilimsel ve profesyonel yaklaşımdır; lisans ve lisansüstü eğitim gerektirir. Lisans eğitimi tamamlamış, sosyal çalışma mesleğini yürüten diplomalı meslek elemanına da “sosyal çalışmacı” (social worker) denir. Sosyal çalışmacı, insanın ve toplumun gelişmesine, yaşam kalitelerinin yükseltilmesine toplumsal etkileşim mekanizmalarını harekete geçirerek bilimsel yaklaşım, yöntem ve tekniklerle yardımcı olan; insanın ve toplumun kendi yaşamı ve kaynakları üzerinde denetim sahibi olmasını ve karar vermesini destekleyen, üretkenliğini ve yaratıcılığını harekete geçirecek hayat **şartlarının** gelişmesini sağlayan, mesleki ve bilimsel etik ilke ve sorumluluklara göre uygulamalar gerçekleştiren kişidir. Sosyal çalışmacı sosyal çalışma mesleğinin başta gelen temel unsurudur. Sosyal hizmetler ile sosyal çalışmanın ilk ilişkisi hizmetin meslekleşmesiyle başlamıştır (Kut, 1988: 84).

Sosyal hizmetin küresel tanımında; sosyal adalet, insan hak ve özgürlükleri, farklılıklara saygı ve hoşgörü, sosyal değişme ve gelişme, toplumsal sorumluluk, sosyal refah gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Uygulamaya dayalı bir meslek ve disiplin olarak sosyal çalışma, insanların özgürlüğünü ve güçlendirilmesini, sosyal uyumunu ve sosyal katılımını desteklemekle birlikte sosyal değişme ve gelişmeyi teşvik edici yönleriyle tanımlanır. Sosyal çalışma yalnız başına veya gruplar içinde bulunan bireylerin sosyal etkinliklerini geliştirmeye yöneltmiş olup, bunu gerçekleştirmek için birey ile çevresi arasında devamlı bir ilişki kurulması demek olan sosyal ilişki çalışmaları üzerinde durmaktadır (Boehm, 1960; Akt: Friedlander, 1966, 7).

Sosyal çalışma mesleği, değer felsefesiyle ilişkisi bakımından bireyin karar verme özgürlüğünü kendi yararına kullanmasında, bilinçlenmesinde ve yaşadığı çevrenin değişen sosyo-ekonomik koşullarına ve normatif sistemine uyum sağlayarak toplumda verimli bir unsur olması yönünden gerekli olan değişimin yaratılmasında müdahale edebilecek bilgi, yöntem ve becerilere sahip ve hatta bu tür bir müdahaleye yetkisi olan bir meslektir (Kut, 1988,16).

**Sosyal hizmetler** ise; birey, grup ve toplulukların bünye ve çevrelerinin koşullarından doğan veya kendi kontrolleri dışında olan yoksunluk ve eşitsizlikleri gidermek; toplumun değişen koşullarından ortaya çıkan sorunları önlemek ve insan kaynaklarını geliştirmek; birey, aile ve toplum refahını sağlamak amacıyla düzenlenen hizmet ve programları kapsayan bir alandır. Bu alan örneğin, sosyal yardım hizmetleri, çocuk ve aile refahı hizmetleri, sosyal fiziksel ve ruhsal engelliler için yapılan hizmetler, ıslah hizmetleri, sosyal güvenlik,

aile planlaması, konut sorunları ve toplum kalkınması gibi hizmet ve programları kapsar (III. Milli Sosyal Hizmetler Konferansı, Çalışma Grupları Ön Raporları, 1968).

Sosyal hizmetler, onurlu bir hayat standardının kamu eliyle bütün vatandaşlara eşit ve adil olarak sağlandığı hizmetleri belirtir. Refahlı bir hayat standardının, devlet tarafından bütün vatandaşlarına hiçbir ayırım gözetmeksizin sağlanması için yapılan hizmetler bütünüdür (Yıldırım ve Yıldırım, 2008). Ön lisans düzeyinde ve belirli hizmet programını (mesela, yaşlı, çocuk, engelli vb.) gerektiren eğitimi kapsamaktadır. Mezunları, sosyal hizmet alanlarında daha çok sosyal çalışmacıyla birlikte çalışan sosyal yardımcı/ sosyal danışman/ sosyal tekniker gibi isimlerle adlandırılan ara meslek elemanlarıdır. Meslek yükseköğretim kurumlarının bünyesinde oluşturulan “Sosyal Hizmetler”<sup>2</sup> bölüm/programları bu amaca hizmet için kurulmuşlardır. Bu bakımdan sosyal hizmet ile sosyal hizmetler kavramı ve amaç itibarıyla farklılık arz etmektedir. Sosyal hizmet, bilim ve meslek amacına, sosyal hizmetler ise bilimsel olarak hizmet etme amacına yöneliktir. Mesela standardı yüksek kaliteli can ve mal güvenliği, kaliteli eğitim ve sağlık hizmeti, kaliteli ve onurlu bir ekonomik yaşam tarzı, kaliteli sosyal güvenlik ve onurlu bir hayat standardı bu tür hizmetler kapsamındadır. Bu açıdan denilebilir ki insanların hayat standartlarının iyileştirilmesi, yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü sosyal hizmetleri ilgilendirir.

## 2. Tarihi Açısından Yapılan Hizmet ve Eğitim

Türkler bu hizmetleri uzun süre vakıf yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Külliye olarak oluşturdukları yapılarla, yoksul, düşkün, yaşlı, hasta ve engelli insanlara değişik şekillerde hizmet götürmüşlerdir. 18. yüzyılda, bu anlayış Darülaceze’lerin oluşmasını, sonraki yıllarda da Hilal-i Ahmer Derneklerinin kurulmasını ve nihayet Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun oluşmasını sağlamıştır. Dünyanın hiçbir ülkesinde bugün, sosyal hizmetle ilgili yapılan çalışmaların tamamı bir günde veya bir anda oluşmamıştır. Tarih boyunca ihtiyaç gereği yapılmış ve gittikçe daha düzenli hale gelmektedir. Başlangıçta dini çevrelerde, cami etrafında oluşturulan vakıflar vasıtasıyla yürütülmüş, zamanla daha profesyonel ve daha bilimsel bir şekil almıştır. Bilimsel yaklaşımı uygulayanlar ise bu alanda profesyonel eğitim almış meslek elemanları (sosyal çalışmacılar)’dır.

Sanayileşme sonrası oluşan toplum düzeninde, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara cevap vermek üzere gelişen bir disiplin olmuş ve 19-20. yüzyılın ihtiyacı olarak karşımıza çıkmıştır. Meslekler arasında sosyal hizmetin öne çıkması, milyarlarca dolar insanlık hizmet sistemini idare etmek için eğitilmiş uzmana olan ihtiyaçtır. İnsanlara sosyal ve kişisel problemlerinde yardım etme, profesyonel yeterlilikle ele alınmalı ve ciddi sorumluluk testlerine tabi tutulmalıdır. İlk kurumlar/acenteler kendi elemanlarını “temel teoriler ve hayır uygulaması”

<sup>2</sup> Otuz altısı devlet, yirmi biri vakıf olmak üzere toplam altmış bir (bazı üniversitelerde iki tane) Meslek Yüksek Okulu veya Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda ön lisans eğitimi verilmektedir (<https://www.basarisiralamalari.com/sosyal-hizmetler-2-yillik-2020-taban-puanlari-ve-basari-siralamalari/>, e.t: 8 Temmuz 2021).

alanında eğitmişlerdir. İlk sosyal hizmet okulu, acentelerden gelen kalifiye personel istek ve baskı sonucunda, kurumların/acentelerin kendileri tarafından desteklenmiştir. Sosyal hizmet eğitiminin amaçları; ehliyetli ve etkin meslek elemanları yetiştirmek, sosyal hizmet bilgisini geliştirmek ve hizmet götürme sistemlerinde liderlik sağlamaktır. Mesleğin tarihçesi, amaçları ve felsefesi üzerine oturtulmuş; beden bilgisi, değerler ve beceriler üzerine temellendirilmiştir.

### 3. Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi

Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi, profesyonel anlamda ilk defa 1961 yılında Ankara’da, 7355 sayılı Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kuruluşuna Dair Kanun’un 1. maddesi uyarınca dört yıllık bir yükseköğretim kurumu kapsamında “Sosyal Hizmetler Akademisi” adıyla Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak açılan Akademide yapılmaya başlanmıştır. Akademi, 1965 yılında programının standarda uygunluğu onaylanarak Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği’ne üye kabul edilmiştir. Sosyal Hizmetler Akademisi, 1982 yılında Yükseköğretim Kanunu ile 1967’de Hacettepe Üniversitesi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi bünyesinde kurulmuş bulunan Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bölümü’nün de kendisine katılmasıyla, Sosyal Hizmetler Yüksekokuluna dönüşmüştür; 2006’da bu Yüksekokul, aynı üniversitenin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’ne bağlanarak “Sosyal Hizmet Bölümü” adını almıştır (Yıldırım, 2014).

İkincisi, 2002–2003 öğretim yılında Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesine bağlı kurulan Sosyal Hizmetler Bölümüdür. 2006 tarihinden itibaren Adnan Menderes, Süleyman Demirel, Selçuk ve Sakarya Üniversitelerinin bünyesinde yeni bölümler hizmete girmiş ve 2006–2007 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi hariç öğrenci olarak lisans faaliyetlerine başlamışlardır. 2007–2008 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde açılan bölüm, hizmete girmiştir. 2021 yılı itibarıyla lisans eğitimi sağlayan sosyal hizmet bölümlerinin sayısı devlet ve vakıf üniversitelerinde artmıştır (Tablo 1-2).

**Tablo 1. Türkiye'de Devlet Üniversitelerinde Bulunan Sosyal Hizmet Bölümleri**

ÜNİVERSİTE	BAĞLI BULUNDUĞU FAKÜLTE	KURULUŞ
Akdeniz Üniversitesi	Manavgat Sosyal ve Beşeri Bilimler Fak.	2018
Anadolu Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2015
Ankara Üni. (Uzaktan Öğretim)	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	
Ankara Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2007
Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2013
Atatürk Üniversitesi	Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi	2011
Aydın Adnan Menderes Üni.	Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2006
Bandırma Onyediy Eylül Üni.	Sağlık Bilimleri Fakültesi	
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
Bingöl Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	2012
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2016
Çankırı Karatekin Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2020
Düzce Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2007
Erzincan Binali Yıldırım Üni.	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2012
Fırat Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2008
Gazi Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2017
Gümüşhane Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2010
Hacettepe Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	1961-1982-2006
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2017
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2010
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2011
Kafkas Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2020
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2018
Karabük Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2011
Kırıkkale Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2015
Kocaeli Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2010
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2013
Munzur Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016

Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2013
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2017
Recep Tayyip Erdoğan Üni.	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2017
Sağlık Bilimleri Üni. (Ankara)	Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi	2017
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi	2017
Sakarya Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	2006
Selçuk Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2006
Siirt Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2012
Sinop Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2014
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	2010
Süleyman Demirel Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2006
Şırnak Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
Uşak Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2016
Yalova Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	2007
Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016

Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10193,e.t: 04 Temmuz, 2021.>

**Tablo 2. Vakıf ve Kıbrıs Üniversitelerinin Bölümleri**

ÜNİVERSİTE	BAĞLI BULUNDUĞU FAKÜLTE	KURULUŞ
Avrasya Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
Başkent Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2002
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2016
İstanbul Aydın Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
İstanbul Esenyurt Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
İstanbul Kent Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	2016
İstanbul Medipol Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
İstanbul Sabahattin Zaim Üni.	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
İstinye Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
KTO Karatay Üniversitesi	Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi	2016
Maltepe Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	2009
Nişantaşı Üniversitesi	İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi	2016
Üsküdar Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
Lefke Avrupa Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2010
Yakın Doğu Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	2016

Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10193, e.t: 04 Temmuz 2021.>



Tablolara göre kırk dördü devlet on altısı vakıf olmak üzere toplamda altmış üniversitede sosyal hizmet bölümü kurulmuştur. Bölüm resmen kurulmasına rağmen öğrenci almayan bölümler de vardır.

Görüldüğü gibi Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi üniversitelerin farklı fakültelerinde açılmıştır. Tablo 3’e bakıldığında sekiz ayrı fakültenin bünyesinde yer almış olması sosyal hizmet eğitimi açısından olumlu bir durum olmadığı kanaatini pekiştirmektedir.

**Tablo 3. Sosyal Hizmet Bölümlerinin Bağlı Bulunduğu Fakülteler**

FAKÜLTE	BÖLÜM SAYISI
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	1
Edebiyat Fakültesi	1
Fen-Edebiyat Fakültesi	2
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	13
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi	1
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	3
Sağlık Bilimleri Fakültesi	36
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi	3
Toplam	60

#### 4. Sosyal Hizmet Eğitim Programları

Sosyal hizmet programları öğrencilere planlama, değer biçme, müdahale ve araştırmayı etkileyebilecek grup içi ve gruplar arası farklılıkları tanımayı öğretir. Öğrenciler, farklı geçmişleri olan kişilerle etkili uygulama stratejilerini nasıl tanımlayacaklarını, tasarlayacaklarını ve tamamlayacaklarını öğrenirler. Eğitim deneyimleri öğrencileri kişisel değerlerden haberdar olma imkânları sunar; mesleğin değerlerini geliştirme, gösterme ve öne çıkarma, etik ikilemleri ve bu ikilemlerin uygulama, hizmet ve müracaatçıları etkileme yollarını analiz eder. Bireylerle, ailelerle, gruplarla, organizasyonlarla ve topluluklarla çalışma bilgi ve becerisini öğrenirler. Deneysel bilgi ve teknolojik gelişmeleri kullanarak program çıktılarını ve uygulama etkililiğini değerlendirerek, hizmet için liderlik yaparak, geliştirme, analiz ve savunuculuk yaparak, sosyal ve ekonomik adaleti öne çıkarmaya çalışırlar.

Sosyal hizmet eğitim programları risk altındaki grupları, grubu etkileyen faktörleri inceler ve tanıtır. Öğrencilere, grup üyeliğinin kaynaklara ulaşmayı nasıl etkilediğini tanımayı öğretir, bu tür risk faktörlerinin dinamikleri üzerinde durur ve bu faktörleri önlemek için sorumlu, doğru ve kalıcı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur. Programlar, adalet anlayışına dayalı içeriklerle, sosyal ve ekonomik refahı, insan ve sivil hakları, işkencenin

küresel etkilerine yer verir. Ayrımcılıkla, zulümle ve ekonomik ihtiyaçlarla mücadele etmek, ekonomik ve sosyal adaleti öne çıkarmak için etkili stratejilerle ilgili içeriklerle donatılırlar. Öğrencileri ayrımcılık olmayan sosyal ve ekonomik sistemleri savunmaya hazırlar. İnsan davranışı ve sosyal çevre arasında karşılıklı ilişkiler üzerinde durur. Sistemin sağlık ve refaha ulaşmadaveyabunları elde etmede öne çıkardığı yolların neler oldukları üzerine odaklanır. Sosyal refah hizmetlerinin tarihi yapısını, hizmet götürme politikasındaki rolünü, bireysel ve toplumsal sosyal refah elde etmeyi, sosyal hizmet dağıtımında organizasyona dayalı milli ve milletlerarası müzakereleri analiz etmesine imkan tanır.

Bugün çeşitli üniversitelerimizde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde, bazılarında sadece birinci öğretim bazılarında da hem birinci hem de ikinci öğretim programlarında örgün ve yaygın eğitim- öğretim verilmektedir.

Sosyal hizmet alanında amacına uygun olarak yürütülen eğitim programları farklılık arz etmektedir. Konu hakkında sınırlı bilgi sahibi olanlar genel olarak “Sosyal Hizmet” (Social work) ve “Sosyal Hizmetler” (social services) eğitimiyle sağlanan imkanın özelliklerini, farklılıklarını ve ayrıntılarını gözden kaçırmamak gerekir. Uzun yıllar tek bir üniversite bünyesinde “sınırlı” sayıda lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim öğretim veren bölüm, 2006 yılından itibaren değişik üniversitelerin bünyesinde fakat fakültelerde açılmıştır. Lisans programlarının bulunduğu çoğu üniversitelerde lisans üstü eğitim (Yüksek Lisans ve Doktora) programları da açılmıştır. Buna paralel olarak önce Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde açılmış bulunan “Sosyal Hizmetler” ön lisans programı, diğer üniversitelerin meslek yüksekokulu bünyelerinde de açılmaya başlanmış ve bu alanda ihtiyaç duyulan profesyonel insan kaynağı süratle giderilmeye çalışılmıştır. Böylece sosyal hizmet disiplini ve mesleği ile sosyal hizmetleri gerektiren servis hizmetleri akademik düzeyde bilimsel olarak karşılanmaya başlanmış ve toplumun ihtiyacı olarak hızlı bir ivme kazanmıştır. Lisans, Yüksek lisans ve doktora düzeyindeki bilimsel çalışmalar, sempozyum ve kongre türü bilimsel toplantılar, ulusal ve uluslararası süreli yayınlar ve akademik düzeyde yazılmış farklı çalışmalar, sosyal hizmet disiplini ve mesleğinin anlayışında ve algılanmasında ciddi katkılar sağlamış ve sağlamaya da devam etmektedir.

## Sonuç

İnsan, her türlü varlığın yapısını, amacını ve gayesini tespit ederek bilgiyi ortaya koyar. Elde ettiği bilgilerden teknolojiler üretir, en kolay cevapla hayatını kolaylaştırır. İnsan düşündükçe, düşüncesini pratik hayata uyguladıkça bu durumun devam etmesi beklenir. Bir yandan varlık ve onun örttüğü sır, diğer yandan bilgi, onun şartları, metotları ve ayrıca kendisinin yapıp ettiklerini anlamlandırmaya çalışır. İnsanların birlikte hayat geçirmek zorundakaldığı bireylerin çok sayıda problemleri vardır ve tarihin her döneminde de var olmuştur. Problemlerin şiddeti her dönemde aynı değildir. Pek çok problemin kaynağında

ise can ve mal güvenliği, sağlık ve refahın ihlali ve her türlü özgürlüğün kısırtılması vardır. Bu eksiklikler profesyonel sosyal hizmet eğitimi gerektirmiştir.

1982 yılında üniversitelerin yeniden yapılanmasıyla Türkiye’de çoğu akademiler, fakülte veya yüksekokula dönüştürülmüştür. Mesela Ticari İlimler Akademisi, Güzel Sanatlar Akademisi, Mühendislik-Mimarlık Akademisi, Spor Akademisi gibi. Bu akademiler, 2809 sayılı Kanun ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Spor Yüksekokulu-Spor Bilimleri Fakültesine dönüştürülmüştür. Sosyal Hizmetler Akademisi de bu yapıya uygun olarak “Sosyal Hizmetler Yüksekokulu”na dönüştürülerek Hacettepe Üniversitesine bağlanmıştır. Ancak sonraki yıllarda bölümlere dönüştürülerek kendi adını taşımayan değişik fakültele bağlanmış ve küçülmüştür.

Türkiye’de kuruluşundan bugüne küçülerek ters istikamette varlığını devam ettiren sosyal hizmet; önce akademi, sonra dört yıllık yüksekokul ve daha sonra da değişik fakültelelerin bünyesinde bölümlere dönüşmüştür. Dünyanın gelişmiş ülkelerine paralel olarak sosyal hizmetin bölüm olarak yer alacağı fakülteler kendi ismini taşımalıdır. “Sosyal Çalışma Fakültesi” veya “Sosyal Hizmet Fakültesi” biçiminde yeni kurulacak fakültenin bünyesinde bölüm ve anabilim dalları açılarak teşkilatlanması ve mevcut durumun karmaşıklığından kurtulması ve bilim üretmesi gerekir (Yıldırım, 2014). Alanı ve konuları geniş olansosyal hizmetinkendi ismini taşıyan fakültesi ile bölüm ve anabilim dalları ile gelişme göstermesi zorunluluk arz etmektedir.

### Kaynakça

- Ambrosino Rosalia, Hefferman Joseps, Shuttlesworth Guy ve Ambrosino Robert, (2001), **Social Work and Social Welfare**. ISBN-10: 0495095125.
- Barker, Robert L., (1995), **The Social Work Dictionary**, 3rd. Ed. Washington, D.C.: NASW Press., U.S.A.
- Friedlander, A. W. (1966). **Sosyal Refah Hizmetlerine Başlangıç**. Çev. Resan Taşçıoğlu. SSYB, SHGM, Ankara.
- Kut, S. (1988). **Sosyal Hizmet Mesleği**. Ankara.
- Milli Sosyal Hizmetler Konferansı III, (1968). **Çalışma Grupları Ön Raporları**, Ankara.
- Yıldırım, Neşide, (2004), “**Eğitimde Kullanılan Fiziksel Şiddetin Boyutları**”, Fen Edebiyat Dergisi, Sakarya Üniversitesi Yayını, Sakarya.
- Yıldırım, Neşide, (2005) “**Eğitimde Başarıyı Etkileyen Sosyal Faktörler**,” Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Dergisi, C.7, Sa:2, 125-135.
- Yıldırım, Neşide, (2014), **Ana Bilim Dalları İtibarıyla Sosyal Hizmet**, 12. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, 30 Ağustos-06 Eylül, 2014, Kazan/Tataristan-Rusya Federasyonu.
- Yıldırım, Neşide, Kazım Yıldırım, (2008), **Sosyal Hizmete Giriş**. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Yıldırım, Neşide, (2018), **Orhun Abidelerinde Sosyal Hizmet Unsurları**, Orhun Abidelerinde Sosyal Hizmet Unsurları, TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi; ISSN: 1308-8041, e-ISSN: 1309-4033; Yıl: 2018; Aralık, C: 10/SONBAHAR, Sayı: 40. (156-164), DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>. [http://www.turansam.org/TURAN-SAM\\_40.pdf](http://www.turansam.org/TURAN-SAM_40.pdf).
- Zastrow, Charles, (2017), **Sosyal Hizmete Giriş**. Nika Yay. Ankara. ISBN-10: 6058646315
- <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10193>, e.t: 04 Temmuz 2021.
- <https://www.basarisiralamalari.com/sosyal-hizmetler-2-yillik-2020-taban-puanlari-ve-basari-siralamalari/>, e.t: 8 Temmuz 2021

## **AZERBAYCAN HALK CUMHURİYETİ DÖNEMİNDE TÜRKİYE-AZERBAYCAN EĞİTİM İLİŞKİLERİ**

Prof. Dr. Tahir ORUCOV<sup>1</sup>

Araştırmacı-muhabir Vaqif ORUCOV<sup>2</sup>

### **Özet**

1918-1920'de sadece 23 ay varlığını sürdüren Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti, Müslüman Doğu'nun ilk laik, demokratik devleti olarak tarihe geçti. Gergin ve karmaşık bir sosyo-politik ortamda faaliyet gösteren Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin demokratik devlet inşası, ekonomi, kültür, eğitim, askeri inşaat ve benzeri alanlarda yürüttüğü çalışmalar Azerbaycan tarihinde parlak bir sayfadır.

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti döneminde kültür ve eğitim alanında ve Türkiye ile ilişkilerin kurulmasında bir dizi önemli önlem alınmıştır. Azerbaycan ile Türkiye arasındaki ilk diplomatik temaslar 1918 baharında Trabzon ve Batum barış konferanslarıyla başladı. 18 Haziran 1918'de Azerbaycan Hükümeti ilk heyeti İstanbul'a gönderdi.

24 Haziran'da İstanbul'a gelen Azerbaycan heyeti, Türk kamuoyunu Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti hakkında bilgilendirmek için Osmanlı Hükümeti Başkanı Talat Paşa ve diğer hükümet üyeleriyle görüşmeye başladı ve basına sayısız röportaj verdi.

Kardeş Türkiye ve Azerbaycan, tarihen her zaman, özellikle XX yüzyılda kırılmaz tel-lerle bir-birine bağlı olmuşlar. En zor ve mürekkebe jeopolitik şartlarda bile, Türkiye her zaman Azerbaycan'ın en güvenilir dostu ve kardeşi olmuştur. Tarih boyu, iki ülkenin devlet ve hükümet başkanları arasındaki ilişkiler de dostça ve kardeşçe ilişkiler olmuştur. Onların karşılıklı çabaları Türkiye ile Azerbaycan arasında ikitaraflı ilişkilerin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır.

1 AMEA Folklor Enstitüsü, Filoloji üzere elmler doktoru email: tahiroruclu@gmail.com

2 Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi e-mail: vaqiforuclu@gmail.com

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu M.K. Atatürk ile Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurucusu M.E. Resulzade arasındaki ilişkiler de karşılıklı saygı temelinde kurulmuştur. Bütün bunlar dikkate alınarak APC hükümetinin 27 Haziran 1918 tarihli kararına göre, kardeş Türkiye ile daha yakın ilişkiler için Türk dili devlet dili ilan edildi.

M.K. Atatürk kardeş Azerbaycan'ı da çok severdi. O, Azerbaycan hakkında şunları söyledi: "Azerbaycan ile kültürel ilişkilere büyük önem veriyordum. Örneğin, 1926'da Azerbaycan'daki Bolşevikler Latin alfabesine geçti. Ayrıca 1928'de biz de Türkiye olarak Latin alfabesine geçerek kültürel bağların zayıflamasını da ortadan kaldırdık. Kısacası, Azerbaycan'ın özgürlüğü için savaştım ... "

**Anahtar Kelimeler:** Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti, M.K. Atatürk, Türkiye, Osmanlı hükümeti, Talat Paşa, İstanbul.

### **Azerbaijan Democratic Republic during the Turkey-Azerbaijan relations training**

#### **Summary**

The Azerbaijan Democratic Republic, which existed for only 23 months in 1918-1920, went down in history as the first secular, democratic state of the Muslim East. The work carried out by the Democratic Republic of Azerbaijan, which operates in a tense and complex socio-political environment, in the fields of democratic state building, economy, culture, education, military construction and similar fields is a bright page in the history of Azerbaijan.

Azerbaijan Democratic Republic era culture and a number of the establishment of relations with Turkey and has taken important measures in the field of education. The first diplomatic contacts between Azerbaijan and Turkey in the spring of 1918 began with Trabzon and Batumi peace conference. On June 18, 1918, the Azerbaijani Government sent the first delegation to Istanbul.

The Azerbaijani delegation, which came to Istanbul on June 24, started to meet with the head of the Ottoman Government Talat Pasha and other government members to inform the Turkish public about the Azerbaijan Democratic Republic and gave numerous interviews to the press.

Brothers Turkey and Azerbaijan, the date all the time, particularly XX have been connected to one another by unbreakable wire-century. Even in the most difficult and ink, geopolitical conditions, Turkey has been the most reliable friend and brother always Azerbaijan. Throughout history, the relations between the heads of state and government of the two countries have also been friendly and brotherly relations. Their mutual efforts have played an important role in the development of bilateral relations between Azerbaijan and Turkey.

The founder of the Republic of Turkey, M. K. Atatürk and the founder of the Azerbaijan Democratic Republic, M.E. Relations between the Resulzade are also established on the basis of mutual respect. All this according to the APC government decision on 27 June 1918, considering his brother was declared the state language Turkish language for closer relations with Turkey.

M.K. Atatürk also loved Azerbaijan very much. He said about Azerbaijan, said: "I attach great importance to cultural relations with Azerbaijan. For example, the Bolsheviks on in Azerbaijan lives in 1926 passed into the Latin alphabet. In addition, in 1928 we also eliminate the weakening of cultural ties through the Latin alphabet in Turkey. In short, I fought for the freedom of Azerbaijan ... "

**Keywords:** Azerbaijan Democratic Republic, M.K. Ataturk, Turkey, the Ottoman government, Talat Pasha, Istanbul.

1918-1920 yıllarında sadece 23 ay varlığını sürdüren Azerbaycan Halk Cumhuriyeti, Müslüman Doğu'nun ilk laik, demokratik devleti olarak tarihe geçti. Gergin ve karmaşık bir sosyo-politik ortamda faaliyet gösteren Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin demokratik devlet kuruculuğu, ekonomi, kültür, eğitim, askeri kuruculuk ve diğer alanlarda yürüttüğü çalışmalar Azerbaycan tarihinde parlak bir sayfadır.

Kardeş Türkiye ve Azerbaycan, tarihen her zaman, özellikle XX yüzyılda kırılmaz tel-lerle bir-birine bağlı olmuşlar. En zor ve mürekkebe jeopolitik şartlarda bile, Türkiye her zaman Azerbaycan'ın en güvenilir dostu ve kardeşi olmuştur. Tarih boyu, iki ülkenin devlet ve hükümet başkanları arasındaki ilişkiler de dostça ve kardeşçe ilişkiler olmuştur. Onların karşılıklı çabaları Türkiye ile Azerbaycan arasında ikitaraflı ilişkilerin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. (1, 19)

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu M.K. Atatürk ile Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurucusu M.E. Resulzade arasındaki ilişkiler de karşılıklı saygı temelinde kurulmuştur.

M.K. Atatürk de kardeş Azerbaycan'ı da çok severdi. O, 1921'de Azerbaycan SSC-nin Türkiyedeki temsilcisi İbrahim Abilovu kabul ettiğinde şöyle dedi: "Azerbaycan'ın neşesi bizim neşemizdir, üzüntüsü bizim kederimizdir. Azerbaycan bizim kardeşimizdir. Ne pahasına olursa olsun ona yardım etmek bizim görevimizdir."(2)Bu sözler Atatürk'ün Azerbaycan hakkındaki en popüler fikirlerinden biridir ve bu fikirM.K. Atatürk'ün Azerbaycan'ı ne kadar çok sevdiğini gösteriyor.

M. K. Atatürk daha sonra Azerbaycan hakkında şunları söyledi: "Mondoros Antlaşması'nın 11. Maddesine göre, Türk ordusu 1918'de Azerbaycan'ı boşaltmaya zorlandı. Ben Ermeniler'in Nahçıvan'a yönelik saldırılarına şiddetle karşı çıktım ve hatta gizlice

Nahçıvan'ın savunmasına subay gönderdim. Ruslarla anlaşma yapmak için gönderdiğim Yusuf Kemal Beye "Nahçıvan Türk Kapısı'tır. Bunu dikkate al"-deye ona ben sipariş ettim.

Kurtuluş Savaşı zamanında Azerbaycan ile dostça ilişkiler kurdum. 18 Kasım 1921'de düzenlenen büyük bir törenle, Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nin bayrağını şahsen Ankara'daki temsilciliğinin binasına koydum. O zamanlar Azerbaycan ve Türkiye halkının kardeş olduklarından bahsettim. Kardeş Azerbaycan Kurtuluş Savaşı'nda Narimanov'dan Türkiye'ye maddi bağışlarda bulundu.

Azerbaycan ile kültürel ilişkilere büyük önem veriyordum. Örneğin, 1926'da Azerbaycan'daki Bolşevikler Latin alfabesine geçti. Ayrıca 1928'de biz de Türkiye olarak Latin alfabesine geçerek kültürel bağların zayıflamasını da ortadan kaldırdık. Kısacası, Azerbaycan'ın özgürlüğü için savaştım ... "(3)

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti döneminde kültür ve eğitim alanında Türkiye ile ilişkilerin kurulmasında bir takım önemli tedbirler alındı. Azerbaycan ile Türkiye arasındaki ilk diplomatik temaslar 1918-cı yılın baharında Trabzon ve Batum barış konferanslarıyla başladı. 18 Haziran 1918'de Azerbaycan Hükümeti ilk heyeti İstanbul'a gönderdi. Türk hükümeti ve resmi çevrelerde tanınan Mehmed Emin Resulzadeh'in başkanlığındaki heyette Halil bey Hasmammadov ve Aslan bey Safikurdski de yer aldı. Heyet, İstanbul'da uluslararası bir konferansa katılacaktı. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Hükümeti de heyete Osmanlı devleti ile askeri, ekonomik, eğitim, ulaşım ve maliye saheleri için anlaşmalar için itimatname verdi.

24 Haziran'da İstanbul'a gelen Azerbaycan heyeti, Osmanlı devlet başkanı Talat Paşa ve hükümetin diğer üyeleriyle Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hakkında Türk kamuoyunu bilgilendirmek için görüşmeye başladılar ve basına çok sayıda röportaj verdiler. Azerbaycan heyeti ayrıca uluslararası toplumu Azerbaycan'ın bağımsızlık ilanı hakkında bilgilendirmek için önemli adımlar attılar. Onlar Bağımsızlık Bildirgesi'nin tam metnini İstanbul'daki tüm büyükelçilik ve konsolosluklara sundular. Aynı zamanda Azerbaycan heyeti Almanya, Avusturya-Macaristan ve Bulgaristan'dan olan diplomatlarla görüşmeler yaptılar.(4, 11)

Bütün bunlar göz önünde bulundurularak, AXC hükümetinin 27 Haziran 1918 tarihli kararıyla, kardeş Türkiye ile daha yakın ilişkiler için Türk dili devlet dili ilan edildi. 1918-ci yılın yazında, "Dörtler Birliği'nin" Birinci Dünya Savaşı (1914-18) cephelerinde başarısızlıkları, İstanbul Konferansı'nın başlamasını engelledi. Bu arada, "Dörtlü Birlik" Avusturya-Macaristan, Almanya, Bulgaristan ve Türkiye'yi içeren bir askeri koalisyonudur. Birinci Dünya Savaşı'nda AntantaDevletleri'ne karşı savaştı. Savaşın sonuna kadar vardı ve üye devletlerin yenilgisiyle ile alakadar olarak "Dörtlü Birlik" dağıldı. "Antanta" ise Almanya'nın beklenen saldırganlığına karşı 1904-1907'de kurulan İngiliz-Rus-Fransız Kolektif Savunma İttifakı olmuştur. Daha sonra, 1915'te İtalya ve Japonya da bu birliğe katıldı. (5; 6)



Bununla birlikte Azerbaycan heyeti, Osmanlı hükümetinin üyeleriyle çok önemli anlaşmalar yaptı. 16 Eylül 1918'de İstanbul'daki heyet başkanı M.E. Rasulzade, Osmanlı tarafı ile bir ticaret anlaşması imzaladı. Aynı zamanda, Azerbaycan hükümetine acilen 500 bin Türk Lirası avans verilmesi için gizli bir anlaşma imzalandı. 1918-ci yılın Eylül ayı sonunda, Türk Denizcilik Bakanlığı matbaasında Azerbaycan parasının basılması konusunda anlaşmaya varıldı. Osmanlı devletinin Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'ne 10 yıllığına 2 milyon lira borç vermesi, Azerbaycan'a mümkün olduğu kadar çok ders kitabı ve öğretmen göndermesi ve en önemlisi Bakü'nün düşmanlardan kurtarılması için gerekli askeri kuvvetleri ayrılması büyük bir başarıydı.

20 Ağustos 1918'de Azerbaycan Hükümeti, Osmanlı Devleti ile tam diplomatik ilişkiler kurmak üzere Hükümet mensubu Alimardan bey Topçubaşov'u Olağanüstü Haller Bakanı olarak İstanbul'a gönderdi. Azerbaycan Cumhuriyeti Hükümeti, ona tüm konularda Azerbaycan Cumhuriyeti'nin çıkarlarını temsil etmesi talimatını verdi. Alimardan bey Topçubaşov da İstanbul'da uluslararası bir konferans düzenlenmesi durumunda Azerbaycan heyetinin çalışmalarına tam üye olarak katılma yetkisine sahipti. A. Topçubaşov bu görevi yerine getirmek için 23 Ağustos'ta Gence'den ayrılrsa da ulaşım güçlükleri nedeniyle ancak 28 Eylül'de İstanbul'a ulaşabildi. Azerbaycan'ın Olağanüstü ve Tam Yetkili nümayendesi A. Topçubaşov, Talat Paşa ile ilk olarak 2 Ekim'de bir araya geldi. O, Talat Paşanın kendisine Berlin ziyareti sırasında Azerbaycan'ın çıkarlarını savunduğuna ve Türk askerlerinin Bakü'nü düşmanlardan azsd etdiyi için Azerbaycan Hükümeti adına teşekkür etti. Aynı gün A. Topçubaşov, Dışişleri Bakanı Ahmed Nesimi Bey ile, 3 Ekim'de ise Savunma Bakanı Anvar Paşa ile görüştü. Ekim ayında Topçubaşov, Türk yetkililerle birkaç görüşme daha yaptı. Ancak cephelerde durumun hızla bozulması, Osmanlı devletinde hükümet kabinelerinin sık sık istifa etmesi, A. Topçubaşovun, Türk nümayendeleri ile devamlı ilişkiler kurmasına imkan vermedi. (7, 129)

Ekim ayının sonunda İstanbul'da uluslararası bir konferansın yapılmayacağı anlaşıldı ve Azerbaycan heyeti Türkiye'deki kriz nedeniyle Bakü'ye döndü. A. Topçubaşov ise görevine devam etti. O, 5 Kasım'da Dışişleri Bakanı Nabi Bey ile görüştü. A. Topçubaşov 1919-cu yılın baharına kadar Türkiye'de diplomatik temsilci olarak görev yaptı. Bu süre zamanında, o, İstanbul'daki Azerbaycanlıların çıkarlarını savundu, orada okuyan Azerbaycanlı gençlere maddi yardımda bulundu vb. konularında faydalı çalışmalar yaptı.

1 Ağustos 1919'da Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Hükümeti, Ukrayna'daki eski diplomatik temsilcisi Mir Yusif Vazirov'u İstanbul'daki diplomatik misyonun başına atadı. Dışişleri Bakanlığı kurmay başkanı Cihangir bey Gayibov, diplomatik misyona maliye müşaviri olarak atandı. Ancak Batum'daki İngiliz kuvvetlerinin liderliği Azerbaycan heyetinin İstanbul'u ziyaret etmesine izin vermediği için heyet bir buçuk ay bu şehirde kalmak zorunda kaldı. Resmi izin alınmadığı için özel bir şekilde Türkiye'ye gitmek zorunda kaldılar. Bu nedenle, Ekim 1919'da İstanbul'daki Azerbaycan diplomatik misyonunun resmi

faaliyetlerine yeniden başlamak mümkün oldu.1919-cu yılınKasım ayında M.Y. Vazirov, Türk Dışişleri Bakanı tarafından kabul edildi. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin İstanbul'daki diplomatik misyonu, 1920-ci yılın Nisan işgalinden sonra faaliyetlerini dayandırmak zorunda kaldı. (9, 77)

Azerbaycan Cümhuriyyetinde Halk Eğitimi Aydınlanma için ilk bakanlık, yani Halk Eğitim Bakanlığı, Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümeti tarafından 28 Mayıs 1918'de kuruldu. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulunun 30 Haziran 1918 tarihli ile kararı ile ülkede üç bölümden (genel ortaöğretim, yüksek ve orta özel eğitim, meslek okulları) oluşan yapı onaylanmıştır. Eğitim Bakanı, daha sonra Azerbaycan Halk Cumhuriyetinin Başbakanı olan Nasib bey Usubbeyov oldu. Halk eğitimi alanındaki ilk önemli olay, eğitimin yerli Azerbaycan Türkçesine aktarılması olan okulların millileştirilmesiydi. Böylece ilk kez Azerbaycanlı çocukların kendi ana dillerinde eğitim görme hakları yasallaştırıldı.

Kayd etdiyimiz gibi, Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümetinin eğitim alanında aldığı ilk önemli tedbir okulların millileştirilmesi oldu. Azerbaycan Hükümeti'nin 28 Ağustos 1918 tarihli kararı, tüm ilköğretim kurumlarında eğitimin öğrencilerin ana dilinde yapılması gerektiğini belirtti. Aynı zamanda devlet dili olan Türk dilinin öğretimi zorunlu olmalıdır kararı da verildi. Azerbaycan Halk Cümhuriyeti hükümetinin 30 Haziran 1918 tarihli kararına göre Gence'de Maarif Vekaleti dairesi teşkilatlandırılarak, oranı ilgili ve bilimli personellerle temin etdi. Eğitim sisteminin millileştirilmesindeki en büyük zorluk öğretmen sıkıntısıydı. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1918 yılında Gence, Şeki ve Zagatala'da kısa süreli pedagojik kurslar düzenlenmiş ve bu kurslara 150 kişi katılmıştır. 22 Haziran 1918'de Azerbaycan hükümeti Gori Öğretmen Okulu'nun Azerbaycan'a taşınmasına karar verdi.

Azerbaycan Cümhuriyyetihükümeti, okul ders kitaplarını hazırlamak ve yayınlamak için Eğitim Bakanlığı'nda özel bir komisyon kurdu. 1919'da "Türk alfabesi", "Yeni ilmi hesap", "İkinci yıl", "Yeni okul", "Edebiyat dersleri", "Muntahabat", "Türk çelengi", "Tarihi-tabii", "Lider cebir" gibi ders kitapları çıkarıldı ve ülke boyu yayınlandı. Azerbaycan Parlamentosu'nun 18 Eylül 1919 tarihli kararıyla, Türk dilinde yeni kitapların satın alınması için Halk Eğitim Bakanlığına 1 milyon manat tahsis edildi. (10, 95)

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümeti dövründe Bakü, Gence ve Gazah'ta öğretmen medreseleri, Bakü, Gence ve Şeki'de "Aziz Nina" kadın okulları ve Bakü'de politeknik ve ticaret okulları vardı. 11 Eylül 1919'da Azerbaycan hükümetinin kararı ile "Aziz Nina" okullarının adı Bakü Birinci Ulusal Kadın Gymnaziyası, Gence Kadın Gymnaziyası ve Şeki Kadın Gymnaziyası olarak değiştirildi. Eylül 1919'da Lenkeran'da erkek ve kadın spor salonları açıldı. 1919 yılında Eğitim Bakanlığı, Bakü, Şeki, Şuşa, Göyçay'da gerçek ve öğretmen okullarının açılmasına ilişkin bir kanun tasarısını meclise sunmuş ve bu kanun kabul edilmiştir. 1919-cu yılın yayında Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümeti Azerbaycan'daki eğitim sistemini daha da genişletmek ve derinleştirmek için Bakü, Gence ve Şeki'de

erkekler ve kadınlar için ve Şuşa, Gazah, Gusar, Salyan ve Zagatala'da ise erkekler için kısa süreli pedagojik kurslar açtı.

1919 yılının başında Azerbaycan'da hükümetin aldığı tedbirler sonucunda 637 ilköğretim okulu ve 23 ortaöğretim özel eğitim okulu vardı. Ortaokullar arasında 6 erkek ve 4 kadın Gimnaziyası, 5 gerçek okul, 3 öğretmen semineriyası (Bakü, Gence ve Gazah), 3 "Aziz Nina" (Bakü, Gence ve Şeki) kız eğitim kurumları, bir politeknik okulu ve bir ticaret okulu vardı.

1919-20 eğitim-öğretim yılının başından itibaren, Halk Eğitim Bakanlığı tüm yüksek ilkokul sınıflarını ve üç ortaokul sınıfını kamulaştırmaya karar verdi. 7 Eylül 1918 tarihli kararname ile tüm yüksek ilköğretim okullarında gayri-müsliman öğrencilere din ve ana dil öğretimi başlatılmıştır. Bu eğitimlerin maliyeti devlet tarafından karşılanmıştır. 1918-19 eğitim öğretim yılında Bakü ve Bakü vilayetindeki milli okullarla beraber, 30'u Bakü'de ve 46'sı vilayetlerde olmak üzere 76 Rus okulu vardı. Bunlardan 51'i devlete, geri kalan 25'i ise Petrol Endüstrisi Kongresi'ne aitti ve özel olarak kabul ediliyordu.(11, 127)

Cumhuriyetin Halk Eğitim Bakanı, öğrencilerin Yahudi okullarının rehberleri Y. Baysband ve F. Şapiroya tarafından düzenlenen Yahudi dili, Yahudi halkının tarihi ve Yahudi edebiyatı tarihi üzerine kurslara kaydolmalarına izin verdi. Dersler 20 Ekim 1918'de başladı. Ekim 1918'de Yahudi Ulusal Konseyi okullarında 700 öğrenci ve 24 öğretmen vardı. Bu okullar devlet tarafından ayda 10.000 ruble tutarında finanse edildi. Azerbaycan devleti de Alman kolonilerinde faaliyet gösteren okulları da destekledi. 1918 ve 1919'da, müfettişlik tarafından, Alman kolonilerindeki her öğretmene ayda 90 ruble ödenildi.

Ünlü öğretmen Alijabbar Orujaliyev'in başkanlığındaki Bakü Şehir Dumasının eğitim departmanı da halk eğitimi ile uğraştı. 15 Temmuz 1919'daki bir toplantıda, Şehir Duması şehir okullarının öğretmenleri için 1.600 ruble maaş belirledi. Bakü petrol endüstrisi de bu yönde belirli adımlar attı: Okullarındaki öğretmenlerin maaşları da artırıldı. Bakü'de okul binalarıyla ilgili korkunç bir durum vardı. Çoğu ya tamamen yok edilmiş ya da büyük onarımlar gerektirecek kadar harap oldu. Hükümet, Bakü ilkokullarında okul kontrolün organizasyonu için 827.600 ruble tahsis etti. Çeşitli kamu kuruluşları da öğrencilere yardım etti. Bakü Şehri Okul Yardım Departmanı okullarda sıcak kahvaltılar düzenledi. Departman, fon toplamak için bir piyango ve önceki yıllardan kalan eşyaları satmak için bir satış sergisi düzenledi.

Öğrencilere Hacı Zeynalabdin Tağıyev, Ağa Musa Nagiyev, Hamida Memmedguluzade, Murtuza Muhtarov, Şemsi Asadullayev gibi xeriyeye vatandaşlar, hayırseverler ve patronlar da yardım etti. Eğitim kurumlarına gönderilen Azerbaycanlı öğrenciler, yüksek nitelikli personel olarak Azerbaycan'ın siyasi, ekonomik ve sosyal hayatında önemli rol oynamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı, ülkenin önde gelen eğitim kurumlarına bir çağrıda bulundu.

Başvuruya göre, bu kurumlar, ilgili uzmanlık alanlarındaki öğrencilerin önde gelen üniversitelere transferine ilişkin teklif ve rakamlarını Bakanlığa sunmak zorunda kaldılar. (1,43)

Bağımsız bir devletin önemli niteliklerinden biri olan devlet dili konusu, yeni kurulan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Hükümetinin dikkat noktasındaydı. Cumhuriyet Hükümeti'nin 27 Haziran 1918 tarihli kararıyla, o zamanlar Türk dili olarak adlandırılan Azerbaycan dili devlet dili ilan edildi. Bu karar, ana dilinin devlet dili olarak kullanılmasına ilişkin ilk belgedir. Bu karara göre, ülkedeki yargı, idare ve diğer görevlerden sorumlu olanlar devlet dilini gerekli düzeyde öğreninceye kadar devlet kurumlarında Rus dilinin kullanılmasına izin verildi.

Anadilin devlet dili olarak ilan edilmesiyle bağlantılı olarak, eğitim kurumlarının millileştirilmesi önümüzde duran ana konulardan biriydi. 28 Ağustos 1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Hükümeti ilk ve orta dereceli okullarda ana dilde eğitim verilmesine karar verdi. Karara göre, tüm ilkokullarda ana dilde eğitim verilirken, devlet dili zorunlu olarak okutuldu.

27 Aralık 1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Harbiye Nazırı Samad Bey'in emriyle Azerbaycan-Türkçesi orduda devlet dili olarak kabul edildi. 11 Şubat 1919'da hükümet, Azerbaycan Milli Ordusu'ndaki Türk süvari nizamnamesini onaylamaya karar verdi. Azerbaycan Parlamentosu tarafından kullanılan dil, devlet dili statüsüne sahip olan Azerbaycan Türkçesi idi. Diğer milletlerden temsilcilerin Rusça konuşması kabul edilebilirdi. Devletin bu en yüksek kurumunda yazılı ve sözlü dil arasında önemli bir fark vardı. Birkaç istisna dışında, belgelerin ve tekliflerin dili genel, belki de zorunlu bir ilkeye dayanırdı.

23 Temmuz 1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümetinin kararıyla Türkiye'den 50 öğretmen davet edildi. Türkiyeli öğretmenler 1919-cu yılın Ekim ayı başlarından itibaren Azerbaycan'a geldiler ve öğretmenliğe başladılar. Halk Eğitim Bakanlığı, Azerbaycan(-Türk) dilinde ders kitapları yazmak ve yayınlamak için bir komisyon kurdu. Türkiye'den de çok sayıda ders kitapları ve ders vesaitleri alındı. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin karşı karşıya olduğu ana görevlerden biri, Azerbaycan'da yüksek öğretimin örgütlenmesi ve yüksek öğrenim görmüş ulusal personelin yetiştirilmesiydi. Bu nedenle Bakü Devlet Üniversitesi, 1 Eylül 1919'da Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Parlamentosu tarafından kurulmuştur. Tanınmış bilim adamları, Bakü Devlet Üniversitesine öğretim kadrosu sağlamak için davet edildi. Ekipman ve kitaplar alımı için Bakü Devlet Üniversitesine 1 milyon manat ayrıldı. BDU'nun faaliyetinin başlamasında başta M.E. Resulzade olmak üzere Azerbaycan'ın ziyalı ve aydınlarının büyük rolü olmuştur. Karara göre üniversitede 4 fakülte vardı: Tarih-filoloji, fizik-matematik, hukuk ve tıp fakülteleri ile birlikte Şarkiyat bölümü. Üniversitenin ilk rektörü, tanınmış bir Rus bilim adamı, Kazan Üniversitesi profesörü Vasily Ivanovich Razumovsky idi. (4,37)

15 Kasım 1919, üniversitede okulun ilk günü ilan edildi. Bu haber, aydınlar, halk ve siyasi şahsiyetler dahil halk arasında büyük bir sevinçle karşılandı. 17 Kasım'da "Azerbaycan" gazetesinde "Darulfunu'nun Açılması" başlıklı bir yazı yayınlandı. 1920'lerin başında, cumhuriyetteki bilimsel araştırmalar esas olarak Bakü Devlet Üniversitesi'nde yoğunlaştı. 1920-1922 yıllarında burada humanitar, tıp ve doğa bilimleri bölümlerinden oluşan bir bilimsel dernek kurulmuş ve işletilmiştir. Derneğin amacı, bilimin çeşitli alanlarındaki sorunların araştırılmasında, bilimsel personelin eğitimi ve geliştirilmesinde kapsamlı yardım sağlamak idi.

BDU, Azerbaycan bilimine binlerce bilim adamı, aydın ve önemli şahsiyet kazandırmış ve daha sonra ülkemizde faaliyete başlayan birçok üniversitenin yoluna ışık tutmuştur.

Azerbaycan'da Cumhuriyet döneminde kurulan ilk yüksek öğretim kurumu- Bakü Devlet Üniversitesi halkımızın aydınlanmasında ve bilimimizin gelişmesinde büyük rol oynamıştır.

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi'nin çokilli bilimsel başarılarının elde edilmesinde BDU'da okuyan yüzlerce bilim adamı ve aydınımızın büyük rolü olmuştur.

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümeti Parlamentosunun kararına göre, 100 Azerbaycanlı öğrenci yabancı ülkelere - Almanya, İtalya, Fransa ve Türkiye'ye - yüksek öğrenim için gönderildi. Ayrıca birkaç öğrencinin de Rus eğitim kurumlarına gönderilmesine karar verildi. Tüm bunlar ise Azerbaycan Ulusal hükümetinin Anavatana ve millete doğal hizmeti idi.

Ancak Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümetine karşı Sovet Ordusunun-Kırmızı Ordunun 1920-ci yılın nisanında yatdığı yabancı askeri müdahale ve iç savaş nedeniyle bu olaylar gerçekleştirile bilmedi. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Hükümeti 28 Nisan 1920'de çöktü.

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin devlet olma niteliklerini benimsemesi, devlet ve askeri yapılanma, ekonomi ve kültür, eğitim ve sağlık alanlarında atılan adımlar Azerbaycan halkının tarihinde belirleyici rol oynamıştır.

## KAYNAKCA

- Azərbaycan Demokratik Cumhuriyeti. **Azərbaycan Hükümeti (1918–1920)** Bakü, Gençlik. 1990, 92 s.
- [https://az.wikiquote.org/wiki/Mustafa\\_Kamal\\_Atatürk](https://az.wikiquote.org/wiki/Mustafa_Kamal_Atatürk)
- <https://azinform.az> > Sosial
- Азербайджанская Демократическая Республика(1918 - 1920) / Н. Агамалиева. — Баку: «ЭЛМ», 1998
- <https://azport.info/13111/dordlr-ittifaqi-nedir>
- <https://az.wikipedia.org/wiki/Antanta>
- Yağublu N. **Azərbaycan milli mücadelesi ve M.A. Resulzade**. B., 2001, 154 s.
- Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Внешняя политика (документы и материалы), Баку,«ЭЛМ», 1998.
- Zeynalov J. **Azərbaycan'ın kısa tarihi**. Bakı, Gençlik, 1992, 142 s.
- Kasımlı Musa. **Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) sırasında büyük güçlerin Azerbaycan politikası**. 3 parça. Bölüm II. Bakü: Adiloğlu, 2001, 255 sayfa
- Nasib Nasibzade, **Azərbaycan'ın dış politikası (1918-1920)**, Bakü, Azerneshr, 199

## SAİD HALİM PAŞA'YA GÖRE EĞİTİM, KÜLTÜR, BATILILAŞMA, AYDIN ve KÜLTÜR YABANCILAŞMASI

Doç. Dr. M. Hanefi BOSTAN\*

### Özet:

“Said Halim Paşa'ya Göre Eğitim, Kültür, Batılılaşma, Aydın ve Kültür Yabancılaşması” adlı yazımızda, Paşa'nın bu kavramlara yüklediği anlamın ne olduğu, Eğitim Sistemimizin nasıl olması gerektiği hususundaki görüşleri ortaya konulacaktır. Yaklaşık 100 yıl önce Osmanlı Devleti'nin sadrazamı olan ve İslamcılık fikir hareketinin teorisyeni olarak kabul ettiğimiz Said Halim Paşa'nın tespitleri önem taşımaktadır. Nitekim Osmanlı toplumunda ve devlet idaresindeki birçok sorunu tespit ettiği ve bu sorunların giderilmesi için önerdiği çözüm önerileri bugünkü toplumumuzdaki benzer sorunların giderilmesi için de önemini korumaktadır. Eğitim, kültür ve aydınlarla ilgili tespit ettiği sorunlar ve çözüm önerileri de aynı durumdadır.

Said Halim Paşa'nın bu nosyonu kazanmasında ilköğretimden üniversite dâhil, aldığı eğitimin yanında, Şura-yı Devlet (Danıştay)'de ki memuriyet görevi, Şura-yı Devlet ve Hariciye Nazırlığı, dört yıla yakın Sadrazamlık görevini ifa etmesinin büyük payı vardır. Paşa, Batı'yı en iyi tanıyan aydın olmasının da etkisi büyüktür. Batı medeniyetini ve sosyal hayatını yakından tanınmasına rağmen Türk Kültürü ve Türk Medeniyetine bağlı aydın bir fikir adamı olarak hayatını sürdürmüştür. Bütün ıslahatların ve bunalımdan çıkış yollarının Türk Kültürüne, Türk Medeniyetine bağlı kalarak sağlanacağını, aksi politika, düşünce ve davranışların bu milleti esaret altına sokacağını ısrarla vurgulamıştır.

Said Halim Paşa, eğitimin beynelmilel değil “milli” olması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim, kültür ve aydın kavramlarının yanı sıra ahlak, terbiye, irfan, iktibas (taklit), kültür yabancılaşması, tahsil, tecrübe, manevi vatan, milli ruh, milli gaye, fikren göç ve ruhen uyruk değiştirme gibi deyim ve terimleri de kullanmaktadır. Kültür yabancılaşması kavramını ilk ortaya atan düşünür olarak kabul edilmektedir.

\* Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi, mhbastian@marmara.edu.tr, mhanebostan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3498-0142.

**Anahtar Kelimeler:** Said Halim Paşa, eğitim, kültür, aydınlar, ahlak, terbiye kültür yabancılaşması.

## EDUCATION, CULTURE, WESTERNALIZATION, INTELLECTUAL AND CULTURAL ALIENATION ACCORDING TO SAID HALIM PASHA

### Summary:

In the paper whose name is "Education, Culture, Westernalization, Intellectual and Cultural Alienation According to Said Halim Pasha", it will be focused on the definition of these concepts and what kind of policies could improve the quality of education according to the thoughts of Said Halim Pasha. Due to the fact that Said Halim Pasha was grand vizier of the Ottoman State approximately 100 years ago and he was also one of the theorists of the Islamist approachment, his intellectual idea is significant and remarkable. He obtained the problems of the Ottoman politics and society and then found solutions of how these problems could be solved. These solutions are still important so as to solve the problems we witness in the contemporary society.

All of having education from primary school to university, performing his civil services in the Council of State, Department of Foreign Affairs and being the grand vizier for nearly four years have deeply affected his thoughts and ideas to capture this notion. Pasha was also interested in Western ideas and closely followed the Western modernisation. Although he was acquainted by the Western culture and social life, he strongly advocated the ideas of Turkish culture and Turkish civilization. According to Said Halim Pasha, all of the reforms and solutions for crisis could not protect the Turkish culture and civilization. Conversely, he believed that these reforms could oppress and even enslave the Turkish society.

Said Halim Pasha expressed that the Turkish education system should be shaped by national notion, not by international perspective. Besides the concepts of education, culture and intellectual, he believed that the concepts of morality, wisdom (lore), imitation, cultural alienation, experience, spiritual homeland, national spirit, national objective, conversion of nationality in spiritual manner are valuable notions. Said Halim Pasha is known as the first theorist of who produced and developed the concept of cultural alienation.

**Key Words:** Said Halim Pasha, education, culture, intellectuals, morality, cultural alienation.



## Giriş

Giriş bölümünde Said Halim Paşa'nın fikirlerinin oluşmasında etki eden unsurların neler olduğu ve sadrazamlık döneminde hükümetinin nasıl bir eğitim politikası takip ettiği hususları gözler önüne serilecektir. Daha sonraki bölümlerde eğitim ile ilgili düşünceleri, eğitimde öncelendiği konuların neler olduğu ve eğitimi yakından ilgilendiren batılılaşma, aydınlar ve kültür yabancılaşması konusundaki fikirleri ortaya konulacaktır.

### 1. Said Halim Paşa'nın Fikirlerinin Oluşmasında Etki Eden Unsurlar

Said Halim Paşa, çok okuyan, geniş kültüre, sahip bir devlet adamı olması yanında kibar, alçak gönüllü, sıcakkanlı, iyi ahlaklı, nazik, dürüst ve şahsiyet sahibi bir kişi olarak tanınmaktadır. Siyasî şahsiyetiyle birlikte mütefekkir kişiliği de büyük önem taşıyan ve İslâmcılık akımının en önemli fikir önderlerinden biri olan Said Halim Paşa, Batı medeniyetini ve sosyal hayatını yakından tanımasına rağmen kendi kültür ve medeniyetine bağlı aydın bir fikir adamı olarak hayatını sürdürmüştür.

Yüz yıldan fazla bir süre önce Osmanlı Devleti'nin sadrazamı olan ve İslamcılık fikir hareketinin teorisyeni olarak kabul ettiğimiz Said Halim Paşa'nın tespitleri önem taşımaktadır. Nitekim Osmanlı toplumunda ve devlet idaresindeki birçok sorunu tespit edişi ve bu sorunların giderilmesi için önerdiği çözüm önerileri bugünkü toplumumuzdaki benzer sorunların giderilmesi için de önemini korumaktadır.

Said Halim Paşa'nın bu nosyonu kazanmasında ilköğretimden üniversite dâhil aldığı eğitimin yanında, Şura-yı Devlet'de (Danıştay'da)ki memuriyet görevi, Şura-yı Devlet ve Hariciye Nazırlığı, dört yıla yakın Sadrazamlık görevini ifa etmesinin büyük payı vardır. Paşa, Batı'yı en iyi tanıyan aydın olmasının da etkisi büyüktür.

Said Halim, Şûrâ-yı Devlet görevindeki büyük başarılarından dolayı kısa zamanda Rumeli beylerbeyliği payesine yükseltildiğinde sarayın ve padişahın gözde adamı oldu. Ancak onu çekemeyenler, kendi adıyla anılan Yeniköy'deki yalısında zararlı evrak ve silah bulunduğu gerekçesi ile saraya jurnal edildi. Bu olaydan sonra Şûrâ-yı Devlet'teki göreviyle ilgisini azaltıp yalısına çekilerek bir taraftan kitap okumakla, içtimai ve tarihi incelemelerle, diğer taraftan da İslam ve Osmanlı eski eserlerini toplamakla meşgul oldu (Bostan 1992: 22). Sanat değeri olan eserleri ölünceye kadar toplamaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim şehit edildiği arabadan o gün satın aldığı iki büyük levhanın çıkması bunu doğrulamaktadır (Bostan 2021: 24).

Yine Said Halim Paşa, kendi adıyla anılan yalıda ilim ve siyaset adamları ile edebiyatçılar bir araya gelerek sohbet ederlerdi. Sohbet toplantılarına Mehmed Akif, İbnülemin Mahmud Kemal, Neyzen Tevfik, Dr. Necmettin Arif ve Celalettin Arif gibi mümtaz şahsiyetler katılırdı. Paşa, musikiye de aşına olup, eski güzel eserlere fazlası ile değer verirdi.

Musikî ile ilgili kıymetli eserleri toplayabilmek için haddinden fazla fedakârlık gösterirdi. Meşhur üstatlara, himâyesini ve yardımını eksik etmezdi. Dönemin büyük musiki üstatları Said Halim Paşa Yalısı'nda musiki ziyafetleri verirlerdi. Said Halim Paşa Yalısı, "Türkiye'nin ve Türk musikisinin bir akademisi idi". Bunun yanında Said Halim Paşa. Boğaziçi mehtap sefalarını da ihya edendi.

Said Halim, II. Meşrutiyet'in ilanından "birkaç yıl önce" (muhtemelen 1906 yılından önce) kendi yalısında, Filozof Rıza Tevfik'ten ders aldığı ve ders konularının da Türk Edebiyatı ve özellikle "filozofik ve içtimai meseleler" hakkındaki tartışmalara münhasır olduğu anlaşılmaktadır.

Görüldüğü üzere Said Halim Paşa'nın oturduğu yalı aydınların sohbet ve tartışma yaptıkları, sanatçıların eserlerinin sergilendiği ve musiki üstatlarının eserlerini icra eyledikleri bir kültür ve sanat merkezi haline gelmişti.

Paşa, Padişah (II. Abdülhamid)'in izniyle Âyan Meclisi üyeliğinden ayrılarak, bir yılı aşkın süre Paris'te "İslâmcılık" tezi üzerine incelemelerde bulundu. Ünlü sosyolog Gustave Le Bon'le bu sırada görüştüğü düşünülmektedir (Bostan 2021: 24).

Said Halim Paşa'nın düşünce dünyasına etki eden düşünürlerin tespiti, kendisi açıkça isimler zikretmediğinden ve muhtemel kişilerin düşünceleriyle birebir bağlantı kurabilecek açık deliller de bulunmadığından oldukça zordur. Fakat Paşa'nın Müslüman düşünürleri iyi bildiği, İslâm düşüncesinin ana metinlerini okuduğu ve bu metinlere aşina olduğu, Batıdaki fikir dünyasını yakından tanıdığı ve özellikle sosyoloji disiplinine ait metinleri okuduğu, Osmanlı'daki fikrî tartışmalarını takip ettiğini söylemek mümkündür (Beşer 2013: 17).

## 2. Said Halim Paşa'nın Sadareti Döneminde Eğitim

Said Halim Paşa'nın eğitimle ilgili fikirlerine geçmeden önce, sadareti döneminde (11 Haziran 1913 - 3 Şubat 1917) eğitimin genel durumunun ne olduğu nasıl bir eğitim politikasının takip edildiğinin bilinmesinde fayda vardır.

Sait Halim Paşa Hükûmeti 17 Haziran 1913'te onaylandı. Kabinede Maarif Nazırı olarak Şükrü Bey yer aldı (BOA, İ.DUİT, 8/87). Hükûmetin eğitimle ilgili en önemli icraatı "Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kânûn-ı Muvakkati"nin (Geçici İlköğretim Kanunu) çıkarılmasıdır. 23 Eylül 1329'da (6 Ekim 1913'te) uygulamaya konulan bu kanunla ilköğretim parasız ve mecburi hale getirildi, eğitim süresi de altı yıl olarak belirlendi. Bu kanun eğitim tarihimiz açısından son derece önem taşımaktadır. Nitekim kanun, Cumhuriyet döneminde bazı değişikliklerle 1961 yılına kadar yürürlükte kaldı. Zorunlu hale getirilen ilköğretimin temini için etkili ceza tedbirleri getirildi. Anaokullarına önem verildi ve İstanbul'da dört yerde anaokulu açıldı (Müezzinoğlu 2012: 70; Uyanık - Kaya ve Elçiçeği 2021: 171-172, 179).

Ülkenin ziraat ve ticarete olan ihtiyacı göz önüne alınarak ilköğretim ve ortaöğretim programları değiştirilmiş ve genişletilmiştir. Eğitimde kızların da erkeklerle beraber aynı seviyeye getirilmesi gerekli görüldüğünden Darülmualimat'ın ıslahına ve kızlar için geçici olarak açılan yükseköğrenim derslerinin daimî bir şekle dönüştürülerek Ekim 1913'ten itibaren uygulanmasına karar verilmiştir.

Said Halim Paşa Hükümeti bir İttihat ve Terakki Partisi Hükümetidir. Hükümetin eğitim politikalarında Balkan Savaşları'ndan sonra köklü bir değişime gidilmiştir. Nitekim o zamana kadar eğitimi Osmanlılık ideali doğrultusunda yönlendirmeye çalışan İttihat ve Terakki, ondan sonra Millî Eğitime önem vererek Türk unsuruna hitap eden çalışmalar içerisine girmiştir. 1916 yılında yapılan İttihat ve Terakki Kongresi'nin Genel kurul raporunda, 1913 Kongresi'nden bu yana eğitimle ilgili yapılanlar şöyle özetlenmiştir: "İttihat ve Terakki Tüm okulların programları dinî ve millî terbiye üzerine düzenlenmiş ve okul sayısı artırılmıştır. Darülfünun ıslah edilip ve genişletilerek Kızların eğitimine özel bir önem verilmiş, bu çerçevede anaokullarından başlanarak iptidai, tali ve ali kız okulları açılmıştır. İstanbul kız ve erkek öğretmen okulu genişletilmiş, vilayetlerde de kız öğretmen okullarının açılmasına başlanmıştır. Öksüz ve yetim çocuklar için darüleytamlar açılmış, buralarda on beş bin kadar çocuk sefaletten kurtarıldığı gibi, kendilerine ayrıca birer de sanat öğretilmiştir. Savaşın ilanından sonra düşman devletlere ait okullar kapatılarak binalarına el konulmuştur. Diğer devletlerin okulları özel okullar yönetmeliğine tabi kılınmıştır. Türk-İslam eserlerinin incelenmesi ve bunun sonuçlarının kitaplaştırılması çalışmaları yapılmıştır. İmla ve dil kurallarının sağlam bir şekle dönüştürülmesi için yazı ve dil bilgisi komisyonları teşkil edilmiştir. Gerek bu komisyon çalışmalarının, gerekse üniversite ve fakülte dergileri ile telif ve tercüme edilen yararlı eserlerin basılması ve yayınlanması sonucu kütüphanelerin zenginleştirilmesine çalışılmıştır. Kongrede oluşturulan siyasi programda eğitime temas eden şu maddeler vardı: Meşihat teşkilatının dini yaymaya, İslamiyet'i yüceltmeye tam olarak hizmet edecek surette genişletilmesi ve tamamlanması; medreselerin bu amaç dâhilinde ıslahı için kanun teklif edilmesi; ülkenin şimdiye kadar muhtaç olduğu hekimlerin bir an önce yetiştirilmesi için tıp okullarının artırılması, genişletilmesi ve ıslah edilmesi; idarede birliği sağlamak üzere Evkaf Nezaretine bağlı bulunan okulların masrafları devlet bütçesinden karşılanmak üzere Maarif Nezaretine devredilmesi; doğrudan doğruya mütevellileri tarafından yönetilen vakıf okullarının özel okul görülmelerinden ötürü bu hükümden istisna edilmesi; darülmualimin ve darülmualimat ile tüm orta dereceli okul ödeneklerinin doğrudan doğruya Maarif Nezaretine raptına dair kanun teklif edilmesidir" (Müezzinoğlu 2012: 71-72).

## A. Said Halim Paşa'nın Eğitim ve Kültürle İlgili Görüşleri

### 1. Said Halim Paşa'ya Göre Maarif ve Cehalet Sorunu

Said Halim Paşa, eserlerinde değindiği önemli konulardan biri maarif ve cehalet meselesidir. Paşa'ya göre, "Dün de bugün de, ilerleyip gelişmemize engel, maarifteki geriliğimiz olmuştur. Cehaletimizin bir eski, bir de yeni şekli vardır. Eskisi, fikir ve tecrübe sahalarını dolduran ilerlemelere ilgisiz kalmamızdı. Şimdiki ise, eskiden tamamıyla yabancı olduğumuz ilimlerden, pek az ve noksan bir şekilde haberdar olmamızdır".

Paşa bugünkü cehaletimizin en belirgin özelliği, "bir sürü yanlış bilgilerden meydana gelmiş aldatici bir kabukla örtülü bulunması ve bu sebeple, hakikî ilme benzemesidir. Bu ise cehaletlerin en zararlı şeklidir. Çünkü bu hal bizleri, ciddi ve faydalı teşebbüslerden daima alıkoymakta, medeniyet dünyasının nazarında kıymetimizi düşürmekte ve bizim zamanın ilerlemelerini takip etmeye istidatlı olmadığımız zannını vermektedir...".

Paşa bu yanlış kanaat ve zanlara uyararak, "bütün varlığımızla Batılları taklide koyduk... Taklitçilikte ustalaşmak gayreti içindeyiz; eski bildiklerimizi unutmak, şimdiye kadar yaptıklarımızı bir kenara atıp terk etmek istiyoruz. Tatbîki mümkün olan eski bilgilerimizle iş görecektir, onları daha iyi bir hale getirip, daha çok netice alacak yerde; aksine hiçbir zaman öğrenemediğimiz, bilmediğimiz şeyleri tatbik için, kıymetli vakitler ve gayretler harcıyıp gidiyoruz" (Said Halim Paşa 2017: 100-102).

Paşa'ya göre düştüğümüz büyük hata şudur: "Biz, memleketimizin mesut olması için, Avrupa kanunlarını tercüme edip almanın kâfi geleceğini zannettik. Ve bu kanunların bizde kabul ve tatbik olunabilmesi için, onlarda yapılacak birkaç değişikliğin yeteceğini hayal ettik. Meselâ: Adalet sistemimizi ıslâh etmek için Fransız adalet sistemini esas aldık. Halbuki Fransa'ya hiçbir şekilde benzemeyen bizimki gibi bir memleket için, bu sistemin uygun olup olmadığını kimse düşünmedi. Bu tarzda icra ettiğimiz adliye ıslahatının, bunca seneler çalıştıktan sonra, mâlum şekilde ve hiç derecesinde neticeler vermesi şaşılacak bir şey değildir".

Paşa, "Maarifimizi ıslâh etmek için de aynı şekilde hareket ettik. Tabî elde edilen neticeler daha da zararlı oldu. Gayet kıymetli olan vakitlerimizi ve birkaç nesli kaybettikten sonra, bunca fedakarlıklara mal olan şeyi de bozmak mecburiyetinde bulunuyoruz. İşin garibi şu ki, bu kadar aksi neticelerden sonra bile tecrübeye ve akl-ı selîme aykırı olan bu metod, yine itibar görmekte" olduğunu kaydetmektedir (Said Halim Paşa 2017: 57-58).

Said Halim Paşa'ya göre Avrupa'dan alınan kanunlar sosyal hayat ile uyum sağlamaktadır. Nitekim sosyal yapı düşünülmeden hukuk ve eğitim alanında yapılan reformlar başarısızlıkla neticelenmiştir. Çünkü sosyal yapı kanunlarla ve ani müdahalelerle değiştirilemez (Gündüz 2021: 634).

## 2. Eğitimin Hedefi ve Takip Edilecek Metotlar

Said Halim Paşa, Osmanlı toplumunun kuvvet ve canlılığını tam olarak kazanabilmesi için ahlaki meziyetlerin, faziletin ve terbiyenin; ilim ve bilginin önüne geçirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. İlimin vasıta, terbiyenin gaye olduğunun bilinmesini istemektedir. Gayeden maksatın da, düzenli fikirler, çalışma aşkı, vazife sevgisi, sarsılmaz azim ve sebat ile dolu aydın, faziletli ve iman kuvvetli Osmanlılar yetiştirmek olduğuna dikkat çekmektedir. Paşa, mükemmel toplumları, ahlaki fazilet ve olgunluklara sahip insanların meydana getirdiğini kaydetmektedir. Mesut ve kudretli milletler ise mükemmel cemiyetler tarafından teşkil olunduğu gerçeğine parmak basmaktadır (Said Halim Paşa 2017: 137).

Said Halim Paşa, “Kendilerine emanet edilen genç ruhları sağlam bir ahlâk, yüksek bir gâye ile donatmak ve gelecek nesilleri teşkil etmek vazifesini üzerlerine alanlar, memleketlerine karşı yüklendikleri pek büyük mesuliyetin derecesini hakkıyla takdir etmelidirler. Şimdi bizce, Osmanlı eğitiminin, her şeyden önce yerine getirilecek, en ağır ve âcil bir ihtiyaç halinde gerekli olan vazifesi, milletimizi ruh ve ahlâkça yüksek bir terbiye ile donatmaktır. Esaslarını doğrudan doğruya İslâm’dan alarak, İslâm anlayışına ve gerçeklerine dayanacak olan bu terbiye, zamanın ihtiyaçlarına da en mükemmel tarzda karşılık verecek bir şekilde olmalıdır.

Bizim ölçülerimize göre, terbiye ve eğitim için takip edilecek olan metodların değeri, bunların, İslâm’ın maksat ve gâyesinin gerçekleşmesi yolunda yapacakları hizmetin derecesi kadar olacaktır. Herkesin de bildiği gibi, bir terbiye metodunun kıymeti, o metod vasıtası ile elde edilmek istenen maksada göre ölçülür. Zira “metod”, ferdi belli bir vazifeyi görebilecek, belirli bir maksadı elde edebilecek hale getirmek için kullanılacak vasıtaların bütünü demektir.

O halde belirli bir maksat yoksa, hakikî bir terbiye de olamaz.

Eğer İngiliz, Fransız yahut Alman terbiye metodları iyi iseler, maksatları, iyi İngiliz, iyi Fransız, iyi Alman yetiştirmek olduğu ve bunda muvaffak oldukları için iyidirler. Bu sebeple, bir milletin terbiye metodunun diğer bir millete de uygun gelmesine ihtimal yoktur.

Batılı milletlerin kabul ettikleri eğitim metodlarını inceleyince, bu milletlerin her birinin, kendi ferdlerini insanların en iyisi ve en mükemmel bir Hristiyan saydıklarını görüyoruz. Yani bu milletlerin kendi terbiye metodları ile varmak istedikleri maksat her şeyden önce “Millî”dir” (Said Halim Paşa 2017: 210-211).

### 3. İyi Müslüman Nasıl Yetiştirilir? ve Sosyal Şartların Önemi

Said Halim Paşa, İslam anlayışına göre; “iyi bir Müslüman yetiştirmek demek, her bakımdan olgunlaşmış; yüksek bir anlayışa, yüksek bir irfana ermiş; kendi saadetini başkalarının felaketinde veya kendi yükselişini başkalarının alçalmasında aramayan iyi bir Türk, iyi bir Arap, iyi bir İranlı veya iyi bir Hintli yetiştirmek demek” olduğuna vurgu yapmaktadır.

Paşa’ya göre; “İslam terbiyesinin takip ettiği maksat, buldukları her yerde, gerek mensup oldukları, gerekse içinde yaşadıkları cemiyetlere, saadetin kıymetli unsurları, ilerlemenin gerçek amilleri olacak insanlar” yetiştirmektir.

Said Halim Paşa, “böyle bir terbiye sayesinde korkunun yerini ümit ve sevgi, rıyanın yerini samimiyet alacağını” kaydetmektedir.

Yine “bu terbiyenin idrak edebileceğimiz şeyler hakkında bilgimize sunacağı hikmet ve ölçüler sayesinde, idrak edemediğimiz hususlar hakkında da bir kanaat sahibi olabileceğiz. Artık hiçbir şüphe bizi ürkütemeyecektir. Bu sayede tam bir huzur ve itminan içinde” bulunacağız... O halde en iyi Müslümanlar, hak ve vazifelerini en iyi anlayanlar, onları en güzel şekilde yerine getirenler ve koruyanlardır” demektedir (Said Halim Paşa 2017: 211-213).

Said Halim Paşa’ya göre; “milletin âlimlerini, vatanperverlerini, seçkin idare adamlarını ve memurlarını, muntazam sosyal sınıflar yetiştirir. Çocukları terbiye edebilmek, aileyi mesud kılabilmek ancak bu düzen sayesinde mümkün olabilir. Aksi takdirde, yeni cemiyetin başıboş kalması halinde, en ileri medeniyetlerin bile yok olup gittiğinin hâlâ anlaşılammış olması, şaşırtıcıdır”.

Paşa, cemiyetin durumu, “bir memleketin siyâsî ve idarî vaziyetinin esasını teşkil” ettiğini, dolayısıyla siyâsî ve idarî vaziyet, sosyal duruma bağlı olduğu için, cemiyetin durumu da kendisini teşkil eden ferdlerin ahlâk ve zihniyetine bağlı” olduğunu belirtir (Said Halim Paşa 2017: 122).

### 4. Bilgi Değil, Ahlak Eksikliği

Said Halim Paşa’ya göre maarifteki bir başka temel sorunumuz, kendimizde sadece bilgi eksikliği olduğunu, bilgi ve tekniğimizi geliştirerek her türlü sorunu çözeceğimize dair inancımızdır. Bilgi sahibi kimselerin de kötülük yapabileceklerine ihtimal vermiyor, ilim ve tekniği her şeye deva sanıyoruz. Halbuki temel sorunumuz ahlak eksikliğidir. Azim, sebat, irade, fedakarlık gibi ahlaki özelliklerden mahrum bulunmamızdır. Kayıtsız, tembel ve rahatına düşkün oluşumuz “cahil alimler” derekesinden kurtularak faydalı insanlar olabilecek derecede, ilim ve irfan tahsil etmemize mani oluyor. Kişinin vatanına karşı ilk ve

en önemli vazifesi, ahlaki noksanlardan mümkün olduğu kadar kurtulmak; kıskançlık ve bencillik hisleri gibi her türlü kötü duyguları yenmekten ibarettir.

İlmi kazançlarımız, ancak ahlaki noksanlarımızı giderebildiğimiz ölçüde faydalı olacaktır. Aksi takdirde ilmimiz, kötü temayüllerimizi teşvik edip artırmaktan ve zararımıza sebep olmaktan başka bir şeye yaramaz. İnsanın hareket yolunu çizen, fiil ve işlerini ona telkin eden, fenalıklardan onu men eden akıl ve bilgisinden daha çok ahlakıdır. Zeka ve bilgi, ancak ikinci derecede tesir sahibi olan vasıtalarlardır (Said Halim Paşa 2017: 123-125).

Görüldüğü üzere Said Halim Paşa, eğitimde ahlaka ve ahlaki değerlere büyük önem vermektedir. Nitekim Paşa, “Taklitçiliğimiz”, “Fikir Buhranımız”, “Cemiyet Buhranımız”, “Taassup”, “İslâm Dünyası Neden Geri Kaldı?”, “İslâmlaşmak” ve “İslâm Devletinin Siyasî Yapısı” başlıklı çalışmalarında ahlâka büyük önem vermekte ve sağlam toplumları ahlâkî erdem ve kemâl sahibi insanların meydana getirdiğini savunmaktadır.

Said Halim Paşa, İslam ahlakını, toplumun yapısı ile alakalı bir disiplin olarak görmekte (Bulanık 2004: 38) ve “İslamlaşmak” tezinde toplumumuz için vazgeçilemez bir model olarak ele almaktadır (Said Halim Paşa 2017: 189). Nitekim, Müslüman’ın cemiyet hayatına ilişkin ilkelerin İslam ahlakından çıktığını ve bu ilkelerin “hem insanlar arasındaki hürriyet, eşitlik ve yardımlaşma esaslarına, hem de şahsî üstünlüğe hürmet esasına dayanmak” mecburiyetinde olduklarını vurgulayarak İslam toplumlarının ahlak anlayışını ortaya koymuş ve İslam’ın sosyal hayat anlayışının da İslami inançlardan ve “bu inançlara dayalı ahlak nizamı”ndan doğduğunu belirtmektedir (Said Halim Paşa 2017: 190).

Said Halim Paşa burada sosyal ahlak tabirini kullanmakta ve bu tabiri sosyal hayat ve siyasi hayatla ilişkilendirerek kavramlaştırmaktadır (Bulanık 2004: 115).

Ona göre; “İslam ahlakı, insana, sahip olduğu tekamül kabiliyetini gücü yettiği derecede genişletilmesi için, hür olmak vazifesini yüklemektedir. Yani İslamiyet’e göre hürriyet, öyle insanların kullanıp kullanmamakta serbest olduğu veya kanun koyucunun istediği zaman verip, istediği zaman alabileceği siyasi bir hak değildir. Hürriyet, Müslüman’a kabul ettiği din ve rehber tanıdığı ahlak tarafından verilmiş bir vazifedir. Çünkü bütün Müslümanlar, doğruyu bilmeye ve tatbik etmeye mecburdurlar. Bu sebeple, her Müslüman, elinden geldiği kadar hür olmak vazifesiyle mükelleftir”. Paşa, sosyal tekamülün önemli bir unsuru olarak eşitliği görmekte ve “herkesin hür olması demek, herkesin eşit olması” demek olduğunu, hürriyet ve eşitliğin ise “birbirimize karşı yardımlaşma” yükümlülüğü doğurduğunu ifade etmektedir. Bunun neticesinde İslam ahlakının “hürriyet, eşitlik ve yardımlaşma gibi esas düsturları” ortaya koyduğunu ve bu düsturları “insanlık saadetinin temel şartları olarak ilan” ettiğini kaydetmektedir (Said Halim Paşa 2017: 189-190).

Görüldüğü üzere Said Halim Paşa, cemiyet ahlakını (toplumsal ahlakı) kavramsallaştırarak sosyolojinin alanına girmektedir (Bulanık 2004: 117). Ona göre ferdin ahlaklı olması

yeterli değildir. Aynı zamanda toplumda da yüksek bir ahlak anlayışının oluşması ve yerleşmesi gerekmektedir (Korkmaz 1994: 57, 59-60; Bulanık 2004: 117).

Said Halim Paşa, toplumun genel ahlakı ve ruh seviyesi ne kadar yüksek olursa, hürriyet ve eşitliği, refah ve saadeti de o nispette mükemmel olacağını (Said Halim Paşa 2017: 191), bu nedenle bozulan Osmanlı toplumunun ahlaki yapısının biran önce düzeltilmesinin gerektiğini, hatta bunun ilim ve sanattan önce ele alınması gereken bir mesele olduğunu, çünkü ahlaki meziyetlerden mahrum bir toplumun ilim ve sanatta ileri gitmesinin hiçbir anlamı olamayacağını söylemektedir (Said Halim Paşa 2017: 125). O'na göre; “sosyal kanunlar cemiyeti kurar ve korurlar. Siyasi kanunlar da onun varlığını nizama sokar ve ilerlemesini temin ederler” (Said Halim Paşa 2017: 129). Paşa, Osmanlı toplumunun “kuvvet ve canlılığını tam olarak kazanabilmesi için ahlaki meziyetlerin, faziletin ve terbiyenin; ilim ve bilginin önüne geçirilmesi”nin şart olduğunu, çünkü “ilmin vasıta, terbiyenin ise gaye” olduğunun unutulmamasını istemektedir. Bu gayeden de maksat, “düzenli fikirler, çalışma aşkı, vazife sevgisi, sarsılmaz azim ve sebat ile dolu aydın, faziletli ve imanı kuvvetli Osmanlılar yetiştirmektir” (Said Halim Paşa 2017:137).

### 5. Manevi Vatan ve Maddi Vatan

Said Halim Paşa, vatan kavramını maddi ve manevi olarak ikiye ayırır. Bunlardan üzerinde yaşanan coğrafyayı “maddi vatan”, milletin sahip olduğu kültürel ve dini değerleri de “manevi vatan” olarak değerlendirir “Müslümanın vatanı Şeriatın hakim olduğu yerdir” sözü ile manevi vatanı kastetmektedir. Paşa, bu ifadeyi kullandığı zaman Türklerin asırlarca üzerinde yaşadıkları maddi vatanları henüz işgal edilmemişti. Ancak manevi vatanları Batı kültürünün istilası altındaydı. Bu yüzden maddi vatanımızı nasıl koruyorsak, manevi vatanımızın da korunmasını istemiştir (Bülbul, 229-230). Çünkü insan topluluklarını bir millet haline getiren “millî kanun ve an’aneleri”dir. “Başka bir kavmin tahakkümü altına düşen millet, arazisini değil, kanun ve an’anelerini kaybettiği için istiklâlden mahrum kalmıştır. Üzerinde yaşadığı toprağı çoğu zaman terke mecbur olmadığı ve belki de ondan daha fazla istifade ettiği halde esirdir; çünkü millî değerlerini kaybetmiştir.

Bizim gibi vatan toprağını korumak uğrunda asırlardan beri, kanını cömertçe dökmüş olan bir milletin, ‘manevi vatan’ına karşı ilgisiz kalıp, sevgisizlik ve saygısızlık göstermesi, tasavvuru güç, anlaşılabilir bir hatadır” (Said Halim Paşa 2017:105).



## 6. “Millî Ruh” Dirî Tutmak

Said Halim Paşa, daha ileriye giderek Batılılaşma ve Hıristiyan kültürün tasallutuna karşı “millî ruhun” devamlı dirî tutulmasını istemektedir. Ona göre, Batılılaşma ile başlayan edebiyat akımlarının oluşturduğu eserler “ruhumuzun değil, bir takım yabancı fikirlerin neticesidir. Kaçak olarak yurdumuza sokulmuş fikir ve hislerden meydana gelmiş sunî bileşimlerdir. Millî ruh, edebiyatımızın da dışında tutulmuş, onun yerine kaynakları çok değişik, birbiriyle ilgisiz birçok ansiklopedik malumat meydanı doldurmuştur. Bu hal edebiyatımızı şahsiyetsiz bir şekilde sokarak acınacak bir derekeye indirmektedir”.

Paşa, “edebiyatımızla ilgili ifade vasıtası olan kelimelerden başka Türklükle ilgili hemen hiçbir şey”in görülmediği hususuna dikkatimizi çekerek “ilhâmın yerini yapmacık, derin ve samimi hislerin yerini de keskin ve serbest bir zekanın eserleri olan söz ve tavırlar”ın aldığını belirtmektedir. Bunun da “millî ruhumuzu kuvvetlendireceğine gevşettiğini, edebiyatımız kuvvetli ve gerçek imanlar meydana getireceğine, zararlı şüpheler, tereddütler ve inançsızlıklar saçtığını, sonuçta çok yıkıcı bir bozgun ve çözümlenin olduğunu” kaydetmektedir.

Said Halim Paşa, “güzel sanatların, millî bir ruh taşıyabilmesi ve bu yolda ilhamlara mazhar olması için, bir vatan bulunması icap eder” demektedir. Paşa, Batı hayranlığının memleketimizde fikir hayatının yayılmasına hizmet edeceği yerde, son derece büyük karışıklığa neden olduğunu ve bugün ülkemizde “fikir hayatı yoktur” denilmesine sebep olduğunu kaydetmektedir. Meydana gelen bu kötümserlik, fikirleri bunaltıp, ruhları karartarak, süratle yayılıp genişlettiğini, “bu kötümserliğin doğurduğu bencillik ve alçak menfaatperestlik, millî ruh ile beraber, millî gayeleri” de basitleştirdiğine dikkat çekmektedir (Said Halim Paşa 2017: 99-100).

## 7. Türk Medeniyeti

Said Halim Paşa, “bugüne kadar pek haksız olarak hakir gördüğümüz medeniyetimizi sevmek ve ona hizmet etmek lâzım geldiğini sonunda iyice anlayacağız. O medeniyet ki, hudutsuz bir imparatorluk kurarak, bozkırlarda şehirler meydana getirmiştir. Evvelce “ırk tetkiklerinde” bir konu olan “Türk” kelimesinden, Fransız, İngiliz, Alman kelimeleri kuvvetinde içtimaî ve siyasî bir varlık çıkararak Türk Medeniyetini, irfanını ve ruhunu kabul eden her Müslüman’a ‘Osmanlı Türküyüm’ demek selâhiyetini kazandırmış” olduğunu vurgulamaktadır. Paşa, içinde bulunduğumuz buhranın tek sebebi olarak “Batı medeniyetine kayıtsız şartsız girmek ve kendi medeniyetimizi tanımamak” konusundaki tavrımızdan kaynaklandığını düşünmektedir (Said Halim Paşa 2017: 106).

Kadın-erkek ilişkileri dönemin tartışma konularından olarak Paşa'nın da önemsedığı meselelerden biridir ve bu iki cins arasındaki eşitliğe, kadın hakları, kadın hürriyeti ve feminizm gibi akımlara karşıdır. Paşa'ya göre hiçbir medeniyetin kadın hürriyetiyle başlamadığını, aksine medeniyetlerin çöküşü kadınların hürriyetlerini tam olarak ele geçirmeleri sonunda başladığına vurgu yapmaktadır (Said Halim Paşa 2017: 126). Bu akımların takdir ve teşvik edilmesi gereken ulvî bir iş olduğu zannıyla revaç bulduğunu belirtir. Paşa, bunun yanlışlığını vurgular. Toplumun geri kalmışlığının başka sebepleri olduğuna değinir ve asıl etkenin eğitimdeki zafiyetten kaynaklandığını tespit eder. Ruh ve ahlâkça yüksek fertler, İslâmî değerlerle yetiştirilerek oluşturulur. Toplumı meydana getiren fertlerin İslâmî esaslar dâhilinde yaşamalarını bekler (Bostan 2008: 559).

## B. Batılılaşma, Medeniyet, Aydınlar ve Kültür Yabancılaşması

### 1. Batılılaşma ve Medeniyetle İlgili Görüşleri

Said Halim Paşa'ya göre; “Batı toplumu, meydana çıktığı zamandan başlayarak günümüze kadar devam etmek üzere, sosyal müesseselerini ve hayat tarzını, daimi olarak değiştirmek ihtiyacını duymuş ve duymaktadır... Batı toplumundaki sosyal gelişme, ilmî olmayan bir sürü tahmin, araştırma ve tecrübeler sonucu olarak meydana gelmektedir. Belirli ve değişmez bir gaye ve hedefe sahip olmayan Batı toplumu, işte bu yüzden, daima aniden çıkan ihtiyaçların, geçici durumların ve bir takım yanlış fikirlerin arkasında sürüklenip durmuştur. Maddi ihtiyaçlarının, duygularının ve teknik bilgisinin değişmesi ile birlikte gayeleri de değişmiştir” (Said Halim Paşa 2017: 242). Paşa'nın bu fikirlerinden hareketle Batı dünyasının, insana tam bir düzen ve kararlılık temin edecek olan değişmez sosyal esasları bulamadığı sonucuna varmak mümkündür. Bundan dolayı Batı toplumu, tarih boyunca devamlı çeşitli hakim güçlerin mücadelesine sahne olmuş ve her dönem hakimiyet el değiştirerek devam ede gelmiştir. Said Halim Paşa bu durumu, Batı'da değişmez sosyal bir gayenin olmayışının tabii sonucu olarak görmektedir (Gül 1994: 57).

Said Halim Paşa, İslam dünyasındaki Batılılaşma isteğinin ortaya çıkış nedeni ile ilgili şu tespitleri yapmaktadır: Müslümanların gerek refah içinde yaşama arzusu ve gerekse bağımsızlıklarını koruma konusunda muhtaç oldukları maddi saadet ve gücü elde etme kabiliyetinden yavaş yavaş uzaklaşmaları sonucunda iktisadi ve siyasi bağımsızlıklarını kaybetmeye başladılar. Müslüman milletlerin bir taraftan kaybedilenleri kazanmak amacıyla yaptıkları hamlelerin neticesiz kalması, diğer taraftan da Batı dünyası ile ilişki ve temaslarının günden güne ilerlemesi, sonuçta İslam dünyasında şer'î tekliflerin kendi maddi gelişmelerine, ilerlemelerine bütünüyle karşı olduğu kanaatini ortaya çıkarttı. İşte bu yanlış kanaate kapılmanın sonucunda Müslümanların bir kısmı, kendi maddî mutluluklarını ahlâkî ve toplumsal mutlulukları yolunda feda etmekle, diğer bir ifadeyle, maddî refahlarının gerektirdiği teklifleri Şeriat'ın teklifleri uğrunda savsaklamakla yükümlü olduklarını

sandıkları halde; diğer bir kısmı da, tam tersine kendi maddî yükselmeleri yolunda Şeriat'ın isteklerinden vazgeçmek suretiyle daha akılcı bir harekette bulduklarına inandılar. Birinci kesim, ihtişamlı maziye tekrar dönüleceğini ümit ederken, ikinci kesim en kısa zamanda İslamî esasların atılarak yerine, gelişmiş olan Batı'nın esaslarının alınması gerektiği görüşündeydi (Said Halim Paşa 2017: 235-236; Bilican 1988: 95-96; Yıldız 1994: 63).

Said Halim Paşa, İslam medeniyetinin aslında Batı medeniyetinin kaynağı olduğunu, insanlığa parlak bir medeniyeti İslam'ın sunduğunu, ancak bunun zamanla unutulduğunu belirtir. Batıların İslam'ı yanlış anladığını, Batı'yı örnek alan aydınlarımızın da onlarla beraber yanıldıklarına dikkat çeker. O'na göre; Batılılar, İslam ülkelerinin mevcut durumunu kendi toplumlarının tarihiyle kıyaslayarak geri kalmışlık meselesinin kaynağı olarak İslam dinini görürler. Halbuki Osmanlı toplumunun tarihiyle Batı toplumlarının tarihi birbirinden tamamen farklıdır (Yıldız 1994: 63).

Said Halim Paşa'ya göre; Osmanlı toplumundaki aydınlar Batı medeniyetine vücut veren nedenleri anlayamadan bu medeniyetin büyümesine kapılmışlardır. İlk başlarda aydın kesim Batı'yı tanımadığı için ona karşı bir düşmanlık içindeydi. Ancak zamanla Batı hayranlığının doğmasıyla Batı'ya yöneldi. Batıcı aydınların teknolojik yönden medenî milletler seviyesine çıkmak için Osmanlı toplumunun sosyal yapısının değişmesi gerektiğini savunmaları büyük bir hatadır. Başka cemiyetlere ait olan kanun ve nizamların alınması suretiyle sosyal yapıyı değiştirmeye çalışmak çare değildir. Çünkü her toplumu oluşturan siyasî ve sosyal müesseseler birbirinden farklıdır. Batı dünyasıyla Osmanlı'nın sosyal yapısı arasındaki fark, Hıristiyanlıkla İslam arasındaki fark kadar büyüktür (Yıldız 1994: 64).

Said Halim Paşa, Batı'yı tanımış aydınların, Batı'da olduğu gibi insanlara geniş hak ve hürriyetlerin verilmesiyle toplumdaki sorunların halledileceği gibi büyük bir yanlış kanaate kapıldıklarını belirtir. İşte 1876 ve 1908 tarihlerinde ortaya konan Meşrutiyet Anayasaları'nın böyle bir düşüncenin ürünü olduğunu söyler. Bu anayasalarla verilen hürriyetin yanlış kullanılmasının meyvelerini hemen verdiğini ve toplumda büyük bir ahlaki çöküntünün yaşandığını ileri sürer. Batı'dan alınan anayasa gereği kurulan partilerin bir ihtiyaç sonucu doğmadığını, bunun sunî olarak ortaya çıktığını ifade eder. Halbuki siyasî olaylar bir milletin arzusuna göre cereyan etmez, tam tersine o milletin geçmişine ve yaşadığı sosyal nizama göre cereyan eder. Mesela Batı'da milletvekilliği usulü, partilerin kuruluşundan sonra bir ihtiyaç olarak doğarken, Osmanlı'da bu usul alınmış ve daha sonra da partiler kurulmuştur (Said Halim Paşa 2017: 56-62; Yıldız 1994: 64). Paşa, ayrı tarzların ürünü olan bir yönetim anlayışının ve müesseselerinin farklı bir muhite taşınmasının imkânsız olduğunu, çünkü her toplumun sosyal durumu, ihtiyaçları, gelenekleri farklıdır ve siyaset etme düşüncesi ve siyasî kurumları bunlara göre şekillendiğini belirtmektedir. Paşa'nın Meşrutiyet ve Anayasaları konusundaki fikirlerini, İsmail Kara siyaset sosyolojisi ile ilişkilendirmektedir (Kara 2001: 118).

Sosyal yapı ile siyasi yapı arasındaki ilişkiye dikkat çeken Said Halim Paşa, sosyal yapı ile hukukî düzen arasında da yakın bir ilişki bulunduğunu belirtir. Sosyal yapıya uygun düşmeyen bir takım kanunların aynen başka ülkelerden alınıp aktarılması, toplumda birçok sosyal bunalıma neden olur ve milli varlığı tehlikeye düşürür. Nitekim Osmanlı toplumdaki çözülmenin önemli nedenlerinden birisi de bu çelişkidir (Yıldız 1994: 64).

Said Halim Paşa, milletçe gerilikten kurtulmak ve yükselmek için Batı medeniyetinden yararlanma düşüncesi, zaman içinde mutlaka Batılılaşmamız gerekeceği şeklinde yanlış anlayışı doğurduğunu, bu anlayışın da bütün gayretlerimizi sonuçsuz bırakan en önemli yanlışımız olduğunu belirlemektedir. Bu yanlış anlayışın da; kurtuluşumuz için her konuda Batılı milletleri taklide mahkum olduğumuz inancını doğurmuştur ki bu da öteki kadar kötü ve yersizdir (Said Halim Paşa 2017: 101).

Said Halim Paşa'ya göre, Batılılaşmayı ve Batılı milletleri taklide yeltenen aydınları, Osmanlı müesseselerinin özel yapısını bilmedikleri, çoğu zaman bu müesseseleri tamamen ortadan kaldırmaya teşebbüs etmiş, aksayan yönlerini giderme yoluna gitmemişlerdir. Batı'yı olduğu gibi taklit etme düşüncesi, her yeni şeyi mükemmel sanma saplantısı sosyal ve kültürel yapının tahrip olmasına sebep olmuştur. Yine aynı şekilde Batılı usulde demokratlaşmak isteğimiz de siyasî yapımızın çözülmesine yol açmıştır. Osmanlı toplumunu Batılılaştırmak isteyen aydınların belirgin özelliği nihilist olmalarıdır ki, bunlar herhangi bir değere bağlı bulunmamaktadırlar. Bunlar Batı'dan, toplumumuzun bünyesine uygun olup olmamasına bakmaksızın her türlü müesseseyi almakta bir sakınca görmediklerinden birçok yerli müessesenin yıkılmasına ve tahrip olmasında birinci derecede rol oynamışlardır (Said Halim Paşa 2017: 94, 217).

Paşa'ya göre; Batılılaşmak zaruretine olan inancımızın bu kadar kötü neticeler vermesinin sebebi milliyetimize aykırı olmasındandır. Nitekim “milliyet ile medeniyet aynı şey demektir ve Batılılaşmak, kendi medeniyetimizi terk veya inkar etmek manası taşır. Netice olarak da kendi milliyetimizden vazgeçmek demek olur”. Paşa, biri çıkıp da Almanlara “kurtuluşlarının ancak Alman kültür, medeniyet ve irfanını bırakmakla kabil olacağını söylemiş olsa; acaba nasıl bir karşılık görürdü? Böyle bir iddiada bulunan kimse “Alman”, hele bir “Alman ıslahatçısı” sayılır mıydı?” şeklinde sorular sormaktadır. Paşa şu önemli neticeye ulaşmaktadır: “Kendi memleketinin kültürünü, medeniyetini, irfanını inkar eden veya hakir gören milliyetini kaybeder. Dolayısıyla da, artık bu millet ve milliyet adına konuşmak onun hakkı değildir” (Said Halim Paşa 2017: 103).

## 2. Aydınların Sorumluluğu

Said Halim Paşa, İslam'da Siyasi Teşkilat'ın yapısını ortaya koyduktan sonra, İslam dünyasındaki aydınlara seslenerek “Müslümanları birbirine bağlayan ortak İslam ülküsünü; hayali, aldatıcı ve geçici bir takım gayeler uğruna kurban” etmemelerini, Batı'nın “siyasi sistemini” kabul ve taklit eden İslam milletlerinin içine düşecekleri ve düzeltilmesi mümkün olmayan kaosa dikkat çekerek “Batı'nın siyasi rejimini kabul eden ve müesseselerini taklit edenler, onun sosyal prensiplerini de benimsemeye mecbur” olduklarının altını çizmektedir.

Paşa, İslam milletlerinin “Batılılaşması”nın İslam toplumunu mahvedeceğini, aydınların “İslam dünyasının selameti için” bütün sosyal ve siyasi hayatın “İslamiyet'in değişmez ve ebedi hakikatleri üzerine” kurmaları hususunda gerekli çalışmayı yapmalarını istemektedir. Yine fikir adamlarımızın tek hedefinin, “İslam prensiplerini bütün hakikati ve mükemmelliği ile ortaya çıkarmak ve bu uğurda elden gelen hiçbir hizmeti esirgememek” ve görevlerinin “İslam'ın en saf, en yüksek ruhundan, en güzel geleneklerinden ve en asil örneklerinden başka hiçbir şeyden ilham almamak” olduğunu belirtmektedir. Ancak bu sayede “kendi kendilerini idare edecek, başkalarının idaresi altına girmeyecek” ve başkalarını örnek alacak yerde, kendileri başkalarına örnek olacaklardır.

Bunun dışında takip edilecek bir yolun İslam dünyasını, “Batı'nın saldırılarına maruz bırakacak ve bunun sonucunda da sürekli bir esaret ve zillet içinde yaşamaya mahkûm” edecektir.

“Milletlerin ilerlemesinde en mühim amil, fikir adamları, bilgin ve aydın tabakalar ile umumi efkarı idare edenlerdir. Toplumu hayra ve hakikate giden yolda ilerletmek bunların vazifesidir. O halde İslâmî değerleri gözden düşürmeye ve unutturmaya çalışacaklarına, aksine onları halka iyice öğretmeye çalışmak ilk işleri olmalıdır”.

Said Halim Paşa bu mücadelenin büyük bir tahammül, sebat, cesaret ve inanç istediğini, yine bu mücadelenin ancak böyle yüksek ahlaki özelliklere sahip fikir adamları tarafından kazanılabileceğini, bu özellikleri taşımayan “Müslüman fikir adamlarının, varlık iddiasında” bulunmaya hakları olmadığını özellikle belirtmektedir (Said Halim Paşa 2017: 217, 236-240).

## 3. Kültür Yabancılaşması

Said Halim Paşa, sosyolojik bir kavram olan “kültür yabancılaşması” kavramını ilk tespit eden ve bunun üzerinde ilk duran düşünürümüz olarak değerlendirilmektedir (Bilican 1988: 97). O, Batı medeniyetini tanımayan Batıcı aydınların, kendi toplumuna da yabancı olacağını belirtmektedir. Kendi kültürünü ve medeniyetini tanımayanların kendileri

dışındaki şeyleri bilmeleri onları fikren göçe v ruhen de uyruk değiştirmeye sevk edeceğini düşünmektedir.

Said Halim Paşa'ya göre; memleketimizin yükselmesi ve ilerlemesi için Batı medeniyetinden faydalanmak zarureti, bizde yeni bir aydınlar sınıfının ortaya çıkmasına sebep oldu. İlerlemeye olan ihtiyacımızın gereklerini yerine getirmek için yetiştirilen bu aydınlar sınıfı, “bugün memleket idaresinde büyük bir tesire sahiptir. Hiçbir denetleyicisi ve rakibi de yoktur”. Ancak bu sınıf, Batı medeniyetinin tesiri altında şahsiyetini yitirmiş ve aşırı derecede Batı hayranlığına tutulmuştur. Ancak işin daha kötü tarafı bu aydınlar “milli kurtuluşumuzun çaresini, kendilerinin tutulduğu bu hastalığın bütün memlekete yayılmasında görmektedirler” Bunlar memleketleri hakkında kötümser ve yıkıcı tespitleriyle kendilerini gösterirler. Bu aydınlar, meseleleri izah ve ispat edemedikleri için ithamcı ve anlayamadıkları için de inkarcıdırlar. Var olan gerçeği bilmezlerken, nasıl olmamız gerektiğini bize öğretmeye kalkışıyorlar. Bunlar kurtuluşu, var olanı yıkıp yerine batılılaşmış bilgi, mantık ve ahlaklarına, “Frenkleşmiş” siyasi ve sosyal düşüncelerine göre şekillendirilmiş yeni bir toplum oluşturmakta görüyorlar.

Paşa'ya göre; başka memleketlerde görülen aksaklık ve eksiklikler giderilmeye, hatalı olan şeylerin de ıslahına çalışılırken, bizde ise ıslahı gereken şeyin tereddütsüz ortadan kaldırılmasına ve yerine daha iyi olduğu sanılan şeyin konulmasına kalkışılır. Sözün kısası, bizde yenilemek için yıkmaya, Batı'da ise yıkılmaktan kurtarılıp düzeltilmeye ve korumaya çalışılır. Bizim aydınlarımız, Batılıları aynen taklit konusunda gayret gösterdiklerini zannetmelerine rağmen, Batılıya tamamen zıt bir düşünce ve hareket içindedirler.

Said Halim Paşa, Batıcı aydınların durumunu; hastalıklardan korunmak ve sağlığına kavuşmak için sürekli tıp kitaplarını karıştıran kişilere benzetmektedir. Bunlar sonunda kendilerini bütün hastalıklara yakalanmış sanarak, hayatı, mecburen katlandıkları tahammül edilmez bir yük olarak görürler. Bu aydınların edindikleri bilgi onlara, “vatanlarını bir elem ve ıstırap kaynağı halinde göstermekten başka bir faydası olmuyor. Neticede, bu vatana sadece irsî fakat idrak dışı bir his ile bağlı kalabiliyorlar” (Said Halim Paşa 2007: 93-96; Bilican 1988: 97-98).

Said Halim Paşa'ya göre; “methodsuz ve gagesiz olarak edinilen fikirler, zararlı olur. Çünkü bu şekilde hasıl olan fikirler, ancak yanlış kanaatlere sahip kimseler yetiştirir. Onlar da etraflarına zarar verirler. Bu çeşit bilgi sahipleri de tıpkı tıp heveslisi gibi, tahsillerinde bir usul ve gaye takip etmediklerinden, kendilerini hasta sanırlar. Hele bütün vukuf ve bilgileri “kendini bilmemek” gibi gayri tabii bir esas üzerine kurulmuş olduğundan, hastalık büsbütün karmaşık ve kendine has bir şekil alır”.

O, Batıcı aydınların yani kendi kültürlerine yabancılaşmış aydınların “manevî, sosyal ve siyasî meseleler hakkındaki bilgilerinin” iki önemli özellik gösterdiğini belirtiyor: Bunlardan birincisi, “bu meselelerin hangisine dair olursa olsun, bizimle ilgili olan taraflarını

bilmemek, öğrenmeye de tenezzül etmemek". İkincisi ise; "bizimle ilgili olanlar dışında, pek çok şeye, pek çok bilgi, metod ve prensiplere vakıf bulunmak". Batılılaşmış aydınlarımız; kendi milletlerinin manevî ve ahlakî hayatını, sosyal ve siyasî kanun ve prensiplerindeki olgunlukları yani milletin dehasını gösteren, millî, fikrî ve ahlakî varlığını meydana getiren kıymetleri bilmedikleri için küçümser, hatta tahkir ederler. Bunları öğrenip tetkik etmekten fayda ummazlar. İşte onları, cehaletlerin en uğursuzu olan "kendini bilmeme" haline düşüren de budur.

Bunun yanında, Batılılardan öğrendiklerini asıl anlamlarının dışında farklı yorumlamakta ve anlamaktadırlar. Bu "müfrit yabancılaşma" onları çevrelerinden uzaklaştırıyor ve kendi toplumlarının köklerini ve büyük önemini anlamaktan aciz bırakıyor. Böylesine acayip şekilde gelişen düşünceleri ve edindikleri bilgiler sonuçta onları "fikren göçe", ruhun de "vatan değiştirmeye" yani uyruk değiştirmeye sevk ediyor (Said Halim Paşa 1991: 96-97; Bilican 1988: 99).

Said Halim Paşa'ya göre; "yabancıdan çok yabancı" bu Batı hayranları, kendi çevrelerine olduğu gibi, gerçek Batı anlayışına da yabancıdırlar. Zihniyetleri, Batı zihniyetine nispetle "asalak" bir nitelik taşımaktadır. Kendi toplumlarına ilgisiz kalmakla beraber onunla birlikte yaşıyorlar. Böylece toplumları karşısında da tam bir asalaktırlar. Paşa, şayet bu Batıcı aydınların yetersiz ve ilgisiz bilgileriyle topluma verdikleri zararlara son vermemeleri halinde sonuçta kendileri gibi bu toplumu da "Avrupa cemiyetinin bir asalağı haline düşüreceklerdir" (Said Halim Paşa 1991: 98, 100; Bilican 1988: 99-100).

### Değerlendirme ve Sonuç

Said Halim Paşa, 11 Haziran 1913 - 3 Şubat 1917 tarihleri arasında Osmanlı Devleti'nde sadrazamlık yapan ve İslamcılık fikir hareketinin teorisyeni olarak kabul edilen önemli bir devlet ve fikir adamıdır. Paşa'nın sadrazamlığı döneminde Geçici İlköğretim Kanunu çıkartılarak ilköğretim parasız ve mecburi hale getirildi. İlköğretimde eğitim ve öğretim süresi altı yıl olarak kabul edildi. Bütün okulların programları dinî ve millî terbiye üzerine düzenlendi ve okul sayısı artırıldı. Darülfünun ıslah edilip ve genişletilerek kızların eğitimine özel bir önem verildi. Bu çerçevede anaokullarından başlanarak iptidai, tali ve ali kız okulları açıldı. İstanbul kız ve erkek öğretmen okulu genişletildi. Vilayetlerde de kız öğretmen okullarının açılmasına başlandı. Öksüz ve yetim çocuklar için darüleytamlar açılarak, buralarda on beş bin kadar çocuk sefaletten kurtarıldı ve kendilerine ayrıca birer de sanat öğretildi. Türk-İslam eserlerinin incelenmesi ve bunun sonuçların kitaplaştırılması çalışmaları yapıldı. İmla ve dil kurallarının sağlam bir şekle dönüştürülmesi için yazı ve dil bilgisi komisyonları teşkil edildi. Gerek bu komisyon çalışmalarının, gerekse üniversite ve fakülte dergileri ile telif ve tercüme edilen yararlı eserlerin basılması ve yayınlanması sonucu kütüphanelerin zenginleştirilmesine çalışıldı.

Paşa eğitim ile ilgili görüşlerinde, ilmi vasıta, terbiyeyi de gaye olarak görmektedir. Osmanlı toplumunun kuvvet ve canlılığını tam olarak kazanabilmesi için ahlaki meziyetlerin, faziletin ve terbiyenin; ilim ve bilginin önüne geçirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitimdeki maksadın düzenli fikirler, çalışma aşkı, vazife sevgisi, sarsılmaz azim ve sebat ile dolu aydın, faziletli ve imanı kuvvetli nesiller yetiştirmek olduğuna dikkat çekmektedir. Paşa, mükemmel toplumları, ahlaki fazilet ve olgunluklara sahip insanların meydana getirdiğini kaydetmektedir. Mesut ve kudretli milletler ise mükemmel cemiyetler tarafından teşkil olduğu gerçeğine parmak basmaktadır.

Paşa, her milletin kendine özgü bir eğitim metodunun bulunduğunu, bu metodun diğer bir millete uygun gelmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Osmanlı'da uygulanacak eğitim sisteminin de esaslarını doğrudan İslâm'dan almalı, hedefi toplumun ahlâkını yükseltmek olmalıdır. İslâmî bir eğitimin amacı; esaslarını doğrudan İslâm'dan alarak yüksek ahlâklı ve millî ruhla donanmış, her bakımdan olgunlaşmış, yüksek bir anlayışa ve irfana ermiş, kendi saadetini başkalarının felaketinde veya kendi yükselişini başkalarının alçalmasında aramayan iyi insanlar yetiştirmektir.

Said Halim Paşa'ya göre Avrupa'dan alınan kanunlar sosyal hayat ile uyum sağlamaktadır. Nitekim sosyal yapı düşünülmeden hukuk ve eğitim alanında yapılan reformlar başarısızlıkla neticelenmiştir. Çünkü sosyal yapı kanunlarla ve ani müdahalelerle değiştirilemeyeceği gerçeğine parmak basmaktadır.

Said Halim Paşa eğitimdeki ana sorunlarımızdan biri olarak “kendimizde sadece bilgi eksikliği olduğu, bilgi ve tekniğimizi geliştirerek” her türlü sorunu çözeceğimize dair olan inancımızdır. Bilgi sahibi kimselerin de kötülük yapabileceklerine ihtimal vermiyor, ilim ve tekniği her şeye deva sanıyoruz. Halbuki temel sorunumuz ahlak eksikliğidir. Azim, sebat, irade, fedakarlık gibi ahlaki özelliklerden mahrum bulunmamızdır.

Paşa, Batılılaşma ve Hıristiyan kültürün tasallutuna karşı “millî ruhun” devamlı diri tutulmasını istemektedir.

Said Halim Paşa, içinde bulunduğumuz buhranın tek sebebi olarak “Batı medeniyetine kayıtsız şartsız girmek ve kendi medeniyetimizi tanımamak” konusundaki tavrımızdan kaynaklandığını düşünmektedir

Sosyal yapı ile siyasi yapı arasındaki ilişkiye dikkat çeken Said Halim Paşa, sosyal yapı ile hukukî düzen arasında da yakın bir ilişki bulunduğunu belirtir. Sosyal yapıya uygun düşmeyen bir takım kanunların aynen başka ülkelerden alınıp aktarılması, toplumda birçok sosyal bunalıma neden olur ve milli varlığı tehlikeye düşürür. Nitekim Osmanlı toplumdaki çözülmenin önemli nedenlerinden birisi de bu çelişkiden kaynaklandığına dikkat çekmektedir.



Said Halim Paşa'ya göre, Batılılaşmayı ve Batılı milletleri taklide yeltenen aydınları, Osmanlı müesseselerinin özel yapısını bilmedikleri, çoğu zaman bu müesseseleri tamamen ortadan kaldırmaya teşebbüs etmiş, aksayan yönlerini giderme yoluna gitmemişlerdir. Batı'yı olduğu gibi taklit etme düşüncesi, her yeni şeyi mükemmel sanma saplantısı sosyal ve kültürel yapının tahrip olmasına sebep olmuştur.

Paşa'ya göre; Batılılaşmak zaruretine olan inancımızın bu kadar kötü neticeler vermesinin sebebi milliyetimize aykırı olmasındandır. İslam dünyasındaki aydınlar seslenerek "Müslümanları birbirine bağlayan ortak İslam ülküsünü; hayali, aldatıcı ve geçici bir takım gayeler uğruna kurban" etmemelerini, Batı'nın "siyasi sistemini" kabul ve taklit eden İslam milletlerinin içine düşecekleri ve düzeltilmesi mümkün olmayan kaosa dikkat çekerek "Batı'nın siyasi rejimini kabul eden ve müesseselerini taklit edenler, onun sosyal prensiplerini de benimsemeye mecbur" olduklarının altını çizmektedir.

Said Halim Paşa, sosyolojik bir kavram olan "kültür yabancılaşması" kavramını ilk tespit eden bu bunun üzerinde ilk duran düşünürümüz olarak değerlendirilmektedir. O, Batı medeniyetini tanımayan Batıcı aydınların, kendi toplumuna da yabancı olacağını belirtmektedir. Kendi kültürünü ve medeniyetini tanımayanların kendileri dışındaki şeyleri bilmeleri onları fikren göçe v ruhen de uyruk değiştirmeye sevk edeceğini düşünmektedir.

Said Halim Paşa'ya göre; "yabancıdan çok yabancı" bu Batı hayranları, kendi çevrelerine olduğu gibi, gerçek Batı anlayışına da yabancıdırlar. Zihniyetleri, Batı zihniyetine nispetle "asalak" bir nitelik taşımaktadır.

Said Halim Paşa'nın yakındığı eğitimde takip edilen pozitivist, materyalist usul, bugün de bütün canlılığıyla devam etmektedir. Eğitimdeki yüz yıl önceki düşünsel sorunlar ve aydınların durumunun pek değişmediği ve bugün de benzer çelişkilerin yaşanmaya devam ettiği görülmektedir.

Paşa, toplumsal buhranın temelinde ahlâk, anane ve inanç gibi ana esasların bozulmasının yattığını yazmaktadır. Özellikle gençlere ve diğer yeni nesillere hep akıl, bilgi ve teknolojinin peşinden gitmeleri öğretilmeye çalışıldığından ahlâk ve terbiyeleri çok eksik kaldığına dikkat çekmektedir. Bundan dolayı toplumda ciddi bir ahlâk bozukluğunun söz konusu olduğunu belirtmektedir.

Paşa'ya göre ahlâk, güçlü olmanın da zayıf olmanın da, yükselişin de çöküşün de mihenk noktasıdır. Ahlak iyi olursa yükseliş, kötü olursa çöküş kaçınılmazdır.

Said Halim Paşa, Osmanlı toplumsal durumu ve bu durum içindeki kriz veya bunalımları ele alırken ahlâka merkezi bir yer vermektedir. Batılılaşma ve onunla birlikte ortaya çıkan sorunlar, eğitimdeki geri kalmışlık, aydın yabancılaşması, toplumsal düzenin bozulması, ailedeki olumsuzluklar, siyasi yapıdaki sorunlar, hep doğrudan ahlâk boyutundaki noksanlık ve zafiyetlerle ilgilidir. Paşa'ya göre bütün sorun ve krizlerden kurtulmanın

ve yeniden güçlenmenin yolu ahlâkî düzelmeden, ahlâkî sorumlulukların gereğini yerine getirmekten, kendi ahlâkî esas ve değerlerimize bağlanmaktan, yani Müslüman ahlâkına sahip çıkmaktan geçmektedir.

Said Halim Paşa, İslâm dünyasının özgün bir medeniyet inşa edebilmesi için toplumun İslâmlaşmasını savunmakta ve bunun yolunun da eğitimden geçtiğini söylemektedir. Edebiyat, sanat, eğitim ve öğretimin millî ruh ve değerleri yansıtması gerektiğine dikkat çekmektedir. Said Halim Paşa, eğitimin beynelmilel değil “milli” olması gerektiğini olmazsa olmaz bir umde olarak kabul etmektedir.

Batı medeniyetini ve sosyal hayatını yakından tanınmasına rağmen Türk Kültürü ve Türk Medeniyetine bağlı aydın bir fikir adamı olarak hayatını sürdürmüştür. Bütün ıslahatların ve bunalımdan çıkış yollarının Türk Kültürüne, Türk Medeniyetine bağlı kalarak sağlanacağını, aksi politika, düşünce ve davranışların bu milleti esaret altına sokacağını ısrarla vurgulamıştır.

## KAYNAKÇA

### 1. Arşiv Kaynakları

- Başkanlık Osmanlı Arşivi (BOA). İ.DUİT, 8/87.

### 2. Kitap ve Makaleler

- BEŞER, Ali Haydar, (2013), “**Said Halim Paşa'nın Düşünce Dünyası ve İktisadi Meselelere Bakışı**”, Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, II/1: 11-23.
- BİLİCAN, Ertuğrul, (1988), **Said Halim Paşa'da Doğu-Batı Sorunu**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Yüksek Lisans Tezi.
- BOSTAN, M. Hanefi, (1992), **Bir İslamcı Düşünür Said Halim Paşa**, İstanbul: İrfan Yayınları.
- BOSTAN, M. Hanefi, (2008), “**Said Halim Paşa**”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA), XXXV, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 557-560.
- BOSTAN, M. Hanefi, (2011), “**Said Halim Paşa'da İslâmlaşmak Düşüncesi**”, TYB Akademi, 3: 81-99.
- BOSTAN, M. Hanefi, (2021), “**Sadrazam Said Halim Paşa'nın Hayatı ve İslamcılık Fikir Hareketi İçindeki Yeri**”, Said Halim Paşa Kitabı - Osmanlı Sadrazamı ve Düşünür, (Haz. Asım Öz), İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 23-46.
- BULANIK, Abdülhalit, (2004), **Said Halim Paşa'da Ahlak ve Siyaset**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Yüksek Lisans Tezi.
- GÜL, Adnan, (1994), **Türk Yenileşme Tarihinde Bir Mütefekkir Olarak Said Halim Paşa ve Batılılaşma Problemi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Yüksek Lisans Tezi.
- GÜNDÜZ, Mustafa, (2021), “**Said Halim Paşa'da İlim, Maarif, Usul ve İstikamet Buhranı**”, Said Halim Paşa Kitabı – Osmanlı Sadrazamı ve Düşünür, (Haz. Asım Öz), İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 631-642.
- KARA, İsmail, (2001), **İslamcılarının Siyasî Görüşleri 1**, İstanbul: Dergah Yayınları.
- KORKMAZ, Hüseyin, (1994), **Said Halim Paşa'nın Dini ve İçtimai Görüşleri**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Yüksek Lisans Tezi.

- MÜEZZİNOĞLU, Ersin, (2012), **Bir İttihatçı Eğitimci Ahmet Şükrü Bey**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Doktora Tezi.
- SAİD HALİM PAŞA, (2017), **Buhranlarımız ve Son Eserleri**, (Nşr. M. Ertuğrul Düzdağ), İstanbul: İz Yayıncılık.
- UYANIK, Ercan - KAYA, Mehmet Melik ve ELÇİÇEĞİ, Büşra, (2021), “**II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu’nun Uygulanması**”, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, IV,1: 163-185.
- YILDIZ, M. Cengiz, (1994), **Said Halim Paşa’da Batılılaşma, İslamcılık ve Milliyetçilik**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Yüksek Lisans Tezi.

## SOSYAL BİLGİLER DERSİ İLE İLGİLİ 2023 EĞİTİM VİZYONU'NUN ANALİZİ

Dr. Fadıl ŞİRAZ<sup>1</sup>

Prof. Dr. Erdal BAY<sup>2</sup>

### Özet

Sosyal Bilgiler konularını önceleri diğer ders içeriklerinde (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık dersleri) bulunmaktayken; 1962'de Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi adında programa alınmış ve Sosyal Bilgiler ders adı olarak ilk defa 1968 Programında verilmiştir. 1980 sonrası ders olarak programa alınmayan Sosyal Bilgiler dersi 1998'de ayrı bir ders olarak programa eklenmiş ve daha sonra Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) 2005 ve 2018'de değiştirilmiştir. Günümüzde 2018 SBÖP uygulanmaktadır ve temaları da Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar temalarından oluşmaktadır. Öğretim programları geliştirme çalışmalarına yön verecek resmi çalışmalardan birisi 2023 Eğitim Vizyonu olarak kamuoyuyla paylaşılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu Ekim 2018'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuyla paylaşılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu, Milli Eğitim Bakanlığının düşüncelerini de yansıtan bir belge olarak nitelendirilmektedir. Bu araştırmada amaç SBÖP temaları ile ilgili 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki ifadeleri incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma geleneğine bağlı olarak doküman incelemesi yöntemi desen olarak kullanılmış; kullanılan araçlar 2018 SBÖP ve 2023 Eğitim Vizyonu olarak belirlenmiş; analiz, betimsel analiz yöntemiyle yapılmış ve nitel araştırma geleneğine uygun olarak geçerlik ve güvenilirliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. 2018 SBÖP tema ve temalara bağlı içerikler (kategoriler) ile ilgili 2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri araştırılmıştır. Bu ifadelerde 2018 SBÖP tema ve içerikleriyle örtüşen ifadelerin yanı sıra içerikten farklı paradigmasal dönüşüm ifadelerine de rastlanılmıştır. Araştırmada sonuç ve tartışma bölümünün ortaya konulması için inceleme devam etmektedir.

1 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Uluönder Özel Eğitim Uygulama Okulu, Eskişehir, Türkiye, fadilsiraz@yahoo.com

2 Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi/İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi/Sosyoloji Bölümü/Sosyoloji Anabilim Dalı, Gaziantep, Türkiye, erdalbay@hotmail.com

**Anahtar Kelimeler:** sosyal bilgiler, öğretim programı, 2023 Eğitim Vizyonu

## ANALYSIS OF 2023 EDUCATION VISION REGARDING SOCIAL STUDIES COURSE

### Abstract

While Social Studies subjects were previously included in other course contents (History, Geography and Citizenship courses); It was included in the curricula called Society and Country Studies course in 1962, and it was given as the name of the Social Studies course for the first time in the 1968 curriculum. The Social Studies course, which was not included in the curriculum as a course after 1980, was added to the program as a separate course in 1998 and then the Social Studies Curriculum (SSC) was changed in 2005 and 2018. Today, 2018 SSC is implemented and its themes are Individual and Society, Culture and Heritage, People, Places and Environments, Science, Technology and Society, Production, Distribution and Consumption, Active Citizenship and Global Connections. One of the official studies that will guide the development of curriculums has been shared with the public as the 2023 Education Vision. The 2023 Education Vision was shared with the public by the Ministry of National Education in October 2018. The 2023 Education Vision is described as a document that reflects the thoughts of the Ministry of National Education. The aim of this study is to examine the statements in the 2023 Education Vision related to SSC themes. In this study, the document analysis method was used as a pattern depending on the qualitative research tradition; The tools used were determined as 2018 SSC and 2023 Education Vision; The analysis was made with the descriptive analysis method and studies were carried out for its validity and reliability in accordance with the qualitative research tradition. The 2023 Education Vision statements about the 2018 SSC themes and the content (categories) related to the themes were researched. In these statements, besides the statements that overlap with the 2018 SSS themes and contents, there are also paradigmatic transformation statements that differ from the content. The study continues to reveal the conclusion and discussion part of the research.

**Key Words:** social studies, curriculum, 2023 Education Vision

## GİRİŞ

Eğitim programları eğitim - öğretimde strateji, yöntem ve teknikleri belirleyen, öğrenme süreçleri ve ölçme - değerlendirmenin sınırlarını çizen ve tüm bu eğitim - öğretim uygulamaların iskelet yapısını oluşturan programdır. Eğitim programlarına bağlı olarak öğretim programları ve ders programları - planları oluşturulur. Eğitim programlarında derslerin süresi, kazanımların sayısı, yüzdesi gibi özellikler de bulunmaktadır. Bir dersin haftalık ne kadar süresinin olacağı haftalık ders programıyla belirlenmektedir. Bu ders programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim istisnai öğretim kurumları hariç olmak üzere 4+4+4 şeklinde uygulanmakta; bir diğer deyişle ilkokul 1. sınıftan başlayarak lise 12. sınıf ile tamamlanmaktadır. Zorunlu öğretim sürecinde zorunlu ders olan Sosyal Bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmaktadır.

## Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler 20. Yüzyıl başlarında ortaya çıkmış olmasına rağmen içeriği insanlık tarihinin ilk dönemlerine kadar götürülebilir. Bunun temel nedeni sosyal bilgilerin tanımında yatmaktadır. Birçok tanımı yapılmış olmasından dolayı Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (National Council of Social Studies [NCSS]) tarafından kapsayıcı bir tanımlama yapılmıştır (Öztürk ve Deveci, 2016, s. 2): “Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır.”. NCSS tarafından yapılan bu kapsamlı tanım da görüleceği üzere sosyal bilgiler için birçok sosyal bilimlerle vatandaşlık eğitimi kritik öneme sahiptir. Bu tanımda belirtilen ifadelerle ilgili yaklaşımlar ülkeden ülkeye değişiklik göstermesine rağmen NCSS tanımı genelde çoğu ülke tarafından kabul gören bir tanım olmuştur. Bu gelişmeyle birlikte birçok ülke ders programları içerisine Sosyal Bilgiler dersini bir şekilde eklemiştir. Ülkemizde de Sosyal Bilgiler konularını önceleri diğer ders içeriklerinde (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık dersleri) bulunmaktayken; 1962’de Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi adında programa alınmış ve Sosyal Bilgiler ders adı olarak ilk defa 1968 Programında verilmiştir. 1980 sonrası ders olarak programa alınmayan Sosyal Bilgiler dersi 1998’de ayrı bir ders olarak programa eklenmiş ve daha sonra Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) 2005 ve 2018’de değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sosyal bilgilerin tanımı şu şekildedir MEB (2005, s. 51):

*Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanların sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.*

2005 ve 2018 (SBÖP) birbirine çoğu yönden benzer programlardır ve her iki programda da uluslar arası alanda kabul gören NCSS yaklaşımının etkileri görülmektedir. Günümüzde 2018 SBÖP uygulanmaktadır ve temaları da *Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar* temalarından oluşmaktadır.

### 2023 Eğitim Vizyonu

Öğretim programlarının birçok temele bulunmaktadır. Felsefi, psikolojik, sosyal ve kültürel, politik, hukuksal vb. temeller öğretim programlarına yön vermektedir. Bu temeller içerisinden politik temeller eğitim yönetimleri tarafından ortaya konulan politikalardan oluşmaktadır (. Hükümet programları, kalkınma planları, MEB şuraları eğitim yönetimi tarafından ortaya konulan politik yaklaşımların kaynakları olarak nitelendirilebilir Şiraz, 2020). Son dönemde öğretim programları geliştirme çalışmalarına yön verecek resmi çalışmalardan birisi de 2023 Eğitim Vizyonu Ekim 2018'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuyla paylaşılmıştır (MEB, 2018). Politik bir kaynak olarak nitelendirilebilecek bu Vizyon'da ne tür birey yetiştirilmesi hedeflenmektedir? Nasıl bir insan hedeflenmektedir? Nasıl bir vatandaş yetiştirme politikası öngörülmektedir, soruları bizi Sosyal Bilgiler dersi içeriğine ve amaçlarına yönlendirmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi amaçlarında da vatandaşlık vurgusu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Vizyon'un sosyal bilgiler dersi ile ilgili boyutlarının ele alınarak analizinin yapılması problem durumu olarak düşünülmektedir. Eğitimin politik temelleri içerisinde bir kaynak olarak değerlendirilebilecek bu Vizyon'un Sosyal Bilgiler dersi bağlamında eğitim politikasının belirlenmesi için analizi önemli görülmektedir.

### Amaç

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersi temaları bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuyla paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin analizi yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Sosyal Bilgiler temaları ve 2023 Eğitim Vizyonu neleri ihtiva etmektedir?
2. 2023 Eğitim Vizyonunda Sosyal Bilgiler Temaları - konularıyla ilgili hangi ifadeler bulunmaktadır?



## YÖNTEM

### Desenleme

Bu araştırma nitel araştırma geleneğine bağlı olarak doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Doküman incelemesi Araştırılan olay veya olgularla ilgili yazılı materyallerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada 2018 SBÖP ve 2023 Eğitim Vizyonu dokümanları incelenmektedir.

### Araştırma Süreci

Bu çalışmada öncelikle 2018 SBÖP içerisinde var olan temalar ve konu başlıkları incelenmiştir. Daha sonra bu konu başlıkları ile ilgili içeriklerin 2023 Eğitim Vizyonunda var olan ifadeleri incelenmiştir. SBÖP konu başlıkları ve 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadelerin ilişkilendirilmesi Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo. 1. SBÖP ile 2023 Eğitim Vizyonundaki İfadelerin Eşleştirilmesi Örneği

SBÖP konu başlığı (Tema)	2023 Eğitim Vizyonu ifadesi
Birey ve Toplum	Gerçeğin ve insanın parçalanmasına dayalı bir algıdan kurtaracak ve “çoklukta birlik” anlayışının önünü açacaktır (s.8).

Tablo 1'de görüldüğü üzere SBÖP'te var olan konu başlıklarıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri eşleştirilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonunda var olan ifade birden fazla kategoriyle eşleşebilmektedir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi geleneğine bağlı olarak; birden fazla araştırmacı doküman incelemesini yapmış, veriler karşılaştırılmış, görüş aşıllarında bulunmuş ve araştırmanın gerekli bölümlerinde açıklamalar ve örnekler verilmiştir.

## BULGULAR

### Birinci araştırma sorusuyla ilgili bulgular

2018 SBÖP'te var olan temalar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri

Üniteler/Temalar
Birey ve Toplum
Kültür ve Miras
İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Bilim, Teknoloji ve Toplum
Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Etkin Vatandaşlık
Küresel Bağlantılar

Tablo 2'de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler dersinde yedi tema bulunmaktadır ve bu temalar 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda işlenmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunun genel bilgileri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. 2023 Eğitim Vizyonu Genel Bilgileri

2023 Eğitim Vizyonu genel bilgileri	
Sayfa sayısı	140
Bölümler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim,</li> <li>• Ölçme ve Değerlendirme,</li> <li>• İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi,</li> <li>• Okulların Finansmanı,</li> <li>• Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri,</li> <li>• Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,</li> <li>• Özel yetenek,</li> <li>• Yabancı Dil Eğitimi,</li> <li>• Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm,</li> <li>• Erken Çocukluk,</li> <li>• Temel Eğitim,</li> <li>• Ortaöğretim,</li> <li>• Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi,</li> <li>• İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri,</li> <li>• Mesleki ve Teknik Eğitim,</li> <li>• Özel Öğretim,</li> <li>• Hayat Boyu Öğrenme</li> </ul>
Amaç	<p>Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık yararına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir(s. 7).</p> <p>Eğitim kurumunun temel çıkış noktası, bireyin kendini bilmesini ve tanımmasını sağlamaktır (s. 21).</p>
Hedef	Ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermektir (s.18).
Politika	Eğitim kurumunun temel çıkış noktası, bireyin kendini bilmesini ve tanımmasını sağlamaktır. Çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler, kendilerini ve çevrelerindeki tanıdıklarında, birlikte gelişme imkânı doğacaktır (s. 21).
Felsefe	Eğitimin ana ögesi ve baş önesi insandır (s. 14).
Yaklaşım	Eğitim kurumunun temel çıkış noktası, bireyin kendini bilmesini ve tanımmasını sağlamaktır(s.21).

Tablo 3'te de görüldüğü üzere 2023 Eğitim Vizyonunda insanı merkeze alan bir yaklaşım görülmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde Vizyon'da belirtilen eğitim çerçevesinde insan merkezli bir eğitim düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

### İkinci araştırma sorusuyla ilgili bulgular

Bu araştırmada ikinci araştırma sorusuna yönelik bulgular 2018 SBÖP temaları ile 2023 Eğitim Vizyonundaki eşleşen ifadelerdir. Bu bölümdeki bulgular SBÖP'te var olan temalara göre ele alınmaktadır.

SBÖP Birey ve Toplum teması ile ilişkili olarak 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Birey ve Toplum Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

Birey ve Toplum teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Birey Olmak	Eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insandır (s. 14). Eğitim kurumunun temel çıkış noktası, bireyin kendini bilmesini ve tanınmasını sağlamaktır(s.21).
Toplum, toplu yaşama, aile	Aynı bakış bizi, zıtların çatışmasından doğan paradoksal birliğe götürecektir. Bu anlayış, “biz ve öteki” ayrımlarını aşarak “hepimiz” olma bilincini diri tutacaktır (s. 8). Gerçeğin ve insanın parçalanmasına dayalı bir algıdan kurtaracak ve “çocuklukta birlik” anlayışının önünü açacaktır(s. 8). Millî Eğitim Bakanlığının yeni dönemde oynayacağı rol, talim ve terbiyeyi, Türk milletinin toplumsal bütünleşmesinin ve ortak ölküye dayalı, şimdi ve gelecek tasavvurunun inşasına öncülük etmektir (s. 8).

Tablo 4'te görüldüğü üzere Birey ve Toplum temasıyla ilgili olarak 2023 Eğitim Vizyonundaki temel yaklaşım birey toplum içinde bireydir, toplu yaşamının zorunluluğu, eğitimin ortak ölkü doğrultusunda geleceği şekillendirme şeklinde ifadeleri görmekteyiz. SBÖP Kültür ve Miras temasıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Kültür ve Miras Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

Kültür ve Miras teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Kültür	Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmamak gerekir. Bununla birlikte; insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrensel ve bunun da dikkate alınması önemlidir. İnsan, insanın gölgesinde yetişir (s.22).
Milli bilinç	Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamayı bu yaklaşımımızın özü olarak değerlendiriyoruz (s.23) Bizim medeniyetimizin insan tasavvuru, sadece maddi mükemmeliyeti benimsemez; gönlü ve bilimi, mana ve maddeyi, talim ve terbiyeyi birlikte ele alan bir bütünden beslenir (s.7) Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir(s.15).

Tablo 5'te görüldüğü üzere kültür ve milli bilinç konu başlıklarıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda kültüre ve milli konulara hassasiyet gösteren ifadeler yer almaktadır. SBÖP İnsanlar, Yerler ve Çevreler temasıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

İnsanlar, Yerler ve Çevreler teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Mekân	Doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatlar-da yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır (s.95).

Tablo 6’da görüldüğü üzere tarihî ve kültürel mekânlara vurgu yapılmakta ve bu ifadelerin öğretim ilkelerinden yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi ilkelerle de örtüştüğü görülmektedir. SBÖP Bilim, Teknoloji ve Toplum temasıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Bilim, Teknoloji ve Toplum Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

Bilim, Teknoloji ve Toplum teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Bilgi	“Bilgi toplumu” diyerek rekabeti aşırı kutsayan, “teknoloji” diyerek tüketimi körükleyen, “insanlık” denince kendi toplumu hariç, herkesi dışlayan bir uygarlık anlayışını kabul etmemiz mümkün değildir (s.7).
Bilim ve teknoloji	Teknoloji alanındaki yenilikleri; yaşamı kolaylaştırmalarına rağmen, dünyanın tamamen farklı bir yöne sürüklenmeye başladığının yegâne işaretleri olarak koşulsuz kabullenmek doğru değildir. Bu çerçevede eğitimin muhtevasını, sadece endüstrinin ihtiyaçlarını dikkate alarak belirlemeyi öngören yaklaşımın zorlayıcı hâkimiyetini, aynen kabul etmek de doğru olamaz. Teknolojiye duyulan ihtiyaç ve pazar koşullarının dayattığı tüketim alışkanlıkları, insanoğlunun giderek kendine yabancılaşma sürecini tetikliyorsa, eğitim ekosistemimiz, bu gidişe esaslı bir şerh düşmek sorumluluğuna sahiptir (s.7). Türkiye’de öğrenme süreçlerinde teknoloji desteği konusunda bil-hassa altyapı anlamında ciddi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Altyapı çalışmaları önümüzdeki dönemde hızını kesmeden devam edecek ve tüm okullarımızın teknolojik imkânları daha fazla iyileştirilecektir (s.72). Ortaöğretim sistemi sonuç değil süreç odaklı, akademik becerilerle birlikte diğer gelişim alanlarını da dikkate alan, bireysel farklılıklara duyarlı, teknolojinin doğru ve etkin olarak kullanıldığı, çevresine ve öğrencilerine değer katan bir yapıya kavuşturulacaktır (s.92).

Tablo 7'de görüldüğü üzere insanlığın koşulsuz teknolojik gelişmeleri kabul eden bir yapı olmadığı vurgulanarak bilimsel ve teknolojik gelişmelere kayıtsız kalmanın da mümkün olmayacağı belirtilmektedir. SBÖP Üretim, Dağıtım ve Tüketim temasıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

Üretim, Dağıtım ve Tüketim teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Üretim ve istihdam	<p>Çocuklar soru çözme, konu anlatımı gibi bir eğitim anlayışından üretimi, yapmayı, etkileşimi, derinleşmeyi öne çıkaran bir müfredat anlayışına yönelecektir (s. 25).</p> <p>İlerleyen süreçte içerik ve nitelik yönelimli bir bakış açısıyla, çocuklarımızın bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda “üretim”, “sorunlara çözüm geliştirme” ve “hayallerini hayata geçirme” aracı olarak kullanmaları hedeflenmektedir (s. 72).</p> <p>Öğrencilerimizle birlikte, kendilerine bilişimle üretim Becerileri kazandırmaya yönelik olarak, kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri yürütülecektir (s.75).</p> <p>Mesleki ve teknik eğitimde sektörle birlikte eğitim istihdam-üretim bağlamında iyi uygulama örneklerinin medya platformlarında görünürlüğü artırılacaktır (s. 112).</p>
Tüketim	<p>Teknolojiye duyulan ihtiyaç ve pazar koşullarının dayattığı tüketim alışkanlıkları, insanoğlunun giderek kendine yabancılaşma sürecini tetikliyorsa, eğitim ekosistemimiz, bu gidişe esaslı bir şerh düşmek sorumluluğuna sahiptir (s. 7).</p>

Tablo 8’de görüldüğü üzere üretimin önemi vurgulanmakta ancak tüketim toplumu haline gelmenin de sakıncası belirtilmektedir. SBÖP Etkin Vatandaşlık temasıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Etkin Vatandaşlık Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

Etkin Vatandaşlık teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Hedeflenen vatandaşlık	<p>İnsanı merkeze alan bir eğitim öğretim sistemine sahip olmaları gelir(s. 4).</p> <p>Nitelikli, özgüveni yüksek, millî ve manevi değerlerimizle teçhiz edilmiş nesillerimizdir. Manevi yönlerini güçlendirmek (s.4).</p> <p>Eğitim öğretim sisteminin hedefi, aklîselim, kalbîselim, zevkîselim sahibi bireyler yetiştirmek olmalıdır(s.5).</p> <p>Günümüz dünyasında itibar edilen ana akım sistemlerinde hâkim bakış açısı, eğitimi işlevsel çıktılılarıyla değerlendirmeye yatkındır. Bu bakış açısının bir sonucu olarak eğitimin sorumluluk alanı, güncel gereksinimlerin (mesleğe hazırlama, iyi bir vatandaş yetiştirme) karşılanmasıyla sınırlandırılmakta; insan, bütüncül ve tutarlı bir ontolojik perspektif yerine, yüzeysel ve indirgeyici bir yaklaşımla sadece biyolojik olarak düşünen canlı, homo biologicus veya homo economicus olarak tanımlanmaktadır. Hâlbuki insan sadece madde veya sadece manadan ibaret olmayıp, ikisini mezceden bir bütündür (s. 15).</p>

Tablo 9’da görüldüğü üzere hedeflenen vatandaşlıkta insanı özne olarak ele alan ve milli, manevi, kültürel değerlere de atıf yapılmaktadır. SBÖP Küresel Bağlantılar temasıyla ilgili 2023 Eğitim Vizyonunda geçen ifadeler Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Küresel Bağlantılar Temasıyla İlişkili 2023 Eğitim Vizyonu İfadeleri

Küresel Bağlantılar teması konu başlıkları	2023 Eğitim Vizyonu ifadeleri
Küresellik	<p>“Bilgi toplumu” diyerek rekabeti aşırı kutsayan, “teknoloji” diyerek tüketimi körükleyen, “insanlık” denince kendi toplumu hariç, herkesi dışlayan bir uygarlık anlayışını kabul etmemiz mümkün değildir (s. 7).</p> <p>Son yıllarda ise “21. yüzyıl becerileri” diye adlandırılan ve bugün olmazsa olmaz küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi “yumuşak becerilerin kazanılması” adı altında, insanın maddi dünyada başa-rabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşması anlayışını dayatmaktadır. Hatta bu anlayış artık dünyanın her köşesine ithal edilen bir stratejik kavramsal çerçevedir (s. 14).</p>



Tablo 10'da görüldüğü üzere küresel bağlantılar konusunun her boyutuyla dışarıdan sorgulamadan ithal etme anlayışına karşı olarak ele alınmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın tartışma bölümünde araştırma sorularının sıralamasına uygun olarak öncelikle 2018 SBÖP ve 2023 Eğitim Vizyonunun genel incelemesi yapılmaktadır. Daha sonra ise 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadelerin analizi ve 2018 SBÖP tema ve konu başlıklarıyla karşılaştırılması tartışılmaktadır.

2018 SBÖP'ün 2005 SBÖP gibi sosyal bilgilerde uluslar arası yaklaşımdan etkilenerek hazırlandığı ve temaların çoğunlukla NCSS temalarına benzediği görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonundaki genel felsefe, yaklaşım ve politikaların eğitimde gelecek yönelimi açısından olumlu bir yansıma oluşturduğu söylenebilir. Bu konuda bazı araştırmalar da aynı düşünceyi aktarmaktadır (Doğan, 2019; Ertürk, 2019).

SBÖP Birey ve Toplum temasıyla 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadeler incelendiğinde “birey ama kendisini tanıyan birey” ve “toplumsal bütünlük bağlamında birey” anlayışının var olduğu görülmektedir. Bu bakımda SBÖP'te var olan birey anlayışının dışında bir yaklaşım söz konusudur, denilebilir (Şiraz, 2020). SBÖP Kültür ve Miras ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler temalarındaki milli bilinç, kültür, millet ve mekan unsurlarının 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadelerde de SBÖP'le benzer bir yaklaşım görülmektedir. Üztemur vd. (2018) araştırmasında SBÖP'teki tarihi mekân kavramının uygulamada öğrenciler tarafından tam önemini verilemediği belirtilmektedir. Dalı ve Çakmak (2020) araştırmasında SBÖP'teki 18 değerden 8'inin Türk milli kültürüyle ilişkili olduğunu belirterek Türk milli kültürüyle daha fazla ilişkilendirme gerektiğini belirtmektedir. SBÖP Bilim ve Teknoloji ve Toplum temasıyla 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadeler karşılaştırıldığında “bilgi toplumu” denilerek insanların kendi toplumunu dışlar bir şekle dönüştürülmesi eleştirilmektedir. Akalın (2019) araştırmasında kültür Bilim, Teknoloji ve Toplum temasında kültürel özellikteki bilimsel kişilere yeterince değer verilmediğini ifade etmektedir. SBÖP Üretim, dağıtım ve Tüketim temasıyla 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadeler karşılaştırıldığında üretime yönelimi olan bireylerin hedeflendiğini ve tüketicilik konusunda zafiyet veya dayatmalar karşısında bireysel ve toplumsal faydayı ön plana alan bir yaklaşım benimsenmektedir. Şiraz (2020) çalışmasında SBÖP'te bilinçli tüketiciliğe yönelik kazanımlar olduğunu belirterek tüketici toplumuna “bilinç” kavramının eklenmesinin beceri bakımından gelişme olduğunu belirtmektedir. SBÖP Etkin Vaandaşlık temasıyla 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadeler incelendiğinde maddi, manevi değerler, akliselim, kalbiselim gibi unsurlara vurgu yapılarak insanın madden ve manen birlikte bütün olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Başka bir çalışmada SBÖP'te etkin hedeflenen vatandaşlığın geleneksel ve modern vatandaşlık özelliklerini yansıttığından bahsedilmektedir (Şen, 2019). SBÖP Küresel Bağlantılar

temasıyla 2023 Eğitim Vizyonundaki ifadeler incelendiğinde 21. yuzyıl becerileriyle eğitim yaklaşımı bir dayatmaca olarak nitelendirilmekte ve eğitimde bireylerin başarıya ulaşması gerektiği bakış açasının da eleştirildiği görülmektedir. Beldağ ve Teymur (2018) alışmalarında SBP'te çok kültürlü eğitim anlayışının nceki SBP'le ayın Şekilde devam ettiğini belirtmekte ve bu anlayışın gelişmesini belirtmektedir.

Sonuç olarak 2018 SBP temalarıyla 2023 Eğitim Vizyonu ifadelerinin analizinde birçok benzerlik olduğu görülürken; milli kültür, milli ve manevi değerler ve toplumsal birliktelik konularında 2023 Eğitim Vizyonunda daha fazla vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu lke yönetiminin eğitim hakkındaki görüşlerini de yansıtırsa da bu vizyonun eğitim - ğretim alanında tam olarak uygulanması konusunda bir zorunluluk bulunmamaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu ile ilgili diğer değerler, becerilerle ilgili ve bu vizyonun uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma verileri 2018 SBP Temaları ve 2023 Eğitim Vizyonu ifadeleriyle sınırlıdır.

## Kaynakça

- Akalın, C. (2019). 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Müslüman Türk Bilim İnsanlarının Yeri . Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 2 (2), 227-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem/issue/50671/623219>
- Beldağ, A. & Teymur, N. (2018) **Multicultural education in the curriculum of social studies: a content analysis.** TAY Journal, 2(2), 117-129.
- Dalli, C, Çakmak, P. (2020). **2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Tarihi ve Kültürü Konularının Yeri** . Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi , 1 (2) , 53-66 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/synergy/issue/58953/795865>
- Doğan, S. (2019). **2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri.** Cumhuriyet International Journal of Education, 8(2), 571-592. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345>
- Ertürk, A. (2020). **2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,48, 321-345. <http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.537273>
- MEB-TTKB. (2005). **Sosyal bilgiler 4,5. sınıf programı.** Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2016). **Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi.** C. Öztürk, Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde (2 b., s. 11). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, A. (2019). **Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?** Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m>
- Şiraz, F. (2020). **Politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama (yayımlanmamış doktora tezi).** Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). **Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması.** Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 11(1), 135-168
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** (9 b.). Ankara: Seçkin.



## COVID 19 PANDEMİ DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİMİN BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

Hacer ÖZÇELİK<sup>1</sup>  
Alper ŞİMŞEK<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı; öğretimin birinci kademesinde yer alan öğrencilerin düzeylerine uygun bir biçimde kazanmaları gereken yazma becerilerinin salgın döneminde nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı özel durum yöntemi ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında uzaktan öğretim yapan sınıf öğretmenleriyle yapılan mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda veriler görüşme formları ile toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda salgın döneminde öğrencilerin okunaklı, anlamlı ve kuralı yazma becerilerini kazanmada daha fazla zorlandıkları hatta var olan yazma becerilerinde gerileme yaşadıkları tespit edilmiştir. Uzaktan öğretimde gerek öğretmen bazında gerekse öğrenci bazında yaşanan sınırlılıkların yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Yazma becerilerinin kazanımında uygulamanın esas olması ve bunun da zaman gerektirmesi nedeniyle salgın sonrası yapılacak öğretim faaliyetlerinde bu durumu dikkate alarak yapılacak planların sorunun çözümünü olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yazma becerileri, Uzaktan eğitim, Yüz yüze eğitim, Yazma öğretimi

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, hacer\_ozcelik20@trabzon.edu.tr

2 Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK, Trabzon Üniversitesi, alpersimsek@trabzon.edu.tr

## THE EFFECT OF DISTANCE EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF FIRST STAGE STUDENTS DURING THE COVID 19 PANDEMIC PERIOD

### Abstract

Aim of the study is to reveal how the writing skills of the students in the first stage of education, which they should acquire in accordance with their level, were affected during the epidemic period. The study was carried out with the special case method based on the qualitative research approach. The data obtained were collected through interviews with classroom teachers who teach distance education in the 2020-2021 Academic Year. In this context, data were collected with interview forms and analyzed with descriptive analysis technique. As a result of the study, it was determined that during the epidemic period, students had more difficulty in acquiring legible, meaningful and rule writing skills and even experienced a decline in their existing writing skills. It has been observed that the limitations experienced on the basis of both teachers and students in distance education negatively affect the development of writing skills. Since the practice is essential in the acquisition of writing skills and this requires time, it is predicted that the plans to be made by taking this situation into account in the teaching activities to be carried out after the epidemic will positively affect the solution of the problem.

**Keywords:** Writing skills, Distance education, Face-to-face education, Writing teaching

### GİRİŞ

Öğrencilerin ilkokuldan başlayarak okuma yazma becerileri birbirine bağımlı bir biçimde ilerler. Bu becerilerin olumlu yönde ilerlemesi için ilk önce okuma yazma sürecinin doğru bir şekilde başlaması ve doğru bir biçimde ilerletilmesi gerekir. Öğrencinin okuma yazmaya başlama şekli sonraki dönemleri etkilediği için çok önemlidir (Altun, Ekiz ve Oda-başı, 2011). İlkokulun ilk yıllarında verilecek okuma yazma eğitiminin niteliği öğrencinin okuma yazmaya karşı geliştireceği tutumu da önemli ölçüde etkilemektedir (Açan, 2015).

İlkokul öğrencilerinin yazmaya başlamada ve yazılarını geliştirmede kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler MEB'in 2019 yılında yayımladığı Türkçe Programı'nda sırası ile aşağıdaki gibi ifade edilmektedir. "Yazmaya, okuma ile birlikte ses temelli cümle yönteminin kullanılması ile başlanmalıdır. Öğrencinin yazmaya doğru bir oturuş, kalem ve defter tutuşla başlanması sağlanmalıdır. Sonra el kaslarını geliştirecek nitelikli çizimler yaptırılmalıdır. Ardından ses hissettirmeye çevresindeki varlıklarla ilişkilendirilmeye çalışılmalıdır. Ses bilgisi ile sesin sembolü arasında bir bağ oluşturulmaya çalışılmalıdır.

Sesin doğru yazımı üzerinde durulmalıdır. Ardından anlamlı heceler oluşturularak, heceyi doğru okuma yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Heceler cümle içinde kullanılmalı, ses ve hecelerden somut kelimelere, kelimelerden anlamlı cümlelere, cümlelerden metinlere gidilmelidir. Her aşamada somutlaştırma, sentez ve dikte tekniğinden faydalanılmalıdır. Okumanın ardından yazma, yazmanın ardından okuma yaptırılmalıdır.” Bu durum 2.sınıfa geçildiğinde ise yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilerek devam ettirilir. 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılarak süreç devam ettirilir. Yukarıda bahsedilen bu süreç, okuma ve yazma becerisi gelişiminin sağlanmasının ne kadar güç olduğunu açık bir şekilde yansıtmaktadır.

Bunun yanı sıra yazma konusunda yapılan birçok çalışmada (Akar ve Özber, 2018, Sidedli, Coşkun ve Gökbulut, 2008; Tağa ve Ünlü, 2013) yüzyüze eğitim sürecinde karşılaşılan sınırlılıkların öğrencilerde yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Özellikle öğrencilerde yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için zaman faktörünün önemine dikkat çekilmektedir. Hsiang ve Graham (2016), yazma öğretimi niteliğinin yürütülen etkinliklerin yanı sıra bu etkinliklere ayrılan zamanla da ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Graham ve arkadaşları (2012b), yazma öğretime günde en az 60 dakika zaman harcanılmasını, bu sürenin 30 dakikasında öğrencilere çeşitli yazma stratejileri, teknikleri ve becerileri ile ilgili öğretim yapılması gerektiğini ve geri kalan 30 dakikasında da öğrencilerin aktif bir şekilde yazı yazmalarını gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Yamaç ve Öztürk (2018), ülkemizde öğretmenlerin yazma öğretime yaklaşık 30 dk ayırdıklarını, öğrencilerin ise yaklaşık 20 dk aktif yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Yazma etkinliklerini sınırlayan bir diğer faktör ise öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarıdır. Tağa ve Ünlü (2013) öz denetim becerisinin olmayışını, öğrencilerin yazmaya karşı duyduğu isteksizliği, öğrencilerin düşünme becerilerinin yetersiz oluşunu ve düşünceli geliştirme yollarını etkili bir şekilde kullanmayışlarını öğrenci kaynaklı sorunlar olarak değerlendirmektedir. Gündüz ve Çalışkan (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadıkları ve yazı yazarken çabuk sıkıldıkları için öğretmenin yazma etkinliklerini okumaya göre daha az yaptığı sonucuna varmışlardır. Diğer taraftan öğrencileri yazma konusunda zorlayan ve motivasyonlarını düşüren durumlardan bir diğeri ise çok yavaş ya da çok hızlı yazmaktır. Buna ilişkin (Duran, 2009: s.51) “çok yavaş yazmak, öğrencilerin yazacaklarını unutmasına ve çabuk yorulup dersten zevk almamasına neden olur. Çok hızlı yazmak ise; özensiz ve bozuk bir yazının oluşmasına neden olur. Sık sık öğrencilere, önemli olanın yazının düzgün, okunabilir ve kurallara uygun olması gerektiği hatırlatılmalıdır.” tavsiyesinde bulunmaktadır.

Yazma becerileri yanlış gelişen bireyler, tüm yaşamları boyunca birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Ataş ve Özkaya, 2015). Öğrencilerin eksik edineceği yazma becerileri daha üst sınıflarda kendilerinden beklenecek olan süreç odaklı yazma becerilerini

geliştirememelerine ve yazmanın mekanik boyutuna ( imla, noktalama, düzen vb.) takılıp kalarak yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabilir. Planlı akıcı ve doğru bir yazı yazma becerisini kazanamamaları halinde hem akademik alanda hem de sosyal alanda kendilerini yazılı olarak ifade edememe sorunu ile karşı karşıya kalacaklardır. Not alma, özet çıkarma, yazılı sunum yapma, rapor hazırlama, şiir ve kompozisyon yazma, öykü oluşturma vb. beceriler ileride akademik alanda kendilerinden beklenecek ve bazen notla değerlendirilmesi gereken görevler olarak karşılına çıkacaktır. Yazma yeterliği yeterince gelişmemiş öğrenciler bu tarz görev ve sorumlulukları almaktan sürekli kaçınacak, aldıkları görevleri ise başkalarına yaptırma yoluna gideceklerdir. Katılacakları sınavlarda bildiklerini doğru düzgün ifade edememeleri düşük not almalarına akademik olarak ilerleyememelerine neden olacaktır. Sosyal alanda ise bu yetersizlik ilk sosyal medya kullanımındaki yazışmalarda kendini gösterecektir. Her hangi bir kuruma istek, şikâyet ya da bilgi vermede zorlanacaklardır. Hatta dil becerileri yeterli olsa bile ortaya yazılı ürün koymada zorlanacaklardır. Dolayısıyla bireylerin akademik ve sosyal hayatları ciddi şekilde etkilenecektir.

Yüz yüze eğitimde doğru bir gelişim fırsatı bulamamış yazma becerilerinin, birey için gelecekte yaratabileceği olumsuzluklar, uzaktan öğretimle öğrenim gören öğrenciler için de söz konusudur. Bu bağlamda Covid-19 salgın sürecindeki yazma becerilerinin gelişimi ve bu süreçte ortaya çıkan ekstra problem ve sınırlılıkları ortaya koyacak bu çalışmanın varlığının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak olan bu çalışma ile öğrencilerin yazma becerilerinin salgın döneminden nasıl etkilendiği ortaya konulacaktır. Çalışmadan elde edilecek veriler hem yüz yüze öğretimde hangi yazma problemlerine yoğunlaşılması gerektiğini hem de uzaktan öğretimde yazma etkinliklerinin nasıl planlanması gerektiğine ışık tutacaktır. Çalışmada tespit edilen olumsuzlukların çözümü gerek yüz yüze eğitimde gerekse uzaktan öğretimde yeterli ve sağlıklı yazma becerileri elde etmede kullanılacaktır. Böylece birey sosyal, kültürel ve akademik alanda daha başarılı olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; öğretimin birinci kademesinde yer alan öğrencilerin düzeylerine uygun bir biçimde kazanmaları gereken yazma becerilerinin salgın döneminde nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde birinci kademe yazma becerileri gelişiminde öğretim ortamından kaynaklanan zorluklar nelerdir?
2. Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde birinci kademe yazma becerileri gelişiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?
3. Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde birinci kademe yazma becerileri gelişiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?



## YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın modelinin durum çalışması olarak belirlenmesinin nedenleri; var olan durumunun derinlemesine incelenmesini sağlamak ve edilen verilerin anlamsal olarak betimlenmesidir. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun birden fazla veri toplama aracı kullanılarak derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir olayın ya da olgunun kendi gerçekliği içinde ve doğal ortamında gözlem, görüşme gibi tekniklerle verilerin toplanması yoluyla araştırılması durum çalışması kapsamında değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, Trabzon Akçaabat ilçesindeki bir ilkokulda 2020-2021 öğretim yılında uzaktan öğrenme yolu ile eğitim veren 4 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin hepsi 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.3' ü kadın 1'i erkektir. Araştırma ve gözlem yapılan okul merkez köy ilkokuludur. Görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, bir problem durumuna taraf olan bireyler arasından araştırmaya farklı boyutlarda katkı sağlayacak kişilerin seçilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bakımdan 1, 2, 3 ve 4.sınıf düzeylerini okutan öğretmenler seçilerek problem durumuna farklı boyutlarda katkı sağlamaları amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim uygulamasının yapıldığı ilkokulun 1.sınıfta 12, 2.sınıfta 10, 3.sınıfta 11 ve 4.sınıfta 10 olmak üzere toplam 43 öğrencisi vardır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri gözlem, açık uçlu soru formları ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları online ortamda öğretmenlerle paylaşılmış ve yazılı cevaplamaları sağlanmıştır. Görüşme formunu takiben öğretmenlerle ayrıca görüşme gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine, kullanılan sorular veya boyutlar incelenerek sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz sürecinde öğretmenlere "S1, S2, S3, S4" şeklinde kodlar verilerek öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla birlikte toplanan veriler araştırma problemleri bağlamında analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

### Birinci kademe öğrencilerinin yazma becerilerini gelişiminde uzaktan eğitim ortamında yaşadıkları zorluklar

Öğretmenler uzaktan eğitim ortamında yazma becerilerini etkileyen faktörler arasında canlı ders saatlerinin süre olarak yetersiz kalmasını neden olarak görmüşlerdir. Süre bağlamında görüşlerini açıklayan öğretmenler, canlı ders saatlerinin yazma becerileri gelişiminin sağlanması hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Canlı ders sürelerinin yetersizliğine yönelik S2,S3 ve S4 katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Yazma etkinliklerine evde ve canlı derslerde yeterli ve kaliteli zaman ayrılmadığını düşünüyorum. Derste sürenin ve evde de veli desteğinin yetersiz kalması nedeniyle uzun soluklu yaratıcı süreç odaklı yazma çalışmaları yaptırmakta zorlandım.”(S2)*

*“Ders sürelerinin kısa oluşu yazı yazmamızı zorlaştırdı.”(S3)*

*“Yazı yazdırabilmemiz için gerekli zamanı çoğu zaman bulamıyoruz. Öğrencilerin bağlanma hızı aynı değil. Beklemek zorunda kaldığımız için ilerlemekte zorlanıyoruz. Ayrıca elektrik kesintileri, bağlantı sorunları ve isteksiz öğrenciler süreci sıkıntıya sokuyor. Bunlar yüz yüze eğitimde aşılabiliyor.”(S4)*

Yazma becerilerini kazandırmada ortamın kendi özelliğinden kaynaklı zorlukların yaşandığı ve bunların yazma becerilerini olumsuz etkilediği tüm sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar, ortamda öğrencilerin yazımlarını görememek, hatalarını anında düzeltememek, teknolojik araç gereç temininde ve internette yaşanan sorunlar, temas edememe ve birebir uygulama yaptıramama gibi durumlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 1. Canlı ders ortamından kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Kodlar	Öğretmenler
Görünürlük	S1,S2,S3,S4
Uygulama	S1,S2,S3
Temas	S1
Anında Dönüt	S1,S3,S4
İnternet	S2
Araç Gereç	S2,S4

Canlı dersin yapıldığı ortamda yazımların görünürlüğü ilgili S1,S2,S3 ve S4 katılımcılarının görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

*“Yazma becerilerinde uzaktan eğitimin en büyük dezavantajı anlık müdahale edememek. Ekran başında yazdığımız yazıyı o an ekrana tutsalar bile tam olarak görülemiyor.”(S1)*

*“Canlı derste yazdıklarını görememem, derste sürenin ve evde de veli desteğinin yetersiz kalması nedeniyle uzun soluklu yaratıcı süreç odaklı yazma çalışmaları yaptırmakta zorlandım.”(S2)*

*“Öğrencilerin okul ortamından uzak evde olmaları, onları gözlemleyemem yazıları hakkında onlara geri dönüş verememem, onları denetleyememem yazma becerilerinin olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur. Yazma becerilerinde yavaşlama ve yazmada bozulmalar oluşmuştur.”(S3)*

*“Yazma becerileri geriledi. Yazılanlar görülemediği için düzeltmeler tam yapılamadı. Yapılanlar da kalıcı olmadı.”(S4)*

Canlı derslerin yapıldığı ortamda yazma uygulamalarında yaşanan güçlükler ile ilgili S1,S2 ve S3 katılımcılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Sıkıntımız anlık yazma çalışmalarında oldu. Yazdıklarına bakamamak bizde sıkıntı oldu. Defterin kullanımı ve hayal edip yazalım çalışmalarında süre babında sıkıntımız oldu.”(S1)*

*“Canlı derste yazdıklarını görememem, derste sürenin ve evde de veli desteğinin yetersiz kalması nedeniyle uzun soluklu yaratıcı süreç odaklı yazma çalışmaları yaptırmakta zorlandım.”(S2)*

*“Öğrencilerin kalem tutması, harflerin yapılış yönü, defter kullanımı birebir uygulamalı olarak sınıf ortamında daha kolay öğrenilebilir.”(S3)*

Canlı ders uygulamalarında özellikle birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazımlarını kolaylaştırmak için kullanılan fiziksel temasın uzaktan öğretim ortamından dolayı gerçekleşemediğini S1 şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bu becerileri geliştirmenin en zor yönü uzaktan olması. 1. Sınıf olmamız durumundan dolayı öğrenciye temasımız çok önemli. Elinden tutmak, göstererek yaptırmak bizim için olmazsa olmaz. Dilbilgisi ve noktalama işaretlerini ekran kalemi yardımı ile de anlatabiliyorsunuz. Ancak yazı karakteri, harf boyutu, sayfa düzeni gibi konular yüz yüze halledilebilen konular.”(S1)*

Öğrenci ve öğretmen arasında canlı ders esnasında anında dönüt alma ve vermede ortamdaki oturuş yaşanan sıkıntılar ile ilgili S1,S3 ve S4 ün söylemleri şu şekildedir:

“Yazma becerileri yüz yüze eğitimle tabii ki daha etkin şekilde geliştirilebilir. Anında temas etmek, görülen aksaklığın o anda giderilmesi son derece önemli.”(S1)

“Öğrenciler yüz yüze arkadaşlarıyla beraber sınıf ortamında hem daha kolay öğrenir hem de hataları anında düzeltilir. İyi örnekler ödüllendirilir, yazamayanlar cesaretlendirilir, motive edilir. Uzaktan eğitimde bunları yapmak zor.”(S3)

“Yazma becerileri geriledi. Yazılanlar görülemediği için düzeltmeler tam yapılamadı. Yapılanlar da kalıcı olmadı.”(S4)

Öğrencilerin internet bağlantısında ve teknolojik araç gereç temininde yaşadıkları sıkıntıların yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini S2 aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerin teknolojik alet temini ve internet bağlantısında yaşadıkları sıkıntılar yazma becerilerini kazandırma konusunda beni sınırladı.”(S2)

### **Salgın sürecinde birinci kademe yazma becerileri gelişiminde öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar**

Salgın süreci nedeniyle harflerin yazımı, satır ve kelime aralıklarını içeren yazı düzeni, noktalama işaretleri, imla kuralları vb. yazma becerilerinde öğrencilerde gerileme olduğu bu konularda güçlük yaşandığı S1,S2,S3 ve S4 tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 2. Yazma becerilerinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Kodlar	Öğretmenler
Yazı Düzeni	S1
İmla	S3
Dilbilgisi	S1
Noktalama	S1,S3
Yavaş Yazma	S3,S4

Öğrencilerde salgın döneminden kaynaklı gözlemlendiği yazı düzeni ve dilbilgisi sorunlarını S1 şu şekilde açıklamaktadır:

“Salgın sürecinde öğrencilerin yazma becerilerinde bir gerileme oldu. Sene başında harf boyları, satır aralıkları ve yazı düzeni istediğim seviyede idi. Uzaktan eğitimde gerekli özene göstermeyen öğrenciler denetimden uzak da olunca yazılar bozuldu.”(S1)

“Yazma becerileri genel olarak çok bozuktu. Özellikle sayfa düzeni ve dilbilgisi konuları gerilemişti. Noktalama işareti kullanımı en aza inmişti. Her defasında müdahalede bulundum.”(S1)

S1 ve S3'ün salgın döneminden ötürü gerilediğini gözlemledikleri imla ve noktalama becerileri üzerindeki görüşleri şu şekildedir:

*“Yazma becerileri genel olarak çok bozuktur. Özellikle sayfa düzeni ve dilbilgisi konuları gerilemişti. Noktalama işareti kullanımı en aza inmişti. Her defasında müdahalede bulundum.”(S1)*

*“Öğrencilerin evlerinde olmaları onların yazılarını kontrol etmemi zorlaştırdı. Ayrıca ders sürelerinin kısa oluşu yazı yazmamızı zorlaştırdı. Yazılardaki büyük küçük harf, noktalama işaretleri gibi temel kazanımların öğrenilmesi biraz zorlaştı.”(S3)*

*“Yüz yüze eğitime geçtiğimizde hepsini yazma becerilerinde gerileme gördüm. Yazısı iyi olanın yazısı bozulmuştu. Kelimelerin arasında boşluk yoktu. Bazısında okunaklı yazı kalmamıştı. İmla kuralları, noktalama işaretleri büyük harf küçük harf kullanımında gerileme olmuştu.”(S3)*

Salgın sürecinde öğrencilerin yazma hızlarında gerileme olduğunu yönündeki gözlemlerini S3 ve S4 şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Öğrencilerin okul ortamından uzak evde olmaları, onları gözlemleyemem, yazıları hakkında onlara geri dönüş verememem, onları denetleyemem yazma becerilerinin olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur. Yazma becerilerinde yavaşlama ve yazmada bozulmalar oluşmuştur.”(S3)*

*“Yavaş yazma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yavaş öğrenme, öğrenmenin kalıcı olmamasına neden oldu.”(S4)*

### **Salgın sürecinde birinci kademe yazma becerileri gelişiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar**

Öğretmenler salgın sürecinde genel olarak veli, ortam, öğrenci boyutunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerle ilgili bulgular şu şekildedir:

Tablo 3. Öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular

Kodlar	Öğretmenler
Destek	S3,S2
Sabır	S1
İşbirliği	S3
Teknolojik okuryazarlık	S2

Öğretmenler yaşanan süreçte velilerden yeterli desteği ve sabrı bulamadıklarını işbirliğini içinde olamadıklarını ifade etmişlerdir. S2 ve S3 veliden destek almadaki sıkıntılarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Canlı derste yazdıklarını görememem, derste sürenin ve evde de veli desteğinin yetersiz kalması nedeniyle uzun soluklu yaratıcı süreç odaklı yazma çalışmaları yaptırmakta zorlandım.”(S2)*

*“Uzaktan eğitimde yazılan yazıların kontrolünü sağlamak çok zor. Yazma becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitimde yapılan uygulamaların çoğunu uzaktan eğitimde yapamıyoruz. Uzaktan eğitimde çocuk kendisiyle baş başa kalıyor. Yapılan hatların düzeltilmesi zor oluyor.”(S3)*

Velilerin yazma becerilerini geliştirmede sabırsız davrandıklarını S1 şu şekilde ifade etmektedir:

*“Sınıfta öğretmenin gösterdiği sabrı aile evde göstermiyor.”(S1)*

*“Uzaktan eğitimde aile de öğretmen kadar önemli. Çünkü sınıfta biz öğretmenlerin gösterdiği sabrı evde ailede göstermeli. Hadi bitir de gidelim mantığı işimize yaramıyor.”(S1)*

Hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan öğretimde velilerle yaşanan işbirliği sorununu S3 aşağıdaki temennisi ile ifade etmektedir:

*“Öğretmen veli işbirliği uzaktan eğitimde daha çok önem kazandı. Özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde veliye de sorumluluk düşmektedir. Öğretmen rehberliğinde veli evde çocuğunu yönlendirmeyi, motive etmeyi başarabilirse yazma becerileri olumlu yönde gelişir.”(S3)*

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde uzaktan eğitim ortamının kullanımı ve çeşitlendirilmesinde veli boyutunda yaşadığı sıkıntıyı S2 şu şekilde ifade etmektedir.

*“Velilerin teknolojik okuryazarlıklarının düşük olması öğrencilerin bu süreçte çeşitli platformları sağlıklı bir biçimde kullanmasını engelledi.”(S2)*

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular

Kodlar	Öğretmenler
Odaklanma	S3
İlgisizlik	S2,S4

Uzaktan eğitimde öğrencilerin yazma becerilerini de etkileyen odaklanma sorunu yaşadığını S3 şu şekilde ifade etmiştir:

*“Uzaktan eğitim olması uygulamamızı sınırlandırdı. Öğrenciler uzaktan eğitimde odaklanma sorunu yaşadılar.”(S3)*

Uzaktan öğretimle gerçekleşen derslere katılım ve ilginin yüz yüze eğitime göre yetersiz olduğunu ve bunun yazma becerilerini etkilediğini S2 ve S4 şu şekilde ifade etmiştir:

*“Yüz yüze ortamın daha uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü; derse katılım daha fazla ve öğrenciler daha istekli oluyor. Ders süresinin uzun olması çeşitli türdeki yazma çalışmalarını yapılmasına daha çok olanak sağlıyor.” (S2)*

*“Uzaktan eğitimde öğrenci ilgisi yeterli olmuyor. Yüz yüze eğitimde ise sağlık sorunları olumsuzluk olarak karşımıza çıkıyor. Şartlar sağlıkla ilgili düzeldiğinde yüz yüze eğitim çok daha yararlıdır.”(S4)*

Elde edilen bulgularda, salgın döneminde birinci kademe öğrencilerinin yazma becerileri ediminde canlı ders sürelerinde yetersizlik olduğu ifade edilmiştir. Yazılan materyalin görünürlüğü başta olmak üzere; bağlantıda, teknolojik araç gereç temininde, ders uygulamalarında, bire bir temas ve anında dönüt verilmesi gereken durumlarda ortamdaki kaynaklı zorlukların olduğu tespiti yapılmıştır. Bu dönemde satır aralıkları, kelimeler arası boşluklar, harflerin yazım biçimini ifade eden yazı düzeninde; imla ve noktalamayı da içeren dilbilgisi kurallarında ve yazma hızında gerileme olduğu öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Süreçte öğretmenler öğrencilerden odaklanma ve ilgi boyutunda, velilerden de destek, sabır ve işbirliği boyutunda yeterli katkı alamadıklarını vurgulamışlardır.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Salgın döneminde yapılan uzaktan öğretimde; internet ya da bilişim donanımlarındaki eksiklikler, hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz etkileyen sınırlılıklar olarak karşımıza çıkmıştır. Uzaktan eğitimin toplumsal, ekonomik boyutta, bireysel bazda ve eğitim sistemi içerisinde birçok faydası gözlemekle birlikte bazı bir takım zorluk ve sınırlılıkları da içinde barındırır (Eygü ve Karaman, 2013).

Çalışmamızda bu zorluklar; ortamda yaşanan zorluklar, öğrencinin yaşadığı zorluklar ve öğretmenin yaşadığı zorluklar şeklinde üç bölüme ayrılarak incelenmiştir;

Canlı ders ortamında yazma becerilerinin kazanımında canlı ders saati sürelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (2003) ise yazmayı çok zaman alan karmaşık bir beceri olarak nitelendirmektedir. Öğretmenler yazma öğretimine öğrencilerin yazma sürelerinden daha fazla zaman harcamaktadır. Ancak araştırmadan elde edilen bir diğer çarpıcı bulgu öğretmenlerin ifadelerine göre 3 ve 4. sınıfların yaklaşık yarıya yakını haftada 60 dakika ve altında yazı yazmaktadır. Yazma süreleri bakımından bu oldukça düşük bir süredir. Bir canlı ders saati 30 dakikadır. Bu sürenin içinde çeşitli

bağlantı sorunlarının da olabileceği de dikkate alındığında canlı ders saati sürelerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Canlı ders ortamında en çok yazma çalışmalarının görülemediği yönünde tespit yapılmıştır. Karaman ve Kurşun (2020) ders esnasında görüntü ve sesli katılımı ortaya çıkan sınırlılığın iletişimi zayıflattığını belirtmiştir. Bu yüzden bulgularda yer alan dönüt alma ve verme, uygulama güçlüğü gibi sıkıntıların görünürlük sıkıntısının beraberinde getirdiği sorunlar olarak düşünülebilir. Gülbahar (2021), uzaktan eğitim ortamındaki sınırlılıkları, tüm derslerin uzaktan eğitime uygun olmaması, öğrenme ortamlarındaki yüz yüze iletişimin olmaması, öğrenme sırasında anında dönüt ve düzeltme yapılamaması, bireysel çalışma alışkanlığı kazanamamış bireylerin ders planlama sorunları, kalabalık olan öğrenci gruplarında iletişim sorunları, uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı çalışmalarının ekonomik boyutu olarak sıralamaktadır. Uzaktan eğitimde yazımların görünürlüğün daha da azalacağından uygulamada ve dönüt alma vermede yaşanan sorunların daha da artacağı sonucuna ulaşılabilir.

Uzaktan öğretim ortamında yaşanan önemli sorunlardan biri de özellikle birinci sınıf öğrencilerine yazma becerilerini kazanmada çok etkili bir yol olan bire bir temasta bulunamamanın sorun yarattığı tespitinde bulunulmuştur. Yazı bilinci, kalem tutma, oturma şekli, kas gelişimi, el tercihi ve kâğıdın pozisyonu gibi unsurlar yazmayı etkilemektedir (Yılmaz, 2012). Yazma pozisyonlarının düzeltilmesi ancak bire bir temasla gerçekleştirilebileceğinden yazma becerilerinin kazanılmasında temasın önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin salgın döneminde yazı düzenlerinde bozulma ve hızlarında yavaşlama olduğunu, içinde imla ve noktalamayı barındıran dilbilgisi kurallarına uygun yazma becerilerinde gerileme yaşadıklarını öğretmenler gözlemleri ile tespit etmiştir. Öğrencilerin düzen ve estetik yazma becerisinin yanında etkili bir yazma hızı performansı da göstermeleri gerekir. Çünkü öğrencilerin etkili el yazısı yazma hızı göstermeleri, eğitsel gelişimleri kadar yazılı iletişim kurması bakımından da önemlidir (Höbek, 2018). Etkili bir yazma becerisi geliştirebilmek için öncelikle yazım, noktalama ve dil bilgisi kuralları, planlama, üretme ve düzenleme şeklindeki alt seviyedeki yazma becerilerinin kazanılması gerekir (Tok ve Ünlü, 2013). Memiş ve Sever (2013)'te yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazdıkça yazının mekanik yani şekil boyutunun da gelişeceğini, mekanik yazma becerileri gelişiminin, süreç odaklı yazma becerilerinin gelişimi ile doğru orantılı bir yol izleyeceğini ön görmektedir. Süreç odaklı yazma çalışmalarının artırılmasının öğrenciden beklenen yazı düzeni ve dil bilgisi kurallarına uymada artış sağlayacağı ifade edilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin evlerindeki teknolojik araç gereç eksikliği ile yaşanan bağlantı sorunlarının yazma becerilerinin önünde başka bir engel oluşturduğu tespiti yapılmıştır. Başaran ve arkadaşları (2020), salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin olarak sistem alt yapısının yeterli olmadığını ve bu durumun yapılan uzaktan eğitimi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konuda her öğrencinin bilgisayar, tablet gibi eğitim



amaçlı kullanılacak materyallere ve bunları kullanma konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaması süreci zorlaştıran durumlar olarak öne çıkmıştır. Gerekli teknolojik araç gereç temini ve var olan internet alt yapısının düzeltilmesi halinde yazma becerilerinin önünde yer alan önemli bir engelin ortadan kalkacağı sonucuna ulaşılabilir.

Velilerin salgın sürecinde yazma becerilerini geliştirmede çocuklarına yeterli destek ve sabrı göstermediklerini, öğretmenlerle bu konuda işbirliklerini arttırmaları gerektiği tespiti yapılmıştır. Ebeveynlerin bu süreçteki sorumluluklarından birisi de çocuklarının programlarını daha yakından takip ederek bu zorlu zamanlarda onların görevlerinin başında olmasına destek olmaktır. Sanal ortamdaki derslerin düzenli olarak takip etmek, eğitimini destekleyici diğer kaynaklardan ders çalışmak ve ayrıca kitap okumak, günlük rutinlerini aksatmama konusunda öz denetime sahip olmaları gerekir. Uzaktan eğitimde ebeveynler disiplinli olmalıdır. (Terzioğlu, 2020) Velilerin yeterli öz veri ve sabrı göstermelerinin çocukların yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olacağı öngörülmektedir.

Velilerin salgın sürecinde yazma becerilerini geliştirmede çocuklarına yeterli destek ve sabrı göstermediklerini, öğretmenlerle bu konuda işbirliklerini arttırmaları gerektiği tespiti yapılmıştır. Ebeveynlerin bu süreçteki sorumluluklarından birisi de çocuklarının programlarını daha yakından takip ederek bu zorlu zamanlarda onların görevlerinin başında olmasına destek olmaktır. Sanal ortamdaki derslerin düzenli olarak takip etmek, eğitimini destekleyici diğer kaynaklardan ders çalışmak ve ayrıca kitap okumak, günlük rutinlerini aksatmama konusunda öğrencilerin öz denetime sahip olmaları gerekir. Küçük yaş gurubundaki bu öğrencilerde öz denetim becerilerinin yetersiz olduğu düşünüldüğünde ebeveynlerin bu süreçte daha disiplinli olmaları oldukça önemlidir (Terzioğlu, 2020). Bu bağlamda velilerin yeterli öz veri ve sabrı göstermelerinin, çocukların yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olacağı söylenebilir.

Velilerin teknolojik okuryazarlıklarının düşük olduğu tespitinde bulunulmuştur. Velilerin teknolojik okuryazarlıklarının durumu çocukların ortamdaki durumunu da etkilemektedir. Bu süreçte canlı ders ortamı ve farklı yazılımlarla sürdürülen uzaktan eğitim sürecinde velilerin teknolojik okuryazarlıklarının sınırlılığı iletişimi ve etkileşimi olumsuz etkileyen unsur olarak ön plana çıkmıştır.

Öğretmenler yazma becerilerinin gelişiminde öğrencilerin derse odaklanamadıklarını ve ilgisiz olabildiklerini tespit etmişlerdir. Tağa ve Ünlü (2013) öz denetim becerisinin olmayışını, öğrencilerin yazmaya karşı duyduğu isteksizliği, öğrencilerin düşünme becerilerinin yetersiz oluşunu ve düşünceyi geliştirme yollarını etkili bir şekilde kullanmayışlarını öğrenci kaynaklı sorunlar olarak değerlendirmektedir. Bu sorunlar yüz yüze eğitim ortamlarında da yaşanmakla birlikte öğrencilere bu konuda destek olma noktasında uzaktan eğitime has sınırlılıkların bu problemi derinleştirdiği görülmüştür.

Canlı ders saati sürelerinin yetersiz kalması, öğrencilere ve araç gereçlerine fiziksel olarak temas edememe, internet ve teknolojik araç gereç eksiklikleri, görünürlükten kaynaklı dönüt alma ve vermede yaşanan sorunlar, veliden yeterli desteğin alınamaması, öğrencilerin ilgi ve odaklanma sorunu yaşamaları olarak sıralanan zorlukların salgın döneminde kazanılması gereken yazma hızı ve düzeni, imla, noktalama, dilbilgisi gibi yazma becerilerinde bozulmalara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKLAR

- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma**. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 80-101.
- Açıan, M. (2015). **Birleştirilmiş Sınıfta İlk Okuma Yazmayı Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Betimlenmesi: Bir Durum Çalışması**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, C. ve Özber, M.(2018). **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2(1) ,75-89.
- Altınova, N. ve Aslan, M.(2019).**Birinci Sınıf Türkçe (İlk okuma Yazma) Öğretim Programının Değerlendirilmesi**. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (32), 31-75.
- Ataş, U. ve Özkaya, P.(2015). **İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri: Öğretmenim Nasıl Yazıyorum?** Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 163-169.
- Başaran, M. Doğan, E. Şahin, E. ve Karaoğlu, E.(2020). **Korona virüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma**. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2020,5(2), 179-209.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, E. (2009). **Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eygü, H. ve Karaman, S.(2013). **Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma**, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 36-59.
- Gülbahar, Y. (2021). **E-Öğrenme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). **60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi**, TurkishStudies - Inter- national Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish orTurkic, 8(8), 379-398.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012b). **Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide**. Washington, DC: National Center for Education

Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Hübek, G. ve Taşkaya, S.M.(2018). **İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızının Belirlenmesi**. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3), 2433-2445.
- Hsiang, T. P., and Graham, S. (2016). **Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region**. Reading and Writing, 29(5), 869-902.
- Karaman, S. Ve Kurşun, E. (2020). 05.07.2021 tarihinde <https://ekitap.atauni.edu.tr/index.php/product/uzaktan-ogretimde-canli-ders-uygulama-ilkeleri-ve-ornekleri/> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Meb, 2019). **Türkçe Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Meb.
- Memiş, A. ve Sever, E.(2013). **Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım–Noktalama Becerisine ve Yazma Eğilimine Etkisi**. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5(9).
- National Commission on Writing. (2003). **The neglected “R”: The need for a writing revolution**. Washington DC: College Board.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Gökbulut, Y. (2008). **İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri**. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş Bildiri, Çanakkale.
- Tağa, T. ve Ünlü, S.(2013). **Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme**. Electronic Turkish Studies, 8(8).
- Terzioğlu, A.(2020) **Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci, Veli ve Öğretmenlerin Sürece Adaptasyonu E Kitapçığı İstanbul Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi**.(İstanbul).
- Tok, M. ve Ünlü, S.(2013). **Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul Ve Lisede Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,(13)50, 73-95
- Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). **Türkiye’deki İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(4), 846-867.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19),321-330.

## COVID-19 SALGIN DÖNEMİNDE UZAKTAN YÜRÜTÜLEN MATEMATİK DERSLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Alper ŞİMŞEK<sup>1</sup>

Merve GÖKMEN<sup>2</sup>

### Özet

Nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen bu araştırmada, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle yapılan matematik öğretiminde yaşanan sorunları belirleyebilmek için öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı okullarda görev yapan 9 matematik öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen veriler nitel araştırma tekniğinin gerektirdiği şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmada uzaktan eğitimle matematik öğretimi gerçekleştirirken öğretmenler, öğrencilerle paylaşımda bulunma, çevrim içi ders verme, veli ve öğrencilerle iletişime geçme gibi eğitim faaliyetlerini yürütmüşlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitim faaliyetlerini bilgisayar, internet, iletişim araçları ve çeşitli mesajlaşma programlarından yararlanarak, veli ve öğrencilerle iletişime geçerek, EBA ve çeşitli çevrim içi platformları kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte yürütülen öğretim faaliyetlerinde öğretmenler alt yapı, katılım, matematiksel sembollerin yazımının zorluğu, etkileşim, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaşmışlardır. EBA platformunun alt yapısı, eğitimde kullanılan içerikler ve yazılımların artırılarak matematik anlatımına uygun hale getirilmesi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19, uzaktan eğitim, matematik eğitimi

1 Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK, Trabzon Üniversitesi, alpersimsek@trabzon.edu.tr

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, merve\_gokmen20@trabzon.edu.tr

## TEACHER'S OPINIONS ON REMOTE MATHEMATICS LESSONS DURING THE COVID-19 EPIDEMIC

### Abstract

In this research, which is based on a qualitative approach, it is aimed to examine the opinions of teachers in order to determine the problems experienced in mathematics teaching with distance education during the Covid-19 process. An open-ended questionnaire was used as a data collection tool in the study. The obtained data were analyzed by content analysis. Typical case sampling method was used in the study. The study group of the research consists of nine mathematics teachers working in different schools. The data obtained at the end of the research were evaluated as required by the qualitative research technique. While teaching mathematics with distance education in the research, teachers carried out educational activities such as sharing with students, giving online lessons, communicating with parents and students. Teachers carried out distance education activities by using computers, internet, communication tools and various messaging programs, communicating with parents and students, using EBA and various online platforms. In the teaching activities carried out in this process, teachers encountered problems related to infrastructure, participation, difficulty in writing mathematical symbols, interaction, uncertainty and EBA platform. Suggestions have been made regarding the infrastructure of the EBA platform, the content used in education and the software to be increased and made suitable for the teaching of mathematics.

**Keywords:** Covid-19, distance education, mathematics education

### GİRİŞ

Eğitim her daim toplumların öncelikleri arasında olmuş ve sürekli dönüşüm içinde olmuştur (Ertürk, 1975). Günümüzde teknoloji ve eğitim teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler eğitimin her alanına yansımış, eğitim kurumlarına yönelik beklentileri artırmıştır. (Koçer, 1980; Odabaş, 2003). Yaşanan bu değişim mikro ölçekte ders tasarımlarını makro ölçekte öğretim yaklaşımlarını ve ortamlarını etkileyerek uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim ve e-öğrenme kavramlarının ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır (Ateş ve Altun, 2008). Uzaktan eğitim, zamandan ve mekândan bağımsız olarak, aynı sınıf ortamında olmayan öğrencilerle bilişim teknolojilerini kullanarak öğretim içeriğine ulaşmaktır (Gülbahar, 2021). 2020 yılı Bahar döneminde Çin'de ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle global ölçekte yansımaları bulan salgın tehdidi, insanların fiziksel olarak bir araya gelmelerine engel teşkil etmiş ve tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitimi kaçınılmaz hale gelmiştir (Demir ve Özdaş, 2020). Salgının başta sağlık olmak üzere psikolojik, ekonomik, sosyal

yaşam ve eğitim üzerine birçok alanda etkileri olmuştur. Salgının etkisiyle birlikte eğitimin aksamaması, öğrenci ve öğretmen mağduriyetinin artmaması için diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de hızla uzaktan eğitim uygulanmaya başlanmıştır.

Ülke yönetimleri covid-19 salgınının yayılmasını azaltmak için başta sosyal alanlar olmak üzere insan etkileşiminin yoğun olduğu her türlü ortam, kurum ve hizmetlerde kısıtlamaya gitmiştir. Eğitim öğretim kurumlarına ait fiziki öğrenme ortamlarının kapatılması da bunlardan biri olmuştur. Bu süreçte her ülke kendi salgın gerçeklerine paralel olarak farklı uygulamaları devreye almıştır. Yaşanan bu durum öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve eğitim yöneticilerini etkilemiştir. Uzaktan eğitim süreci öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimini ve öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinin de değişmesine neden olmuştur. Öğretmenler gibi öğrenci ve veliler de dijitalleşen eğitime uyum sağlamaya çalışmışlardır (Kırmızıgül,2020).

Gelişen teknoloji ile uzaktan eğitimde Web tabanlı öğrenme ortamları matematik öğretimini daha somut, anlaşılır ve problem çözmeye uygun çözümlerde sunmuştur. Lin (2009), matematiksel kavramlarını yapılandırmada interaktif internet kaynakları yoluyla görsel modeller ve animasyon gösterimleri kullanımının önemli bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Yazlık ve Erdoğan (2019) ise web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını kolaylaştırdığını ve akademik başarılarını artırdığını söylemiştir. Uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlerin aksine matematik dersleri için web tabanlı uzaktan eğitimin kendi başına yetersiz olduğu da belirtilmiştir (Fedele ve Li 2008). Ayrıca, matematik derslerinde akran etkileşiminin, bazı öğrencilerin zor engellerin üstesinden gelmelerinde özellikle başarı durumu daha düşük öğrenciler için önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Amin ve Li, 2010). Bu süreçte salgının etkisi ile MEB planlamaları doğrultusunda öğretmenler en çok EBA ve ZOOM platformunu kullanarak sanal dersler gerçekleştirmişler ve öğrencileri ile iletişim ve etkileşim kurmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini öğretim programının hedefleri doğrultusunda etkili ve verimli yürütmeleri bir zorunluluk oluşturmuştur. Uzaktan eğitim sisteminde öğretmenlere önemli görevler düşmüştür. Yüz yüze eğitim ortamlarına yönelik tecrübe kazanan öğretmenler acil uzaktan eğitim dolayısıyla sanal sınıf ortamlarına taşınan süreçte yeni birçok beceri geliştirmek ve bilgi edinmek durumunda kalmışlardır.

Bu süreçte öğretmenler uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma, uzaktan eğitim teknolojileri aracılığıyla öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurma, yeni ortamı dikkate alarak dersi planlama, sanal sınıf ortamlarında sınıf yönetimini sağlama, öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak tedbirleri alma, öğrenmeyi değerlendirme ve ders esnasında yaşanabilecek teknik problemleri kendi başına çözmeye gibi daha önceden alışık olmadığı yeni durumlarla karşılaşmıştır (Baran ve Sadık, 2021; Öçal, Halmatove ve Ata, 2021). Albrahim (2020). Sonuç olarak, Covid-19 acil uzaktan eğitim döneminde yürütülen öğretim faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenciler sınırlı internet erişimi ile gerçekleştirdikleri eğitim

faaliyetinde birçok zorluklar yaşamışlardır. Bu eğitim faaliyetinin geliştirilmesinde ve eksikliklerin giderilerek daha verimli yürütülmesinde temel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Karşılaşılan sorunların yürütülen farklı türdeki dersler bağlamında araştırılması, devam etme ihtimali olan uzaktan eğitim süreçlerinin etkililiğini artırmaya yönelik öğretmenlere, karar alıcılara ve öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada covid-19 salgın sürecinde sanal sınıf ortamlarında ders yapan matematik öğretmenlerinin öğretim sırasında yaşadığı zorlukları ve sorunları öğretmen görüşleri alınarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyim ve oluşan sorunlara ürettikleri çözümleri belirleyerek benzer koşullarda çalışmak zorunda olan matematik öğretmenlerine fayda sağlanması amaçlanmıştır.

### **YÖNTEM**

Araştırmada, Covid-19 salgın döneminde uzaktan yürütülen matematik derslerini öğretmen zorlukları bağlamında derinlemesine incelemek amacıyla nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmayı insanın, kendi sınırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgiyi üretme ve geliştirme yollarından birisi olarak tanımlamak mümkündür. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için amaçlı ve kolay örnekleme modeliyle gönüllü olan ortaokul ve lisede matematik öğretmenlerinden 9 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.



Tablo 1. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler.

Değişkenler	Demografik Özellikler	f
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	5
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Yaş	21 – 25	0
	25 – 26	2
	31 – 35	1
	36 – 40	2
	41 – 45	3
	46 – 50	1
	50 ve Üstü	0
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Eğitim Durumu	Lisans	5
	Yüksek Lisans	4
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Meslekteki Görev Süresi	1 – 5	2
	6 – 10	2
	11- 15	1
	16 – 20	2
	21 ve üstü	2
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Okul Türü	Ortaokul	1
	Lise	8
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Okul Konumu	Şehir Merkezi	7
	İlçe	1
	Köy	1
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş gibi kişisel özelliklerinin sorulduğu demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin görüşleri ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu dokuz soru yer almaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde yer alan sorulara karar verme sürecinde öncelikle ilgili alan yazında mevcut olan anket formları ve ölçekler incelenmiştir. Ardından ilk taslağı oluşturulan anket formu alan ilgili alanda deneyimli öğretim elemanlarının görüşleri de alınarak asıl forma dönüştürülmüştür. İlgili anket formunda yer alan soruların dil geçerliliğini teyit etmek amacıyla da iki farklı Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğretmenlerin programın uygulama aşamasına yönelik görüşlerini yansıtarak var olan durumu açıklamak için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde programın uygulama aşamasındaki sorunları yansıtabilmek için öğretmen görüşmelerinde elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait görüşler içerik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın amacı doğrultusunda matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgının sürecinde yaptıkları uzaktan eğitim derslerinde yaşamış oldukları zorlukları; iletişim ve etkileşim, derse katılım, motivasyon ve başarı durumları öğretmen zorlukları açısından incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda form verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Salgın döneminde uzaktan yürütülen matematik derslerinde öğretmen öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin nasıl olduğunu öğrenmek ve bu süreçteki zorluklardan biri olup olmadığını anlayabilmek için öğretmenlere sorulan sorulardan alınan görüşler analiz edilerek doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim ortamında yürütülen derslerde genel olarak öğrencilerle etkileşim ve iletişimin zayıf olduğunu, etkileşim bağlamında yüz yüze öğretime göre yüzeysel bir sürecin hakim olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Derse katılım az ve karşılıklı iletişim zayıf.”(Ö2)*

*“Yüz yüze sınıf ortamına göre oldukça zayıf.” (Ö3)*

*“Kara bir ekrana ilim anlatmayı çok soğuk buluyorum.”(Ö4)*

*“Etkileşim ve iletişim sınıfa ve öğrenciye göre değişmekle birlikte genel itibariyle yüz yüze sınıf ortamıyla karşılaştırıldığında ortalama düzeyde kaldığını söyleyebilirim.” (Ö8)*

*“Çok kötü etkileşim kuramıyoruz.” (Ö9)*

Bazı öğretmenler ise öğrencilerin kamera ve mikrofonlarını açmamaları dolayısıyla derse katılan öğrencileri tanıyamadıklarını, bu nedenle ders esnasında iletişim ve etkileşimin oldukça sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Uzaktan eğitimde öğrencilerle kolay etkileşim kurulamıyor. Öğrenciyi tanımakta oldukça zorlanıyoruz. Öğrenciler bu süreçte daha fazla sorumluluk alarak hedefleri doğrultusunda derslere katılım sağlama amacıyla olmalıdır” (Ö1)*

Genel itibariyle matematik öğretmenleri sınırlı etkileşim ve iletişimin sanal sınıf ortamındaki sınıf yönetimini de güçleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim ortamlarında ders anlatırken en çok zorlandıkları konular arasında “öğrencilerle göz temasının kurulamaması, öğrencilerin anlatılanları anlayıp anlayamadıklarını bilememek, kullanılan sanal sınıf platformu bağlamında matematiksel formülleri kullanamamak” yer almaktadır. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Matematik sürekli yazıp çizerek anlatılan bir ders, bilgisayar da bu çok çok daha zor, ebeda ya da başka ders anlatım platformlarında matematik dili yok, semboller üstüleri bunları yazmak zor oluyor. Matematik dili Programlarına erişim sağlayamıyoruz ne yazık ki.” (Ö8)*

Sanal sınıf ortamında yürütülen matematik derslerinde en sık karşılaşılan sorunlar arasında öğrencilerin derse katılımı, internet bağlantı problemleri ve matematiksel sembollerin kullanılmaması yer almaktadır. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Öğrencinin derse mecburiyetten katılmış olması.” (Ö1)*

*“Öğrencilerin sessiz kalması.”(Ö4)*

*“Geometriyi anlatmakta oldukça zorlandım.”(Ö6)*

*“İnternetin zayıf olması ve sesin sık sık kesilmesi.”(Ö7)*

*“Öğrencinin anlayıp anlamadığını bilmemeniz, iletişim eksikliği ve öğrencilerin soru sormaması her şeyi anlamış gibi yapmaları. Ayrıca doküman eksikliği.” (Ö9)*

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde anlattıkları derslerde yaşadıkları teknik sorunlar ve uyguladıkları çözümlere ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin büyük çoğunluğunun internet bağlantı problemleri yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Eba çöktü bilgisayarım çöktü.”(Ö5)*

*“Telefonun internetini açtım ek paketler aldım.”(Ö7)*

*“Bağlantı sorunu nedeniyle sürekli dersten atmalar oldu. Devamlı uğraşmak zorunda kaldım, psikolojik olarak çok yoruldu.”(Ö9)*

Katılımcı öğretmenler öğrencilerin uzaktan yürütülen matematik derslerine yönelik algılarının olumsuz olduğu noktasında birleşmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Öğrencilerin genelde anlamadıklarını ifade ediyorlar. Orta ve ilgisiz öğrenci açısından ekran karşısında daha fazla kopuyorlar, ve uzaktan eğitim ilgisizliğin bahanesi oluyor” (Ö4)*

*“Genelde bir şey anlamadıklarını söylüyorlar. Zaten matematik zor bir ders uzaktan eğitimle öğrencilerim matematik dersini yapabileceğine olan inançları giderek azaldı.”(Ö8)*

*“Çok kötü. Öğrenciler tam motive olamıyorlar. Uzaktan eğitime alışamadılar. Anlama, dinleme ve odaklanmada oldukça zorlanıyorlar.”(Ö9)*

*“İlk başlarda çok iyi sonraları gitgide aşağıya doğru düşüş başladı. Sınavlarda iptal edilince de not ortalaması iyi olanlar yok oldu. Diğer zayıf olanlar zaten yoktu.” (Ö9)*

Katılımcı matematik öğretmenleri ayrıca öğrencilerin “nasıl olsa bizi geçirirler” algısı içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“İlk başlarda çok iyi sonraları gitgide aşağıya doğru düşüş başladı. Sınavlarda iptal edilince de not ortalaması iyi olanlar yok oldu. Diğer zayıf olanlar zaten yoktu.” (Ö9)*

Sanal sınıf ortamında yürütülen dersler bağlamında öğrenci başarıları noktasında öğretmenler genel olarak durumun oldukça kötü olduğunu, yüz yüze öğretim süreciyle kıyaslanamayacağını, motivasyonu zayıf olan ve henüz hedefini netleştirmemiş öğrencilerin ise dersten kolayca koştuklarını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Başarı sağlayan varsa bu sayı çok azdır”(Ö1)*

*“Öğrenciler yeterince motive olamadı. Başarı düşük.”(Ö2)*

*“Çalışanlar giriyor sıkıntı yok.”(Ö5)*

*“Yüz yüze eğitime göre %20 civarı kayıp var.”(Ö7)*

Sanal sınıf ortamında işlenen matematik derslerinin verimliliği konusunda ise öğretmenlerin tümü yüz yüze öğretim ortamında yürütülen öğretim sürecinin daha verimli olduğu noktasında hemfikir olmuşlardır. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir;

*“Hayır. Çünkü sayısal dersler yüz yüze daha etkileşimli ve başarılı oluyor.” (Ö1)*

*“Verim öğrenciye göre değişir, hazır ve dikkat ve ilgiyle dinleyen öğrenci için her yer okuldur. Aynı şey öğretmen içinde geçerli biz öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimleri nasıl dinliyorsak öğrencilerde öyle dinliyor.” (Ö3)*

*“Yüz yüzeye göre daha az verimli ama gerçekten çalışan isteyen öğrenciler için daha verimli.”(Ö6)*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Matematik öğretmenlerine yöneltilen yarı yapılandırılmış anket formunda elde edilen bulgular kapsamında; sanal sınıf ortamlarında yürütülen derslerin öğrenci katılımı ve iletişim noktasında oldukça zayıf kaldığı, bu durumun özellikle motivasyonu ve sorumluluk bilinci düşük olan öğrencilerde derslere yönelik ilginin azalmasına ve derse aktif katılımı olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Diğer taraftan acil uzaktan eğitime geçisin çok hızlı olması ve öğretmenler ile öğrencilerin uzaktan yürütülecek dersler için gerekli internet ve donanım altyapısına da sahip olmamalarının bu süreci derinden etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerini anlatmalarına rağmen online ortamdaki öğrencilerin anlatılanları anlayıp anlamadıkları konusunda sürekli bir belirsizliğin hakim olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle matematik gibi yüz yüze öğretim ortamlarında bile öğrenci başarısının düşük olduğu ve formül, çizim ve hesaplamaya dayalı bir dersin sanal sınıf yazılımı aracılığıyla anlatılması ayrı bir zorluk oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak matematik öğretiminde en çok teknik sorunlarla karşılaşmıştır. İnternet bağlantılarının kopması, teknolojik aletlerin yoğun kullanımından kaynaklı bozulmalar yaşanmıştır. Araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinde yetersiz alt yapı ve araç gereç yetersizliği konusunda sorunların yaşandığını göstermektedir (Abuhammad, 2020; Uşun, 2006; Yılmaz vd., 2020). Bu süreçte uzaktan eğitim platformlarına bağlanmak için hem bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlara ihtiyaç artmış, hem de bu platformlara aşırı yüklenmeden dolayı internete bağlanmada sorunlarla karşılaşıldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla internet altyapısının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Yaşanan bir diğer problem ise katılımın az olması. Katılım ile ilgili olarak öğretmenler, öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin derslere ilgisiz olması, derslerden

soğumaları ve öğrencinin platform üzerinden iletişim kuramaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve derse karşı ilgisizlik, alışılmış yöntemlerin terk edilmesi veya uygulanamaması ile ilgili olabilir. Öğretmenler, uzun süre ekrana bakmanın zorluğundan, öğrencileri öğrenme öğretme sürecine dahil etmenin uzaktan eğitimde zor olmasının öğrencide motivasyon düşüklüğüne ve derse karşı ilgisizliğe sebep olmuş olabilir. İlgili araştırmalar, araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin Yılmaz vd. (2020) öğrencilerin güdülenememe sorununu yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmadaki bulgular gösteriyor ki etkileşim azlığı, derslere katılımın azlığı ve teknolojik aksaklıkların yaşanması uzaktan matematik öğretiminde istenen verimin alınmadığını ve ders başarısının yüz yüze eğitime oranla düştüğünü ortaya koyuyor.

## ÖNERİLER

Teknik problemlerin önlenmesi için internet ve EBA'nın alt yapısı güçlendirilmedi. Öğretmenlere ve öğrencilerin ekonomik durumları ve piyasa şartları düşünülerek düşük maliyetli internet erişim paketleri, tablet ve bilgisayar edinebilmeleri için piyasa ile işbirliği içinde indirimler sağlanmalıdır. Salgın öncesi İnternet servis sağlayıcılarının mevcut aboneleri ile salgın sonrası abone sayıları karşılaştırıldığında servis sağlayıcıların abone sayılarının artırdıkları rahatça anlaşılmaktadır. Buna rağmen ilgili firmalar ne öğrencilere ne de eğitimcilere bu konuda destek olmamışlardır. Benzer şekilde tablet ve bilgisayarlar konusunda indirimlerin sağlanması yerine oluşan talebe bağlı olarak fiyatlar oldukça artmıştır. Dolayısıyla bu sürecin paydaşı olan öğrenci, veli ve öğretmenler oldukça mağdur olmuşlardır.

Mevcut teknik altyapı ve şartlar nedeniyle derse katılımı zorluk yaşanmasının yanı sıra hızlıca geçilen uzaktan eğitim sürecine hem öğretmenler hem de bakanlık hazırlıksız yakalanmıştır. Yıllardır yüz yüze ortamlarda ders veren ve bu ortamın pedagojisi ve yaklaşımlarını içselleştiren öğretmenler uzaktan eğitim ortamındaki derslerde de aynı pedagojik yaklaşımları ve öğretim tekniklerini kullanmaya çalışmışlardır. Oysaki uzaktan eğitimin kendine has pedagojik yaklaşımları ve özellikleri ve güçlükleri bulunmaktadır. Bu bağlamda uygun hizmet içi eğitimlerin planlanamaması ve uygulanmaması nedeniyle öğretmenler birçok uygulama, etkinlik, teknik ve yöntemleri deneme yanılma yoluyla test etmek durumunda kalmışlardır.

Derse katılım ve etkileşim boyutu oldukça sınırlı olmasının yanında MEB'in ders geçme notlarının bir önceki dönemle aynı olacağını açıklaması öğrencilerde uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerine yönelik ilgi, motivasyon ve katılımın hepten kaybolmasına neden olmuştur. Bu nedenle karar alıcıların bu tür açıklamalarda bulunmadan önce iyi bir durum analizi yapması faydalı olacaktır.

Özellikle MEB'in yaklaşık 18 milyon öğrencinin katılacağı canlı dersleri yalnızca Zoom platformu üzerinden planlaması veri iletimi, ekran ve ses paylaşımı noktasında dar boğaz oluşturmuş ve uzaktan eğitime yönelik algının olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Bu süreçte erişimi kolaylaştıracak ve veri yükünün bölünmesine yardımcı olabilecek farklı uygulamalarında tercihen kullanımına izin verilmesi düşünülebilir.

Özellikle matematik ve vb. şeklinde hesaplama, formül yazımı ağırlıklı derslerin işlenmesinde yardımcı olan güncel teknolojiler (dijital kalem, çizim tableti) konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu teknolojilere erişimi kolaylaştırılmalıdır. Aksi halde bu tür derslerde ki verim ve başarı durumu süreçten daha fazla etkilenmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abuhammad, S. (2020). **Barriers to Distance Learning During the COVID-19 Outbreak: A Gualitative Review from Parents' Perspective**. Heliyon, 6(11), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>
- Albrahim, F. (2020). **“Online Teaching Skills and Competencies”**, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 19(1), 9-20.
- Amin, R. & Li, K. (2010). **Should Graduate Mathematics Courses be Taught Fully Online?** The Electronic Journal of Mathematics & Technology, 4(1), 47-56
- Ateş, A. & Altun, E. (2008). **Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 28(3), 125-145
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). **Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**, Milli Eğitim, 49(1), 273-292.
- Ertürk, S. (1975). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelken Yayınları
- Fedele, F. & Li, K. (2008). **Reasoning and Problem Solving: An Assessment on Two General Education Courses**, Technical Report, The University of West Florida.
- Gülbahar, Y. (2021). **E-Öğrenme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırmızıgül, H. (2020). **Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci**, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 283-289.
- Koçer, H. A. (1980). **Eğitim tarihi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Lin, C. (2009). **A Comparison Study of Web-Based and Traditional Instruction on Preservice Teachers' Knowledge of Fractions**, Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(3), 257-279.
- Odabaş, H. (2003). **İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi**, Türk Kütüphaneciliği, 17(1), 22-36.
- Öçal, T., Halmatov, M. Ve Ata, S. (2021). **Distance education in COVID19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences**. Educ Inf Technol (2021).
- Uşun, S. (2006). **Uzaktan Eğitim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Yazlık, D.Ö, Erdoğan, A. (2019). **The Effect of Individualized Web Based Mathematics Learning Environment Developed Based on Problem Solving Steps on The Students' Academic Achievements**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(4), 1693-1706.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, Ayşe Bağrıaçık and BANYARD, Phil (2020). **Engagement in Distance Education Settings: A Trend Analysis**. Turkish Online Journal of Distance Education, 21(1), 101-120. <https://doi.org/10.17718/tojde.690362> YILMAZ, Ercan; MUTLU, Hüseyin; GÜNER, Burak; DOĞANAY,
- WHO, (2020a). **WHO Director-General's Opening Remarks at The Media Briefing on 2019 Novel Coronavirus**, 17.05.2020 tarihinde <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-openingremarks-at-themedia-briefing-on-COVID-19>. adresinden erişildi. doi:10.1007/s12603-017-0883-6.



## BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM MATERYALİ YARDIMIYLA ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERDE SESLETİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Murat ERABDAN<sup>1</sup>

Alper ŞİMŞEK<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde hafif düzeyde zihinsel engelli bireyin sesletim becerilerinin gelişiminde Türkçe Artikülasyon ve Ses öğretim materyalinin etkisini incelemektir. Yürütülen çalışma, kullanılan öğretim materyalinin bireyin sesletim ve okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili yetersizliklerinin belirlenmesini ve bu bağlamda bireyin tespit edilen artikülasyon bozukluklarının iyileştirilmesini kapsamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desenler içerisinde tek gruplu ön-test-sontest araştırma deseni ile yürütülmüştür. Materyal ile yapılan tanılama çalışmaları sonucunda bireyin alfabede bulunan 29 ses içerisinde en çok f, g, ğ, h, j ve v sesleriyle problem yaşadığı tespit edilmiştir. Türkçe Artikülasyon ve Ses öğretim materyalinin ile yapılan çalışmalar kapsamında bireyin çıkarmakta zorlandığı sesler ile hece, kelime ve cümle çalışmaları yapılarak ilgili seslerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda Türkçe Artikülasyon ve Ses öğretim materyalinin, hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan bireyin sesletim ve okuma becerilerini gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Artikülasyon, Zihinsel Engelli öğrenci, Bilgisayar destekli öğretim materyali

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, murat\_erabdan20@trabzon.edu.tr

2 Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK, Trabzon Üniversitesi, alpersimsek@trabzon.edu.tr

## DEVELOPING PRONUNCIATION SKILLS OF MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS WITH COMPUTER AIDED INSTRUCTIONAL MATERIAL

### Abstract

Aim of the study is to examine the effect of Turkish Articulation and Voice teaching material on the development of the pronunciation skills of a mildly mentally retarded individual at the fourth grade level of primary school. The study carried out includes the determination of the deficiencies of the teaching material used in the development of the individual's pronunciation and reading skills, and in this context, the improvement of the individual's identified articulation disorders. The research was carried out with a single-subject research design within quasi-experimental designs, one of the quantitative research methods. As a result of the diagnostic studies conducted with the material, it was determined that the individual had the most problems with the sounds f, g, ğ, h, j and v among the 29 sounds in the alphabet. Within the scope of the studies carried out with the Turkish Articulation and Sound teaching material, syllable, word and sentence studies were carried out with the sounds that the individual had difficulty in making, and the related sounds were reinforced. As a result of the studies, it was determined that the Turkish Articulation and Voice teaching material was effective in the development of the pronunciation and reading skills of the individual with mild intellectual disability.

**Keywords:** Articulation, Mentally Handicapped student, Computer aided instructional material

### GİRİŞ

Toplumdaki her birey birbirinden farklı özellikte yaratılmıştır. Bu farklılıklara duyuşal farklılıklar, zihinsel farklılıklar, sosyal farklılıklar ve fiziksel farklılıklar örnek olarak verilebilir. Bazı bireysel farklılıklar ise yetersizlik olarak isimlendirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010) yetersizlikleri; zihinsel yetersizlikleri olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otistik bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler şeklinde sınıflandırmıştır. Bu yetersizliklerden biri olan zihinsel yetersizlik ise Milli Eğitim Bakanlığı'na göre (2010) "Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağılı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir." şeklinde tanımlanmıştır. Şimdiki adı ile Amerikan Düşünsel ve Geleşimsel Engeller Derneğı'nin (American Association on Intellectual and Developmental

Disabilities - AAIDD) son yönergesinde “zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizlik” olarak tanımlamıştır. Bu yetersizliği ise 18 yaşından önce başladığını belirtmişlerdir (Eripek, 2009).

Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması, çeşitli bilgi ve becerilerin öğrenilmesi eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin asıl amacı, bireylerin toplum içerisinde başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını devam ettirmelerini sağlamaktır (Snell ve Brown, 2011). Zihinsel yetersizliği olan bireyler, yaşadıkları anı ya da gelecekteki yaşantılarını sürdürebilmek için öz bakım becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler ve iş becerilerinin yanı sıra akademik becerilere de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrencilere ilköğretimin ilk yıllarında akademik becerilerin, ilerleyen yıllarda ise mesleki eğitim alanındaki becerilerin kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Heward, 1996). Öğrencilerin okul yaşamında başarılı olabilmeleri ve toplum içinde de bağımsız yaşayabilmeleri için akademik becerileri öğrenmeleri önemlidir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen işlevsel akademik beceriler okuma, yazma, temel aritmetik ve temel işlemler, para sayma ve saat okuma olarak sıralanabilmektedir (Erbaş, 2008). Akademik beceriler, insanların toplum içerisinde günlük hayatlarını devam ettiren sıklıkla kullandıkları, insanların yaşamlarını kolaylaştıran Türkçe, okuma-yazma ve matematik gibi becerileri kapsamaktadır. Bu yüzden zihinsel yetersizliği olan bireylere devam ettikleri eğitim ortamlarında akademik beceriler de kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yıkılmış, 2005).

Yukarıda ifade edilen akademik becerilerden en temel akademik becerinin okuma yazma ve temel matematik olduğu ifade edilmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde işlevsel akademik becerilerin (temel matematik ve okuma yazma) sınıf geçme için ölçüt olarak belirlendiği görülmektedir (Erbaş, 2008). İnsanın ulaştığı çağdaş yaşam koşullarında okuma çok önemli bir yere sahiptir. Günümüz insanlarından beklenen, belirli bir hızda ve doğru bir şekilde okuması ve okuduğunu eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamasıdır (Şenol,1999). Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma, doğru seslendirme ve anlamlandırma'dır. (Çaycı ve Demir, 2006) Yazıları oluşturan semboller de alfabetik harflerdir ve tüm harflerin sesletimlerinde ağızdan çıkış şekillerine göre farklılıklar bulunmaktadır. Artikülasyon; dil, çene, dişler, dudaklar ve yumuşak damağın ses tellerinden gelen havayı kullanarak seslerin, hecelerin ve sözcüklerin oluşturulmasında kullanılmasıdır (Aydın, 2008, s.8). Sesletim, boğumlama ve eklemleme gibi isimlerde anılan artikülasyon; sesli okumanın önemli bir parçasıdır. Seslerin doğru çıkarılması yani sesletilmesi, okuyucunun okuduğu metni doğru anlaması ve dinleyicilere doğru aktarabilmesi için oldukça gereklidir (Aydın 2008, S. 8). Bu sebeple zihinsel engelli öğrencilerin harflerle ilk kez karşılaştığı ilkökul döneminde var olan artikülasyon problemlerinin ortaya çıkarılması, düzeltilmesi için en uygun zaman olarak görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin okuma yazma becerilerindeki başarısı, öğrencinin tüm eğitim hayatını ve başarısını etkilemektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan

bireylerde okuma becerileri tam olarak kazanılmadığında, bu bireylerin eğitim sürecinde başarılı olmaları mümkün değildir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere akademik becerilerin öğretiminde çeşitli yöntemler, materyaller kullanılmakta ve bu materyallerin kullanımında teknoloji de yararlanılmaktadır. Teknoloji ve teknoloji ürünleri, öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırmakta, öğrenmeyi somutlaştırmakta, öğretme ve öğrenme sürecine çeşitlilik katmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001). Bu sebeple zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde teknolojiden yararlanılması oldukça önemli ve gereklidir (Cavkaytar, 2012). Bu teknolojilerden biri de bilgisayar destekli hazırlanan öğretim materyalleridir. Günümüzde bilgisayarlar eğitim-öğretime yardımcı materyaller arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Bilgisayar; elektronik verileri işleyen onları kendi anlayabileceği bir dile çeviren, verileri saklayabilen gerektiğinde sunan ve belleğinde tutabilen elektronik bir araçtır (Yavaş, Er-yılmaz ve Alabay, 2001). Bilgisayarın eğitim-öğretimde kullanılmaya başlamasıyla birlikte öğretmenler çeşitli bilgisayar programları aracılığıyla geliştirilmiş materyalleri geliştirme ve kullanma fırsatına erişmişlerdir (Çatak ve Tekinarslan, 2006). Bu materyallerden bazıları özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin desteklenmesinde de kullanılmaktadır. Bu materyaller öğrencinin seviyesine dersin ve konunun içeriğine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu materyaller; yazılı ve basılı materyaller, görsel materyaller, işitsel materyaller, görsel-işitsel materyaller ve bilgisayar temelli materyaller olarak gruplandırılabilir (Şahin ve Yıldırım, 1999). Bu yüzden bu araştırmada bilgisayar destekli hazırlanan öğretim materyalinin, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerde sesletim becerilerini geliştirme üzerine etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı bilgisayar destekli artikülasyon ve ses öğretim materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin sesletim ve okuma becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için geliştirilmiş olan artikülasyon ve ses öğretimi materyalinin kullanılabilirliği araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır;

- Öğrencinin çıkaramadığı seslerin dağılımı nedir?
- Bilgisayar destekli öğretim materyalinin sesletim becerilerinin gelişimine katkısı nedir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada, Bilgisayar destekli hazırlanan artikülasyon ve ses öğretimi programının, hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin sesletim ve okuma becerilerini geliştirme üzerine etkisinin olup olmadığıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desenler içerisinde tek gruplu öntest-sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde işleme etkisi olan tek grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir.

## Katılımcı

Bu araştırma; Trabzon ilinde bulunan bir ilkokulda eğitim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan 4. sınıf öğrencisi Enes ile yürütülmüştür. Araştırmanın etik değerlere uygun olması amacıyla ismi belirtilerek deşifre edilmemiş, öğrencinin gerçek ismi yerine Enes olarak takma isimle adlandırılmıştır. Bulunduğu köyde okul olmadığı için taşınmalı eğitim ile ilçe merkezindeki okula servis ile gelmektedir.

2016-2017 eğitim öğretim yılında 1. Sınıfa başlayan Enes derslerinde çok zorlanmıştır. Okuma yazmayı ve 1.sınıfın temel kazanımlarını yerine getiremediği için öğretmeninin yönlendirmesi ve ailesinin isteğiyle sınıf tekrarı yapılmasına karar verilmiştir. Arkadaşları 2. Sınıfa geçerken, kendisinin sınıf tekrarı yapması Enes'i duygusal anlamda olumsuz etkilemiştir. Tekrar 1. Sınıfa yeniden başlayan Enes'i öğretmeni derslerinde başarısız olduğu için 1.dönem sonunda velisiyle görüşerek doktora yönlendirmiştir. Derslerindeki başarısızlığının temel nedeni ise verilen sesleri sık sık karıştırması ve unutmaması diğer derslerinin de olumsuz etkilenmesine neden olduğu gözlenmiştir. Hastanede yapılan tetkik ve muayene sonucuna göre %25 hafif düzeyde zihinsel yetersizlik raporu verilmiştir. Bunun sonucunda Enes 2017-2018 eğitim öğretim 2. döneminde Rehberlik ve Araştırma merkezi (RAM) tarafından eğitsel tanılama sonucu tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak belirlenmiştir.

Tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kapsamına alınıp, destek eğitim odalarında bireysel olarak eğitim almaktadır. Enes de 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 2. dönemi sonuna kadar Türkçe ve Matematik derslerinden destek eğitim odasında birebir eğitim almıştır. Dönem sonuna geldiğimizde durumunda bir miktar iyileşme olsa da yeterli seviyeye ulaşamamıştır.

15 Mart 2020 tarihi itibarıyla pandemi sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte destek eğitim uygulamasına son verilmiştir. Enes'in 3. Sınıfın geri kalan sürecinde eğitimin uzaktan olması, destek eğitim uygulamasının kaldırılması çok olumsuz etkilemiştir. Kendisiyle özel olarak ilgilenen olmadığı için öğrendiği sesleri unutmuş ve bazı sesleri karıştırdığı görülmüştür. Pandemi sürecinde eğitim öğretim sürecinin uzaktan eğitim çalışmalarıyla devam etmesi, Enes'in özellikle bilişsel olarak zorlandığı Türkçe ve Matematik derslerinde sıkılmasına ve dersi takip etmede sorun yaşamasına sebep olmuştur. Bu durum

yazma çalışmaları yapılan derslerde de Enes'i etkilemiştir. Diğer öğrenciler gibi hızlı yazamadığı için okuma konusunda yaşadığı sıkıntılar diğer alanları da etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde en çok sevdiği dersler Sosyal bilgiler, Trafik güvenliği ve İlk Yardım, Görsel sanatlar, Müzik, Beden eğitimi dersleri gibi fazla okuma ve yazma becerileri gerektirmeyen dersler olmuştur. Bu derslere aktif olarak katılmış, yapılan etkinlik ve çalışmaları tamamlayabilmiştir.

Öğrenci her ne kadar 4. sınıf öğrencisi olsa da Türkçe ve Matematik derslerinde seviye olarak 1.sınıf kazanımlarını bile tam olarak karşılayamamaktadır. Uzun süreli tatillerde sesleri unutabilmekte ve karıştırabilmektedir. Bu sebeple sene başında yapılan seviye tespitinde başa dönülmektedir. Ses bilgisi olarak çok fazla sesletim hatası yapabilmektedir. Unuttuğu sesleri okurken yanlış sesler çıkarabilmektedir. 3 ve 3 heceden fazla kelimeleri nereden ayırabileceğini kestirememekte bu yüzden akıcı bir şekilde okuyamamaktadır. Bu sebeple bu öğrencinin sesletim ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli hazırlanan sesletim ve ses öğretimi programının etkisini öğrenebilmek için bu çalışmayla ilgili öğrenci velisi ile birebir görüşülmüş, çalışmanın kapsamı, zamanı, öğrenciye etkisi, öğrencinin çalışma ortamı, çalışma araçları hakkında detaylı konuşularak gerekli izinleri alınmıştır.

### **Eğitimci**

Eğitimci, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Sınıf öğretmeni olarak 10 yıldır çalışmaktadır. Bu çalışmanın yapıldığı tarihte Eğitimci, araştırmada çalışılan öğrencinin dört yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu alanda 2013 yılında Trabzon Milli Eğitim müdürlüğü tarafından düzenlenen Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları ile 2016 yılında MEB tarafından düzenlenen Özel Eğitim Hizmetleri eğitimlerini tamamlamıştır.

### **Uygulama Ortamı**

Bu çalışma, okulların yüz yüze eğitime kapatılması sebebiyle uzaktan eğitim araçlarından Zoom programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uzaktan çalışma şeklinde öğrenci ve eğitimci ders programına göre düzenlenerek planlanmıştır. Öğrenci ve öğretmen kendi evlerinden bağlantı sağlayarak çalışmalar yapılmıştır. Eğitimci ev ortamında fiber internet ve dizüstü bilgisayar ile iletişim kurarken, öğrenci ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın dağıttığı tablet ile bağlanırken tablete bağlı 4.5G mobil veri ile bağlantı sağlamıştır. Uzaktan eğitim şartları sebebiyle zaman zaman ses gecikmesi, bağlantı kopması gibi sorunlar olsa da genel olarak başarılı bir çalışma gerçekleştirilmiştir.



## Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali

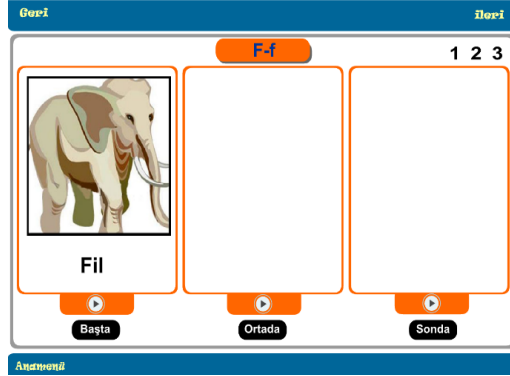
Bu çalışmada Türkçe ses ve artikülasyon öğretimi için geliştirilmiş olan bilgisayar destekli öğretim materyali kullanılmıştır (Şimşek ve İskenderoğlu, 2010). Materyalin üç bölümden oluşmaktadır. Artikülasyon eğitimi için geliştirilmiş materyal, Türkçe'nin tüm seslerini içermektedir.

Tablo 1. Türkçe' de Bulunan Harfler

Sesli harfler	a/ e/ ı/ i/ o/ ö/ u/ ü
Sessiz harfler	b/ c/ ç/ d/ f/ g/ ğ/ h/ j/ k/ l/ m/ n/ p/ r/ s/ ş/ t/ v/ y/ z

### Artikülasyon Tespiti Bölümü

Bu bölümde alfabemizde yer alan yirmi dokuz ses ile ilgili, seslerin başta, ortada ve sonda yer alması ile ilgili her durum için örnek üç kelime verilerek hatalı seslerin tespiti sağlanmaktadır. Okuma yazma bilmeyen öğrenciler için bu kelimelerin görselleri de bulunmaktadır. Türkçe' de Ğ sesinin başta, B, C, D, G ve V sesinin sonda yer almaması sebebiyle ilgili seslerin bu bölümlerinin tespitinde kelime ve görseller bulunmamaktadır. Toplam 243 kelime ve görsel bulunmaktadır.



Şekil 1. F sesinin başta olduğu durumun örnek görüntüsü

### Ses Telaffuzu Bölümü

Bu bölümde seslerin, ses organlarından (dil, diş, dudak) çıkışını gösteren üç boyutlu kafa modeli ile animasyon şeklinde gösterilerek bu sesin ses telaffuzu çalışmaları yapılmaktadır. Öncelikle seslerin artiküle edilmesi sırasında dil, diş ve çene hareketleriyle yandan görünüşleri, dudak ve dişlerin önden görünüşleri animasyonlar eşliğinde sesli şekilde gösterilmekte daha sonra ise bu seslerin başta, ortada ve sonda yer aldığı durumlarla ilgili üçer kelime üzerinden bu seslerin telaffuzu gösterilmektedir. Bu kafa modeli ile sesin



## Veri Toplama Araçları

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden zayıf deneysel araştırmanın bir örneğini teşkil etmektedir. Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçlarından gözlem, video kaydı, artikülasyon tespit listesi, ses telaffuzu veri kayıt formu, ses öğretimi veri kayıt formu ve öğrenci tanıma formu kullanılmıştır.

Gözlem, duyu organlarıyla veya duyu organlarının hassasiyetini arttıran araç ve gereçlerle objelerin veya olayların incelenmesi olarak tanımlanmıştır (Temiz ve Kanlı, 2001). Gözlem metoduyla örneklemin göstermiş olduğu beceriler tespit edilip kayıt altına alınabilmektedir. (Çepni, 2007)

Çalışmanın amacı doğrultusunda; artikülasyon problemlerinin düzeltilmesine yönelik geliştirilen materyalin etkisini derinlemesine gözlemek adına 4 hafta boyunca haftada 2 saat çalışma gerçekleştirilmiştir. Burada yapılan çalışmalar kayıt altına alınmıştır. Yapılan çalışmalar ilgili gözlem formlarına işlenerek öğrencilerin kat ettikleri ilerlemenin tespiti için kullanılmıştır. Artikülasyon problemleri doğrultusunda, hedef ses, sözcük başında ortasında ve sonunda bulunacak şekilde kelimeler seçilmiş gözlem formlarına işlenmiştir.

## Uygulama Süreci

Araştırma zayıf deneysel desende yürütülen bir çalışma olduğundan ilk olarak öğrenci ile ilgili detaylı bilgileri sınıf öğretmeninin doldurduğu öğrenci tanıma formu ile öğrenci hakkında detaylı bilgiler sağlanmıştır. Daha sonra uygulamanın yapıldığı Artikülasyon ve Ses öğretimi programının 1.bölümü olan Artikülasyon tespiti bölümünde öğrencinin 29 ses ile ilgili olarak seslerin başta, ortada ve sonda olmak üzere toplam 243 kelime ve bu kelimelerin görselleri ile artikülasyon tespiti yapılmıştır. Yapılan çalışma 2 oturum sürmüştür. Öğrencinin çıkardığı seslerin sonuçları artikülasyon tespit listesine işlenmiştir. Bu program aracılığıyla yapılan artikülasyon tespitinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan artikülasyon tespit listesi oluşturulmuş, öğrencinin çıkardığı seslerin doğru ya da yanlış oluşunu bu liste üzerine işaretlemiştir. Çalışmaların güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar uzaktan eğitimler etik değerler çerçevesinde izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

2.aşamada öğretim materyalinin ikinci bölümü olan ses telaffuzu bölümünde öğrenciye hatalı sesler ile ilgili bilgi verilmemiş olup sürecin doğal olması ve sonuçların veri gözlem formlarına sağlıklı bir şekilde işlenebilmesi açısından bütün sesler ile çalışılmıştır. Süreç öğrencinin sıkıldığı anlarda mola verilerek, dinlendikten sonra tekrar başlamak üzere toplam 4 oturum olarak uygulanmıştır. Bu bölümde bütün seslerin başta ortada ve sonda olduğu ile ilgili çalışmaların yanı sıra bu bölümde yer alan 3 boyutlu kafa modeli ile ses çıkarma organlarının görüntüsü eşliğinde ilgili sesin kaydedilmiş sesi eşliğinde

öğrenciyle beraber tekrar etmesi sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar ses telaffuzu veri kayıt formuna işlenmiştir. Sesletim hatası yapılan sesler ile öğrenciye ödev olarak ilgili seslerin hece ve kelime çalışmaları ödev olarak verilmiştir.

3.aşamada ise öğretim materyalinin üçüncü bölümü olan ses öğretimi bölümünde çalışılmıştır. Öğrencinin hatalı sesletim yaptığı sesler ile ilgili olarak pekiştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu pekiştirme çalışmaları 2 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde sesletim hatası olan sesler ile ilgili önce hece çalışması daha sonra kelime çalışması ve son olarak cümle çalışmaları yapılmıştır. Öğrenci ile daha sonra ilgili harfler ile tekrar çalışmaları yapılmış olup ilgili veriler ses öğretimi sonuç formuna işlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Zayıf deneysel desenli araştırmalarda; gözlem, başarı testi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabilir. (Horner ve diğ., 2012). Yapılan çalışmada uygulanan programın etkililiği; gözlem, ses telaffuzu veri kayıt formu, ses öğretimi sonuç formlarına işlenerek sonuçların karşılaştırılmasıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bununla beraber grafik ve sayısal olarak ifade edilemeyen durumlarda zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisine ait bu veriler betimsel olarak verilmiştir. Çalışmada kullanılan veri kaynağı gözlem formlarıdır. İlk olarak öğrencinin artikülasyon tespitinde kullanılan artikülasyon tespit formu, öğrencinin çıkardığı seslerin doğruluğunu tespiti için kullanılmıştır. Çalışma sürecinde hatalı sesler belirlendikten sonra bu artikülasyon problemlerini giderebilmek için yapılan çalışmalar ilgili formlara işlendikten sonra hatalı seslerin tespiti ve yapılan çalışmalar sonrasında son durum iki sınıf öğretmenine video kaydı izletilerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

### BULGULAR

Öğrenci ile yapılan artikülasyon tespiti 2 oturum sürmüştür. Bu süreçte bilgisayar destekli hazırlanan öğretim materyalinin artikülasyon tespiti bölümü kullanılmıştır. Bu bölümde toplam 29 ses ve bu seslerin başta, ortada ve sonda olduğu durumlarla ilgili toplam 243 kelimeyi okuması istenmiştir. Sonuçlar artikülasyon tespit listesine okudu okumadı olarak işaretlenmiştir. Öğrencinin okuyamadığı sesler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Artikülasyon Testi Sonucunda Öğrencinin Çıkaramadığı Seslerin Dağılımı

	BAŞTA	ORTADA			SONDA		
F	fıçı	kafa					
G		gaga	sigara	sigorta			
Ğ		oğlak	öğretmen	düğme	dağ	ağ	tığ
H		kahve	tahıl		kadeh	tarih	sabah
J		abajur	ajanda	vejeteryan	ruj		
U		kuğu	yoğurt				
V		pervane	tavşan				

Tablo 2' ye baktığımızda öğrencinin okuyamadığı seslerden ;

- f sesini başta ve ortada,
- g sesini ortada,
- ğ sesini sonda,
- h sesini ortada ve sonda,
- j sesini ortada ve sonda,
- v sesini ortada

olduğu durumlardaki kelimeleri okuyamadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra diğer sesler gösterilirken içinde ğ sesinin bulunduğu düğme, oğlak, öğretmen, kuğu ve yoğurt kelimelerini de okuyamamıştır. Bunun dışında farklı seslerin kelimelerini okuturken içinde bulunan ğ sesini koyu renkli olarak ilgili harfin satırında gösterilmiştir. Artikülasyon testi sonucu öğrencinin f, g, ğ, h, j, v seslerinin sesletiminde problemler yaşadığı görülmektedir.

Öğrenciyle yapılan artikülasyon tespiti bölümünde yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin çıkaramadığı sesler ile ilgili materyalin ikinci bölümü olan ses telaffuzu bölümünde 4 oturum çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar f, g, ğ, h, j, v seslerinin yanı sıra içinde bu seslerin geçtiği diğer seslerin kelimeleriyle de çalışmalar yapılmıştır. İlgili seslerin nasıl telaffuz edildiğiyle ilgili 3 boyutlu kafa modeli ile seslerin telaffuzunun öğretimi yapılmıştır. Daha sonra çalışma sonucu ilgili sesler ile ilgili hece ve kelime çalışmaları ödev olarak verilmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda son oturum sonunda öğrencinin yaptığı sesletim sonuçları tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Ses Telaffuzu Çalışmalarından Sonra Çıkarılamayan Seslerin Dağılımı

	BAŞTA	ORTADA			SONDA		
F	fıçı	kafa					
Ğ		oğlak	öğretmen	kuğu	dağ	ağ	tığ
H		kahve					
U		yoğurt					
V		pervane	tavşan				

Tablo 3'e baktığımız zaman 4 oturum çalışma sonucunda öğrencinin çıkaramadığı bazı sesleri çalışmalar sonucunda çıkardığı görülmüştür. Tablo 2'de verilen seslerde toplam 24 kelimeyi çıkaramadığı görülmüştü. 4 oturum yapılan çalışma sonucunda bu kelimelerden 11 tanesini çıkardığı görülmüştür. Bu seslerden g sesinde bulunan 3 kelimeyi, h sesinde bulunan 4 kelimeyi, j sesinde bulunan 4 kelimeyi okumuştur.

Öğrenciyle yapılan ses telaffuzu bölümü çalışmalarından sonra öğrenci ile son olarak 2 oturum olarak planlanan materyalin 3. bölümü olan ses öğretimi bölümü yapılmıştır. Ses öğretimi bölümünde öğrencinin çıkaramadığı seslerle ilgili hece, kelime ve cümle çalışmaları yapılmış sonuçlar gözlem veri formuna işlenmiştir. İşlenen bu sonuçlar aşağıda tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Ses Öğretimi Bölümü Çalışması Yapıldıktan Sonra Çıkarılamayan Seslerin Dağılımı

	Hece			Kelime			Cümle		
	Başta	Ortada	Sonda	Başta	Ortada	Sonda	Başta	Ortada	Sonda
F									
G									
Ğ	ağı	oğu		kağıt	soğuk				
H									
J									
V									

Materyalin 3.bölümü olan ses öğretiminde 2 oturum olarak yapılan ses öğretimi çalışmaları ve tekrar çalışmaları sonucunda öğrencinin daha önceden çıkaramadığı f, g, h, j, v seslerini çıkarabildiği bununla ilgili hece ve kelime çalışmalarını yapabildiği görülmektedir. ğ sesi alfabemizde kelime başında hiç bulunmamaktadır. Bu sebeple hece çalışmalarında ğ sesi başta olmadığı için heceyi yanlış yerden ayırdığında tabloda verilen "ağı", "oğu"

gibi heceleri okuyamamaktadır. Bu hecelerle oluşturulan kağıt ve soğuk kelimelerinde de yardımsız okuyamamıştır. Geri kalan çıkaramadığı diğer seslerin hece ve kelime çalışmalarında ilerleme kaydederek bu sesleri çıkardığı görülmüştür.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Yürütülen çalışmada; geliştirilen materyalin etkililiği araştırılmış ve bu amaçla artikülasyon problemine sahip hafif düzeyde zihinsel engelli bir öğrenci üzerinde online çalışma yöntemiyle kullanılmıştır. Öğrencinin materyali kullanmadan önceki durumu ile kullandıktan sonraki durumu ilgili gözlem formlarına işlenerek ilk durumları ile karşılaştırılmıştır. Öğrenci ile yapılan çalışmalar sonucunda ilgili veriler incelendiğinde yapılan çalışmalar, bilgisayar destekli geliştirilen öğretim materyalinin artikülasyon problemlerini iyileştirilebileceğini, öğrencinin okuma becerilerini geliştirme konusunda olumlu katkılarının olabileceği görülmüştür. Bununla birlikte bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Bu çalışmada geliştirilen öğretim materyali, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma çalışmalarını destekler niteliktedir. Bu süreçte öğrenciler ve öğretmenler için ilkokulun birinci kademesi ve özel eğitim sınıflarında yardımcı kaynak olarak kullanılabilir. Özellikle okuma yazma konusunda bilgisayar destekli hazırlanan materyallerin, öğrencilerin okuma yazma becerilerini arttırdığı görülmüştür (Mitchell ve Fox, 2001).
- Geliştirilen bilgisayar destekli materyal ile okul ortamında yüz yüze çalışmalar yapılması planlanırken pandemi sebebiyle uzaktan Zoom programıyla yapılmıştır. Bu nedenle bu materyalin, herhangi bir sebeple yüz yüze yapılamayan çalışmaların uzaktan olarak yapılmasına da olanak sağladığı görülmüştür.
- Artikülasyon problemine sahip öğrenci ile bu problemleri doğrultusunda kelime ve cümleler üzerinde çalışılmıştır. İlk aşamada, problem yaşanan sesin doğru çıkarılması hedef olarak kabul edilmiştir. Kelime içerisindeki problem yaşadıkları sesi, materyalde bulunan kafa modelinin ses çıkarma şeklini taklit ederek doğru bir şekilde okumaya çalışılmıştır. Sürecin başında video kaydına alınan artikülasyon problemlerinin, sürecin sonunda ortadan kalktığı belirlenmiştir.
- Artikülasyon eğitimi kapsamında geliştirilen materyal, f/, g/, ğ/, h/, j/, v/ seslerini çıkarmakta zorlanan ve bunları diğer seslerle karıştıran öğrencinin problemlerine büyük ölçüde çözüm getirdiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin artikülasyon tespiti bölümünde çıkaramadığı f/, g/, h/, j/ ve v/ sesini çıkarabildiği görülmüştür. Ğ sesini ise bu sesin hecede bulunduğu duruma göre sonucun değiştiği gözlenmiştir. Materyalin sunduğu görsel-işitsel kelime ve cümle bilgileri öğrencilere çalışma boyunca yol göstermiştir.

## ÖNERİLER

- Bu materyallerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması durumunda zihinsel engelli öğrencilerin ve ilk okuma yazma çalışmaları yapan öğrencilerin sesletim çalışmalarında kullanılabilir.
- Bu materyalin artikülasyon tespiti ve bu problemlerin giderilmesine yönelik uygulama aracı olarak kullanılması, öğrencilerin başka bir kuruma yönlendirilmeden okul ortamında problemin çözülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Türkiye’de konuşma eğitimi materyalleri az bulunmaktadır ve bu alanda yetişmiş uzmanlar az sayıda bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan materyalin artikülasyon problemlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple materyalin yaygın kullanımının sağlanması bakımından web ortamına aktarılması ve mobil uygulamalarla zaman ve mekândan bağımsız çalışmalar yapmaya olanak sağlaması yararlı olacaktır.

## Yazılıma Yönelik Öneriler

- Materyalin giriş menüsünde çalan müzik çok yüksek şekilde ayarlanmış bu küçük çocukların irkilmesine ve korkmasına sebep oluyor. Bu müziğin ses seviyesinin azaltılması gerekir. Bunun dışında ana menüye müzik sesinin kapatacak seçenek sunulmalıdır.
- Kullanıcı materyali kullanırken kendi çıkardığı sesleri de kaydedebilmeli ve karşılaştırabilmelidir. Böylece kendi sesini de dinleyip doğru sese ne kadar yaklaşıldığını kendi sesiyle deneyimleyip, dinleyebilmelidir.
- Materyal, Türkçe konuşma seslerini örnekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra materyale, seslerin tüm açık ve kapalı heceleri eklenmeli bu çalışmalar örneklendirmelidir.
- Materyalde bulunan seslerin optimizasyonu sağlanmalıdır. Erkek seslendiricinin sesi yüksek çıkarken, kadın seslendiricinin sesi az çıkmaktadır.
- Materyalin artikülasyon tespiti bölümünde, okuma bilen öğrencilerin artikülasyon becerilerini ölçerken yazının üzerinde ilgili kelimenin görseli de bulunduğundan öğrencinin resimden kopya çekerek söylemesine neden olmaktadır. Bu sebeple en azından ilgili resimlerin gösterilip gösterilmeme seçeneğinin olması gerekmektedir.
- Materyalde bulunan harf fontlarının Milli Eğitim Bakanlığı’nda kullanılan harf fontlarıyla uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Materyalde kullanılan I sesinin başta olduğu durumlarda, küçük l harfi ile çalışma sırasında öğrenci tarafından karıştırıldığı görülmüştür.



## KAYNAKLAR

- Aydın, Y. (2008). **Artikülasyon Eğitimine Yönelik Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş.(2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi
- Cavkaytar, A., (2012). **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim**. (3-27) Ankara : Pegem Akademi.
- Çatak-Atik, A., (2006) **Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi**. Bolu
- Çaycı, B. ve Demir, M.K.(2006). **Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4,437-456
- Çepni, S. (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., ve Yağcı, E., (2001) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara : Pegema Yayıncılık
- Erbaş, D. (2008). **Özel Gereksinimli Öğrencilere Genel Para Kullanımı Öğretme**. Ankara
- **Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 9 (1) 35-52.
- Eripek, S. (2009). **Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar**. Ankara: Maya Akademi.
- Gürsel, O. ve Yıkılmış, A. (2001). **Engelli Çocuklara Matematik Beceri ve Kavramlarının Öğretiminde Öğretmen Ve Öğrenci Etkileşiminin Basamaklandırılması**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 164-175.
- Heward, W. L. (1996) **Exceptional children. An introduction to special education New Jersey**, Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı, **Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı**. (2008). Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). **Okullarımızda neden niçin kaynaştırma**. Ankara: İ. Aygül Matbaası.
- Mitchell, M.J. and Fox, B., (2001). **The Effects of Computer Software for Developing Phonological Awareness in Low-progress Readers. Reading Research and Instruction**. Volume: 40. Number: 4 pp: 315-332. doi: 10.1080/ 19388070109558353

- Snell, M., E. ve Brown. F. (2011). **Instruction Of Students With Severe Disabilities** (7. Baskı). Upper Saddle River, NJ.: Pearson
- Şahin, T.Y. ve Yıldırım, S.(1999) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şenol, M. (1999). **Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografisi**. Yüksek Lisans Tezi. Afyon
- Şimşek, A. ve İskenderoğlu, A. (2010). **Türkçe Ses ve Artikülasyon Öğretimi için Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali**. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gaziantep, Türkiye.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G., (2012). **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri** (1. Basım) Ankara: Vize Yayıncılık
- Yavaş, M., Eryılmaz, S., ve Alabay, N. (2001). **Bilgisayar Teknolojileri Kullanımı** (Bilgisayar Okur Yazarlığı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Yıkılmış, A. (2005). **Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık

## OKUL ÖNCESİ ETKİNLİK KİTABI'NIN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Esmâ UYAR<sup>1</sup>  
Alper ŞİMŞEK<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlere rehber olması için yayınlanan “Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabı”nın MEB’in yayınladığı on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) açısından incelenmesidir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi; veri toplama kaynağı olarak 2018 “Okul Öncesi Etkinlik Kitabı” kullanılmıştır. Verilerin analizinde alt problemlere uygun olarak oluşturulan kategorilere göre tablolar oluşturulmuş ve analiz sonuçları bu tablolara yazılmıştır. Çalışmada 341 adet etkinlik incelenmiş ve en fazla bulunan değer sorumluluk değeri olarak bulunmuştur. Kitapta kök değerlere en fazla sahip olan gelişim alanı sosyal-duygusal gelişim alanı olmuştur. Kitapta bulunan 1403 adet kazanımda en fazla sorumluluk değeri olup onu sabır ve saygı değerleri izlemiştir. Kitaptaki etkinliklerde yer alan etkinlik türlerine bakıldığında en fazla Türkçe etkinliğinde kök değere rastlanmış ve onu sanat ve oyun etkinliği takip etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikler değerler eğitimi yansıtmakta fakat etkinlikler arasında birbirine yakın şekilde dağılmamaktadır. Kitabın yeni basım ve düzenlemelerinde bu konuya dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretmenler değerler eğitimi konusunda sadece kitaptaki etkinliklere bağımlı kalmamalı ve kendi etkinlik havuzlarını zenginleştirmede faydalanarak kullanılmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Değer, Değerler eğitimi, On kök değer, Okul Öncesi Etkinlik Kitabı

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, esma\_uyar20@trabzon.edu.tr

2 Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK, Trabzon Üniversitesi, alpersimsek@trabzon.edu.tr

## EXAMINING THE PRESCHOOL ACTIVITY BOOK IN TERMS OF ROOT VALUES

### Abstract

Aim of the study is to examine the Preschool Education Activity Book published by the Ministry of National Education General Headship of Basic Education in 2018 to guide teachers in terms of ten root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence) published by the Ministry of National Education. In the research, the 2018 “Preschool Activity Book” was used as a data collection source with the document review method. In the analysis of the data, tables were created according to the categories created in accordance with the sub-problems and the results of the analysis were written in these tables. In the study, 341 activities were examined and the highest value was found to be the value of responsibility. The area of development with the most root values was the area of social-emotional development. Among the 1403 achievements in the book, the value of responsibility has come to the fore. This value was followed by the values of patience and respect. When we look at the types of activities in the book, the root value was found the most in Turkish activities, followed by art and game activities. According to the results of the research, the activities in the Preschool Activity Book reflect values education, but they are not distributed close to each other among the activities. This issue should be taken into consideration in new editions and regulations of the book. In addition, teachers should not be dependent only on the activities in the book for values education and should benefit from the book to enrich their activity pool.

**Keywords:** Value, Values education, Ten root values, Preschool Activity Book

### GİRİŞ

Çocukların okulla tanışması günümüzde okul öncesi olarak adlandırılan dönemde gerçekleşmektedir. Diğer taraftan okul öncesi dönem de artık çocuklar çok çeşitli yaşlarda okula başlayabilmektedir. Çocukların okulla tanıştığı ilk kurum olan okul öncesi eğitim kurumlarının aileden sonraki en etkin kurum olduğu bilinmektedir (Aral ve Kadan, 2013). Okul öncesi dönem 0-6 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Gelişimin büyük bölümü bu yaş aralığında tamamlanır ve çok hızlıdır. Çocuğa bu dönemde verilen eğitimin niteliği, ileriki hayatını olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Kocalar ve Bay, 2020). Öyle ki kritik dönem diye adlandırılan birçok kazanımı birey, bu yaş aralığında kazanır. Dolayısıyla okul öncesi dönem, bireyin yaşamına şekil veren ve hayati önemi olan dönemlerdendir (Aral ve Kadan, 2013).

Okul öncesi eğitim ise 0- 36 ay arasında önce aile ve kreş, 36-72 aylık arasında ise okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun; bilişsel, psiko-motor, sosyal duygusal, dil ve öz bakım becerileri gelişim alanları desteklenir. Bu gelişim alanlarının Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) dahilinde kazanım ve göstergeleri bulunmaktadır. Akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra davranış ve değerler de bu kazanımlarla kazandırılmaya çalışılır. Singh, 2011'e göre değerler eğitimi akademik başarıyı olumlu etkilemektedir (aktaran Kozikoğlu, 2018). Yukarıda bahsedilen beş gelişim alanının, özellikle bazı alanlarda yoğunlaşmakla birlikte kazanım ve göstergelerinde değerler eğitimini içerdiği ve çocuğa kazandırmaya çalıştığı görülmektedir.

Değerler eğitimi, insan ve dolayısıyla toplum üzerinde büyük etkileri olan devasa bir alandır. Aile ile başlayan değerler eğitimi serüveni okul öncesi eğitim kurumlarında ve sonrasında ilkökul kademeleri ile devam edip eğitim hayatı boyunca tüm kurumlarda farklı yoğunluklarda devam etmektedir. Yaman, 2012'nin yapmış olduğu çalışmada, sürecin aile içinde başlatılarak eğitim kurumlarında duygu ve değer oluşturma etkinlikleri ile devamının önemine vurgu yapmıştır (aktaran Kara ve Emirhan, 2020). Değerler eğitimi doğası itibari ile hayatın her alanında varlığını hissettirmektedir. Buradan hareketle bireye verilecek değerler eğitimi topluma yapılan bir yatırım işlevi görmektedir. Okul öncesi dönemin önem ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda birçok değer bireye yaşamının ilk yıllarından itibaren kazandırılabilir.

Değerler toplumların temelini oluşturduğundan, kazandırılmaya da kritik dönem olan ve insan yaşamının temeli olan okul öncesi dönemden başlanması önemlidir. Toplumda var olmasının önemli olduğu değerlerin oluşturulması ve aktarılması için değerler eğitimine okul öncesi dönemden ve erken çocukluk döneminden başlamak en doğrusudur. Bu sebeple yapılacak olan değerler eğitiminin okul öncesi dönemden başlaması hem değerlerin benimsenmesini hem de yaşama aktarılmasının daha kısa zamanda olması sebebiyle bireyin olumlu kişilik geliştirerek büyümesinden dolayı kritik öneme sahiptir (Karakaş, 2015).

MEB, gerek Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (OÖEP), gerekse Öğretim Programlarında ele aldığı on kök değer ile çocuklara temel değerler eğitimi vermeye çalışmaktadır. Verilen bu değerler eğitiminde bazı temel değerler belirlenmiştir. On kök değer olarak adlandırılan; 'adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik' değerleri, 2017 yılında MEB tarafından yayınlanmış ve öğretim programlarında yapılan güncellemede yerini almıştır. Verilen bu on kök değer ile insanları ve toplumu hedeflenen ve istenilene yaklaştırmak amaçlanmaktadır. Bu değerler, daha huzurlu, refah seviyesi yüksek ve mutlu toplumlar için temel teşkil etmektedirler. Erden, (1998)' e göre eğitim kurumları ile bireylere toplumun kabul gördüğü tutum, inanç ve değerler plan ve programlar çerçevesinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (aktaran Kozikoğlu, 2018). Bu nedenle eğitim alanında program geliştirme çalışmaları kapsamında hazırlanan eğitim ve öğretim programlarının yansması olan kaynak kitapların okuldaki ders ve etkinliklerde

yer alan değerleri ne ölçüde kapsadığı önem arz etmektedir. Kritik dönem olarak bahsettiğimiz okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından kullanılan etkinlik kitaplarının on kök değer açısından gösterdiği dağılım önemlidir. Sonuç olarak değerler eğitiminin önemli ölçüde verildiği bu döneme kaynaklık edecek her türlü yayın ve içeriğin titizlikle hazırlanması ve gerektiğinde gözden geçirilerek güncellenmesi hayati bir öneme sahiptir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan MEB (2018) Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nın, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB'in yayınladığı On Kök Değer bazında dağılımını incelemektir. Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ile araştırmacı, öğretmen ve MEB'in kitap yazma ve yayınlama ile ilgili birimine önerilerde bulunmayı hedeflemektedir. Özetle bu çalışmanın amacı, MEB 2017 yılı öğretim programında yayımlanan On Kök Değer'in MEB 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikler paralelinde dağılımını ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi**

MEB tarafından geliştirilen ve yayınlanan kaynaklarda değerler eğitime yönelik hazırlanan etkinliklerin, bu etkinlikleri kapsama durumları önem arz etmektedir. MEB tarafından yayınlanan ve programlara yerleştirilen on kök değerlerin öğrencilere ve öğretmenlere ulaşmadaki en kesin yolu verilen kaynak kitaplardır. Planlı bir değerler eğitimi için resmi ve tüm kurumlarda kullanılan bu kaynakların her basım öncesi gelen öneri ve tavsiyelere göre düzenlenmesi önemlidir. Akademisyen, araştırmacı, öğretmen ve hatta öğrenci ve veli taraflarından gelen dönütler titizlikle incelenmeli ve bu MEB kaynakları sürekli bir şekilde güncellenip yeni durumlara göre yenilenmelidir.

Yapılan bu çalışma ile Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'ndaki etkinlikler, kazanımlar, gelişim alanları ve etkinlik türlerindeki on kök değerlerin dağılımını ve kullanım sıklığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Böylelikle yapılacak olan tespit ve analizlerle ortaya çıkacak sonuç ve önerilerin, yeni basımlara etkinlik oluşturulurken katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen ve araştırmacılara da çalışmalarını yaparken konuyu ele almalarında fayda sağlaması açısından önemlidir. Konuya yönelik yapılan literatür taraması bağlamında böyle bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle yapılacak olan çalışmanın, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi tekniklerin kullanılarak sosyal olayları doğal ortamında değerlendirmek suretiyle bilgi edinmeyi ve edinilen bilgilerden sonuçlar çıkarmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Özdemir, 2010). Çalışmamızda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma, Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nın on kök değer açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla veri kaynağımızı, MEB'in okul öncesi öğretmenlerine etkinlik havuzu oluşturması amacıyla 2018 yılında yayınlanan Okul Öncesi Etkinlik Kitabı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama aracını, araştırmanın alt problemleri ışığında geliştirilen rubrikler oluşturmaktadır. Geliştirilen rubrikler dört kategoriye ayrılmış bu kategoriler;

On kök değerın Okul Öncesi Etkinlik Kitabı içerisindeki,

- Etkinliklerdeki dağılımı,
- Gelişim alanlarına göre dağılımı,
- Kazanımlara göre dağılımı
- Etkinlik türlerine göre dağılımı şeklinde tablolaştırılıp analizden çıkacak verileri yazacak şekilde bu dört kategoride tablolar hazırlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmamız kapsamında, Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenen kategorilere göre verilerin yorumlanmasını ve özetlenmesini amaçlayan betimsel analiz yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kapsamında, 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabı on kök değer kapsamında;

- Etkinliklerdeki dağılımına,
- Gelişim alanlarına göre dağılıma,
- Kazanımlara göre dağılımına
- Etkinlik türlerine göre dağılımına göre kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir.

Ölçülmek istenen özelliğin ne derece ölçüldüğü kavramı geçerlik, cevaplar arasındaki tutarlılık da güvenilirlik olarak ifade edilir (Büyüköztürk, 2020). Bu kapsamda geçerlik ve

güvenirliği artırmak için çalışmamız farklı bir uzman tarafından daha incelenmiştir. Uzman olarak bahsedilen kişi Okul Öncesi Öğretmeni ünvanına sahiptir. İncelemeler sonucunda iki sonuç Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik Formülü" kullanılarak (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) test edilmiştir. Güvenirlik oranının %80 üzerinde çıkmasının yeterli görüldüğü (Baltacı, 2017) belirtilmiş ve çalışmamızın güvenilirlik oranı %83 çıkmıştır.

Çalışmamız kapsamında ortaya çıkan sonuçlar verilen kategorilere göre tablolaştırılmıştır. Çıkan sonuçlar gerekli tablolarda frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Bir sonraki bölümde bulgular kısmında tablolar verilmiş ve bulgular sözel olarak her tablo altında belirtilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nın on kök değer bazında ve dört kategoride incelenmesine ait bulgular verilmiştir. On kök değer; etkinliklerdeki dağılımı, gelişim alanlarına göre dağılımı, kazanımlara göre dağılımı ve etkinlik türlerine göre dağılımı tablolaştırılarak verilmeye çalışılmıştır. Çalışmada analiz esnasında ayrıca iki okul öncesi öğretmenin de görüşleri alınarak bulgular tablolara yansıtılmıştır.

Tablo 1. On Kök Değer'in, Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'ndaki Etkinliklerde (341 adet) Dağılımı

On Kök Değer	Etkinliklerde Bulunma Sayıları (f)	Etkinliklerde Bulunma Yüzdeleri (&)
Adalet	10	2,93
Dostluk	22	6,45
Dürüstlük	4	1,17
Öz Denetim	36	10,55
Sabır	62	18,18
Saygı	47	13,78
Sevgi	34	9,97
Sorumluluk	73	21,40
Vatanseverlik	28	8,21
Yardımseverlik	34	9,97
Toplam	350	102,63



Tablo 1'e baktığımızda etkinliklerde en fazla 'sorumluluk' kök değeri görülmüştür. 'Sorumluluk' değerine en yakın olarak ikinci sırada 'sabır' kök değeri dikkat çekmektedir. En az görülen değer ise 'dürüstlük' değeri olarak bulunmuştur. Tablo 1'deki dağılıma genel olarak baktığımızda ise değerlerin dağılımının homojen olmadığı görülmektedir. En çok görülen değer ve en az görülen değer arasındaki farkın 69 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. On Kök Değer'in, Okul Öncesi Eğitim'in Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı

On Kök Değer	Bilişsel gelişim	Dil gelişimi	Sosyal duygusal gelişim	Motor gelişim	Öz bakım becerileri	Toplam
Adalet	0	0	10	0	0	10
Dostluk	0	0	22	0	0	22
Dürüstlük	0	0	4	0	0	4
Öz Denetim	0	0	36	0	0	36
Sabır	0	43	20	0	0	63
Saygı	0	43	21	0	0	64
Sevgi	0	0	36	0	0	36
Sorumluluk	0	0	49	0	33	83
Vatanseverlik	0	0	30	0	0	30
Yardımsızlık	0	0	35	0	0	35
Toplam	0	86	263	0	33	382/383

Tablo 2'ye baktığımızda en fazla kök değeri içeren gelişim alanının sosyal-duygusal gelişim alanı olduğu görülmektedir. Sosyal-duygusal gelişim alanında ise en fazla görülen kök değeri 'sorumluluk' olurken en az görülen kök değeri ise 'dürüstlük' olarak dikkat çekmektedir. On kök değeri bulunan diğer alanlara baktığımızda dil gelişim alanı ve öz bakım becerileri alanında kök değeri gözlenmiştir. Dil gelişimi alanında 'sabır' ve 'saygı' kök değerlerine eşit sayıda rastlanmıştır. Öz bakım becerileri alanında ise 'sorumluluk' kök değeri görülmüştür. Diğer gelişim alanlarına yönelik incelemede kök değerlere rastlanmamıştır. Tüm kök değerleri içeren tek alanın sosyal-duygusal gelişim alanı olduğu görülmektedir.

Tablo 3. On Kök Değer'in, Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nın Kazanımlarına Göre Dağılımı (1403 adet)

On Kök Değer	Kazanımlarda Bulunma Dağılımı	Kazanımlarda Bulunma Yüzdesi
Adalet	10	0,71
Dostluk	22	1,56
Dürüstlük	4	0,28
Öz Denetim	36	2,56
Sabır	63	4,49
Saygı	64	4,56
Sevgi	36	2,56
Sorumluluk	83	5,91
Vatanseverlik	30	2,13
Yardımseverlik	35	2,49
Toplam	383/1403	27,25/100

Tablo 3'e baktığımızda 1403 kazanım içerisinde en fazla (83) görülen kök değer 'sorumluluk' değeri olarak görülmektedir. 'Sabır' (63) ve 'saygı' (64) kök değerleri ise ikinci sırada olup birbirine çok yakın değerler olarak görülmektedir. En az görülen değer 'dürüstlük' (4) olduğu saptamıştır. On kök değer kitaptaki kazanımlar açısından dağılımına bakıldığında dağılımın homojen olmadığı ve uç değerleri arasındaki farkın yüksek olduğu görülmektedir (83 - 4 = 79). Tablo 3'e genel olarak bakıldığında, kitapta bulunan 1403 kazanımdan sadece 383 tanesinin kök değerlerle ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 4. On Kök Değer'in, Okul Öncesi Eğitim'in Etkinlik Türlerine Göre Dağılımı

Değerler	M1	D	OYH	AG	S	T	O	M2	F	H	Toplam
Adalet	3	1	4	0	3	8	5	0	1	0	25
Dostluk	0	2	3	0	15	13	4	2	2	0	41
Dürüstlük	0	0	0	0	1	2	2	0	1	1	7
Özdenetim	8	7	4	2	18	13	12	5	2	5	76
Sabır	6	7	4	2	43	39	18	7	4	1	131
Saygı	9	9	8	2	47	40	18	5	4	0	142
Sevgi	3	4	4	3	21	17	9	2	6	0	69
Sorumluluk	6	12	6	7	34	35	29	6	19	4	158
Vatanseverlik	2	1	2	0	17	17	7	5	2	0	53
Yardımseverlik	2	4	4	3	22	19	11	1	4	2	72
Toplam	39	47	39	19	221	203	115	33	45	13	774/774

M1: Matematik, D: Drama, OYH: Okuma Yazmaya Hazırlık, AG: Alan Gezisi, S: Sanat, T: Türkçe, O: Oyun, M2: Müzik, F: Fen, H: Hareket

Tablo 4'e baktığımızda kök değerlerin toplamının gözle görünür oranda yüksek olduğu üç etkinlik türü dikkat çekmektedir. Bu etkinlik türleri toplamda 221 kök değerle Türkçe Etkinliği, 203 kök değerle Sanat Etkinliği ve 115 kök değerle Oyun Etkinliği olarak görülmektedir. Bu üç etkinlik türü ile geriye kalan yedi etkinlik türü arasındaki farklar yüksek olarak gözlenmektedir. Geriye kalan yedi etkinlik türünde bulunan toplam kök değer dağılımı hemen hemen yakın değerlerden oluşmaktadır. En az kök değer içeren etkinlik türünün ise Hareket Etkinliği olduğunu görmekteyiz.

Tablo 4' te değerlerin on farklı etkinlik türündeki toplamı incelendiğinde ise karşımıza üç adet kök değerinin diğer kök değerlerden gözle görülür oranda yüksek çıktığı görülmektedir. Bu üç değer; 158 adet 'sorumluluk', 142 adet 'saygı', 131 adet 'sabır' olarak bulunmuştur. Diğer değerlerin sayısında heterojen bir dağılım mevcut olup sayılar arasındaki farklar düzensizdir. Tablo 4' te on kök değerinin etkinlik türlerindeki toplam sayıları ile etkinlik türlerinde bulunan kök değerlerin toplamalarının birbirine eşit olduğu bulunmuştur (774 = 774).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

İncelenen Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerdeki on kök değerinin dağılımına baktığımızda en fazla bulunan değer sorumluluk değeri (73) olmuştur. Bu sonucun oluşmasında, okul öncesi dönemki çocuğa kazandırılacak değerlerin temelinde ve başlıca verilmesi gereken değer "sorumluluk" değeri olması etkili olabilir. Çalışmanın bu sonucunu doğrulayıcı bir çalışmada; Aral ve Kadan, (2018)'in 2013 yılında güncellenen ve uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'de yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler eğitimi açısından inceledikleri çalışmalarında en fazla buldukları değer sorumluluk değeri olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca Aral ve Kadan' ın bu çalışmasında sorumluluk değerinden sonra en fazla görülen değerler sırası ile sırasıyla saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet değerleri olmuştur. Bu çalışmada ise sorumluluk değerinden sonra en fazla görülen değerler sırasıyla sabır, saygı, öz denetim, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, dostluk, adalet ve dürüstlük şeklindedir. Bu yönüyle çalışmamız, Aral ve Kadan'ın çalışması ile paralellik göstermektedir.

İncelenen Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan toplam etkinlik sayısı 341 olarak tespit edilmiştir. 341 adet etkinlikten elde edilen verilerden, on kök değerinin daha çok sosyal-duygusal gelişim alanında (263) bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ulaşmamızda değerlerin özelliklerini en fazla taşıyan gelişim alanının sosyal-duygusal gelişim alanı olması etkili olmuş olabilir. Pekdoğan ve Korkmaz (2017), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimi ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, yapılan değerler eğitimi çalışmalarının en çok sosyal-duygusal gelişim

alanını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu yönüyle iki çalışmanın sonuçlarının eşdeğer olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıda etkinlik sayısındaki (341) kök değerlerin dağılımına ilişkin sonucu görmüştük. Burada ise on kök değerın kazanımlardaki dağılımına ait sonuç paylaşılacaktır. İncelenen Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan toplam 1403 kazanım içerisinde en fazla (83) görülen kök değer 'sorumluluk' değeri olarak görülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar kullanılarak oluşturulan etkinlikleri içeren Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nın program ile örtüşmesi beklenir. Bu konuda yapılmış Özer ve Aktaş (2019)'ın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programını (1, 2 ve 3. Sınıf) ele aldığı değerler bakımından karşılaştırmayı ve birbirini tamamlama durumunu belirlemeyi amaçladıkları çalışmaları bu durumu desteklemektedir. Yapmış oldukları bu çalışma ile program ve kitap arasında eşleşen değerlere baktıklarında en fazla görülen değer sorumluluk değeri olarak bulmuşlardır. Bu açıdan Özer ve Aktaş'ın çalışmasının verilen bu sonucu araştırmada verilen sonucu doğrulamaktadır.

İncelenen Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan kök değerlerin toplamının gözle görünür oranda yüksek olduğu üç etkinlik türü dikkat çekmektedir. Bu etkinlik türleri toplamda 221 kök değerle Türkçe Etkinliği, 203 kök değerle Sanat Etkinliği ve 115 kök değerle Oyun Etkinliği olarak görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere kök değerler en fazla Türkçe etkinliği ile verilmekte ve onu sanat ve oyun etkinliği izlemektedir. Buradan hareketle en fazla Türkçe etkinliği sonucuna ulaşmamızda, Türkçe etkinliğinin kapsamının çok geniş olması yer alıyor olabilir. Türkçe etkinliği kapsamında kök değerler; hikaye anlatma (tamamlatma, okuma, vb.), parmak oyunları, tekerleme gibi alt etkinlikleri içermektedir. Bu alt etkinlikler hem doğası gereği değerleri içermekte hem de istenildiği gibi manipüle edilerek değerleri kazandırmada kullanılabilir. Bu nedenlerden dolayı kitapta kök değerleri içeren en fazla etkinlik türü Türkçe etkinliği şeklinde bulunmuş olabilir. Bu sonuca eşdeğer sonuçlar içeren bir çalışma olan Jafari ve Demirel (2019), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin en çok hikaye anlatımı gibi yöntemlere başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre Kozikoğlu (2018), öğretmenlerin çoğunun çocukların programdaki değerleri kazanmaları için daha çok drama, oyun ve hikâye etkinlikleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre çalışmanın sonucuyla eşdeğerlik gösteren iki etkinlik türü Türkçe ve oyun etkinlikleri olmuştur. Kozikoğlu'nun çalışmasında verilen üç etkinlikten biri olan drama ile araştırma kapsamında bulunan bir diğer etkinlik olan sanat etkinliği iki çalışmanın birbirinden ayrılan yönü olmuştur. Araştırmayla örtüşen sonuçlar içeren bir diğer çalışmada, Pekdoğan ve Korkmaz (2017), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok kullandıkları etkinlik türünün oyun etkinliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Verilen sonuçtan hareketle bu çalışmanın da araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Oyun etkinliğinin Kozikoğlu, Pekdoğan ve Korkmaz'ın ve araştırmanın sonuçlarında ortak şekilde bulunması okul öncesi dönemde oyunla öğretimin esas olmasından kaynaklanıyor olabilir.

## ÖNERİLER

- Okul öncesi eğitimde öğretmenlere kaynaklık edecek ve etkinliklerinde kullanılacak kitapların değerler eğitimi yönünden etkinliklere mutlaka yer verilmelidir. Kitap içeriğinde bu dağılımın bazı etkinlik ve konularda yoğunlaşmak yerine daha geniş olarak kitabın tümüne dağıtılması çocukların bazı dönemlerde yoğun değerler eğitimi alırken bazı dönemlerde hiç almamasının önüne geçecektir.
- Okul öncesi eğitim için oluşturulacak her kaynakta mutlaka okul öncesi eğitim programı göz önüne alınmalıdır. Programdaki gelişim alanları, kazanım-göstergeler ve etkinlik türleri değerler eğitimi verirken kullanacağımız ana yollardır. Bunların iyi anlaşılıp, oluşturulacak etkinliklerde yer alacak değerler eğitiminin de programdaki hedeflere uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretim programında planlı bir şekilde yapılan değerler eğitimini okul öncesi etkinlik programına yansıtarak bir bütünlük sağlanmalı ve kademeler arası değerler eğitiminin devamlılığına önem verilmelidir.
- Öğretmenler, Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikleri kullanırken etkinliklerin kazandırdığı değerler eğitimi becerilerine dikkat etmelidir. Aynı etkinliklerin sürekli tekrar edilmesi durumunda farklı etkinlikleri uygulamalı ve kendi oluşturacağı etkinliklere yer vermelidir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerin derecelerini ayarlamalı ve sınıf ortamında ihtiyaç duyulan değerler eğitimi ihtiyacını belirleyip, seviyeye yönelik etkinlikleri düzenlemelidir.
- Bu çalışma 2018 yılında yayınlanan ve hala MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine kaynaklık eden Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'ndaki etkinliklerin kök değerler açısından incelenmesiyle sınırlıdır. Okul öncesi eğitim için yayınlanan diğer yayınların da incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aral, N., & Kadan, G. (2013). **Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi**. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(1), 113-131.
- Baltacı, A. (2017). **Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli**. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-14.
- Büyükoztürk,Ş. (2020). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara. Pegem
- Kara, M., ve Emirhan, T. (2020). **Değerler Eğitimi Açısından Müzik Dersi Kitaplarındaki Çocuk Şarkıları**. Ondokuz Mayıs University Journal Of Education, 39(2).
- Karakaş, H.(2015). **Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma**. Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 16-18 Nisan 2015, Bartın, Türkiye.
- Kocalar, E., ve Erdal, B. A. Y. 2013 **Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1304-1319.
- Kozikoğlu, İ. (2018). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi**. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 7(4), 2698-2720.
- Jafari, K. K., & Demirel, M. (2019). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 4(1), 13-35.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook**. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Meb, 2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). **Etkinlik Kitabı: Okul Öncesi Eğitim**. Ankara: MEB
- Özer, M. ve Aktaş, B. Ç. (2019). **Değerler Eğitimi Devamlılığı: Okul Öncesi Eğitim Programından Hayat Bilgisi Öğretim Programına**. Elementary Education Online, 18(1).
- Özdemir, M . (2010). **Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma**. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1) , 323-343

- Pekdoğan, S., ve Korkmaz, H. İ. **Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37).
- Singh, A. (2011). **Evaluating the impacts of value education: Some case studies**. International Journal of Educational Planning & Administration. 1(1), 1-8.
- Yaman, E. (2012). **Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- <https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (Er. Tar. 25 Mayıs 2021)
- [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_ıys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) (Er. Tar. 25 Mayıs 2021)