# 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM
## EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

# EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21st CENTURY
## THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

**21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**
**Uluslararası Hakemli Süreli Yayındır.**
**Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.**

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Studies
International Peer-review published.
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

"Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen'in resmi görüşünü ifade etmemektedir."

"Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union."

**ISSN: 2147-0928**

dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum

"21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır."

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed in akademia Social Sciences Index

**KURULUŞ / ESTABLISHMENT**
**2012**

**KURUCUSU / FOUNDER**
İsmail KONCUK

**TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN) ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER**
İsmail KONCUK

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ**
**RESPONSIBLE EDITOR**
Sami ÖZDEMİR

**YAYIN YÖNETMENLERİ / EDITORIAL BOARD**
Dr. Sinan DEMİRTÜRK (Gazi Üniversitesi)
Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

**DİL DANIŞMANI / LANGUAGE ADVISOR**
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

**İNGİLİZCE DİL DANIŞMANI /ENGLISH LANGUAGE ADVISOR**
Esra N. KILCI

**KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN**
Altuğ Ajans (f.taha@altugajans.com)
Basım Yeri :M Bahçekapı Mh. 2477 Sk No:8 Şaşmaz/Etimesgut/ANKARA

***21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayımcının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.***

"21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Studies articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author's responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author's responsibility belongs."

YAYIN TARİHİ 15 Ağustos 2016 / DATE OF PUBLICATION Agust 15, 2016

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu
Kamu Çalışanları Sendikası
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0 312 424 09 60
Genel ağ: www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net
Belge Geçer: egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and Community
Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers
Trade Union
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0312424 09 60
web adress: www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net
mail: egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

## YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS


Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Arzu TERZİ
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON
(Norveç)

Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)

Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Gazi UÇKUN
(Kocaeli Üniversitesi)

Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL
(Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Maria CİKİA
(Gürcistan)

Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)

Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Sevil SARGIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof . Dr. Tacida HAFIZ
(Priştine Üniversitesi, PRİŞTİNE / KOSOVA)

Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Asım YAPICI
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir TATLI
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Birsen ÇEKEN
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Gültekin AKENGİN
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç. Dr. Levent ERASLAN
(Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ
(Kastamonu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Nevzat TOPAL
(Niğde Üniversitesi)

Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç.Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erdal AKSOY
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. M. Zahit SERARSLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)

Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

**YAYIN KURULU / EDİTORIAL BOARD**
İsmail KONCUK, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, Talip GEYLAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDOĞAN, Sami ÖZDEMİR.

**YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES**

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE
(Marmara Üniversitesi)

Prof.Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU
(Çukurova Üniversitesi)

Prof.Dr. Adnan BAKİ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Alimcan İNAYET
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON
(Norveç)

Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cüneyt KANAT
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK
(Ardahan Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KASAP
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Maria CİKİA
(Gürcistan)

Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Meltem CANİKLİOĞLU
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin EKİCİ
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)

Prof.Dr. Muammer TEKEOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN
(Marmara Üniversitesi)

Prof.Dr. Murat DOĞANLAR
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)

Prof.. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Neslihan OKAKIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)

Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(Bosna-Hersek)

Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
(Ege Üniversitesi)

Prof.Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Kasım İNCE
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Yunus BALCI
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali BALCI
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali KIZILET
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Doç. Dr. Ali SATAN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali BÜYÜKASLAN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
(Dicle Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayhan GENÇLER
(Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Beyhan KESİK
(Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Bilal DUMAN
(Muğla Üniversitesi)

Doç. Dr. Birsen ÇEKEN
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç.Dr. Bülent GÜVEN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Gültekin AKENGİN
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU
(Kastamonu Üniversitesi)

Doç. Dr. Erdal BAY
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ferhat AĞIRMAN
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN
(Ahi Evran Üniversitesi)

Doç. Dr. Hamza AKENGİN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Zeynep GÜREL
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Erdal AKSOY
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih SAKALLI
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK
(TOBB ETÜ)

Doç. Dr. Fuat BAYRAM
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan AKÇAY
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Hasan MERT
(Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. Hilmi BAYRAKTAR
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Hikmet YAZICI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Doç. Dr. Kayhan KURTULDU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Kafkas Üniversitesi)

Doç. Dr. Latif BEYRELİ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ
(M.V. Frunze Simferopol State University)

Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammet YILMAZ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI
(Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Münir YILDIRIM
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuran ÖZTÜRK
(Çukurova Üniversitesi)

Doç.Dr. Murat AĞARI
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat AŞICI
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Musa YÜCE
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
(Niğde Üniversitesi)

Doç. Dr. Orhan KURTOĞLU
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Sevgi KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Sibel GÖK
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Sinan ERTEN
(Hacettepe Üniversitesi )
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf CERİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Levent ERASLAN
(Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)

Doç.Dr. Fehmi Yılmaz
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Rıfat GÜNALAN
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
(Muğla Üniversitesi)

Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa SOYLU
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Yunus KILIÇ
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Turgut TOK
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Nergis BİRAY
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep AHISKALI
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)

Doç. Dr. Selçuk KOÇ
(Kocaeli Üniversitesi)

Doç. Dr. Halil TURGUT
(Sinop Üniversitesi)

Doç. Dr. Suat ÜNAL
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali Murat KIRIK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ATALAY
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç.Dr.Ayten Can TUNALI
(Adnan Menderes Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Atınç OLCAY
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Behiye KÖKSEL
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Derya ÇELİK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Mehmet Yiğit ERSOYDAN
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Yard. Doç Dr. Mustafa KILINÇ
(Mehmet Akif Ersoy Üniversityesi)

Yard. Doç Dr. Mustafa YORULMAZLAR
(Marmara Üniversityesi)

Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Levent MERCİN
(Dumlupınar Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali KARACA
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayhan ORHAN
(Kocaeli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Bülent BAYRAM
(Kırklareli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ercüment YILDIRIM
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Esra KESKİNKILIÇ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Göksel ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hakan AKÇA
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Haşim AKÇA
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞIK
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat DURU
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat KOÇAK
(Nevşehir Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Metin YILDIRIM
(Gaziantep Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Murat ERSÖZ
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜLTEKİN
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Murat ÇELİKDEMİR
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Veli Savaş YELOK
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK
(Kırıkkale Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sadettin BAŞTÜRK
(Dicle Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sedat BAHADIR
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Turgay SEBZECİOĞLU
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Veysel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)

Yrd. Doç. Dr. Sebahattin KAYMAKÇI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşat DOLUNAY
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN
(Dumlupınar Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr.Murat ÖZCAN
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr.Muvaffak EFLATUN
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr.Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL
(Akdeniz Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Rabia Gökçen KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Galip ÇAĞ
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Azra AKÇAY
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Bahadır B. ÖZARSLAN
(Boston University-ABD)

Dr. Cemile KINACI
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)

Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Yavuz GÜLER

**AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES**
Prof. Dr.Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç.Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)
Yrd. Doç.Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Anadolu Üniversitesi)
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

## 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

**1.** 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, yılda üç kez yayınlanır.

**2.** 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, hakemli bir yayındır. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplumda yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, YAZI KURULU tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve iki hakemin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır.

**3.** 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum'a gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmalıdır. Derginin yayın dili Türkçe'dir.

**4.** Yazılar, basılı üç kopya halinde ve disketiyle birlikte gönderilmelidir. Özel çeviri yazım işaretlerinin kullanıldığı yazılarda fontlar da (PC uyumlu) diskete yüklenmelidir,

**5.** Makalenin yazarı, adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli, kendisiyle doğrudan iletişim kurulabilecek açık adres, telefon numarası ve elektronik posta adresini vermelidir.

**6.** Yazıların başında kısa birer Türkçe ve İngilizce özet (en çok 100 sözcük) ile Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler (en çok 10 sözcük) bulunmalıdır (İtalik olarak ve Times 9 punto ile yazılmalıdır).

**7.** Yazılar, Apple Mac Word 5.1 veya MS Word Windows 95 ve üstü programla, Times 10 puntoyla ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

**8.** Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 9 puntoyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

**9.** Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

**10.** ELÇİN, Şüktü, (1998), ''Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armaağanı, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

**11.** STOEL1JE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", Handbook of American Folklore, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

**12.** TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), xıX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

**13.** ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", Türk Folklor Araştırmaları, II, 33: 513- 514.

**14.** WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), Yazın Kuramı, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

**15.** WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

**16.** Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

**17.** Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora ... ) yönelik olduğu belirtilmelidir.

**18. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.**

**Submission Guidelines for 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**

**1.** 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is published three times a year.

**2.** 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is a refereed publication. After original manuscripts are examined by Executive Board, they are peer-reviewed by two referees. They are published two referees send affirmative report. The authors bear the full responsibiliry for their articles.

**3.** Manuscripts must be originally sent to the board, and no other places for publication or

**4.** evaluation. The publication language of the issue is Turkish.

**5.** Manuscripts must be sent as three printed copies along with the disk. if any special fonts

**6.** (suitable for PC) are used in manuscripts, they must be in the disk.

**7.** The authors' names, last names and academic positions should be wı:itten. in addition, the full posta! address, fax, telephone numbers and e-mail addresses of the author(s) who will check proofs and receive correspondence and offprint should also be included.

**8.** Summaries must be in Turkish and English, should not exceed 100 words and key words may not exceed 5 (5 words for Turkish; 5 words for English) words at the beginning of the

**9.** manuscripts. Latin words must be in Times 9 point and italic.

**10.** Manuscripts must be written in Mac Word 5,1 or Ms Word Windows 95 or further versions (pc compatible) with Times 10 point with 1,5 line spaced. Tab and enter key must not be usedfor paragraphs.

**11.** Texts must follow in-text footnote system. In parenthesis in the text, author's name, date of

**12.** publication, and page number is given. if a source is cited many times, parentheses are given instead of "ibid, idem, op. cit. ete." For example, (Tanpırıar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Quoted passages under three lines must given by quotation mark. if quoted passage is over three lines, they must be given 1 cm margins from left and right side of line as block with 9 point and odd line spaced.

**13.** Additional information must be given on the same page as footnotes enumerated 1, 2, 3.

**14.** Citations in them must follow the above guidelines.

**15.** References must include only the cited sources and be given in alphabetical order. Books names must be written bold and italic. Articles must be written (name of journal is bold, volume in Romen number, issue number, colon and page numbers) as below:

**16.** ELÇİN, Şükrü, (1998), ''Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım

**17.** Armağaru, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

**18.** STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", Handbook of American Folklore, (ed R.

**19.** M. Dorson.), Bloomington: Indiana Universiry Press, 239-246.

**20.** TANPıNAR, Ahmet Hamdi, (1985), XIX Asır Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul: Çağlayan

**21.** Basımevi.

**22.** ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", Türk Folklor Araştırmaları, II, 33: 513-514.

**23.** WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), Yazm Kuramı, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

**24.** WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

**25.** If more than one source of the same author is cited, they must be put in a chronological order from the oldest to the newest. Sources of the same years must be given letters "198sa, 198sb"

**26.** The university and the academic degree (MA. or PH.) of academic thesis must be given,

**27.** Manuscripts not prepared based on the dicections above will not be taken into

**28.** consideration for publication in 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum.

## Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

2012 yılında yayın hayatına başlayan, akademik düşünce dünyasına önemli katkıları olduğunu düşündüğümüz 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergimiz, on dördüncü sayısıyla ULAKBİM başta olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası endeks tarafından izlenmektedir.

Türkiye'de yayın periyodunu aksatmadan çıkan ve baskı sayısıyla alanındaki diğer dergilerden ayrılan Eğitim ve Toplum, pek çok kütüphane, arşiv ve akademik birime düzenli olarak ulaştırılması bakımından dergicilik ve bilim hayatına katkı sunarak mühim bir vazifeyi üstlenmektedir.

Akademik performans değerlendirme sisteminde de akademisyenlerimize önemli katkısı olacağına inandığımız ve bu katkının devam edeceği aşikâr olan, Sosyal Araştırmalar ve Eğitim Bilimleri dergimizin yeni bir sayısını sizlere takdim etmenin mutluluk ve gururunu yaşıyoruz.

Akademik çalışmanın teşvik edilmesi, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesi doğru olmuştur. Fakat performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir.

Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz. Sendikamız eğitim çalışanlarının güçlü sesi olarak; çalışma ahlakının, hür düşüncenin ve bilim hayatının gelişmesine katkı sağlamayı büyük bir sorumluluk olarak görmektedir.

Üniversitelerde binlerce üyesi bulunan sendikamız, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler kongresi düzenleme kararı almıştır. UNESCO 2016 yılını, Türk dünyasının bilge şahsiyeti Hoca Ahmet Yesevi'yi anmak ve anlamak için ilmi, kültürel faaliyetlerin yapılacağı bir dönem olarak belirledi. Bizde düzenleyeceğimiz bilimsel kongreyi, Hoca Ahmet Yesevi anma yılına ithaf ederek 360 bilim insanı ve araştırmacının yaklaşık 450 tebliğle katılacağı büyük bir bilgi şölenine çevirmek arzusundayız.

Türk Dünyası başta olmak üzere yaklaşık yüz elli yabancı katılımcının iştirakiyle, kültürel ve bilimsel işbirliğinin kuvvetli temellere oturtulacağı kongremizin üniversite camiamız ve üyelerimiz iççin faydalı olmasını temenni ediyorum.

Türk Eğitim-Sen, eğitim çalışanları, akademisyenler, öğretmenler, idari personelimiz ve öğrencilerimizi bir bütün olarak gören anlayışı temsil etmektedir. Böylece geçmişte eğitim çalışanı olarak hizmet etmiş emeklilerimiz, hali hazırda bu hizmet kolunda çalışanlar ile geleceğin meslektaşları arasında bir bağ ve dayanışma tesis etmek mümkün olacaktır.

Öğrencilerimizin haklarını aldığı, eğitim çalışanlarının huzur bulduğu ve bilimsel özgürlüğün önündeki bütün engellerin kaldırıldığı, millî ve demokratik bir üniversite idealimiz çerçevesinde, bu faaliyetleri sizlerin görüşleri ve desteğiyle sürdürmek arzusundayız.

Uluslararası hakemli yayınımızın on üçüncü sayısını sizlere takdim ederken, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türkiye Kamu-Sen ailesi ve Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

**İsmail KONCUK**
Türkiye Kamu-Sen Konfederasyonu ve
Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

## Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları,

2011 yılında hazırlıklarla yola çıktığımız ve 2012 Nisan'ın olduğumuz heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın beşinci yılına Nisan ( 14. sayımız ile ) ulaşmış bulunmaktayız.

Bu güne kadar yüz binden fazla okunma ve kırk altı binden fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır." Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz yeriyoruz.

2015 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yapacağınız görev ile yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz. Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet edecek olan Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına başlayan 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir.

Üniversitelerde binlerce üyesi bulunan sendikamız, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler kongresi düzenleme kararı almıştır. UNESCO 2016 yılını, Türk dünyasının bilge şahsiyeti Hoca Ahmet Yesevi'yi anmak ve anlamak için ilmi, kültürel faaliyetlerin yapılacağı bir dönem olarak belirledi. Bizde düzenleyeceğimiz bilimsel kongreyi, Hoca Ahmet Yesevi anma yılına ithaf ederek 360 bilim insanı ve araştırmacının yaklaşık 450 tebliğle katılacağı büyük bir bilgi şölenine çevirmek arzusundayız.

Türk Dünyası başta olmak üzere yaklaşık yüz elli yabancı katılımcının iştirakiyle, kültürel ve bilimsel işbirliğinin kuvvetli temellere oturtulacağı kongremizin üniversite camiamız ve üyelerimiz iççin faydalı olmasını temenni ediyoruz.

Derginin ulaşmış olduğu pek çok ülkeden de makale almış bulunmaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır.21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi bildiğiniz gibi eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi olarak faaliyet göstermekte dolayısı ile bu alanlarda yayınlar yer almaktadır. Sizlerden, akademisyenlerden, eğitim çalışanlarından ve teşkilatlarımızdan gelen talep üzerine bir de fen bilimleri alanı üzerine bir hakemli süreli yayın çıkarma çalışmalarımız bitmiş şu an yazarlarımızdan gelecek makaleler ile bu dergimizde yayın hayatına başlayacaktır.

Bu alanda çıkaracağımız dergimiz de çevrimiçi olarak makale kayıt sürecine başlamıştır. Alanında yetkin editörler tarafından yayın alanları ve ilkeleri belirlenen dergimize göstereceğiniz ilgi ve destek için peşinen teşekkür ederiz.

Dergimizin ilk sayısından bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimcilere ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın İsmail KONCUK'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir borç olarak görürüz.

**Dr. Sinan DEMİRTÜRK** **Dr. Yılmaz YEŞİL**
21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörleri

# İçindekiler

Kutadgu Bilig'de Hükümdarlık ve Hükümdarın Meşruiyeti
*Sovereignty and Legitimacy of Sovereign ın Kutadgu Bilig*.....19
**Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ**

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Pısa Sorusu Üzerinde Argümantasyon
Tabanlı Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi
*The Secondary 8Th Grade Students Inquiry Skills Investigation Based On Argumentation Over* 35
**Melek ÇAL - Doç. Dr. Bayram AKARSU**

Bilgi Toplumunun Edebî Ürünü Casus Romanları ve Casus Romanlarının İstihbarat Boyutu
*Spy Novels As A Literary Product Of The Information Society And*
*Inelligence Size Of The Spy Novels* .....55
**Bahar EKER**

Sanatın Doğası, Doğanın Sanatı ve Günümüz Sanat Eğitiminde Doğanın Yeri
*The Nature Of Art, The Art Of Nature And Nature's Place In Today's Art Training* .....65
**Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN**

15. Yüzyılda Niğde'de Eğitim-Öğretim Kurumları Ve İlmi Faaliyetler
*Educational Institutions And Scientific Activities In Nigde In 15th Century* .....75
**Doç. Dr. Nevzat TOPAL**

İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okula Uyumlarının İncelenmesi
*The Students of 1. Complience Investigation of Primary School Students*
*by Class a Beginners School Start Age* ..... 87
**Hatice GÜLER - Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR**

Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi Paylaşımı Alanında İnternetin
Kullanımına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi
*Secondary School Students ' Use Of The Internet In The Field Of*
*Information Sharing Investigation Of Attitudes*.....111
**Asiye YÜKSEL - Barış DEMİR - Doç. Dr. Gazi UÇKUN**

Meslek Yüksekokulunda Uygulama Örneği: Öğrenci Odaklı Eğitim Yaklaşımı
*An Application in Vocational School: Student-Oriented Education Approach*..... 135
**Yrd. Doç. Dr. İnci Zaim GÖKBAY - Yrd. Doç. Dr. Betül ERDOĞDU ŞAKAR**

Globalleşme Sonucu Söylemler ve Medya Bağlamında İdeoloji
*Discourses As A Result Of Globalization and Ideology In Terms Of Medi*.....149
**Doç. Dr. Bülent KARA**

Alman Eğitim Sisteminde "Realschule" Olarak Adlandırılan Okullar
*The Schools, So-called "Realschule", in German Education System* .....163
**Doç. Dr. Muhammet KOÇAK - Ferdiye ÇOBANOĞULLARI**

Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması
*Student Recognition Competence Scale of Teachers: Validity and Reliability Study* .....177
**Doç.Dr. Cengiz ŞAHİN - Doç.Dr. H. Ömer BEYDOĞAN**

Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Geçiş Dönemleri
*Transition Periods in "Âşik Şenlik" Poems* .....199
**Dr. Yılmaz YEŞİL**

Biga Sancağı'nda XIX. Yüzyıl Ve XX. Yüzyıl Başlarında Asayiş Bozukluğu
*The Failure In Law And Order At The Biga Sancak The XIX And Early XX. Centuries* .....207
**Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZTÜRK**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi:
Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması
*An Investigation Of Self-Efficacy Beliefs Of Pre-School Teachers According*
*To Graduation Types: A Causal-Comparative Research*.....223
**Ceyhun ERTAN**

Azerbaycanda Bir Âşıklık Geleneği Türü: "Meyhanacılık"
*A Kind Of Minstrelsy Tradition İn Azerbaijan: "Meyhanacilik"* .....251
**Davut DEMİR**

Kız Öğrencilerin Örgün Eğitimlerini Sürdürmeme Nedenleri
*The Factors That Cause Female Students To Quit Their Formal Education* .....261
**Doç. Dr. Mustafa YAVUZ - Tuğba ÖZKARAL - Derya YILDIZ**

Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine
Yönelik Bir Çalışma: Bir Eylem Araştırması
*A Study, Intended to the Improvement of Students' Reading Skills*
*Those Suffer From Reading Difficulty: An Action Research*.....275
**Mehmet Fatih DOĞUYURT - Sibel Bilgin DOĞUYURT**

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Halk Edebiyatı Konularıyla İlgili
Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Nicel Analizi
*Quantitative Analysis Of Teachers' Opinions Related With Acquisitions On Folk*
*Literature Taking Place In Education Program Of Turkish Literature Lecture* .....287
**Dr. Fatma Süreyya KURTOĞLU - Prof. Dr. Ali YAKICI**

**TANITMALAR / REVIEWS**
Türkiye Selçukluları Tarihi (Sultan Alp Arslan'dan Uluğ Keykubâd'a) (1071-1220)
Prof. Dr. Salim KOCA
**Sinan TARİFCİ** .....299

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 02.07.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Kutadgu Bilig'de Hükümdarlık ve Hükümdarın Meşruiyeti

## Sovereignty and Legitimacy of Sovereign ın Kutadgu Bilig

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ *

**Öz:**

İktidar bireylerin, diğer bireyler üzerinde inşa ettikleri etki veya başkalarına rağmen isteğini yapabilme olarak tanımlanmaktadır. Bu etkiye sahip olma aynı zaman da zorlayıcı olma durumunu da ifade eder. İktidara ilişkin tanımlamalarda iki nokta üzerinde durulmaktadır. Bunlardan bir tanesi iktidarın toplumsal olarak inşa edildiği, toplumsal yapının bir ürünü olduğu diğeri ise bu inşaya dayalı olarak diğer insanları etkileme ve yönlendirme gücünün meşruiyetidir. İktidarın toplumsal inşası yönlendirme gücünün, meşruiyetinin temelidir. İktidar sahipleri güçlerini iktidarın inşa edildiği toplumsal yapının belirleyiciliğinde ortaya koymaktadırlar. Bu kapsamda toplumsal yapı iktidarın güçlerinin meşruiyetlerine ilişkin olarak kullandıkları sembolleri belirlemektedir. Bunun yanı sıra aynı toplumda, toplumsal gelişmenin farklı dönemlerinde iktidar göstergeleri de farklılaşmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın konusunu 11. Yy da Yusuf Has Hâcib tarafından yazılan ve İslami dönem Türk kültürünün ilk eserlerinden olan "Kutadgu Bilig" kapsamında, Türklerde hükümdarlık anlayışının ortaya konulması oluşturmaktadır. Çalışma adalet, saadet, akıl ve kanaati ifade eden dört ana unsur ve bu dört unsuru temsil eden Kün Toğdı, Ay Toldı, Öğdilmiş ve Odgurmuş sembolik şahsiyetleri üzerine oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında eserin ortaya konulduğu dönemde, Türk toplumunda bu dört ana unsur ve bu unsurları temsil eden dört sembolik şahsiyetlere ilişkin olarak iktidarın meşruiyetini sağlayan unsurlar incelenmiş ve inşa edilme süreci değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler***:* Siyasetname, Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacip, Karahanlılar,

* Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek-Kırgızistan, Gazi Üniversitesi, Ankara- Türkiye, hayatibesirli@gazi.edu.tr

**Abstract:**

Power is defined as to have an the effect on other individuals or capability of acting despite the others. At the same time to have this effect also states a stuation that is to be forcible. There are two main subjects are pointed in definition of power. One of them is the power as constructed through socially, is a product of social structure. The other one is depend on this construction, the justification of the ability to manipulate and have an effect on other people. The power of social construction is basis of manipulation and legitimacy. Power holders reveal their forces on social structure that the power is constructed. In this context social structure determines the symbols that the power holders use regarding their legitimacy. In addition to this in the same society, indicators of power differeantiates in different periods of social development.Within this framework the subject of this study is the Turk's conceptions of sovereignty in the context of "Kutadgu Bilig", one of the first works of Turkish culture, written by Yusuf Has Hacib in 11. Century.This study is formed of four main elements that are justice, welfare, reason and belief, and the symbolic characters that represent these four elements; Kün Toğdı, Ay Toldı, Öğdilmiş and Odgurmuş. In the context of this study, in the period of the written work, these four main elements and the symbolic characters that represent these four elements in Turkish society are reviewed regarding legitimacy of the power and the construction processes.

**Keywords:** Political treatise , Kutadgu Bilig, Yusūf Khāṣṣ Ḥājib, Karakhanid empire,

**Giriş:**

Kültür hem statik hem de dinamik karakter ortaya koymaktadır. Bu ikili yapı toplumun kültür vasıtasıyla geçmişle bağlantı kurmasını hem de yeniden üretimini sağlamaktadır. Bu kapsamda Türk kültürüne ilişkin olarak gerçekleştirilen çalışmalarda kültürün sabit yönünün ve değişen yönünün göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır. Bu durum değişmenin tespiti için, kültürün esasını oluşturan kültürel kodların kavranmasını zorunlu kılmaktadır.

Kültür, ifade edildiği bireyler tarafından üzerinde uzaklaşılan semboller sistemidir. Semboller insanlar arasında toplumsal anlamda kabul edilebilir etkileşimi sağlamaktadır. Geertz'in ifade ettiği gibi kültür bir semboller ve/veya anlamlar sistemidir (Cohen, 1999: 14-15). Kültürel sistemler ya da sembolik sistemler veya anlamlar sistemi bazen naçık bazende kapalı anlamlar sistemini içermektedir. Burada anlamlar sistemi, din gibi üst seviyede örgütlenmiş ve resmîleşmiş anlamlar sistemlerinde olduğu kadar sıradan, doğru kabul edilen günlük yaşamla bütünleşmiş anlamlar ağını ve dil, moda gibi üst seviyede örgütlenmiş ama aynı zamanda açık sembolik sistemleri içerir. Kültürün sembolik tanımı, kültürün kolektif, paylaşılır olduğunun altını çizer. Bu durum kültürel sistemlerin belirli anlarda belirli toplumsal gruplarla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Kültürün sembolik

tanımı en fazla toplumların analitik olarak üç farklı parçadan oluştuğu genel fikriyle birlikte yararlıdır. Bunlardan birincisi ekonomik, ikincisi politik ve üçüncüsü kültürel âlemlerdir. Bireylerin toplumsal konumlarının tesisinde bu âlemler tek başına etkili olabildiği gibi bazen bireyin ekonomik âlemdeki yerine göre politik ve kültürel âlemdeki yerinin de belirlenmesi söz konusu olabilir. Tüm toplumlar mal ve hizmetlerin üretildiği ve dağıtıldığı sistemlere sahiptir. Aynı şekilde tüm toplumlarda gücün dağıtılması ve kararların verilmesi tarzı da söz konusudur. Son olarak her toplum, sayesinde halkının dünyayı anladığı kültürel ya da sembolik sistemlere sahiptir. Bu anlam ağları maddesel olmayan ya da metafizik bir yapı sağlar. Kültürel sistemlerin yapılandığı belli başlı şekillerden birisi "kutsal" ve "zındık" olandır. Temel sembolik bölünmede kutsal, mukaddes ve iyi olandır; kutsal olan günlük hayattan ayrılmıştır, saygı ve hürmet görür. Semboller ve törenler yalnızca fiziksel ya da maddesel şeyi (örneğin erkekler / kadınlar, yenir / yenmez) aynı zamanda zaman ve mekânı düzenler. Törensel anlar nispeten sıradan bir anı kutsal bir ana çevirirken, törensel eylemlerin düzenli olarak gerçekleştiği yerler kutsal mekânı ifade eder (Edles, 2005: 12- 44).

Türk kültürüne yönelik yapılan incelemeler, kültürel değişimi Payen Dönem, İslami Dönem ve içinde yaşanılan dönemi ifade eden Modern Dönem olarak ele almaktadırlar(Ülken 2004). Tabii ki bu ayrım ideal tipsel bir ayrımdır ve sosyal değişme uzun geçiş dönemlerini kapsamaktadır. Buna ilişkin, Islama geçiş dönemin önemli bir eseri olarak karşımıza Kutadgu Bilig çıkmaktadır. Eser Türk kültüründe önemli bir geleneğin yansıması olarak, devlet yönetiminin dayandığı esaslar ve hükümdarlık sanatının inceliklerini konu edinen; bu amaçla sultan ve diğer devlet erkânına kılavuzluk etmeyi amaçlayan siyasetname geleneğinin önemli bir unsurudur(Türkdoğan 2010:1).

**Eserin Ortaya Konulduğu Coğrafya ve Tarih**

840 yılında Uygur-Karluk birliğinin çökmesi üzerine Yağmalar batıya doğru çekilerek Kaşgar bölgesine gelmiş ve bazı bölgeleri Karluklardan alarak bölgeye hâkimiyet kurmuşlardır. İslam' dan önceki Karahanlı ailesinin tespit edilen ilk hükümdarı Bilge Kül Kağandır. Türkler Müslümanlığı yoğun bir şekilde hükümdar Abdülkerim Satuk Buğra Han döneminde kabul etmişlerdir. Satuk Buğra Han'dan çok önce, 705- 715 yıllarında, Arapların Horasan (kuzeydoğu Iran) valisi Kuteybe ibn Muslim, batı Türklerinin On-Ok devletine saldırmış, Maveraünnehir' e kadar sokulmuş, sonra Araplar 751'de Talas savaşında Çinlileri yenilgiye uğratmış, 776' da İli ve Çu ırmaklarının vadilerine girmiş, 792'de ve 806'da Karahanlılarla çarpışmış, 960 sıralarında da Türklerden ilk olarak Karahanlılar Müslümanlığı kabul etmiştir(Genç 1981:34-39).

İslamlaşma tecrübesini hemen bütün yönleriyle kuşatabilecek nadir eserlerden birisi olan Kutadgu Bilig' in mahiyetini oluşturan malzeme büyük bir coğrafyanın, büyük bir tecrübenin eseridir. Bunun anlaşılması metin ve metnin inşa edildiği kültürel çevrenin kavranması ile mümkündür. Fikirler geliştikleri sosyal cevre

içinde ele alındığı zaman kuşatılabilir. Düşünce tarihi eserlerle beraber o eserlerin vücut bulduğu çerçevenin /bölgenin tarihidir (Şeker 2011: 14). XI. Asırda İslam medeniyeti Orta Asya'ya tamamıyla sokulmuş ve Farabi, İbni Sina gibi büyük Türk filozoflarının etkisiyle, felsefi ve ilmi bir mahiyet alan İslamî ilimler bu coğrafyada benimsenmeye başlamıştır. Eserin ortaya konulduğu coğrafya Türklerin en yoğun bulunduğu ve geleneklerine bağlı kısmının oluşturduğu bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle İslami tesirler ancak mahalli ve milli şekiller içerisine girmek ve onlar tarafından temsil edilmek şartıyla yayılma imkânı bulmuştur. Bu coğrafya Hint, Çin ve İran'dan gelen birçok tesire de açık bir coğrafyadır. Bu kapsamda eski Hint, İran nasihatname ve siyasetnamelerinde görülen pek çok unsuru Kutadgu Bilig' de de görmek mümkündür(İnalcık 1966:262). Ancak kültürler arası etkileşimin kaçınılmazlığı göz önünde bulundurularak eserin, Uygur medeniyetinin milli yaradılışlarının bir unsuru olduğu belirtilmelidir(Ülken 2004:167; İnan 1970:112, Kafesoğlu 1980:10-11).

Siyasetname siyasetle, devlet yönetimi ile ilgili eser demektir. Bu eserler esas konu olarak devlet yönetimini ele almakta, bütün güç ve yetkiyi hükümdarda görmektedir. Hükümdarda bulunması gerekli vasıfların ortaya konulduğu bu eserler zamanın toplumsal ve ekonomik koşulları içinde en uygun devlet örgütünün ne olacağına ilişkin belirlemelerde bulunmakta, ideal devlete ve ideal topluma ulaşmanın yolları değerlendirilmektedir(Levend 1963:167- 170). Eserlerde hükümdarın iktidarını tesisi etmesi süreci ve iktidarı tesisi sürecindeki enstrümanlarına ilişkin tespitlerde bulunulmaktadır. Eserden anlaşıldığı üzere Karahanlılar memleketinde Türk dilinin siyaset terimlerinden tamamen çıkarılmamış olduğu görülmektedir(-Barthold,2004: 118).

Eserde toplumsal ve politik düzenin tesisinde birincisi doğruluk, adalet; ikincisi saadet; üçüncü akıl, dördüncü ise kanaati esas almaktadır. Doğruluğu Kün Toğdı adlı hükümdar; saadeti Ay Toldı adlı vezir; akılı Öğdülmüş adlı vezirin oğlu ve kanaati de Odgurmuş adlı vezirin kardeşi temsil etmektedir. Hükümdar güneş ile, vezir ise ay ile simgeleştirilmiştir. Bir şeyin gerçek bir simge olabilmesi için üç özelliği barındırması gerekir. Birincisi, anlamın yoğunluğu' dur. İkincisi simgeler çok seslidir yani, geniş bir yelpazedeki farklı anlamları içine alırlar. Son olarak, gerçek simgeler muğlâklık barındırırlar, bu yüzden hiç bir zaman tam olarak ve eksiksiz bir şekilde tanımlanmaları mümkün değildir; kesin bir anlam içermezler(Levellen 2012: 97). Bu kapsamda bu dört unsur ve şahıslar bu dört özelliliği ile daha da önem kazanmaktadır.

**Hükümdar**

Weber, genel toplumsal kategoriler bakımından belirgin hedefi ve değerler çerçevesinde insanların kendi çıkarları için düzen kurma biçimini incelemiştir. Çeşitli somut örneklerden bir kavramın kendine özgü ya da gerekli özelliklerini çıkararak "ideal tipler" geliştirmiştir. Geliştirdiği bu ideal tiplerle toplumsal dünyayı açıklamaya çalışmıştır. Bu ideal tiplerden birini egemenlik tipleri oluşturmaktadır.

Bu egemenlik tipleri karizmatik, geleneksel ve yasal egemenliktir. Karizmatik egemenlikte bir liderin kişisel niteliklerine dayanır; şöyle ki, "yönetilmekte olanlar, belirli bir kişinin üstün niteliğine inandıkları için boyun eğerler... Böylece karizmatik egemenliğin meşruluğu, sihirli güçler, vahiy ve kahramana duyulan aşırı saygıya dayanır.4 İsa'nın müritleri onu bir mevki sahibi olduğu için değil, kendisi için takip etmişlerdir. Meşruiyet bir kimsenin konumunun ve bunu içeren sistemin doğru ve uygun olduğuna dair inanç demektir (Wallace, Wolf 2012: 114).

İnsanların eşitler arasından birine imtiyaz sağlamaları ve onun farklı kabul etmeleri düşünülemez. Farklı olarak kabul edilen kişi çeşitli ayırıcı özellikler taşıdığına inanılan kişilerdir. Geleneksel toplumlara ve belirli bir karizmatik liderin yöneticisi olduğu toplumlarda bunu görmek mümkündür. Geleneksel toplumda yöneticinin yönettiği insanla aynı özellikleri taşıması düşünülemez. Bazı ayırıcı ve üstün özelliklere sahip olması beklenir. Bu tanımlama bizi meşruiyet konusuna götürür. Meşru denince karşılıklı uygun bulma ve anlayış paylaşımını düşünmelidir.. Bu bir tür razı olma halidir. Meşruiyet bir inanç meselesidir. Bu dinî anlamda bir inanç değil, bireyin ve yöneticilerin siyasî otoritenin meşruiyetine duydukları inançtır. Meşruiyeti bireylerin içinde bulundukları siyasi sistemin veya yönetimin en uygun kurum ve yönetim olduğu yolundaki inanç olarak tanımlayabiliriz. Bu tanımdaki inanç ve güvenin nasıl oluştuğu konusunda çalışma kapsamında değerlendirilmiştir(Özev, 2005:2).

Siyasetnameler incelendiğinde hükümdara ilişkin, olması ve olmaması gereken özelliklerin açıkça tanımlandığı ve hükümdarının iktidarının bu vasıflar esasında değerlendirildiği görülmektedir(Özbek 2007: 148- 150; Aydemir: 2011: 147- 161). Devletin organizasyonu, düzenin sürdürülmesi ve anlaşmazlıkların çözüme kavuşturulması bu vasıflar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Hükümdarın otoritesinin uzandığı yere bağlı olarak, sahip olması gereken değerler kaçınılmaz bir biçimde az veya çok gündelik yaşamın işleyişine göre oluşan, onaylanan davranış tarzının temelini oluşturmaktadır(Roberts 2012: 139). Hükümdarın iktidarının tesisi, taşıdığı bu özellikleri esasında belirmektedir. Hükümdarın taşıyacağı vasıflar sadece devlet işlerinde değil aynı zamanda gündelik hayat pratiklerini şekillendiren unsurlar olacaktır. Bunların normlar tarafından desteklendiği muhakkaktır. Hükümdarın toplumsal kabulü onun meşruiyetini oluşturur. Bu meşruiyet toplumsal mekanizmalarla gerçekleşene ve yine toplumsal mekanizmalarla sürdürülen bir özellik ortaya koyar.

Eserde cesaret ve kahramanlık, akıllılık ve bilgelik, adalet, erdemlilik hükümdarın taşıması gereken özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır (Önler 2002:179-180). Çalışmada bazı özelliklerin Türk kültürünün devamlılığı esasında Kutadgu Bilig deki yansımaları değerlendirilmiştir.

**Soyluluk**

İktidar sahibini güçlü yapan ve ona itaati ortaya çıkaran onun taşıdığı ayırıcı vasıflardır. Türklerde hükümdar ailesi iktidar için hususi ehliyet, ilahî bir lütfa sahiptir. Bunu mistik bir ata ve ilahî bir kahraman hanedan adına temin etmiştir. O zamandan beri yöneticilik ehliyeti soyun bütün üyelerine babadan oğula intikal etmektedir. Şu hâlde göçebe veraset tarzı tek başına ne soy hukukuna, ne "primogenitura"ya ne de liyakat, münasip olma prensibine dayanmayıp bu üçünün kombinezonudur ve zarurete göre bu üçünden biri belirleyicidir (Nemeth, 1962: 104).

Eski Türk hâkimiyet telâkkisi, karismatik (hükümdarda insan üstü vasıfların varlığına inanılan) tip olarak kabul edilmiştir. Türklerde hükümdar tanrının yeryüzündeki gölgesidir. Hükümdarın gücünün kaynağını ilahi olan bu özellik oluşturmaktadır. Asya Hun imparatorunun unvanı "Gök tanrının, Güneşin Ayın tahta çıkardığı tanrı kut' u Tanhu" dur(Kafesoğlu 1992: 237). Göktürk yazıtlarında ise "Tanrıya benzer, tanrıda olmuş Türk Bilge Kağan[1]". "Babam kağan ile anam hatunu Tanrı tahta oturttu". "Tanrı irade ettiği için, kut'um olduğun için tahta oturdum"(Ergin 2008:2- 33) ifadeleri sıklıkla yer almaktadır. İslam' la, Sultan Allahın yeryüzündeki halifesi olma özelliğini kazanacak ve Allah adına mülklerinin koruyucusu olacaktır. Türklerde hakanın gücünü gök tanrıya dayandırması veya yönetici soyu belirlenmesi bunun tipik örneğidir. Bundan sonra o aile, milleti idâre etmek hakkına sâhiptir. Tanrısal vasıfları olan hakan bu gücü daha sonra İslam'la yeryüzündeki halifeye dönüştürerek tanrısallığını koruyacaktır. Bu güç, iktidarı tesis eden güçtür. Kut sahibi Kağan ile Allahın mülklerinin kuruyucusu ve kollayıcısı olan Sultanın taşıması gereken özellikler onun otoritesini meşrulaştıran özellikler olarak önem kazanmaktadır.

Bu özeliklerden birisi Hükümdar ve ailesinin iktidar için sadece onlara bahşedilmiş özel bir kabiliyete ve ilahi bir lütuf sahip olmasını ifade eden "soyluluk ve asalet" tir. İslam öncesi hakan ailesinin soyunu Aşina sülâlesine bağlaması söz konusu idi. Hükümdar bu özelliği ile ilahi özeliklerin yansımasını aktaran, bir ata ve ilahi bir kahraman soy hukukunun oluşturduğu veraset tarzına göre inşa etmiştir. Kağanın veya sultanın olağanüstü görünen niteliklerinden doğan ve doğuştan sahip olduğuna inanılan özelliklerine dayandırılan karizmatik otoritesi gücünü buradan almaktadır.

Ey iyi tabiatlı ve asil nesepli hakan, dünya senden mahrum kalmasın(108).

Ey devletli hükümdar, tanrı sana saadet verdi, adını bin kere zikrederek, ona şükür lazımdır, (109)

Çok eski bir atasözü vardır: babanın yeri ve adı oğla kalır(110.)

Bu beylik işini hep beyler bilir; kanun ve nizam, örf ve adet onlardan gelir(1931.).

---

[1] Bu konuda Barutçu- Özönder, F. Sema (1995), Teŋri Teg Teŋride Bolmış Türük Bilge Kagan ve Teŋri Teg Teŋri Yaratmış Türük Bilge Kagan İbareleri Üzerine, Türk Kültürü Araştırmaları, Prof. Dr. Zeynep Korkmaz'a Armağan, 89-100 incelenebilir.

Bey doğarken beylikle doğar; görerek öğrenir ve işlerin hangisinin daha iyi olduğunu bilir(1932).

Tanrı kime bu beylik işini verirse; ona işi ile mütenasip tavır ve hareket ile akıl ve kol kanat verir(1933).

Bu işi hükümdar benden daha iyi bilir; babası bey idi, kendiside beydir(1936).

Yere ne ekilirse o biter, oğlunun tabiatı da babasına çeker(1624).

Bu kapsamda hükümdarın doğduğunda veya tahta geçtiğinde görülen doğa olayları toplumun beklentilerine göre şekillenecektir.

**Töreli olmak**

Kutadgu Bilig' de vurgulanan önemli unsurlardan biride hâkimiyetin töreden tesisidir. Töre Türklerde hükümdarın iktidarının sınırlarını belirleyen yegâne unsurdur. Bozkırdaki hayatın zamanla hukukî değer kazanmış davranışlarını içeren ve genellikle zorunlu normların bütününü ifade eden töre devletin işleyişini belirlemektedir(Kafesoğlu 1992:234). Töre değişmeyen bir yapıda değil sosyal hayata göre şekillenen ve toplumsal düzenin gerektirdiği dinamizme sahip normlarla desteklenen bir karakterdedir.

Kün Toğdı' nun kanunu ve töreyi temsil etmesi, hükümdarın bu yasaların koyucusu veuygulayıcısı olduğunun ve bu kapsamda aynı zamanda uyması gereken kişi olduğunu önemli bir göstergesidir(Doğan 2002a:132). Hükümdar otoritesini tanrısal v asfı olan kut ile inşa ederken, iktidarını ise türe ile gerçekleştirir. Kün Toğdı' nın güneşle simgelenmesi de bu kapsamda anlam kazanmakta törenin her şeyin varlık sebebin olduğunun ifade etmektedir.

Beylik çok iyi bir şeydir, fakat daha iyi olan kanundur ve onu doğru tatbik etmek lazımdır(454).

Ay Toldı yer öptü, ayağa kalktı ve: ey aziz ikbal ey iyi kanun dedi(939).

Bir memleketin bağı ve kilidi iki şeydir. Biri ihtiyatlılık biri kanun, bunlar esastır(201)

Kanun koyan ve kanun ile, beyliğin işini tanzim eden insan ne der, dinle(4082).

Kanun himayesinde halk sevinç ile yaşamalı(2134).

Memleketi ve halkını kanun yolu ile nizam altında bulundurur(286).

Sen her zaman doğruluk ile hareket et beylik kanun ile ayakta durur(5285).

Emniyet ve kanun memleketin huzurunu temin eder. Gerek hükümdar gerekse halk senden memnundur(5734.

Her tarafa iyi kanun ve idare hakim oldu…(5735)

Hükümdar ile halk arasındaki ilişki, yöneten ve yönetilen arasındaki ilişki türe esasında şekillenmektedir. Hükümdarın halk üzerinde hakları olduğu gibi halkında hükümdar üzerinde hakkı söz konusudur. Eserde öncelikli olarak tebaanın hükümdar üzerindeki haklarının belirtildiği görülmektedir. Bu kapsamda,

*Bunlardan biri memleketinde gümüş temiz kalsın; onun ayarını koru, ey bilgili insan(5575).*

*İkincisi halkı adil kanunlar ile idare et; birinin diğerine tahakküme kalkışmasına meydan verme onları koru(5576).*

*Üçüncüsü de bütün yoları emin tut; yol kesici ve haydutların hepsini ortadan kaldır(5577*).

Hükümdarın halkından istekleri ise,

*Biri halk senin emirlerine hürmet etmeli ve emirler ne olursa olsun derhal yerine getirmelidir(5579).*

*İkincisi hazine hakkını gözetmeli ve bunu vaktinde ödemelidirler, ey eli açık insan (5581).*

*Üçüncüsü senin dostunla dost düşmanınla düşmen olmalıdırlar(5582).*

**Düzenin tesisi**

İktidar bireylere özgü bir nitelik olmayıp, esasen güç yönelimli bir boyutta -yani kendi başına, insanlar ve şeyler üzerinde etki yaratma kapasitesi olarak- ortaya çıkar. Aslında iktidar bütün insan toplumlarında, en ilkellerinde bile tanınan bir şeydir. Çünkü iktidarı belirgin kılan şey, öncelikle onun etkileridir. İktidar daima sosyal yapının hizmetindedir. Bu yapı, basitçe yasanın veya âdetlerin işleyişiyle veya kurallara bir çeşit otomatik uymayla kendini idame ettirmez. Hiçbir toplumda kurallara otomatik bir şekilde uyulmaz. Zaten genellikle de iktidar bu etkinlik üzerinden tanımlanır. M. G. Smith, iktidarın, iknadan zorlamaya kadar uzanan bir dizi araca başvurarak insanlar ve şeyler üzerinde etkin bir şekilde eylemek kabiliyeti olduğunu belirtir. J. Beattie açışından iktidar, sosyal ilişkilerin özel bir kategorisidir; bireyler ve gruplar arasındaki ilişkileri düzenleyen şu ya da bu sistem içerisinde başkalarını zorlama olanağını içerir. Weber' e göre ise iktidar, belirli bir sosyal ilişki içerisinde, bir faile, bu ilişkiyi kendi hesabına belirleme yönünde verilen imkândır. İktidar bütün toplumların tabi olduğu bir zorunluluk olarak içsel gereklere uyduğu gibi, dışsal zorunluluklardan da ortaya çıkar. Toplumun kurallara uyması belirli ölçüde istendik davranışlar sergilemesi, iktidar ile gerçekleşmektedir. Dahası her toplum, gevşek bir denge durumu yaratır ve bu yüzden kırılgandır. Siyasal iktidar, bir zorunluluk olarak, desteklediği toplum içi nizama ve denetlediği dış ilişkilere göre ele alınmıştır. Her toplum dışarıyla veya yabancı gördüğü başka toplumlar ile doğrudan doğruya ilişki içindedir. İktidar ve ona bağlı olan semboller topluma iç bütünlüğünü sağlamanın ve kendi şahsiyetini ifade etmenin

yollarını yabancısı olduğu şeylere karşı durmanın ve koymanın araçlarını sunar(-Balandier, 2010:35-37).

İtaati temin etmede uzlaşma ve zor kullanma arasındaki özel denge ne olursa olsun, her toplumdaki düzen, toplumun fertleri arasında gündelik yaşam faaliyetlerinin nasıl düzenleneceğine ve belirli bir bağlamda kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışların neler olduğuna ilişkin belirli bir anlayışa dayanır. Karşılıklı olarak anlaşılan normların ne olması ve ne kadarının tartışılıp düzenlenmesi toplumsal yapıya göre farklılaşmaktadır(Roberts, 2012: 28)

İktidarın sağlanması toplumsal düzenin tesis edilmesi ile mümkündür. Beyliğe layık beyin nasıl olması gerektiği hususunda ise;

*Dünya asayişe kavuştu ve nizam kuruldu, o adını kanunla yükseltti(103)*

*Halk zenginleşti ve memleket nizama girdi: Halk hükümdara dualar etti(1039)*

*Memleketi düzene girsin, halk zenginleşsin, göçtüğü zamanda iyi nam bıraksın( 1925)*

*Hakan tahta oturunca, dünya asayiş buldu, bundan dolayı dünya ona şahane hediyeler gönderdi(93)*

*Halk kurtuldu ve zahmet denilen şey ortadan kalktı, kuzu ile kurt birlikte yaşamaya başladı(1040)*

*Sen halkı beladan zulümden koru, iyilik yap, elinle ve dilinle onu sevindir(1367)*

Hükümdar iknadan zorlamaya kadar kullandığı enstrümanlarla düzeni tesis eden bir güce sahip olmalıdır.

Kutadgu Bilig' de dönemin Türk toplumu ve toplumu teşkil eden sosyal sınıflar ve bu sınıfların mahiyeti hakkında bilgiler verilmekte, toplumun üç dilimden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi zenginlerdir, ikinci sırada orta halli insanlar gelir üçüncü sırada ise fakirler gelmektedir. Toplumsal düzenin tesisinde bu üç toplumsal zümrenin arasındaki dengenin tesisi gereklidir. Zenginlerin yükü orta hallilere, orta hallilerin yükü de fakirlere yüklenmemelidir. Yoksa orta halliler bozulur ve büsbütün sarsılır. Dengenin sağlanmasında toplumun ekseriyetini oluşturan orta hallerin belirleyiciliği söz konusudur.

*Fakirler orta halli olursa, orta halliler zenginleşir, orta halliler zenginleşirse memleket zengin olur(5566).*

*Memleket düzene girer ve halk huzura kavuşur; o zaman sende çok hayır dua alırsın(5568).*

Eserde, bu sınıflara karşı hükümdarın davranış ve görevleri belirtilmekte bunun la beraber devlet hayatı hakkında yurttaşlık, yasa, saray örgütü, görevliler, yönetim, töre ordu ve toplum konusunda verdiği bilgilerle önem kazanmaktadır. Hükümdar halkını tanıyarak farklı toplumsal kesimler arasında dengenin tesisini sağlamakla görevlidir. Bu adaletin bir görünümü olarak kabul edilmelidir. Mem-

leketin yönetim düzenini ise üç sınıfın sağladığı ifade edilmektedir 1. Alimler 2.Muhtesipler, 3.Yönetim görevlileri olarak saray erkanıdır.

**Adalet**

Hükümdarın belirgin özelliklerinden birini de adaletle hükmetmesi ve hâkim olduğu bölgede adaleti tesis etmesi oluşturmaktadır. Bu yöneticilerin iyi kanun koyması ve adaletli olması vurgularında kendini göstermektedir. Burada adalet hükümdarın belirlediği bir eylem değil onunda uyması gereken türenin bir gereğidir. Bu durum yasaların doğru ve tarafsız uygulanmasını ifade etmektedir(Kösoğlu 1997: 125). Burada hakkaniyette iyinin kötüden, doğrunun yanlıştan ayrılması sürecinde tanrısal bir özellik olan vicdan belirtilmektedir. Dilaçar(1988: 149) eserde vurgulanan "köni" kelimesinin adaleti değil hakkaniyeti vurguladığını ifade etmekte böylelikle adaletin tesisindeki yazılı yasaların belirleyiciliğinin söz konusu olmadığı ifade edilmektedir. Bununla da hukuk devletinin vurgulandığı belirtmiştir.

*Bey bilgili, akıllı ve adil olmalı,;şöhretin yayılması içinde cesur ve tedbirli davranmalıdır(2168).*

*Bütün faziletlerde herkesten üstün olmalıdır. Halka karşı adaletle muamele etmelidir(2171).*

*Memleketi adaletle idare ettim6550*

*Bu beyler, memleketi tanzim ve idare etmek halkı düzene sokmak için nasb edilmişlerdir(4009).*

*İnsanlara halkın idaresini ve beylerin işini muayyen bir töre ve usule göre yürütürler(4010).*

*İster oğlum, ister yakınım veya hısımım olsun; ister yolcu, geçici ister misafir olsun(817).*

*Kanun karşısında benim için bunların hepsi biridir. Hüküm verilen beni hiçbiri farklı bulmaz(818).*

*Bu beyliği temeli doğruluktur. Beyler doğru olursa dünya huzura kavuşur(819).*

*Benim kanunum hangi memlekete erişse, o memleket baştan aşağı kayalık dahi olsa hep düzene girer(831).*

*Ey kanun yapan, iyi kanun koy kötü kanun yapan kimse hayatta iken ölmüş demektir(1458).*

*Doğru ol doğruluk üzerine hükümet, beylik ancak böylelikle uzun müddet payidar olabilir(5170).*

*Bu beyliğin temelini sağlamlaştırmak istersen, hüküm ederken daima doğruluk yolunu tutmalısın(5172).*

*Sen her vakit doğruluk la hükümet; beylik kanun ile ayakta durur(5285).*

*Ey bey gücünün yettiği kadar kanunu tatbik et, ve halkın hakkını vermeye çalış (5288).*

*Fakir dul ve yetimleri kolla; bunları korumak kanunu gerçekten tatbik etmek demektir(5302).*

Eser incelendiğinde hem yöneten hem de yönetilenin adalet karşısında eşitliğinin belirtildiği görülmektedir(Doğan 2002b: 84-87). Yönetenin iktidarını tesisinde etkili olan adalet yönetilenlerin huzurlu ve müreffeh bir toplumda düzen içinde yaşamalarının bir gereği olarak vurgulanmaktadır.

**Cömertlik**

Hükümdarın otoritesine tesis sürecinde İslamlaşmadan önce Türklerde "açları doyurmak ve çıplakları giydirmek" kaidesiyle kendini gösteren durumu, İslamlaşma sürecinde de görmek mümkündür. Hükümdarın halkı ile olan ilişkisinde taşıması gereken cömertlik vasfı tanrısal vasfının bir yansıması olarak görülmelidir. Halkının ihtiyaçlarına cevap veren bir hükümdar meşruiyetini sağlamış ve kut almış bir hükümdardır. Bunun aksi durumda ise sadece hükümdarlık makamını işgal eden bir zorbadır.

*Karınlarını doyurmak için yemeği bilirler onların boğazlarından başka kaygıları yoktur(4325)*

*Kara halkın kaygısı hep karındır: onun çalışıp didinmesi hep boğazı içindir(4327).*

*Memlekette bir kimse bir gece aç kalsa, onu tanrı sana soracaktır; gözünü aç( 5165).*

Bununla beraber bu cömertliğin önemli bir göstergesi toylar dır. Halkın belirli dönemlerde düzenlenen büyük şenliklerde kurulan sofralarda karşılaması ve onlara yiyecekler ikram edilmesi iktidarını pekiştirecektir. Şüphesiz steplerde beyin görevi gerçek manasında halkın karnını doyurma imkânlarını yaratmaktır. Farşça da han-ı yağma olarak geçen toy Osmanlılara kadar bütün Türk devletlerinde uygulanan vazgeçilmez bir müessesedir(İnalcık 1966:270).

*Hazineni aç servet dağıt, adamlarını sevindir, onlar senin her arzunu yerine getirirler(5479).*

*Düşmana karşı koyan cesur insan ne der, dinle: altın ve gümüş veren düşmanını mağlup eder(5480).*

*Cömert ol halka mal dağıt yedir. Beyler hasis olursa adları kötüye çıkar(5220).*

*Bey insanlara faydalı ve cömert olmalı, dünya halkına ondan tokluk gelmelidir(5358).*

*Ey devletli hükümdar eğer kuldan fakir adını kaldırmazsa o nasıl bir bey olur?*

Güneşe benzeyen hükümdarın adaletle olan temsili güneş ile diğer canlılar arasındaki ilişkisi esasında değerlendirilmelidir. Hükümdarın adaletinin toplum için vazgeçilmezliği, güneşin dünya için vazgeçilmezliği ile temsil edilen duruma denktir. Bununla beraber

Benim de hükmüm böyledir. Ben ortadan kaybolmam; hareketim ve sözüm bütün halk için aynıdır(828).

Güneş doğar, temiz veya kirli demeden, her şeye aydınlık verir; kendisinden bir şey eksilmez(831)

Benimde karakterim böyledi, herkes benden nasibini alır(832)

Hükümdarı adaletinde ayrım yapmadığı vurgulanmakta ve adaletin düzenin tesisindeki fonksiyonu değerlendirilmektedir.

Hükümdarın iktidarını ifade eden tahtın üçayaklı olarak tasnifi ve burada sağlamlığın bu üçayakla gerçekleştiğinin ifade edilmesi, bu kapsamda hüküm verme, cezalandırma, adalet sağlama; bıçak, acı ot, şekerdir(Demirtaş 2004:171- 174) Ritüel, 'sembollerle sarmalanmış bir eylemdir; yüksek bir düzeyde yapılandırılmıştır ve sıklıkla duygusal olarak yüklü zamanlarda yerlerde canlandırılırlar. Ritüel ve içinde yer alan bireyin buna katilimi sayesindedir ki sıradan bir vatandaşın aksi takdirde düşünülemeyecek kadar büyüyecek ve kişiselliği asacak olan kritik öneminde bir bağ kurması sağlanmış olur. Semboller, gücü kutsallaştırır. Hükümdara karşı gösterilen davranışlar ve hükümdarın gösterdiği davranışlar bu kapsamda önem kazanmaktadır.

Bu süreç öncelikli olarak karşımıza baş köşeye ilişkin belirlemeler çıkmaktadır.

*Hacib ona saygı gösterdi baş köşede yer verdi. Ay Toldı edeb ile yerine oturdu(577).*

*İkbale bir türlü erişemeyen insan hizmeti sayesinde başköşeye geçer(614).*

*Hizmetkar hizmet etmesini bilse başköşeye erişir; hizmet etmesini bilmezse baş köçşeden düşer(844).*

*Soyu iyi ise iyi insan olarak doğar ve iyi insan olduğu için başköşeye geçer(1959).*

*Ona hürmetle başköşede yer gösterdi(3959).*

*Bilgisiz başköşede yer bulursa eşik baş köşe sayılır(262).*

Bunu hükümdarın otoritesi karşısında eğilmek ve diz çökmek izlemektedir.

*Ay Toldu huzura girip diz çöktü(581).*

*Hükümdarın huzurunda eğildi ve söze başladı. Tatlı tatlı sözleri ile kendini sevdirdi(582).*

*Ay Toldı yer öptü ve dedi: hükümdarın görü sevinç ile parlarsa devlet ona hizmet edene elini uzatır(598)*

**Sonuç**

Kutadgu Bilig farklı kültürlerin etkileşimiyle şekillenen, İslamlaşma sürecinin ilk siyasetname örneklerinden biridir. Eser hükümdarın otoritesinin nasıl tesis edildiği ve hükümdarın farklı toplum kesimlerine nasıl davranması gerektiğini göstermesi bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. Çalışmada hükümdarların iktidarının sınırlarını belirleyen unsur olarak töre belirmektedir. Bu kapsamda iktidarı elinde tutan hükümdarın hırs ile varlıklarını sonsuz olarak görmemesi vurgulanmaktadır.

"Dünya'ya nail nice cihan beylerini ölüm yakaladı ve onlar gözleri ile etrafında dua dilenerek gittiler" (6635)

Binlerce sene yaşasan bile, sonunda nihayet öleceksin, dünyayı ne kadar toplasan da bir gün bırakıp gideceksin(6636)

Hükümdarın fani olması ve kut un geçiciliği davranışları belirleyen önemli bir unsurdur. Bu belirleyicilik davranışların düzenlenmesinde, güzel huyların ve ahlaki vasıfların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu ifadelerde sonsuz gücün karşısında acziyetin ifadesi olarak ve yönetilenlerle eşitliğin belirtilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu vurgu İslamlaşma öncesi Türk kültürüne ait Orhun yazıtlarında " Öd tengri yaşar, Kişioğlu köp ölgeli törümüş"[2](Ergin 2008: 27) ifadesinin devamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Karizma bir insanı diğer insanlardan ayıran ve ona atfedilen doğaüstü, insanüstü veya olağandışı kabul edilen bireysel güç ve niteliklere sahip olma olarak ifade etmektedir. Atfedildiği bireyde vücut bulan, Tanrı lütfü olan bu özelliklere herkesin sahip olamayacağını ifade etmektedir. Yerleşik ilke ve kurumlarla bütünleşen karizma, düzen koruyucu ve sürdürücü bir nitelik oluşturmaktadır. Bu kapsamda karizma sahibi kişinin kendini tanrı tarafından atanmış veya seçilmiş olarak görmesi ve bunun toplumsal kabulü söz konusudur. Hükümdarın otoritesini inşası ve iktidarını tesisi karizması esasında gerçekleşmektedir.

**Kaynakça**

AYDEMİR, Özgür Kasım,(2011), **Bir Siyasetnamede Dil ile İktidar İlişkisi: Gencine-i Adalet'te Özne Üzerine İktidar Felsefesi Bakımından Söylem Çözümlemesi**, Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks, Volume: 3/2, Germany, s. 147-161.

BARTHOLD, V. Viladimiroviç,(2004), **Orta Asya Türk Tarihi Dersleri, Yayına Hazırlayan Hüseyin Dağ,** Ankara, Çağlar Yayınları

BALANDIER, Georges, (2010), **Siyasal Antropoloji**, Çev. Devrim Çetinkasap, İstanbul İş Bankası Yayınları

[2] Köl Tigin yazıtında Köl Tiğin' in ölümü anlatılırken ''Zamanı Tanrı yaşar, İnsanoğlu hep ölmek için türemiş." Sözünde tanrının zamanı tanzim ettiği vurgulanmaktadır.

COHEN, Anthony, (1999), **Topluluğun Simgesel Kuruluşu**. Çev: Mehmet Küçük, Ankara Dost Kitabevi

DEMİRTAŞ, Ahmet, (2004), *Kutadgu Bilig' deki Hükümdar Küntoğdı Tipine Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım Denemesi*, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, TÜBAR, s.161-174

DİLÂÇAR, Agop, (1988) **Kutadgu Bilig İncelemesi,** Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları

DOĞAN, Nejat,(2002) *"Kutadgu Bilig' in Devlet Felsefesi-I"*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 127–158

DOĞAN, Nejat (2002b). *"Kutadgu Bilig' in Devlet Felsefesi-II"* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, s. 77–94

EDLES, L. Desfor, (2005), **Uygulamalı Kültürel Sosyoloji,** Çev: Cumhur Atay, İstanbul, Babil Yayınları

ERGİN, Muharrem,(2008). **Orhun Abideleri**, İstanbul, Boğaziçi Yayınları

GENÇ, Reşat,(1981), **Karahanlı Devlet Teşkilatı**, Ankara Kültür Bakanlığı Yayınları

İNALCIK, Halil, (1966), *Kutadgu Bilig ve Türk İran Siyaset Nazariye ve Gelenekleri, Reşid Rahmeti Arat İçin*, Ankara, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, s.259-271

İNAN, Abdülkadir, (1970*) Yusuf Has Hacib ve Eseri Kutadgu Bilig Üzerine Notlar*, Türk Kültürü, sayı 98, s112- 126

KAFESOĞLU, İbrahim,(1992) **Türk Milli Kültürü, İstanbul, Boğaziçi Yayınları (1980) Kutadgu Bilig ve Kültür Tarihimizdeki Yeri**, İstanbul Kültür Bakanlığı Yayınları

KÖSOĞLU, Nevzat,(1997), **Devlet, Eski Türklerde, İslam ve Osmanlı'da, İstanbul**, Ötüken Yayınları

LEVELLEN, Ted,(2012) **Siyasal Antropoloji**, Çev. Erkan Koca Ankara, Birleşik Yayınevi

LEVEND, Agâh Sırrı,(1963), *Siyaset-nameler, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları

NEMETH, Gyula, (1962), **Atilla ve Hunları**. Çev: Şerif Baştav. Ankara. Ankara Üniverstesi Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları sayı:106

TÜRKDOĞAN, Melike Gürcan,(2010), *Siyasetnameler ve Bir Siyasetname Örneği Olarak Ahmedî' nin İskendername'si*. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, cilt 3 sayı 12 s.418-430

ÖZBEK, Süleyman,(2007). *Siyasetname Özellikleri Açısından Rahatu'sSudûr' un Değerlendirmesi. Afyon Kocatepe Ün. Sosyal Bilimler Dergisi*, C. IX 2(147).

ÖNLER, Zafer, (2002), *Kutadgu Bilig' de İktidar Kavramı ve Siyaset İlişkisi,* Türkler, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları, s179-186

ÖZEV, M. Hilmi 2005, *Meşruiyet Kavramının Dönüşümü*, BULLETIN,NO: 57 http://bisav.org.tr/yayinlar.aspx?module=makale&menuID=3_3&yayintipid=3&-page=2&yayinid=3&makaleid=28

ROBERTS, Simon,(2012), **Hukuk Antropolojisine Giriş,** Çev.Erkan Koca, Ankara . Birleşik Yayınevi

ŞEKER, M. Fatih,(2011) **Türk Düşünce Tarihi Açısından Kutadgu Bilig**, İstanbul Dergah Yayınları

WALLACE RUTH ve A. WOLF (2012). **Çağdaş Sosyoloji Kuramları** Çev. Leyla Elburuz. Rami Ayan, Ankara, Doğu Batı Yayınları

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 01.10.2015*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*



# İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Pısa Sorusu Üzerinde Argümantasyon Tabanlı Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi

## The Secondary 8Th Grade Students Inquiry Skills Investigation Based On Argümentation Over

Melek ÇAL*
Doç. Dr. Bayram AKARSU**

**Öz:**

Bu çalışma ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kazanılması istenen argümantasyon yaparak problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır.Çalışma grubu olarak ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinden oluşan 12 öğrenciye PISA (Programme for International Student Assessment) sınavından alınan bir soru yöneltilerek soruyu önce bireysel ardından grup olarak yanıtlamaları istenmiştir.Sorulara verilen cevapları nasıl bulduklarını ayrıntılı olarak açıklamaları istenerek bu sayede kurdukları argümanlar ve düşünme süreçleri anlaşılmaya çalışılmış ardından yine asit yağmurlarıyla ilgili olan PISA sorusu tutum ölçeği uygulanarak bu konuda öğrencilerin sahip olduğu tutumlarıyla verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.Çalışma sonunda öğrencilerin birçoğunun argümantasyon becerisine sahip olmadığı test sorularının cevaplarını buldukları ancak açıklayamadıkları,bireysel argümanlara göre grupça oluşturulan argümanların daha doğru ve nitelikli olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler***:* Fen ve Teknoloji, Argümantasyon, PISA sorusu, Asit yağmurları.

* Erciyes Üniversitesi Fen Bilgisi ABD yüksek lisans öğrencisi
** Erciyes Üniversitesi Fen Bilgisi ABD öğretim üyesi, bakarsu@erciyes.edu.tr

**Abstract:**

This study explores argumentation skills of middle school students in science education classroom to find out their problem solving skills.The participants consists of 12 students enrolled in grade 8.They were asked to respond a question asked on the PISA exam by first individually and in a group.Detailed descriptions of how they respond to the questions were anlyzed.In addition,it was studied that how they generate arguments and their thinking process.The question was about the acid rain which is related to the attitude scale by applying PISA with the attitude that have examined the relationship between students their responses in this regard.At the end of the study,most of the students are found not to possess enough argumentaiton skills.They couldnt generate suitable arguments to support their answers.They were also easily manipulated by their peers.

**Keywords:** Science and Technology,Argumentation,The question of PISA,Acid Rain

**Giriş**

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında giderek artan ve sürekli değişen bilimsel bilgi,hayatımız çok kolaylaştırmasına rağmen bireylerin düşünme becerilerini köreltip her şeyi olduğu gibi kabul eden sorgulamayan nesillerin yetişmesine sebep olmuştur.Bu nedenle eğitimde giderek önemli bir beceri haline gelen bu kavramların da eğitim sistemimizle öğrencilere kazandırılması gereği duyulmuştur(Topsakal,2005).Eğitim sistemlerimizde günlük hayatta karşılaştığı problemlere eleştirel bir bakış açısıyla çözüm bulabilen,sosyal yönleri ve iletişim becerileri gelişmiş,bilgiyi seçebilen,sorgulayabilen,elde ettiği bilgileri kullanabilen bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir(Tümay ve Köseoğlu,2011).Bu da öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlayacak öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine bağlıdır.

Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri aktif olarak yapılandırdığı yaklaşımlardan bir tanesi de Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖ)dır.Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Türkiye'de ilk olarak yaparak yaşayarak öğrenme olarak tanımlanmıştır(Günel,KabataşMemiş,Büyükkasap,2010).Argümantasyon Tabanlı Öğrenmenin temel yapı taşları kritik düşünme,araştırma,sorgulama,sonuca varma ve vardığı sonucu delillerle destekleme üzerinedir(Kariper I.A.,Akarsu B.,Slisko J.,Corona A.,Radovanovic J.,2014).Bu yaklaşımda öğrenciler bilgiyi sorular sorarak,iddialar oluşturarak bu iddialarını delillerle destekleyerek araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında yapılandırırlar(Keys,Hand,Prain ve Collins,1999).Araştırmalar da argümantasyon tabanlı süreçlerin,öğrencilerin bilimsel içeriği öğrenmesini(Bell ve Linn,2000;Zohar ve Nemet,2002),üst düzey akıl yürütme,eleştirel düşünme,karar verme(Lawson,2003;Yeşiloğlu,2007;Zhou,2010) ve sosyal becerilerini geliştirmelerine (Kuhn ve Udell,2003) olanak tanıdığını,küçük ve büyük tartışmalarla,fen kavramlarını anlama ve anlamlandırmalarına yardımcı olduğunu(Günel,KabataşMemiş,Büyükkasap,2010) göstermektedir.

Yore (2000) göre öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olduğu etkinliklerde sorgulama yapmaları,onların üst bilişsel yeteneklerinin gelişmesini destekler. Öğrencilerin soru oluşturmalarına,uygulama yapmalarına,iddiada bulunarak bu iddialar için kanıt sunmalarına ve doğru sorgulama yaparak argüman oluşturmalarına yardımcı olur(Keys,Hand,Prain ve Collins,1999).Sözlü ve yazılı argümantasyon süreçlerinin gerçekleştiği bu uygulamalarda,öğrenciler araştırma ve sorgulamaya dayalı aktivitelerin bulguları üzerinden akıl yürütme,tartışma,muhakeme,toplu müzakere ve argümantasyon yoluyla bilgiyi yapılandırma ve bilimsel süreçleri pratik etme imkânı bulmaktadır(Burke,Greenbowe ve Hand,2005). Jiménez-Aleixander ve Erduran(2007),argümantasyonun fen eğitimine katkısını ise şöyle ifade etmektedirler:Bilişsel süreçlere giriş sağlar,öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ve iletişim yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar,bilimsel okuryazarlığı geliştirir ve konuşma,yazma konusunda öğrencileri cesaretlendirir,bilimsel bir kültür oluşturur,öğrencilerin sosyalleşmesini ve sorgulama becerilerinin gelişmesini sağlar.(Newton,Driver ve Osborne,1999) argümantasyonla ilgili yaptıkları çalışmalarında argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin aldığı fen eğitiminin önemli bir parçası olması gerektiğini vurgulamış,fen ve doğayı anlamak için öğrencilerde iddialar oluşturarak bunların haklılığını ortaya koymayı amaçlayan bilimsel araştırma sürecinde argümantasyonun büyük önemi olduğuna belirtmişlerdir(Akt.Kaya ve Kılıç,2008).Yine argümantasyon uygulamaları ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda;öğretmen adaylarının katıldıkları argümantasyon süreçlerinin onların tutumları ve pedagojileri üzerinde olumlu etkileri olduğu(Erduran,Ardaç,-Yakmacı-Güzel,2006), argümantasyona dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramları anlamalarını artırdığı (Gümrah, Kabapınar, 2010),ATBÖ uygulaması yapan grubun geleneksel sınıflara göre daha başarılı olduğu (Hand,Wallace,Yang,2004) tespit edilmiştir.

Argümantasyon uygulamalarının fen eğitimindeki yararlarını ortaya koyan çalışmalar yanında yetersiz uygulamaların olduğunu ortaya koyan birçok çalışmada literatürde yer almaktadır(Newton,Driver & Osborne,1999;Jimenez-Aleixandre,Rodriguez & Duschl,2000).Yapılan çalışmalarda sınıfta geçen uygulamalarda genellikle öğrencilerin etkileşime katılamadıkları;öğretmen konuşmasının ağırlıklı olduğu ve öğrencilere kendi görüşlerini paylaşma,açıklama,farklı bakış açıları üzerinde düşünme ve kanıtlara dayalı olarak akıl yürütme için yeterli fırsat verilmediği görülmüştür(Geddis,1991;Newton,Driver &Osborne,1999; Jimenez,Rodriguez & Duschl,2000).

Bu çalışmalardan hareketle argümantasyonun sınıflarda etkili şekilde uygulanabilmesi için,öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşim kurabileceği,işbirlikçi bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulmaktadır.ATBÖ uygulaması içerisinde işbirlikçi ve tartışma süreçlerinde gerçekleşen müzakerelerin bilimsel kavramların ve argüman oluşturmanın öğrenilmesinde kritik bir önemi vardır(Apaydın,Aymen Peker,Taş,2012).Bu süreç içerisinde sorulan sorular sürecin verimliliğini artırdığından,düşünceleri açığa çıkarma,iddialar ortaya koyma ve bu iddiaları destekleme süreçlerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir.Sorular farklı görüşlerin

tartışılmasına olanak veren ortamların oluşmasını kolaylaştırarak argümantasyon sürecinin oluşmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır(Geban,Günel,Kıngır,2012).Ayrıca öğrenciler yanlış kavramalarının farkına varmakta,farklı düşünceleri ele almakta ve değerlendirmekte,sonrasında da yeni bir düşünceyi destekleme ve kabul etme yoluna gitmektedirler(Chin,2004;-Chin& Osborne,2008).Öğrencilere yüksek bilişsel seviyede sorular sorulması onların başarısını artırmakta yeni bilgileriyle eski bilgileri arasında bağlantı kurarak hatırlamalarına olanak vermektedir(Çimer, 2007).Bu da sorulan soruların niceliğinden ziyade niteliğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunun bir göstergesidir(Gall,1970).Ne var ki öğrenciler kendiliğinden çok da fazla soru sormamaktadırlar(Aguiar,Mortimer & Scott,2010;Chin & Osborne,2008).Araştırma-sorgulamaya dayalı etkinliklerin yapıldığı ve zengin diyalogların olduğu sınıf ortamında öğrencilerin daha fazla soru sorduğu dahası,öğrencilerin grup çalışmaları esnasında öğretmen olmasa da birbirlerine soru sorduğu tespit edilmiştir(van Zee,

Iwasyk,Kurose,Simpson & Wild,2001)

Kariper I.A vd.(2014) yaptıkları çalışmada argümantasyon tabanlı bilim öğrenme becerilerini ortaya çıkaran, düşünme becerilerini geliştiren ve argüman oluşturmalarını sağlayan bir soruyla karşı karşıya bıraktıkları yüksek lisans öğrencilerinin oluşturduğu argümanları incelenmiş ve öğrencilerin bu şekilde düşündürücü bir yaklaşım içeren sorularla karşı karşıya bırakılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Eğitim ortamlarında sorulan soruların öğrenciler üzerinde önemli değişimlere yol açması sebebiyle sınıf ortamlarında ve çalışmalarda kullanılan sorulara çok dikkat edilmelidir. Çalışmada ise PISA (Programme for International Student Assessment),Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sorularından birisi kullanılmıştır.Dünyanın en geniş kapsamlı eğitim araştırması olan PISA 15 yaşındaki öğrencileri kapsar onların yetişkin hayatına hazır olup olmadıklarını değerlendirir,okuma becerileri,problem çözme,matematik ve fen alanlarındaki başarılarını ölçer.Katılımcı ülkelerin eğitim uygulamaları ile ilgili genel durumları hakkında bilgi toplar.Son olarak 2015 yılında yapılan PISA 2000 yılından itibaren yürütülen altıncı uygulamadır ve bu araştırmada 70'ten fazla katılımcı ülke yer almaktadır. (PISA,2015)

PISA sınavında soru içeren alanlardan biri olan fen bilimleri bölümünde fen bilimleri okuryazarlığını, bireyin sahip olduğu özellikleri,aşağıda verilen çerçeve kapsamında tanımlar,bu tanımlamaya göre birey;(PISA,2003)

*Sahip olduğu fen bilgisini soruları tanımlayarak,yeni bilgi edinmek,bilimsel olguları açıklamak,fen bilimi ile ilgili konularda kanıtlara dayalı sonuçlar çıkarmak için kullanmalı

*Bilgi edinmek ve araştırmak amacıyla fen bilimlerinin özelliklerini anlamalı

*Fen ve teknolojinin maddî,düşünsel ve kültürel çevremizi nasıl şekillendirdiğinin farkına varmalı

*Duyarlı bir vatandaş olarak bilimle ilgili konulara ve bilimsel fikirlere ilgi göstermeli

PISA sınavında öğrencilerin değerlendirilmesindeki ölçütlerden biride problem çözme becerileridir.Birçok ülkede,problem çözme yeterliğinin kazandırılması eğitim programlarının temel amaçlarından biridir.PISA 2012'ye göre problem çözme yeterliği,çözümü aşikâr olmayan bir problem durumunda bireyin bu durumu anlama ve bilişsel süreçler yardımı ile çözme kapasitesidir.Problem çözme yeteneği daha önceden kazanılmış bilişsel ve pratik becerilerin,yaratıcı yeteneklerin ve her türlü etmenin yeniden kullanılmasını gerektirir.Problemlerin çözülmesinde etkin olan düşünme,eleştirme ve kanıtlar bulma işlemleri bir kez daha argümantasyon yaklaşımına parmak basmaktadır.

Ülkelerin eğitim durumu hakkında bilgi veren böyle bir sınavda Türkiye PISA 2012'de toplam 65 ülke arasında genel ortalamada 45. Matematik'te 44.,Okuma Anlama Becerilerinde 42.,Fen Bilgisi'nde ise 43.sıradadır.Bu sıralama ise OECD ortalamasının çok altında bulunmaktadır.1

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde ATBÖ yaklaşımının uygulanmasının

öğrencilerin başarılarını artırdığı,fen derslerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri birçok çalışmada belirlenmiştir(Akar,Erkol,Kabataş,Büyükkasap & Günel,2007;Ceylan 2010;Kabataş Memiş,Günel & Büyükkasap,2009;Grimberg 2008;Hohenshell & Hand 2006;Kıngır,Geban & Günel,2011).

Tüm bu verilerde hareketle araştırma problemi;İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin PISA sınavı asit yağmurları sorusuna bireysel ve grupla oluşturdukları argümantasyon becerileri ne düzeydedir?

Alt Problemler;

• Öğrenciler karşılaştıkları sorularda nasıl çözüm oluşturuyorlar?

• Bireysel ve grupla oluşturulan argümanlar arasında farklar var mıdır?

• İlköğretim8.sınıf öğrencilerinde sosyo-bilimsel konu olan Asit Yağmurları hakkında argümantasyon yöntemiyle farkındalık oluşturulabilir mi?

• Öğrencilerin asit yağmurları konusundaki tutumları nasıldır?

• Bu tutumların argüman oluşturma sürecine etkisi var mıdır?

• Tutum ve argüman oluşturma düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.Nitel araştırma herhangi bir istatistiksel işlem ya da sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır(Altunışık,Çoşkun,Bayraktaroğlu,Yıldırım,2005).Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması,araştırmacının katılımcı role sahip olması,bütüncül bir yaklaşımla algıların ortaya konulabilmesi,araştırma deseninin esnek olabilmesi ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir(Yıldırım ve Şimşek,2000).Bu nedenle çalışmamızda nitel araştırma yöntemi seçilmiş bütüncül bir yaklaşımla çeşitli değişkenlerin incelenebilmesi ve doğal ortamda araştırma yapılabilmesi gibi özellikleri nedeniyle kullanılması daha uygun bulunmuştur.

**Çalışma Grubu**

Çalışmaya yaşları 13 ile 14 arasında değişen 7 kız 5 erkek ilköğretim 8.sınıf öğrencisi katılmıştır.Kızlardan 4,erkeklerden 2 öğrenci 13,3 kız ve 3 erkekte 14 yaşındadır.Okul şehir merkezine uzak olup küçük bir köyde bulunmaktadır.Öğrencilerin tamamı,sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelmekle beraber,zorunlu ilköğretim döneminden sonra eğitime devam etmeyen ve okul dışında ailelerine yardım etmek amacı ile çiftçilik ve hayvancılıkla uğraşan öğrencilerdir.Okul fiziksel koşullar açısından da elverişli değildir.Okulda fen ve teknoloji laboratuvarı,bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane bulunmamaktadır.Aynı zamanda fen laboratuvarı malzemeleri birkaç maket ile sınırlıdır.Okulda 200'e yakın öğrenci bulunmaktadır.

**Uygulama Süreci**

Çalışmaya katılan öğrencilere daha önce asit ve bazlar konusunda geçen bir konu olan asit yağmurları konusu yaklaşık bir buçuk ay önce düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanılarak işlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin bu konuda ön bilgileri bulunmaktadır.Oturum her zamanki sınıflarında yapılmıştır. Çalışma sırasında katılımcılara ne yapmaları gerektiği ve argümantasyon yöntemi hakkında bilgi verildikten sonra yazılı soruları cevaplamaları için 40 dakika süre verilmiştir. Kullanılan PISA sınavı sorusunda asit yağmurları hakkında iki açık uçlu,bir çoktan seçmeli soru sorulmuş düşünceleri ve yaptıkları argümanları öğrenmek için sorulara ayrıntılı cevap vermeleri istenmiştir.Sorulara bireysel verilen cevaplardan sonra 12 öğrenci 4 gruba ayrılarak 40 dakika süren grup görüşmesi yapmışlar bu sırada grup üyeleri öğretmen tarafından yönlendirilerek tartışma ortamı oluşturulmaya çalışıldıktan sonra grupça oluşturdukları cevaplarda yanıtları ve soruya yönelik destekleyici kanıtları nasıl oluşturdukları bunun yanında düşünme süreçleri izlenmiştir.Öğrenciler oluşturmuş olduğu iddiaları diğer öğrencilere açıklayarak ve savunarak grup tartışmasını gerçekleştirmişlerdir.Yazılı olarak da düşüncelerini beraberce yazmışlardır.Tartışmada yazma etkinliklerinin kullanıl-

ması öğrenmeyi artırmaktadır(Keys vd.,1999).Ardından yazılı olarak elde edilen veri toplama araçları değerlendirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak PISA sınavından alınan bir soru kullanılmıştır.Soruda küçük değişiklikler yaparak cevaplarını ayrıntılı olarak nasıl kurguladıkları öğrenilmeye çalışılmıştır.Sorulara bireysel ve grupça verilen cevaplar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.Kullanılan PISA sorusu puanlama anahtarı öğrencilerin verdiği cevapları puanlama da kullanılmış ve ne derece iyi argüman oluşturduklarına bakılmıştır.

Çalışma sonunda birde tutum testi uygulanarak şekil-4 öğrencilerin bu konudaki tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Uygulanan tutum testi PISA asit yağmurları sorusu ardında bulunmaktadır.İki sorudan oluşmakta olup sorularda öğrencilerin asit yağmurlarıyla ilgili olarak verilen maddelere ne derece ilgi duyduklarını işaretlemeleri istenmiştir.

Çalışmada kullanılan PISA sorusu Şekil-1 ve puanlamada kullanılan anahtar Tablo-2 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 1.**Çalışmada Kullanılan PISA Sorusu

**ASİT YAĞMURU**

Aşağıda,Caryatids adı verilen ve Atina Akropolünde 2500 yıl önce inşa edilmiş olan heykellerin fotoğrafı görülmektedir.Heykeller,mermer adı verilen bir cins kayadan yapılmıştır.Mermer kireçtaşından (kalsiyum karbonattan) oluşmaktadır.
Orijinal heykeller 1980 yılında kopyalarıyla değiştirilerek Akropol müzesinin içine alındı.Bu heykeller -asit yağmurundan zarar görmüşlerdi.

**Soru 1:ASİT YAĞMURU**

Normal yağmur,havadan bir miktar karbon dioksit emdiği için zayıf asit özelliği gösterir.Asit yağmuru, kükürt oksitler ve azot oksitler gibi gazları da emdiği için normal yağmura göre daha güçlü bir asit özelliği gösterir.
Havadaki kükürt oksitler ve azot oksitler nereden gelmektedir?
.....
.....

***Tablo 1.*** *PISA Fen Bölümü Asit Yağmurları 1.Sorusu Puanlama Anahtarı*

| ***Tam puan*** | ***Kısmi puan*** | ***Sıfır puan*** |
|---|---|---|
| • Duman çıkaran herhangi bir otomobil,fabrika atıkları, petrol ya da kömür gibi fosil yakıtların *yakılması*,yanardağlardan çıkan gazlar ya da benzer şeyler.<br>• Kömür ve gaz yakma.<br>• Fabrika ya da sanayi alanlarındaki kirlenmeden meydana gelen havadaki oksitler.<br>• Yanardağlar.<br>• Elektrik santrallerinden çıkan duman [*"Elektrik santrallerinin"* fosil yakıtları yakan elektrik santrallerini de içerdiği kabul edilir.]<br>• Kükürt ve azot içeren maddelerin yanması ile oluşurlar. | • Kirliliğin doğru kaynaklarını kapsadığı kadar yanlış kaynaklarını da kapsayan yanıtlar<br>• Fosil yakıtları ve nükleer elektrik santralleri.[Nükleer elektrik santralleri asit yağmuru kaynağı değildir]<br>• Ozon'dan,atmosferden ve göktaşlarından dünyaya gelen oksitler. Aynı zamanda fosil yakıtlarının yanması<br>• " Kirlilikten" bahseden fakat asit yağmuruna anlamlı bir neden oluşturan kirlilik kaynağını vermeyen yanıtlar.<br>• Kirlilik<br>• Genel olarak çevre, yaşadığımız atmosfer,örneğin,kirlilik<br>• Gaz hâline çevirme,kirlilik,ateşler, sigara ["Gaz hâline çevirmenin" ne anlama geldiği açık değil,"ateşler" yeterince belirli değil, sigara içilmesi asit yağmurunun anlamlı bir nedeni değil]<br>• Nükleer elektrik santrallerindeki gibi kirlilik | • Diğer yanıtlar,"kirlilik"'ten bahsetmeyen *ve* asit yağmurunun anlamlı bir nedenini içermeyen yanıtlar da dahil olmak üzere.<br>• Plastiklerden yayılırlar.<br>• Havanın doğal bileşenleridir.<br>• Sigaralar.<br>• Kömür ve petrol (yeterince belirgin değil-yanmadan bahsetmiyor)<br>• Nükleer elektrik santralleri<br>• Endüstriyel atıklar. (yeterince belirgin değil) |

***Şekil 2.*** *PISA Fen Bölümü 2.Sorusu*

Asit yağmurunun mermer üzerindeki etkisi,bir gece boyunca mermer parçalarını sirke içine koyarak gösterilebilir.Sirke ve asit yağmuru yaklaşık aynı derecede asit özelliğine sahiptir.Mermer parçaları sirke içine bırakıldığında gaz kabarcıkları oluşur.Kuru mermer parçasının deneyden önce ve sonraki kütlesi bulunabilir.

Soru 2:ASİT YAĞMURU

**Bir mermer parçasının gece boyunca sirke içine konmadan önceki kütlesi 2,0 gramdır.Sonrak bu parça sirkeden çıkarılarak kurutulmuştur.Kurutulmuş olan bu mermer parçasının kütle kadar olabilir?**

A 2,0 gramdan daha az
B Tam olarak 2,0 gram
***C*** 2,0 ile 2,4 gram arasında
***D*** D 2,4 gramdan fazla

***Tablo 2.*** *PISA Fen Bölümü Asit Yağmurları 2.Sorusu Puanlama Anahtarı*

| ***Tam puan*** | ***Sıfır puan*** |
|---|---|
| A. 2,0 gramdan daha az | Diğer yanıtlar<br><br>Boş |

***Şekil 3.*** *PISA Fen Bölümü 3.Sorusu*

Soru 3: Bu deneyi yapan öğrenciler mermer parçalarını bir gece boyunca saf (damıtılmış) su içerine bıraktılar.
Öğrencilerin, deneylerine bu işlemi de katmalarının nedeni nedir?

.....

**Tablo 3.**
PISA Fen Bölümü Asit Yağmurları 3.Sorusu Puanlama Anahtarı

| ***Tam puan*** | ***Kısmi puan*** | ***Sıfır puan*** |
|---|---|---|
| Sirke ve mermer testi ile karşılaştırmak ve bu suretle tepkinin oluşması için asidin(sirke) gerekli olduğunu göstermek.<br>• Yağmur suyu da asit yağmuru gibi bu tepkimeye neden olması için asidik olmak zorunda.<br>• Mermer parçalarındaki delikleri oluşturan diğer sebeplerin var olup olmadığını görme.<br>• Çünkü bu,su yansız olduğu için,mermer parçalarının herhangi bir sıvıyla tepkimeye girmediğini gösterir. | Sirke ve mermer testi ile karşılaştırmak için,fakat tepkimenin oluşması için asidin(sirke) gerekli olduğu açıkça gösterilmemiştir.<br>• Başka bir test tüpüyle karşılaştırmak<br>• Mermer parçalarının saf su içinde değişip değişmediğini görmek<br>• Öğrenciler bu basamağı, normal yağmurda kalan mermere ne olduğunu görmek için dahil etti.<br>• Çünkü damıtılmış su asit değildir.<br>• Kontrol etmek için.<br>• Normal su ve asidik su (sirke) arasındaki farkı görmek için | Diğer yanıtlar.<br>• Damıtılmış suyun bir asit olmadığını görmek.<br>Boş. |

Ardından bir tutum testi uygulanarak bu konuda öğrencilerin ne gibi tutumlara sahip olduklarıda öğrenilmeye çalışılmıştır.

***Şekil 3.*** *Asit Yağmurları Tutum Ölçeği Soruları*

**Soru 4: (TUTUM)**
Aşağıdaki konularda verilecek bilgilere ne derecede ilgi duyuyorsunuz?
*Her sırada sadece bir kutuyu işaretleyiniz.*

| | | *Çok fazla ilgi duyarım* | *İlgi duyarım* | *Biraz ilgi duyarım* | *İlgi duymam* |
|---|---|---|---|---|---|
| a) | Hangi insan etkinliklerinin asit yağmurlarına en çok katkıda bulunduğunu bilmek | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| b) | Asit yağmurlarına neden olan gazların çıkışını en aza indirecek teknolojiler hakkında daha çok bilgi edinmek | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| c) | Asit yağmurundan zarar görmüş olan binaların onarılmasında kullanılan yöntemleri anlamak | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |

**Soru 5: (TUTUM)**
Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?
*Her sırada sadece bir kutuyu işaretleyiniz.*

| | | *Tümüyle Katılıyorum* | *Katılıyorum* | *Katılmıyorum* | *Hiç Katılmıyorum* |
|---|---|---|---|---|---|
| a) | Antik harabeleri korumak için alınacak önlemler, hasar nedenlerine ilişkin bilimsel bulgulara dayanmalıdır. | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| b) | Asit yağmurlarının nedenleri hakkında ileri sürülen düşünceler bilimsel araştırmalara dayalı olmalıdır. | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |

## Bulgular

Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler dört bölümde toplanıp analiz edilmiştir.Birinci basamakta yöneltilen soruya bireysel olarak verilen yanıtlar incelenmiş ve analiz edilmiş İkinci aşamada soruya grupça verilen cevaplar analiz edilmiş üçüncü aşamada tutum ölçeği sonuçları analiz edilmiştir.Katılımcıların verdikleri cevaplardan bahsederken etik açıdan isimlerini vermemek için kodlama yöntemine başvurulmuş olup katılımcı öğrenciler Ö1-Ö12 olarak isimlendirilmiştir.

***Tablo 4.****Katılımcıların Birinci Soruya Verdikleri Cevapların (Argümanları) Sebepleri*

| Öğrenciler | Sebepler | Puan |
|---|---|---|
| Ö1-Ö10 | Fabrika ya da sanayi alanlarındaki kirlenmeden meydana gelen havadaki oksitler.<br>Kükürt ve azot içeren maddelerin yanması ile oluşurlar.<br>Kömür yakma | Tam puan ( 2 ) |
| Ö11 | Kirlilik<br>Sigara | Kısmi puan (1) |

Öğrencilerin çoğu havadaki azot oksitler ve kükürt oksitler nerden geliyor sorusuna tam puan alacak cevaplar vermişlerdir.Ancak Ö12 bu gazların havada doğal olarak bulunduğunu düşünmektedir.Ö 11 öğrencisi ise bu konuda fazla bilgiye sahip değildir havadaki kükürt ve azot oksitlerin kaynağı olarak kirlilik yaratan sigara gibi etkenleri yazmış daha büyük zarara sebep olan etkenleri düşünmemiştir.

***Tablo 5.****Birinci Soruda Oluşturulan Grup Argümanları*

| Öğrenciler | Sebepler | Puan |
|---|---|---|
| Ö3 Ö11 Ö12 | Fabrika bacalarının çıkardığı zararlı dumanlar | Tam puan (2) |
| Ö10 Ö1 Ö5 | Fabrika bacalarından çıkan dumanlar ve motorlu taşıtlardan çıkan egzoz gazları,parfüm deodarant,sobalardan çıkan gazlar | Tam puan (2) |
| Ö4 Ö8 Ö2 | Fabrika bacalarından,araba egzozlarından ve sobalardan çıkan dumanlar,kullandığımız parfümler | Tam puan (2) |
| Ö9 Ö6 Ö7 | Fabrika ya da sanayi alanlarındaki kirlenmeden meydana gelen havadaki oksitler<br>Parfüm deodorant,araba egzozları<br>Kömür yakma | Tam puan (2) |

Grupla beraber verilen yanıtlarda bütün gruplar tam doğru cevabı yazmıştır. Bireysel olarak tam puan alamayan öğrenciler grupça doğru cevabı oluşturmuştur. Buda grup çalışmalarının etkisini göstermektedir.

***Tablo 6.****Katılımcıların İkinci Soruya Verdikleri Cevapların (Argümanları) Sebepleri*

| Öğrenciler | Yanıtlar | Sebepleri |
|---|---|---|
| Ö12 | A seçeneği | Sirke mermeri emer |
| Ö11 Ö5 | A seçeneği | Sirkeye koyarsak kütlesi değişir.Kurursa eski haline gelir |
| Ö7 - Ö10 Ö2 | A seçeneği | Sirke asit olduğu için aşındırır ve kütle düşer |
| Ö4 Ö3 | B seçeneği | Sirke bir etkide bulunamaz mermere şekli değişebilir ama kütlesi aynı kalır |
| Ö1 | A seçeneği | Kuruduğu için azalır |
| Ö6 | A seçeneği | Tarihi eserler zarar gördüğüne göre azalır |

Öğrenciler verilen ikinci soruyu genellikle doğru seçmişler ancak bu seçeneğin sebebine dair eksik ve yanlış argümanlar oluşturmuşlardır.Ö4 ve Ö3 öğrencisi ise sirkenin mermeri etkileyemeyeceğini düşündüğünden sirke şeklini değiştirse bile kütlesinin değişmeyeceğini belirtmiştir.Ö11 ve Ö5 öğrencileri sirkeye konulan mermerin kuruyunca eski kütlesine döneceğini yani sirkenin etkilemeyeceğini düşünmekte,Ö1 öğrencisi sirkeye konulduktan sonra kurutulması sebebiyle kütlesinin azaldığını düşünmektedir.

***Tablo** 7 Katılımcıların İkinci Soruya Grupça Verdikleri Cevaplar ve Argümanları*

| Öğrenciler | Yanıtlar | Sebepleri |
|---|---|---|
| Ö3 Ö11 Ö12 | A seçeneği | Mermeri sirkeye koyarsak sirkeyi emerek ağırlaşır kurutulduğunda sirke buharlaşır bu yüzden eski kütlesine döner |
| Ö10 Ö1 Ö5 | A seçeneği | Sirke asit olduğu için mermeri aşındırmış bu nedenle azalmıştır |
| Ö4 Ö8 Ö2 | A seçeneği | Sirke asit olduğu için mermerle tepkimeye girer ve azalır |
| Ö9 Ö6 Ö7 | A seçeneği | Mermer ile sirke tepkimeye girerek mermerin aşınmasına sebep olur |

Tablo-7 de gösterildiği gibi grupla verilen cevaplarda öğrenciler soruyu farklı yorumlayarak farklı argüman oluşturmuşlar Ö3 Ö11 ve Ö12 öğrencilerinin yer aldığı grup doğru seçeneği işaretlemesine rağmen kütledeki azalmayı kurutulduğunda buharlaşmasına bağlamış diğer öğrenci grupları ise tek başlarına verdikleri cevaplarında yanlış argüman oluşturan Ö3 ve Ö4 öğrencisini de etkileyerek grupça doğru argüman üretmiştir.

***Tablo 8.****Katılımcıların Üçüncü Soruya Verdikleri Cevapların Argümanları*

| Öğrenciler | Yanıtlar | Puanlar |
|---|---|---|
| Ö1 Ö12 Ö7 Ö11 Ö10 | Kütlesinin artıp azalmayacağını gözlemek<br>Sirke ve mermer testi ile karşılaştırmak | 0 puan<br>Tam puan (2) |
| Ö12 Ö5 Ö4 Ö2 | Mermerin saf su içinde değişip değişmediğini görmek | Tam puan (2) |
| Ö9 Ö8 Ö6 | Normal su ve asidik su (sirke) arasındaki farkı görmek için | Kısmi puan (1) |
| Ö3 | Saf su yumuşak olduğu için daha etkili onu görmek için | 0 puan |

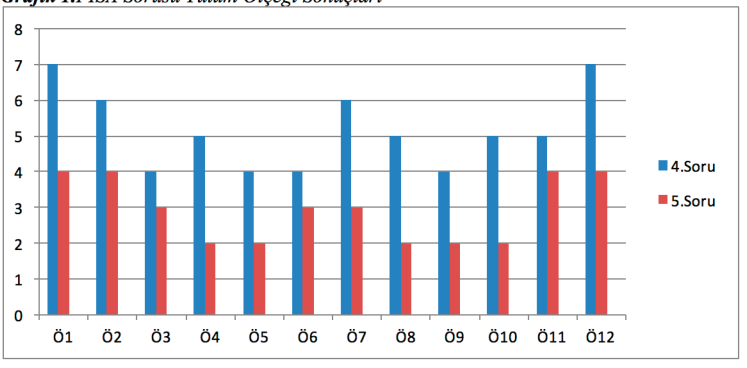
Öğrenciler üçüncü soruya oluşturmuş olduğu argümanlarına bakıldığında Ö1 Ö12 ve Ö7 öğrencileri yanlış cevap vermiş bunun sebebini de kütleye bağlamış,Ö3 öğrencisi ise tamamen yanlış bilgilerinden dolayı yumuşak suyun daha etkili olabileceğini düşünerek bir argüman oluşturmuştur.

***Tablo 9.****Katılımcıların Üçüncü Soruya Grupça Verdikleri Cevapların (Argümanları) Sebepleri*

| Öğrenciler | Yanıtlar | Puanlar |
|---|---|---|
| Ö3 Ö11 Ö12 | Saf suyun hacmi sirkeli suyun hacminden büyük olduğundan baskın olur | 0 puan |
| Ö10 Ö1 Ö5 | Saf su bir asit olmadığı için kütlesi değişmez bunu görmek için | Tam puan (2) |
| Ö4 Ö8 Ö2 | Kütlesinin değişmediğini görmek için | Kısmi puan (1) |
| Ö9 Ö6 Ö7 | Sirke ile su arasındaki farkı bulmak için suyun mermere etki etmediğini sirkenin etkilediğini | Tam puan (2) |

Üçüncü soruya grupça verilen yanıtlar incelendiğinde Ö3 Ö11 ve Ö12 öğrencilerinin oluşturduğu grupta tek olarak verdiği yanıtları yanlış olan Ö3 ve Ö 12 öğrencileri Ö11 öğrencisiyle bambaşka bir argüman oluşturmuş,tek başına yanlış argüman oluşturan Ö1 ve Ö7 öğrencisi ise grupla doğru argümanı oluşturmuştur.

***Grafik 1.****PISA Sorusu Tutum Ölçeği Sonuçları*



PISA sınavı asit yağmurları sorusu ardında yer alan tutum ölçeğinde şekil 3 de görüldüğü gibi ilk soruda 3 madde ikinci soruda 2 madde yer almaktadır.Dörtlü likert tipi ölçekten oluşan sorularda öğrencilerin işaretlemiş olduğu derecelerden alınan puanlar toplanarak oluşturulan grafikte de görüldüğü gibi Ö1 ve Ö12 öğrencilerinin bu konuda tutum puanlarının yüksek olduğu yani bu konuya olan ilgi düzeylerinin yüksek olduğu asit yağmurlarıyla ilgili olarak verilen ifadelere katıldıkları,Ö5 ve Ö9 öğrencilerinin ise düşük tutum ölçeği puanlarına sahip olduğu yer alan ifadelere katılmadıkları ve ilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Tutum ölçeği sonuçlarıyla sorulara verilen cevaplar incelendiğinde tutum ölçeğinde en yüksek puanı alan Ö12 öğrencisi sorulara hep doğru yanıt ve argümanları oluşturmasına rağmen Ö1 öğrencisinin tutum puanlarının yüksek olmasına rağmen sorularda ürettiği yanıt ve argümanlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür.

**Sonuç ve Tartışma**

Bu makalede PISA 2006 fen bilimleri bölümünde yer alan asit yağmurları konusuyla ilgili sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar,geliştirdikleri argümanlar ve bu konuda sahip oldukları tutumları oluşturduğu argümanlar ve tutum ölçeğine verdiği cevaplar yoluyla incelenmiştir.Bu şekilde katılımcıların sorgulama,kritik düşünme,problem çözme ve argümantasyon becerileri hakkında bilgi elde edilmiştir.

Asit yağmurları 1.sorusunda öğrencilerin çoğu havadaki azot oksitler ve kükürt oksitler nerden geliyor sorusuna tam puan alacak cevaplar vermişlerdir.Argüman oluşturmaya açık olmayan bir soru olmasına rağmen havadaki bu gazların doğal olarak bulunduğunu düşünen Ö12 gibi fen kavramlarıyla ilgili öğrenmede eksikliğe ve yanlış bilgilere sahip olan .öğrencilerin yanlış bilgileri görülmüş grupla oluşturulan cevaplarda öğrenme olanağı bulmuşlardır.Driver,Newton ve Osborne (2000) yaptıkları çalışmada fen sınıflarında argümantasyona dayalı öğretim etkinliklerinin ;anlama, araştırma yeteneği ve bilimsel bilginin doğrulanmasını sorgulamayı geliştirme olmak üzere üç önemli etkisinin olduğunu,fen eğitimindeki problemlerin çözümünde gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aynı soruya grupla beraber verilen yanıtlar da bütün grupların tam doğru cevabı yazdığı görülmektedir.Bu da grupla yapılan argümantasyon sürecinin daha etkili olduğunu göstermektedir.Bunun yanında öğrencilerin tartıştıkları konular hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları yapılan araştırmaların ortak sonucud ur(Cross,Taasoobshirazi,Hendricks & Hickey,2008;Ceylan,2010;Venville & Dawson,2010;Aydeniz,Pabuccu,Cetin,Kaya 2012;Kaya,2012;Üstünkaya & Savran Gencer,2012).

Öğrenciler verilen ikinci soruda genellikle doğru yanıtı seçmişler ancak bu seçeneğin sebebine dair eksik ve yanlış argümanlar oluşturmuşlardır.Ö4 ve Ö3 öğrencisi ise sirkenin mermeri etkileyemeyeceğini düşündüğünden sirke şeklini de-

ğiştirse bile kütlesinin değişmeyeceğini belirtmiştir.Ö11 ve Ö5 öğrencileri sirkeye konulan mermerin kuruyunca eski kütlesine döneceğini yani sirkenin etkilemeyeceğini düşünmekte,Ö1 öğrencisi sirkeye konulduktan sonra kurutulması sebebiyle kütlesinin azaldığını düşünmektedir.Buradan da görülmektedir ki seçenekli sorularda öğrenciler doğru seçeneği bulsa bile bunun altında yanlış anlamalar dahi olsa öğrenilememesine karşın bu sorulara verilen argümanları inceleyerek cevabın altında yatan süreçleri anlayarak daha etkili geri dönüt ve düzeltmeler verebilmek açısından son derece önemlidir.Buda göstermektedir ki argümanlar oluşturarak sorulara cevap verilmesi öğretimin etkililiğini ve değerlendirme süreçlerinin kalitesini artırmaktadır.

İkinci soruya grupla verilen cevaplarda öğrenciler soruyu farklı yorumlayarak farklı argüman oluşturmuşlar Ö3 Ö11 ve Ö12 öğrencilerinin yer aldığı grup doğru seçeneği işaretlemesine rağmen kütledeki azalmayı kurutulduğunda buharlaşmasına bağlamış diğer öğrenci grupları ise tek başlarına verdikleri cevaplarında yanlış argüman oluşturan Ö3 ve Ö4 öğrencisini de etkileyerek grupça doğru argüman üretmiştir.Buda bize iş birlikli öğretim etkinliklerinin önemini göstermektedir.

Öğrencilerin üçüncü soruya oluşturmuş olduğu argümanlarına bakıldığında Ö1 Ö12 ve Ö7 öğrencileri yanlış cevap vererek bunun sebebini de kütleye bağlamışlar,Ö3 öğrencisi ise tamamen yanlış bilgilerinden dolayı yumuşak suyun daha etkili olabileceğini düşünerek bir argüman oluşturmuştur.Buradan da görüldüğü üzere öğrencilerin sorulara dair oluşturduğu argümanlar yardımıyla yanlış anlamaları görülmesinde çok önemli bir yere sahiptir.Yapılan başka bir çalışmada Tümay ve Köseoğlu argümantasyon sürecinde öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının farkına varmalarının,kavram değişiminde etkili olduğunu bulmuşlardır. (Tümay&Köseoğlu,2011).

Üçüncü soruya grupça verilen yanıtlar incelendiğinde Ö3 Ö11 ve Ö12 öğrencilerinin oluşturduğu grupta tek olarak verdiği yanıtları yanlış olan Ö3 ve Ö 12 öğrencileri Ö11 öğrencisiyle bambaşka bir argüman oluşturmuş,tek başına yanlış argüman oluşturan Ö1 ve Ö7 öğrencisi ise grupla doğru argümanı oluşturmuştur. Buda bize grupla yapılan argümantasyon sürecinin öğrencilerin düşüncelerini savunma fırsatı ve iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayarak görüşlerini savunma olanağı yaratan bireyin bireysel özelliklerini de geliştirmektedir.

Tutum ölçeği sonuçlarıyla sorulara verilen cevaplar incelendiğinde tutum ölçeğinde en yüksek puanı alan öğrenci(Ö12) sorulara doğru yanıt ve argümanları oluşturmasına rağmen,tutum puanları yüksek olup sorularda ürettiği yanıt ve argümanlarının düşük seviyede olan öğrencilerde(Ö1) görülmüştür.Buda bize sahip olunan tutumlarla soruların yanıtlarına dair oluşturulan argümanların arasında bir ilişki olmayabileceğini bir konu hakkında olumlu tutumlara sahip olmanın argüman oluşturma becerisiyle ilgili olmadığını bunun daha çok eleştirel düşünme ve ön bilgilere sahip olma düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Tutum puanları düşük olup argümantasyon becerileri iyi olan öğrencilerin bu becerilerinin iyi olduğu söylenebilir.Tutum düzeylerinin yüksek veya düşük olması öğrencilerin

fen bilimlerine olan ilgileri,yaşam alanları,ailelerin bireylere verdiği çevre sevgisi,doğayı anlama,araştırma ve merak duyguları gibi değişik faktörlerden kaynaklı olabilir.

Araştırmada kullanılan asit yağmurları soruları aracılığıyla öğrencilerin bu konuda dikkati çekilmiş sorularla ve sorularda yer alan metinlerle bu konuda az da olsa farkındalık yaratılmıştır.Grupça yapılan tartışmalarla bu konu üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır.

Çalışmada görüldüğü üzere kimi öğrenciler asit yağmurları konusunda yer alan sorulara yeterli argüman oluşturamamıştır.Bu da bu ve bunun gibi benzer soruların ders kitaplarında ve diğer kaynaklarda pek bulunmayışından,derslerde bu tip soruların sorularak öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmeyişinden kaynaklı olabilmektedir.Ülkemizde MEB tarafından basılan veya onaylanan ortaokul (5-8.sınıf) seviyesindeki fen ve teknoloji ders kitaplarına bakıldığı zaman ölçme ve değerlendirmede bu tür üst düzey becerilerden olan problem çözme gibi becerileri ölçen soru sayısı fazla değildir.Bu nedenle öğrenciler de bu tür problemlere fazla alışkın değildirler.PISA ve TIMMS gibi bu tür soruların yer aldığı uluslararası sınavlardaki ülkemiz öğrencilerinin durumları da bu şekilde açıklanabilir.Son olarak çalışmada öğrencilerin asit yağmurları konusunda farkındalıkları oluşmuş ancak çalışmada kimi öğrencilerin argümantasyon oluşturma becerilerinin çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak iyi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışma sonucu verilebilecek öneriler şunlardır;

PISA 2006 asit yağmurları konusunda kullanılan soru gibi hazırlanan üst düzey düşünme becerilerini içeren sorular kullanılarak başka araştırmalar yürütülmeli argümantasyon süreciyle öğrencilerin düşünme süreçleri geliştirilmelidir.

İlköğretim 8.sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma örneklem genişletilerek başka sınıf seviyeleri üzerinde de yapılarak farklı sınıf seviyelerine ait argümanlar incelenebilir.

Öğrencilerin oluşturdukları argümanları analizi ve niteliği üzerinde duran çalışmaya benzer çalışmalarda örnek bir ders uygulamasıyla beraber argüman oluşturma süreci oluşturularak bir araştırılma yapılabilir.

Veri toplamada kullanılan sorulara bireysel ve grupça oluşturulan argümanların incelendiği çalışmaya benzer çalışmalar mülakat ve başka teknikler kullanılarak da veriler toplanarak farklar karşılaştırılabilir.

Fen kavramlarının öğretiminde bilimsel tartışma,öğrencilerin düşündüklerini ifade etme ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir.Bu nedenle bu yönteme dayalı ders etkinliklerinin tasarlanmalıdır.

Argüman oluşturma aşamasında başarılı olan öğrenciler,problemin çözümü için öznel bir yol geliştirir ve zihinsel olarak süreçte aktiftir.Bu sürecin yönlendirici olan öğretmenlerin, sınıfta meydana gelen tartışmaları iyi analiz edebilmesi tartışmanın kalitesi açısından önemlidir.Öğrencilerin problem çözen,karar veren ve

bilimsel düşünen bireyler olması açısından bu yöntem etkili olmaktadır bu nedenle bu yönteme öğretmenler gereken önemi vermelidir.

Bilimsel tartışmanın etkili bir şekilde uygulanması için öğrencilerin ders kitaplarında yer alan etkinlikler bilimsel tartışma odaklı öğretime uygun hazırlanmalıdır.Mesleğini yürütmekte olan öğretmenlerin bu yöntemi kullanabilmeleri için gerekli donanıma sahip olmaları ve öğrencileri bilimsel tartışmaya teşvik edici sorularla desteklemeleri önerilir.

Fen ve Teknoloji dersinde argümantasyon yöntemine daha fazla yer verilmesi öğrencilerin derse karşı tutumunda ve fen kavramlarını öğrenmede daha yararlı olacaktır.Öğrenciler yaşanan bu tür sosyal konulara karşı daha duyarlı olmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.Yaşadıkları çevreye karşı sorumluluk bilinci kazandıran kazanımlar ders etkinliklerinde veya ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir.

Soru sorma,araştırma,keşfetme ve yeni fikirler açıklama,kendi fikrini destekleme veya karşı fikri sorgulama 21.yüzyıl için kritik bir yeterliliktir.Okulda bilimsel sorgulama ve argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi günlük yaşamda etkili kararlar verebilme açısından oldukça önemlidir.Bu nedenle okullar problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

**Kaynakça**

AGUİAR, O. G.,MORTİMER, E. F., & SCOTT, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. ***Journal of Research in Science Teaching***, 47(2), 174-193.

AKAR, S., Erkol, M., Kabataş, E., Büyükkasap, E. & Günel, M. (2007). How did pre-service science teachers ıdeas toward laboratory activities changed after using the science writing heuristic student template? *ESERA Conference, 2007 August 21st - August 25th At Malmö University*, Malmö, SWEDEN.

ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S. ve YILDIRIM, E. (2005). **Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri**. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

AYDENİZ, M., PABUCCU, A., CETİN, P. S., & KAYA, E. (2012). *Impact of argumentation on college students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases.* **International Journal of Science and Mathematics Education**, 10, 1303-1324.

AYMEN PEKER, E., APAYDIN, Z., & TAŞ, E. (2012). *Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: İlköğretim 6. sınıf öğrencileriyle durum çalışması.* **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, *4*(8), 79-100.

BELL, P. & LİNN, M. C. (2000). *Scientific arguments as learning artifacts: designing for learning from the web with KIE.* **International Journal of Science Education**, 22(8), 797-817.

BURKE, K. A., GREENBOWE, T. J., & HAND, B. M. (2005). **Excerpts from the process of using inquiry and the science writing heuristic** (Doctoral dissertation). Prepared for the Middle Atlantic Discovery Chemistry Program, Moravian College, Bethlehem.

CEYLAN, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme atbö yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CHİN, C. (2004). Students' questions: Fostering a culture of inquisitiveness in science classrooms. **School Science Review**, 86(314), 107-112.

CHİN, C., & OSBORNE, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. **Studies in Science Education**, 44(1), 1-39.

CROSS, D., TAASOOBSHİRAZİ, G., HENDRİCKS, S. & HİCKEY, D.T. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. **International Journal of Science Education,** 30 (6), 837-861.

ÇİMER, A. (2007). Effective teaching in science: A Review of literature. **Journal of Turkish Science Education**, 4(1), 20-44.

DRİVER, R., NEWTON, P., & OSBORNE, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science education**, *84*(3), 287-312.

ERDURAN, S., ARDAÇ, D., & YAKMACI-GÜZEL, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 2(2), 1-14.

GALL, M. D. (1970). The use of questions in teaching. **Review of Educatioanal Research**, 40, 707-721.

GEDDİS, A. N. (1991). Improving the quality of science classroom discourse on controversial issues. **Science Education**, 75(2), 169-183.

GRİMBER, B., I. (2008). *Promoting* high-order thinking through the use of the science writing heuristic. In B. Hand (Ed.), Science *Inquiry, Argument and Language* (pp. 87-98). Rotterdam:Sense Publisher.

GÜMRAH, A. & KABAPINAR, F. (2010). Designing and evaluating a specific teaching intervention on chemical changes based on the notion of argumentation in science. **Proceedings of the 2nd World Conference on Educational Sciences (WCES)** published by Elsevier, Istanbul, Turkey.

GÜNEL, M., KABATAŞ-MEMİŞ, E., & BÜYÜKKASAP, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. Eğitim ve Bilim, 35 (155), 49-62.

HAND, B., WALLACE, C., & YANG, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. **International Journal of Science Education**, 26, 131-149.

HOHENSHELL, M. L. & HAND, B., 2006. Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology:A mixed method study. *International Journal of Science Education.* 28(2), 261-289.

JİMÉNEZ-ALEİXANDRE, M. P. & ERDURAN, S. (2007). **Argumentation in science education. Argumentation in science education: an overview**. (Eds: S. Erduran & M. P. JiménezAleixandre). Elektronik Sürüm: Springer Science + Business Media B.V. ss. 3-28.

JİMENEZ-ALEİXANDRE, M. P., RODRİGUEZ, A. B. & DUSCHL, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. **Science Education**, 84(6), 757-792.

KABATAŞ MEMİŞ, E., GÜNEL M. & BÜYÜKKASAP E. (2009). Isı ünitesinin ilköğretim 6.Sınıf seviyesi öğretiminde yaparak yazarak bilim öğrenimi- YYBÖ yaklaşımının kullanılmasının öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, Ege Üniversitesi, İZMİR.*

KARİPER I.A., AKARSU B.,SLİSKO J., CORONA A., RADOVANOVİC J., "Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Becerileri ", Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, cilt.-, no.-, ss.---, 2014

KAYA, O.N. ve KILIÇ, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,** 9, 89-100.

KAYA, E. (2012). Argümantasyona dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının kimyasal denge konusunu anlamalarına etkisi. X**. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Niğde.

KEYS, C. W., HAND, B., PRAİN, V. & COLLİNS, S., (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory ınvestigations in secondary science. **Journal of research in science teaching**. 36(10), 1065-1084.

KINGIR, S., GEBAN, Ö. & GÜNEL, M. (2011). Öğrencilerin kimya derslerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 15-28.

KUHN, D., & UDELL, W. (2003). The Development of Argument Skills. **Child Development**, 74(5), 1245-1260.

LAWSON, A. E. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science education. **International Journal of Science Education**, 25(11), 1387-1408.

NEWTON, P., DRİVER, R. &OSBORNE, J. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. **International Journal of Science Education**, 21, 553–576.

PISA (2015). **PISA** http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18&lang=tr (2015,Mayıs 15)

PISA (2003). **PISA** http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22&lang=tr (2015,Mayıs 15)

TOULMİN, S. E. (1958). **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press.

TOPSAKAL, S. 2005. **Fen ve Teknoloji Eğitimi**. Nobel Yayın Dağıtım, Sayfa: 146. Ankara.

TÜMAY, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi.

ÜSTÜNKAYA, I. & Savran Gencer, A. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Seviyesinde Bilimsel Tartışma(Argumentation) Odaklı Etkinliklerle Dolaşım Sistemi Konusunun Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan Bildiri. Niğde Üniversitesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek. Erişim Tarihi:11/12/2012

VAN ZEE, E, H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. Journal of Research in Science Teaching,38(2), 159-190.

VENVİLLE, G. J. & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. **Journal of Research in Science Teaching**, 47(8), 952-977.

VON AUFSCHNAİTER, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. **Journal of Research in Science Teaching**, 45(1), 101-131

YEŞİLOĞLU, S. N. (2007). Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntemle öğretimi**. Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi, Ankara.

YILDIRIM, A. ve SİMSEK, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma** Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YORE, D. L. (2000). Enhancing science literacy for all students with embed reading instruction and writing to learn activities. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 5(1), 105-122.

ZHOU, G. (2010). Conceptual change in science: A process of argumentation. **Eurasia Journal Of Matematics, Science And Technology Education**, 6(2), 101-110.

ZOHAR, A., & NEMET, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. **Journal of Research in Science Teaching**, 39(1), 35-62.

[1] http://www.cnnturk.com/2013/turkiye/12/04/pisa-sonuclari-aciklandi-turkiyenin-egitim-sisteminin-durumu/733167.0/index.html(30 Ocak 2016)

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 04.03.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Bilgi Toplumunun Edebî Ürünü Casus Romanları ve Casus Romanlarının İstihbarat Boyutu

## Spy Novels As A Literary Product Of The Information Society And Inelligence Size Of The Spy Novels

Bahar EKER *

**Öz**

Toplumların anatomisinin hiçbir zaman tam anlamıyla uzağına düşmeyen edebî eserler, aynı zamanda bu anatomiyi ortaya seren en net vasıtalardan olmuştur. Toplumların sanatsal, ekonomik ve bilgi düzeyindeki gelişmeleri ile savaş, afet gibi felaketleri de edebî eserlerde kendisine yer bulmuştur. Casus romanlarının edebiyat sahnesinde ortaya çıkışı tam da böyle bir hareketlenmenin meyvesi olmuş, dünya çapında bilgiye duyulan ihtiyaç ve casusların savaş ortamında boy göstermesi, bu romanların ayrı bir tür olarak oluşmasını sağlamıştır. Bu yazı bilgi ve bilgilenme süreci diyebileceğimiz istihbarat olgusunu, casus romanları içinde incelemeyi amaç edinmektedir.

**Anahtar Kelimeler :** Casusluk, istihbarat, bilgi

**Abstract**

Literary works that are not far away from anatomy of society reflects this anatoly in the best way. Developments in the areas of art, economy or knowledge and calamities like wars or natural disasters have taken their places in literatüre. Emerge of spy novels in literatüre is a result of such movements all around the world.

* Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi. baharekerozkan@hotmail.com

Need for information and appearence of spies in the battle field caused these novels to turn into a new genre. This essay aims to examine information term and informing period in spy novels

**Keywords:** Spy, İntelligence, information



**Giriş**

2000'li yıllarla birlikte, kulağımıza daha sık gelmeye başlayan bir kavram: bilgi çağı. Gerek bireysel, gerekse toplumsal anlamda gelişmiş ve güçlü olmanın en gerçekçi yolu da bilgi sahibi olmak. Dünyada çoğu ülke, geleceğe dönük yatırımlarını bilgi teknolojileri üzerine kuruyor ve azımsanmayacak meblağları bilgi teknolojilerini geliştirmek için harcıyor. Durum böyle olunca, nitelikli ve kullanılabilir bilgi de diyebileceğimiz istihbaratın önemi , devletler, şirketler ve kuruluşlar nezdinde her geçen gün daha da artıyor.

Sosyal bilimler adı verilen büyük dairenin bir kolu olan edebiyatı toplumsal eğilim ve değişimlerden ayrı düşünmek imkansız görünmektedir. Hem toplumların tarihsel getirileri hem de geleceğe yönelik temayülleri izdüşümü halinde edebî eserlere aksetmektedir. *"…tüm edebiyat yapıtlarını belirli bir toplumsal, ekonomik ve tarihsel yapı içerisine oturtmadıkça, gerçek anlamlarını, iletmek istedikleri mesajı anlamak mümkün değildir."*(Tolon,1983,187). Kimi görüşlere göre insanlığın başlangıcından beri var olan casusluğun romana yansıması, savaşların şekil değiştirip bilgi savaşı halini alması ile doğru orantılıdır.

Yazımızda ,istihbaratın insan kaynağı üzerine kurgulanmış olan casus romanları ve bu romanlarda işlenen istihbarat temasının boyutları üzerinde durulacaktır. Bunun öncesinde istihbarat ve casus kavramlarına açıklık getirilecektir. Yazıyı oluştururken esas alınan casus romanları: Ankara Ekspresi, Cavidan, Türk Casusu İngiliz Kemal/İsrail Macerası, Yüzbaşı Kırbaç, Parola: Afrika, İşaret: Akdeniz, Savaşın Eşiğinde, Ateşle Oynayanlar, Casus ve Kod Adı: Yılan romanlarıdır.



**İstihbarat Kavramı ve Casusluk**

Günümüzde, türleri, teknik ve yöntemleri, boyutları gibi birçok yönden irdelenmeye tâbi tutulan istihbarat kavramı Arapça istihbâr (haber ve bilgi alma) kelimesinden türemiş olup *alınan, duyulan haberler* anlamına gelmektedir.(Develioğlu,2007,456). Türk Dil Kurumu ise kelimeye; *yeni öğrenilen bilgiler, haberler ve bilgi toplama, haber alma, duyum* anlamlarını vermiştir.(TDK,2009,988). Bir terim olarak istihbarat ise: *"Seçilen bir hedefe dönük toplanan düzenli bilgilerin, hedefin muhtemel davranış biçimini ortaya koyacak bir şekilde değerlendirilmesi sonucu elde edilen işlenmiş bilgi yumağı, üründür."* (Yalman, Yılmaz(ed.),2014,99). Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde, haber kelimesi için ise şu ifadeler kullanılmaktadır: " *Bir olay, bir olgu üzerine edinilen bilgiler, salık/ İletişim veya yayın organlarıyla verilen bilgi/Bilgi/ Yüklem.*(TDK;2009,823).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi ana merkezini haber kavramının teşkil ettiği istihbarat kelimesinin özünde bir meseleye ilişkin çeşitli kanallar vasıtasıyla bilgi edime ve bu bilgileri derleme yatmaktadır. İnsanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülen istihbarat gereksiniminden bahseden ilk önemli eser M.Ö. 5-6. Yüzyılda yaşamış Çinli general Sun Tzu' ya ait olan *Savaş Sanatı* adlı eserdir. Sun Tzu bu eserde: *"… geleceği kestirmek için istihbarat yapmanın önemini vurgulayıp; bunu ruhlara, kâhinlere, ilahlara müracaat etmekten daha yararlı ve geçerli bir yol olarak gösterir."*(Karan,2008,11).

Bilim olarak istihbarat kavramına bakıldığında karşımıza çıkan bir diğer kavram ise casusluktur. *"Bir devletin askerî, siyasî ve ekonomik sırlarını başka bir devlet hesabına gizlice öğrenmekle görevli kimse"*(Topaloğlu, Ayverdi, 2007,175) olarak tarifi yapılan casuslar, tarih boyunca çeşitli yöntemlere başvurarak, ülkeleri nezdinde önemli istihbarat elde etmişlerdir. Özellikle I. Dünya Savaşı ve peşinden II. Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş yıllarında, casusların savaşların seyrini değiştirecek görevler yüklenmiş olmaları, dünya edebiyatı dâhilinde casus romanları adında yeni bir roman türü oluşmasına zemin hazırlamıştır.

**Casus Romanları**

Roman türünün genelinde olduğu gibi casus romanları da edebiyatımıza Batı edebiyatı vasıtasıyla girmiştir. Batılı yazarlar, sosyal hayattaki çalkantılara kayıtsız kalmamış ve kalemlerini bu doğrultuda şekillendirmiştir. Çoğunluğu istihbarat görevinde bulunmuş ilk casus romanı yazarlarının amacı, yaşadıklarını okurla paylaşmaktır. Ömer Türkeş, casus romanın Batı edebiyatındaki oluşumunu şöyle özetler: *"…türün tarihi 19.yüzyılın başlarına kadar uzanır, ancak casusluk romanlarının geçmişi- muhtemel ki savaş boyunca istihbarat faaliyetinin savaşın kaderindeki önemli rolü nedeniyle- I. Dünya Savaşı sonrasına denk düşer. Türün ilk ustaları arasında, kendisi de aktif bir istihbarat elemanı olan Somerset Maugham ve Eric Ambler isimleri sayılabilir. Türdeki asıl gelişme, II. Dünya Savaşı'na katılan entelektüellerin istihbarat servislerinde hizmet vermesi ile başlamış, Graham Greene, John Le Carre ve Ian Fleming gibi meslek erbapları, casuslar dünyasının çeşitli görünümlerini ifşa etmeyi bilmişlerdir."*(Türkeş,2001).

Zamanla polisiye romanla iç içe geçen ve popülerliğini yitiren casus romanı polisiyenin alt dalıymış gibi kabul edilip casus polisiyesi ismiyle anılsa da aslında iki türün de doğuşu birbirinden ayrıdır: *"Polisiye roman ve casus romanları iki ayrı tür olarak başlamışlardır. Sonradan kesişmişlerdir. İlk casus romanları casusun kahramanlığını, akıllılığını gösteren romanlardır. Onlarda muamma unsuru yoktur. Ve bu romanlar özellikle I. Dünya Savaşı'ndan sonra moda olmuştur. I. Dünya Savaşı ile birlikte casusluk adetlerinin çok yoğunlaştığını görmekteyiz. İlk casus romanlarını ilkel casusluk romanları diye adlandırmaktayız. Bu romanı bir İngiliz yazmışsa bir İngiliz casusunun, Almanları nasıl kandırdığını ve casusluk yaşamını anlatan eserleridir. Daha sonra bu roman daha rafine hale gelmiştir. İlk Joseph Conrad(Gizli Ajan) yazmıştır. Casusluk romanına muamma özelliğini koymuştur."*(Üyepazarcı,2015).

Batı romanında özellikle, Ian Fleming'in James Bond, Mıckey Spıllano'nun Mayk Hammer, Arthur Conan Doyle'nin Sherlock Holmes'i gibi dünyaca ünlü eserleriyle yükselişini tamamlayan casus romanının Türkiye'deki gelişimi beklenen ilgiyi görememiştir. *"Geçmişe bakıldığında, içinde casusların olduğu birkaç roman yazıldığı görülür, ancak "kurtarıcı casus"un öne çıktığı bu tür devam edemediği için güdük kalmıştır."*(Uğur,2013,217). Türe, Ebussüreyya Sami *Sessiz Tabanca* isimli kitabıyla ilk örneklerden birini verir. Ahmet Esat Tomruk'un oluşturduğu Türk *Casusu İngiliz Kemal* ve Ümit Deniz'in vücuda getirdiği Murat *Davman* karakterleri ise Türk edebiyatında ilk akla gelen casus tipleridir. Bunların yanında Nihal Karamağaralı, Ayşe Akdeniz, Tarık Ali, Esat Mahmut Karakurt, Bedirhan Çınar, Besim Özgen, Bülent Rusçuklu, Halil Kanargı, Argün Albayrak ve Osman Aysu gibi isimler de yazdıkları romanlarla türe katkı sağlamıştır.

**Casus Romanlarında İstihbarat**

**İstihbarat Örgütleri**

Casus romanları, oluşum itibarıyla yanlı romanlardır ve yazar bu romanlarda daima kendi ülkesinden olan casusun tarafındadır. Her yönüyle süper kahraman olan bu casuslara yazar çoğu kez, ülkesinin aleyhine olan bir tehlikeyi bertaraf etme görevini verir. Romanın ana kahramanı olan bu kişiler oldukça zeki ve becerikli olarak tarif edilir ve bağlı oldukları istihbarat örgütlerine çok yüksek katkılar sağlar.

Casus romanlarının bir özelliği de bu romanlarda ele alınan düşman ülkelerin yazar tarafından bilinçli olarak seçilmiş olmasıdır. Yazarlar düşman ülkeleri seçerken, ülkeleri ile tarihte sorun yaşamış olanları tercih eder. Aslında bu romanların çoğunda karşılıklı taraflar, ülkeler olmaktan çok istihbarat örgütleridir.

Romanlarda en çok karşımıza çıkan istihbarat örgütü elbette ki Türkiye Cumhuriyeti'nin istihbarat kurumu olan MİT'tir. *Kod Adı: Yılan, Casus, Savaşın Eşiğinde, İstanbul Tehlikede* ve *Parola: Afrika, İşareti: Akdeniz* MİT'in bizzat casusluğu önleme çalışmalarında bulunduğu ve ülkemize karşı olan tehlikeyi ortadan kaldırmakla görevli olduğu romanlardır. Bu romanların hepsinde MİT, görevini en iyi şekilde yerine getirmiş ve bunu bünyesindeki çok başarılı istihbarat görevlileri vasıtasıyla yerine getirmiştir. Bu romanların içerisinde *Savaşın Eşiğinde* romanında, diğerlerinden farklı olarak MİT'in ABD'den giden istihbarat bilgileri yoluyla yanlış bilgilendirildiği görülür. Bu şekilde, baştan sona kadar MİT görevlilerinin başarılı operasyonlarıyla giden roman, son sayfalarda okuru şaşırtarak hayal kırıklığına uğratır.

Romanlarda en çok karşımıza çıkan istihbarat teşkilatlarından birisi de CIA'dir. Amerikan Merkezî Haber Alma Teşkilatı, Kod Adı: Yılan, Savaşın Eşiğinde, İstanbul Tehlikede, Parola: Afrika, İşareti: Akdeniz ve Casus romanlarında işlenmiştir. Romanlarda CIA genel anlamda güçlü bir bilgi ağına sahip bulunmaktadır. CIA'nin en güçlü işlendiği roman olan Kod Adı: Yılan' da, Yılan kod adı-

nı kullanan Ryan Lawrence, CIA'nin en üstteki yöneticisi konumunda olmasına rağmen kimliği kimse tarafından bilinmemektedir. Aynı roman, dünyanın çeşitli yerlerinde, farklı kimlikler altında CIA için çalışanlardan bahsetmektedir. *Casus* romanında da CIA, eski bir Rus ajanı kendi bilimsel çalışmalarını yürütmesi için bünyesine katmıştır. *Savaşın Eşiğinde* romanında ise ABD'yi arka planda yöneten ekonomik güçler kendilerine, CIA'nin de üstünde bir rol çizmiştir.

Rus istihbarat örgütü KGB de *Yüzbaşı Kırbaç, Casus* ve *Ankara Ekspresi* romanlarında karşımıza çıkmaktadır. Bu romanlarda, KGB doğrudan Türkiye'nin karşısında değildir, bu istihbarat teşkilatının romanlarda yer alması geçmişte ya da romanın geçtiği zamanda, ona bağlı faaliyet yürütmüş ajanlar vasıtasıyladır. KGB'nin en geniş yer bulduğu roman olan Yüzbaşı Kırbaç, bu istihbarat teşkilatının, Rusya'da yabancılara karşı uyguladığı yöntemleri ve yabancıları kendi hesabına casusluk yapmaya zorlaması anlatılır. KGB'nin, uygulanmayan emirlere karşı yaptırımı ise oldukça sert olmuştur. *Casus* romanında çizilen eski KGB ajanı İgor da, işkenceleri ile ün salmış birisidir.

MOSSAD' a bağlı bir birim olan SHIN_ BETH(Ulusal Gizli Servis), *Türk Casusu İngiliz Kemal/ İsrail Macerası* romanında yer alan istihbarat teşkilatıdır. MOSSAD'ın iç istihbarata alanında görevli birimi olan SHIN-BETH, romanda Yahudi toplumunun İsrail Devleti'ni kurarken Araplara karşı yürüttüğü faaliyetleri koordine etmektedir. Romanda bu teşkilat, Avrupa ülkeleri de içerisinde olmak üzere bir çok ülkede faaliyet göstermektedir.

Romanlarda Almanya hesabına istihbarat sağlama görevini Alman Gizli Polis Teşkilatı olan GESTAPO ve Nazi'ye bağlı askerler yürütmektedir. *Ankara Ekspresi* romanı Alman askerlerin Türkiye'yi işgal etmek üzere yaptıkları planları anlatırken, *Ateşle Oynayanlar* romanında, Türkiye'yi ele geçirme planı GESTAPO' ya bağlı casuslar tarafından yürütülmektedir. *Savaşın Eşiğinde* romanında Almanya küçük bir sahnede, dünyayı idare eden büyük güçlerin toplantısında, toplantıya katılanlar arasında karşımıza çıkmıştır.

İtalyan istihbarat teşkilatı *SISDE* de romanlarda karşımıza çıkan istihbarat teşkilatlarındandır. Açılımı Demokratik İstihbarat ve Güvenlik Servisi olan SISDE; Türkiye ile Yunanistan arasındaki olası savaş ihtimalini ele alan *Savaşın Eşiğinde* romanında, dost istihbarat servisi olarak yer almaktadır. MİT'in yardım talebine SISDE olumlu yanıt vermiş ve MİT görevlisine yardım etmiştir.

Olay örgüsünün Fransa'da başladığı *Parola: Afrika, İşareti: Akdeniz* romanında, Fransız Dış Güvenlik Genel Müdürlüğü olarak adlandırılan resmî istihbarat servisi DGSE, Türk yetkililerin edindiği bir istihbarata sahip olur. Türklerin PKK ve ASALA'ya sınır ötesi operasyon yapmasını doğuracak bu süreç ile ilgili tarafsız kalma kararı da DGSE' nin kendi menfaatlerini düşünerek aldığı bir karardır.

Yunan istihbarat teşkilatı EYP, *Savaşın Eşiğinde* romanında Türkiye ve Yunanistan arasında çıkması muhtemel bir savaşı engellemek ve iki ülkenin menfaatlerini korumak adına işbirliği içindedir. Türk istihbarat görevlisi Mete ile EYP' ye bağlı çalışan Magda, roman boyunca birlikte hareket etmiştir.

**İstihbarat Teknikleri**

Casus romanları, yazarlar tarafından özel yeteneklerle donatılmış casuslar etrafında şekillenmektedir. Bu kişiler, sahip oldukları sezgi kabiliyetleri ve zekâlarıyla çok tehlikeli durumların bile kolaylıkla üstesinden gelebilmektedir. Bazen istihbarat teşkilatları tarafından kendilerine öğretilen teknikler bazen de kendi inisiyatifleri ile uyguladıkları yöntemler onları başarılı kılmaktadır.

*Dil alma*, çoğu casusun en başta sahip olduğu yetenektir. Yazar tarafından romanın ana kahramanı yapılan bu kişilerin çoğu birden çok dil bilmekte ve bu dili ana dili gibi konuşabilmektedir. Dil alma konusunda en yetenekli roman kahramanı İngiliz Kemal lakaplı Ahmet Esat Tomruk'tur. O, İspanyolca ve Romence'nin de içinde yer aldığı tam sekiz dil bilmektedir. *Kod Adı: Yılan* romanının baş kişisi Boran Türkoğlu ise dört dil bilmektedir. Kaç dil bildiği belirtilmese de, *Parola: Afrika, İşareti: Akdeniz* romanındaki MİT görevlisi Sevim, çok iyi yabancı dil bildiği için Polis Akademisi'ndeyken MİT' e alınmıştır. Osmanlı'nın 16.yy'ını anlatan *Cavidan* romanında, devletin istihbarat teşkilatı olarak Martoloslar görev yapmaktadır. Bu teşkilat ise kendine has yöntemleri ile elemanlarına dil öğretmektedir. Romanın iki önemli kişisi olan Zülfikar ve Cavidan' da buradan yetişmiş olması sebebiyle iyi derecede yabancı dil bilmekte ve görev aldıkları yerlerde sıkıntı yaşamamaktadır. Bunların yanında, *Ankara Ekspresi* romanında Seyfi Hüget'in Almanca, *Ateşle Oynayanlar* romanında İlhan İzmirli' nin İtalyanca bildiği bilinmektedir.

*Takip etme* de casus romanlarında kullanılan istihbarat edinme yöntemlerinden birisidir. Öğrenilmek istenen bilgiler, bazen kişilerin bizzat istihbarat görevlileri tarafından takibi, bazense elektronik imkanlar kullanılarak izlenmesi yoluyla elde edilir. *Casus* romanı bu anlamda takibe geniş yer ayırmıştır.. Eski Rus casusu İgor, büyük oranda yapılan takip sonucu ele geçirilmiştir. İgor, işbirliği içinde olduğu kişilerle fırça darbesinde bulunup kendisine ulaşılmasını kolaylaştırmıştır. Bir kişinin peşine takip elemanı takmak anlamına gelen gölge *takmak* terimi İstanbul Tehlikede romanıyla karşımıza çıkmıştır. Romanın kadın casusu olan Yolanda'nın peşine MİT tarafından gölge takılmış ve bu yolla kadının tüm davranışları gözlem altına alınmıştır.

*Savaşın Eşiğinde* romanında elektronik takip birkaç yerde karşımıza çıkmıştır. İstihbarat görevlileri, peşlerinde oldukları Maguire'nin telefon kayıtlarını incelemiş, onun kaldığı odaya dinleme cihazı yerleştirmiş ve yine peşlerine düştükleri bir şilebin telsiz konuşmaları ile verdiği sinyallerden faydalanmıştır. *Ateşle Oynayanlar* romanı Türk Emniyet Teşkilatı'nın takip maksadıyla bilinçli olarak medyaya yanlış haber vermesine değinir. Romanın Alman casusu Frida, Türk polisi sayesinde kendisisin takip edilmediğini düşünerek yakayı ele verir. Takip konusundaki başka bir yöntem de *Ankara Ekspresi* romanıyla karşımız çıkar. Romanın ana kahramanı Seyfi Hüget' e takipte yardımcı olmak maksadıyla birçok istihbarat görevlisi görevlendirilmiştir. Bu kişiler Alman casusların bulundukları yerlerde; sigara satıcısı, çiçek satıcısı, garson ve şoför gibi kimlikler altında görev yapmaktadır.

*Kimlik değiştirme* de bu romanlarda sıkça kullanılan istihbarat yöntemlerindendir. Yazarlar, casus kahramanlarını bu yolla istedikleri ortamlara sokar ve bilgi almalarına zemin hazırlar. *İstanbul Tehlikede* romanı kimlik değiştirmenin en sistematik olarak işlendiği romandır. Romanda MİT'in İstanbul bürosunda , çeşitli kıyafet ve aksesuarla donatılmış bir değişim odası ve yüzün şekli üzerinde istenen değişikliği uygulayabilecek bir makyaj uzmanından bahsedilir. Romanın ana kahramanı Murat Davman bu odaya girerek önce zengin bir kişi görünümüne, sonra da dayak yemiş biri görünümüne kavuşturulmuştur. Romanda Yolanda adlı casusun da yanında köylü kıyafetleri taşıdığı görülür. *Ateşle Oynayanlar* romanında, İlhan İzmirli başta Rıza sonra ise Roberto kimliğiyle casuslarla temas kurmuştur. *Ankara Ekspresi* romanın Seyfi Hüget'i ise, aslen bir şehit eşi olan Nazan Hanım'ın eşi kimliğiyle Alman Hastanesi'ni teftiş etmiştir. Martoloslar adlı teşkilattaki kılık değiştirme eğitimi de *Cavidan* romanında işlenmiştir. Romanın ana kahramanı Cavidan bu eğitim yoluyla Avrupa'da kendisini Cezayirli bir rakkase olarak tanıtmıştır. *Casus* romanı da kimlik değiştirmenin detaylıca yapıldığı romanlardandır. Eski bir Rus casusu olan İgor, CIA bünyesine geçerken ardındaki bütün izleri yok etmiş ve kayıtlara kendisini nehirde boğulup ölmüş olarak geçirmiştir. Kendisine çok benzeyen birisini de Türkiye'de farklı bir isimle dublör olarak bulundurmaktadır. *Türk Casusu İngiliz Kemal/İsrail Macerası* romanında Esat Tomruk kendisini Samuel Lindman olarak, Yüzbaşı Kırbaç romanında Kırbaç kendisini önce Dimitrof, sonra Aldanlı Çemikof olarak, *Kod Adı: Yılan* romanında Boran kendisini Steve olarak tanıtmıştır.

Canlarını tehlikeye sokacak bir duruma müdahale etmek ve istihbarat sağlamak amacıyla roman kişilerinin çeşitli materyallere başvurduğu görülmektedir. Bu materyallerin en çok ve etkili kullanıldığı roman *İstanbul Tehlikede* romanıdır. Özel ajanlık atfedilen Murat Davman'a kimseye verilmeyen izinlerin verilmesi ile bazı materyaller kullandırılır. Bunlar: patlayan kalem, dinleme ve konuşma fonksiyonu olan gözlük ve sigara tabakası, hançer olabilen sigara ağızlığı, ustura olabilen saat, patlayan çiklet ve maymuncuk olabilen anahtarlıktır. Murat bu materyalleri romanda yeri geldikçe kullanmış ve kendisini çevreleyen zor durumdan kurtulmuştur. *Kod Adı: Yılan* romanının baş kahramanı Boran Türkoğlu'nun da tam donanımlı bir saate sahip olduğu görülmektedir. Boran bu saati sayesinde MİT ile iletişime geçebilmekte, oradan istediği kişilerin resim ve bilgilerini alabilmektedir. *Savaşın Eşiğinde* romanında ise MİT görevlisi olan Mete'nin elinde tüm şifreli kapıların şifrelerini kırabilecek aletler mevcuttur.

**Sonuç**

Günümüz toplumların en büyük sorunlarından birisi güvenliği temin ve güvenliğin devamlılığını sağlamaktır. *"Güvenlik ve istihbarat birbirini tamamlayan ve tanımlayan iki kavramdır. Bir kişinin, bir ailenin, bir topluluğun, bir ulusun, bir devletin ve/veya bir devletler topluluğunun varlığını sürdürebilmesi ancak ve ancak sağlayabildiği güvenlik ile doğru orantılıdır… Güvenliğin öz ise bilgiye dayanır.*

*Bilgi yoksa güvenlik de yoktur; bilgilenme güçlüyse güvenlik de güçlü olur.*" (Altındal,2008,28). İşte toplumların istihbarata olan ihtiyacı böyle bir bilgilenme gereksiniminden doğmuştur. İstihbarat kavramı da ister istemez beraberinde istihbarat sağlayıcıları getirmiş ve böylece casusluk denilen kavram ortaya çıkmıştır.

Dünyanın geçirdiği iki büyük savaş olan I. Ve II Dünya Savaşları ile peşinden gelen Soğuk Savaş, dış dünyadaki bu casusluk gerçeğini edebiyata taşımış ve casusluk romanları bu şekilde raflarda yerini almıştır. Sosyolojiden ayrı düşünülemeyecek olan roman gerçeği, casus romanlarındaki istihbarat temasını gerçek hayatla mukayese etmemizi düşündürmüştür. Bu açıdan bakacak olursak ,casus romanlarında ele alınan istihbarat teşkilatları kurmaca olmayıp, günümüzde ya da öncesinde var olan ve resmî makamlarca tanınan teşkilatlardır. Bunlar romanlarda, ülkelerin istikballerini etkileyecek olaylarda söz sahibi konumundadır. Yine bu teşkilatlar gerektiğinde birbirleriyle temasa geçip, birbirlerine yardım etmekten uzak kalmamaktadır.

İstihbarat amacıyla romanda başvurulan teknikler ve materyaller ise yazarların hayal gücüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Yazarlar kimi zaman herkesçe bilinen yöntemlerle istihbarat edinmekte, kimi zaman ise tasarladıkları materyalleri kahramanlarının kullanımına sunmaktadır.

Kaynakça:

ALBAYRAK, Argün(2012).**Cavidan**(İkinci basım). İstanbul: Kerasus Yayınevi.

ALTINDAL, Aytunç.(2008).**Türkiye ve Dünyada Casuslar.** İstanbul: Truva Yayınları.sy:28.

AYSU, Osman(2008). **Casus**(Birinci basım).İstanbul: Sonsuz Kitap Yayınları.

AYVERDİ, İ. Topaloğlu, A.(2007) **Türkçe Sözlük** (Birinci Basım). İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

ÇINAR, Bedirhan(1954).**Ateşle Oynayanlar**(Birinci basım). İstanbul: Harman Yayınevi

DENİZ, Ümit(1970). **İstanbul Tehlikede**(Birinci basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DEVELLİOĞLU, **Ferit** ((2007). **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat** (Yirmi dördüncü Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi.

KANARGI, Halil(2011). **Kod Adı: Yılan**(Birinci basım). İstanbul: Kariyer Yayınları.

KARAKURT, Esat Mahmut (2009).**Ankara Ekspresi(**Birinci basım).Ankara: Bilgi Yayınevi.

KARAN, Kaya.(2014)**Teşkilat/Geçmişten Günümüze Türk İstihbaratı**(Birinci Basım). Ankara: Kripto Yayınları.sy:11.

KÜLEBİ, Ali(1998).**Parola: Afrika, İşareti: Akdeniz**(Birinci basım).Ankara: Ümit Yayıncılık.

MERAM, Ali Kemal(2005).**Türk Casusu İngiliz Kemal/İsrail Macerası**(İkinci basım).İstanbul: Geçit Kitabevi.

ÖZGEN, Besim(1968). **Yüzbaşı Kırbaç**(İkinci basım).İstanbul: Hüsnü Hayat Matbaası.

RUSÇUKLU, Bülent(2005).**Savaşın Eşiğinde**(Birinci basım).İstanbul: Evrim Yayınevi.

TOLAN, Barlas(1983).**Toplum Bilimlerine Giriş**(Üçüncü Basım). Ankara: Savaş Yayınları.sy:187.

Türk Dil Kurumu.(2009).**Türkçe Sözlük**(Onuncu Basım).Ankara: TDK Yayınevi.

TÜRKEŞ, Ömer.(2001).*Nerede O Eski Casuslar?*,01 Mayıs 2016 tarihinde http://www. Radikal.com/ adresinden alınmıştır

UĞUR, Veli.(2013).**1980 Sonrası Türkiye'de Popüler Roman**(Birinci Basım). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları. Sy:217.

ÜYEPAZARCI, Erol(2010).*Türklerin Sherlock Holmes'i Amanvermez Avni. 10 Mayıs 2016*'da http://www.cinairoman.com/?cat=43 adresinden alınmıştır

YILMAZ, Sait.(2014)**.Dünyayı Yöneten Güç: İstihbarat Bilimi** (İkinci Basım). Ankara: Kripto Yayınları. Sy:99.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 19.12.2015*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Sanatın Doğası, Doğanın Sanatı ve Günümüz Sanat Eğitiminde Doğanın Yeri

## The Nature Of Art, The Art Of Nature And Nature's Place In Today's Art Training

Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN *

**Öz**

Sanat ve doğa birbirinin içinde gizli iki kavram olarak düşünülebilir. Tarih boyunca sanatçılar doğadan etkilenmişlerdir. Hatta sanatçıların ilham kaynağı çoğunlukla doğa olmuştur denebilir. Doğadan tasvire en uzak sanatçılar bile doğadan bir şekilde etkilenerek sanata ilk adımlarını atmışlardır. Doğaya ve çevreye sanatçı gözüyle bakmak sanatsal öğrenmenin de başlangıcıdır. Görsel sanatların son noktası sayılabilecek soyutlama dahi doğadan koparmaz aksine doğanın sınırsızlığını gösterir. Böylece sanat bir anlamda doğayı taklitten doğar. Doğanın kendisi de bir sanat eseridir: Doğada var olan sürekli ve canlı sanat en güzel sanat örneğidir. Sanat bir bilim gibi doğayı inceler. Doğadaki sınırsız şekil ve form örneği bulunabilir. Doğa sürekliliği olan bir öğretmendir ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlar. Doğa bireye sayısız farklı örnek sunar. Doğa mükemmel bir sanatı sergiler. Sanat eğitimcisi doğayı bir görsel sanatlar müzesi gibi görmeli ve öğrencileri bu müzenin farkına varmaya yönlendirmeli. Okullar doğaya doğa okullara yaklaştırılmalı. Görsel sanatlar dersinin kazanımları öğretmenleri ve öğrencileri doğaya yönlendirmeli ve doğayı incelenmesi gereken görsel zenginlikler bütünü olarak sunmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat, Doğa, Eğitim

**Abstract**

Art and nature can be imagined as two terms hidden in each other. Throughout the history, artists have been affected by the nature. The nature has mostly been the source of artists' inspiration. All artists are affected by nature. It is the beginning of artistic learning to look at nature and environment through an artist's eye. Abstra-

KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi a.ayaydin@ktu.edu.tr

ction doesn't pull you off nature, on the contrary it shows you the infinity of nature. Art, in a manner of speaking, grows out of imitating nature. The nature itself is a work of art. The perpetual and alive art that exist in nature is the most beautiful example of art. Art examines the nature as a science. There can be found many examples shape and form in nature. Nature is a teacher which has continuity and it provides life-long learning. Nature presents numberless different examples to the individual. It exhibits a perfect art. Art trainer should see the nature as a museum of visual arts and should lead the students to realize this museum. Schools should be approximated to art and art should be approximated to schools. The gains of visual arts lesson should lead the teachers and students to nature and should present the nature as a total of visual wealth that shoul be examined..

**Keywords:** Art, Nature, Education,

**Giriş**

Sanatın en temel esin kaynaklarından biri doğadır denebilir. Öyleyse sanata temel olan bu kaynak sanat eğitiminde de göz ardı edilemez. Yöntem ve konu ne olursa olsun, biçim ve içerik ne olursa olsun görsel çalışmalarda doğanın yeri yadsınamaz niteliktedir.

Sanat hakkında eski çağlardan başlayarak günümüze dek pek çok tartışmanın konusu sanatçının biçimi içinde insan, özü içinde doğa ile ilgilidir (Ersoy, 2001:12). Sanat ve doğa birbirinin içinde gizli iki kavram olarak düşünülebilir. Doğa kendi içinde sanat kavramını da barındırır mı? Sanat ise bir şekilde doğaya bağlı olmak zorunda mı? Ya da en kısa tabir ile belirtmek gerekirse "Sanat doğasız olur mu?" ve "doğa sanatsız olur mu?" birbiri ile yakın ilişkili iki sorunun cevabı ne kadar netleşebilir. Bu çalışmada bu ve benzeri soruların cevabı irdelenecek ve bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

**DOĞA, SANAT VE SANATÇI İLİŞKİSİ**

Tarih boyunca sanatçılar doğadan etkilenmişlerdir. Sanatçıların ilham kaynağı çoğunlukla doğa olmuştur. Doğadan uzaklaşma çabaları bile dönüp dolaşıp doğaya odaklanmıştır. Soyut sanat kavramı ile doğadan kopmayı başardığını düşünen insan daha sonra onun da doğadan etkileşimle ortaya çıktığını fark etmiştir.

***Tüm Sanatçılar Doğadan Etkilenir:*** İnsanoğlunun kelime dağarcığı, kavram bilgisi, tanıdığı şekil ve biçimler ilk tanıştığı çevre ile bağlantılı olarak oluşmaya başlar. Bu oluşum sonucunda bireyin görsel kültürü şekillenmeye başlar. Bu görsel dünya ise ilham kaynağının temel alt yapısına zemin hazırlar. Yeteneği ile doğru orantılı olarak sanatçılar doğadan aldıkları bu ilhamı esere dönüştürürler.

Doğadan etkilenmeden çalışan sanatçı olabilir mi? Tansuğ'a (1988:17) göre; Paleolitik mağaralardaki hayvan resimlerini yapan sanatçıların bile kayalar üzerin-

deki doğal, hayvanlara benzer oluşumlardan yararlandıkları görülmüştür. Eyuboğlu'na (1986:106) göre; Doğanın zenginlikleri ile boy ölçüşebilmek için ressamın icat ettiği şeyler vardır. Bir konu hoşumuza gittiği zaman orada resmini hiçbir zaman yapamayacağımız şeyler vardır. Örneğin, rüzgârın ağaçlara eklediği sonsuz hareket ve renk zenginliği, durmadan kıvranan ağaç dallarının ritmik ve plastik dansı gibi şeylerdir.

Leanordo da Vinci meşhur notlarında şunları söyler (Vinci, 1992:64): "... Bazı kişiler, yalnızca bir portre veya bir şekil çizmede başarılı olan ressama "mükemmel usta" vasfını bahşederek, kendi kendilerini aldatırlar. Bütün bir hayat boyunca araştırılmış bir alanda olabildiğince mükemmelleşmekten ibaret bir başarı, büyük değildir. Zira, bizim bildiğimiz kadarıyla resim, özünde doğanın ürettiği, veya insanların rasgele eylemlerinin sonucu olan, kısacası, gözlerin yakalayabildiği her şey kucaklar ve içerir; yalnız bir tek şekil üzerinde başarılı olan kişi, bana zavallı bir usta gibi geliyor. Demek ki yalnızca insanın yerine getireceği eylemlerin çeşitliliğini ve sayısını asla görmüyorsun. Görmüyor musun, ne kadar çeşitli hayvan türü var ve de ağaçlar, bitkiler, çiçekler? Dağlık veya düzlük alanlar, kaynaklar, nehirler, kentler, özel ve kamusal yapılar ne kadar çeşitli; insana yararlı olsun diye ne kadar zarif avadanlıklar, kılıklar, süsler ve sanatlar var, mükemmel bir usta diye adlandırmak istediğin kişi tarafından, eşit bir rahatlık ve güzellikler verebilmesi gereken her şey."

Yaratılışından bu yana insan, doğa dediğimiz hazır gereçler evreniyle karşı karşıyadır. Bu gereçler dünyasını anlamak için tüm güçlerini; aklını, duygularını, duyularını, sezgilerini ve istencini kullanan insan kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evrenini de yaratma çabası içindedir aynı zamanda (Gençaydın, 1990:44).

***Doğaya ve Çevreye Sanatçı Gözüyle Bakmak:*** Her insan doğaya bakar. Ama her insan doğayı sanatçı duyarlılığı ile göremez. Bazı insanlar sadece bakar bazıları ise görür. Sanatçılar ise görmenin de ötesine geçer ve gördüklerini gösterir. İşte bu gösterme çabası sanat eserlerinin doğmasını sağlar. Eyuboğlu (1986:72) "İnsan ancak sanat eseri sayesinde çevresine daha iyi bakmak, daha iyi görmek, daha iyi duymak şerefine ulaşmıştır" der. Edman (1998:36) ise "Sanat, insan zekasının tabiatı işlemesidir; kendi maksadına göre tabiata ustaca tesir etmesidir." diyerek, sanatçının doğa ile etkileşim içinde olduğunu da vurgular. Yani, sanat yapma ihtiyacı doğal olarak sanatçının çevresine daha iyi bakmasını, çevresini incelemesini ve çevresinde araştırmalar yapmasını gerekli kılar.

***Soyutlama Doğadan Koparır mı?*** Soyut sanat her ne kadar doğadan bağımsız olarak kabul edilse de soyut sanatın temelinde de doğanın kendisi vardır. Doğanın somut nesneleri sanatçının dönüştürmeleri sayesinde ya da görmek istediği gibi görmeye çalışırken soyuta ulaşmış olur. Theo Van Doesburg "Doğayı biçimlerinden soyutlayın, o zaman onun ruhuna erişirsiniz" düşüncesinden hareketle, yalın ve saf bir evrensel dil aramaktadır (Mondadori, 1981:670). Soyut çalışan sanatçı da müzedeki yapıtlardan ve doğanın çeşitliliğinden yeterince yararlanır (Akay, 2004:23). Picasso her zaman yaşanan biçimlerle işe girişir, salt soyutlamanın baş-

tan çıkarıcılığına kendini kaptırmaz. "Gerçeği hiçbir zaman bırakmadım" der, "her zaman temelde gerçekle birlikte oldum, hatta belki de onun çok derinliklerine daldım" (Mondadori, 1981:696 ).

***Doğayı Taklitten Doğan Sanat:*** Sanat ilk önce taklitle başlar. İster sanatçı olsun isterse toplumun herhangi bireyi olsun, ilk kez sanatla uğraşmak istediğinde ilk başvurduğu çare taklitten öteye geçemez. Eflatun'un düşüncesinde sanatçının amacı yeryüzündeki güzellikleri görerek bunlardan idealara yükselmek ve sanat yapıtlarında onları yansıtmak, taklit etmek (mimesis) olacaktır. Yeryüzünde güzelliği gören insan, gerçek güzelliği hatırlar ona doğru uçmak arzusuyla yanar ve bütün dünya işlerini yüzüstü bırakır (Ersoy, 2002:9).

Sanatçının doğayı taklit etmesi doğayı her zaman birebir yansıtma çabası anlamına gelmez. Tansuğ'a (1988:66) göre; tabiattan hiçbir şey hiçbir zaman mutlak anlamda taklit edilememiştir. Ama gene de amaç, onun dışta olan, duyularla, gözle kavranabilen niteliklerdir. Yaşamakta olan organik varlığın güzelliğini kavramak insanın mutluluk ölçüsünde kendi varlığının bilincine erişmesi anlamına gelir. Doğaya yakınlığı ve birliğiyle insan, yarattığı görsel biçimlerde hep bu mutluluğu tatmak peşindedir.

***Doğanın Kendisi Sanat Eseridir:*** Sanat eserinde aranan birçok öğe ve ilke doğada bulunur. Denilebilir ki bir resimdeki nesnelerin, aslında bir tablo olan tabiatın unsurlarından daha da gerçek bir hüviyeti vardır. Bir çerçeve içine alınmış belli bir yeri işgal eden nesneleri yıkayan su, ışık, renklendirilmiş kâinata bir bütünlük verir. Dünyanın şu yapısı, ressamın tasarlayıp ortaya koymuş olduğu renkler, çizgiler ve kütleler arasındaki ahenk ve dengeden doğar. Şu küçük renkli dünya, çevremizdeki dünyanın bir parçasını "canlandırdığı" için değil, fakat aydınlık ve belirli olduğu için, tamamıyla bir resim havası içinde rengin ve çizginin plastik değerlerine göre düzenlenmiş bulunduğu için kıymetlidir (Edman, 1998:97).

Bütün büyük ressamlar, resme başlamadan önce yapılması gereken şey üzerinde ısrarla durmuşlardır; doğayı iyi anlamak ve onu ezbere bilmek (Cheng, 2006:108). Örneğin, Cezanne doğa ile sanat biçimleri arasında erişilebilecek en iyi dengeyi kurmaya çalışmıştır (Mondadori, 1981:631 ).

***Doğada Var Olan Sürekli Ve Canlı Sanat*:** Doğada sürekliliği olan bir sanat hâkimdir. Doğanın her yerinde sıkça sanatla karşılaşmak mümkün olduğu gibi insanın doğası da buna paralel olarak sanattan ayrı duramaz. Doğada var olan sanat insanın sanatı gibi cansız olabileceği gibi aynı zamanda ve farklı olarak yaşayan sanatı da görmek mümkündür.

Doğada var olan canlı sanat doğanın yansıttığı sanata bir ayrıcalık katar. Bu ayrıcalık veya farklılık bu sanatın sürekliği değişebildiği halde sanatını da korumasıdır. Bu durum doğadaki sanata dördüncü bir boyut katar. Buna zaman boyutu da denebilir. Birçok sanatçı bu boyutu da eserlerine yansıtmak ister. Mondadori'ye (1981:615 ) göre; insanları doğa içinde canlandırmak, bütün büyük ressamların üstünde uğraştığı bir konudur. Klee (2006, 42) insan figürünü çalışmayı da doğanın

çalışılması ve yansıtılması olarak görür ve sanatçıyı da esere konu olan insan figürünü de doğanın kendisi olarak görür. Ve bunu "Sanatçı insandır, doğanın tabanında, doğanın parçası olduğu için, o da doğadır." sözü ile ifade eder.

***Sanat Bir Bilim Gibi Doğayı İnceler:*** Doğayı incelemesi açısından sanat ve bilim arasında amaç açısından fazla bir fark yoktur. Yöntem ve teknik farkı olabilir ancak hem bilim hem de sanat birçok ortak özelliğe sahiptir. Leonardo Da Vinci bu konuda şunları söylemektedir (Vinci,1992:23): "Gerçekte, resim bir bilimdir ve çocuğu olarak, doğanın gerçek kızıdır. Söylediklerimi daha da iyi ifade etmek için, resmin kaynaklanmış olduğu bütün görünür şeylerin ondan doğduğu, doğanın küçük kızı diyeceğiz ona. Demek ki, haklı olarak, ona doğanın kız torunu ve bizzat Tanrı'nın akrabası diyebiliriz"

Avrupa'da bilimsel ve teknolojik gelişmeler içinde değişmeye başlayan yeni insan, doğayı ve insanı tanımaya çalıştığı" Aydınlanma dönemine Rönesans ile girdi. Giotto'dan Picasso'ya kadar sanatçı, insan figürünün önce anatomik yapısını ve dış görüntüsünü, sonra ruhsal durumunu ve bilinçaltını incelemeye koyuldu. Doğayı görme biçiminde, doğa, sahne olmaktan başlayıp insanın ruhsal dünyasını yansıtan bir simge olmaya kadar uzanan geniş bir yelpaze oluşturdu. Avrupa'da insanın birey olarak önem kazanması, plastik sanatlarda figürün yeni üslup ve yöntemlerle ele alınmasını gerektirdi. Bu durum, toplumsal yapının ve inanç sistemlerinin geçirdiği evrelere sıkı sıkıya bağlıydı (Düben, 2007: 30).

Meşhur sanat tarihçi ve eleştirmen Gombrich'e (1997: 329) göre; figürlerin özel bir dikkatle çizilmesine ve kompozisyonun sanatsal açıdan bir hayli basit olmasına karşın, resim sadece her yere nüfuz etmiş ışık ve hava sayesinde kaynaşıp bir bütünü oluşturmuştur. Bu ışık, fırtınanın tuhaf ışığıdır. İlk kez olarak resimdeki kişilerin, önünde hareket ettikleri manzara sadece bir arka düzlem değil. Resim gerçek konusu olarak, kendisi için orada bulunur. Figürlerden, bu küçük tablonun çoğunu kaplayan manzaraya bakar, sonra tekrar figürlere döneriz; Giorgione, kendisinden önce gelenler ve çağdaşları gibi önce nesneleri ve kişileri çizip sonra onları bir mekâna yerleştirmez, doğayı, toprağı, ağaçları, ışığı havayı, bulutları ve kentleri, köprüleriyle insanları bir bütün olarak düşünür. Bir bakıma bu, hemen hemen perspektifin keşfedilmesi ölçüsünde, ileri doğru atılmış büyük bir adımdır. O zamandan başlayarak resim sanatı, artık kendine özgü yolları ve kendine özgü gizli yasaları olan bir sanattır.

***Doğadaki Sınırsız Şekil ve Form Var:*** Doğanın sanatçıya sunduğu sınırsız sayıda şekil, form, renk ve bu kavramlar arasında oluşmuş sayısız ilişki örnekleri var. İnsan veya sanatçı gördükçe daha fazlasını göresi geliyor. Ve görebildikçe daha fazla hayrete düşüyor.

Evrende sonsuz olan evrenin biçimi dışında özgür hiçbir biçim yoktur. Çünkü evren sonsuz çeşitliliği olan nesneler ve olaylar topluluğu olduğu halde bunlar karşılıklı olarak birbirini koşullandırarak bir birlik oluştururlar. Bu düzenli ve devamlı bağlantıda "olay ya da nesnenin kişiliğinin tümü olan biçim onunla anlaşan diğer biçimlere bağlıdır. Böylece oluşan birlik daha üstün bir biçimdir. Her üstün

biçim daha da üstün bir biçimin öğesi olarak sürer gider. O halde yukarıda da söylediğimiz gibi evrende bağımsız hiçbir biçim yoktur (Keskinok, 2001:137).

Bir ressam için de doğa yalnızca gök, deniz, bulutlar, ağaç ve kayalar gibi dış dünyanın jeopolitik yapısıyla sınırlı değildir. İnsana ait yapılar ve eşyalar da doğanın bir parçasıdır. Bundan dolayıdır ki, doğal olsun yapma olsun; bizi çevreleyen tüm nesnel elemanlar doğanın bir parçasıdır (Berk,1943:26).

***Doğa Sürekliliği Olan Bir Öğretmendir:*** Gözlemci birey veya daha dar anlamda sanatçı, sanatın kavramlarını çok çeşitli örneklerle doğadan öğrenebilir. Doğada sanatsal problemlerin nasıl çözüme kavuştuğunu görebilir. Tansuğ (1988:18) bir yazısında "Resim öğrenimini tamamladığı gün, hocalarına ne öğrendiysem sizden değil, şu karşıdaki ağaçtan öğrendim, diyen genç sanatçıyı da sadece, öğretimin hayata ve çevreye ilgisizliği karşısındaki tepkinin sözcüsü olarak değerlendiririz" der.

Eflatun ve Pytagoras'çıların iddiası olarak bilinen ve çok doğru bir mefhum olan matematik ve simetrikal ilahi düzen fikri, Aristo'da da devam eder. O, her nesnenin matematiğin alakasında bulunduğunu, sayı, simetri ve geometrinin güzelliğin karakteri olduğunu açıklar. Hakikatin saklı sırlarını anlamamıza, akıl cevherinin ve his âleminin yardım ettiğini ve bunların ilahi vergiler olduğunu söyler (Bigalı, 1984:2)

***Doğa Sayısız Farklı Örnek Sunar:*** Doğada çok farklı kategorilerde farklı sanat örnekleri görülebilir. Hem canlılarda hem cansızlarda örnekler olabileceği gibi canlılarda kendi aralarında sınıflara ayrılabilir, bitkiler ve hayvanlar gibi. Örneğin, bazı hayvanlar, insanı hayrete düşüren olağanüstü nitelikte ürünler sergilemektedirler. İpekböceğinin kozası, örümcek ağı, arının peteği, karınca yuvası vb. bütün bunlar sanatçıları kıskandıracak nitelikte çalışmalardır. Ancak hepsi içgüdüseldir. Yüzyıllardır değişmeden tekrarlanmaktadır. Oysaki insanlık tarihine bakılırsa, insanın yaptığı çalışmalarda ve ürünlerde sürekli bir değişim ve gelişim gözlemektedir. Mesela mağara kovuğundan bugünün dev boyutlu gökdelenlerine ulaşan mimarlık sanatının izlediği gelişim ve değişim somut bir örnektir (Boydaş ve Balcı, 1997:171).

Estetiği ayrı bir alan olarak belirleyen temel kavramın "güzel" olduğu söylenebilir. Estetiğin sınırlarını çizebilmek, bir bakıma "güzel" kavramının kapsamını belirlemekle aynı anlama gelir. Gerçeklikte "güzel" değer yargısıyla ilgi içinde ele alınan her şey, estetiğin araştırma alanına girer. Böylece estetik alanda yalnız sanat yapıtları değil, aynı zamanda doğal olarak var olanlar da –örneğin kristaller, yıldızlar, dağlar, nehirler, kırlar, bir kuş sesi ya da bir insan yüzü vb- güzel olarak nitelendirilir (Yetişken, 1998:10).

***Doğa Mükemmel Bir Sanatı Sergiler:*** Doğada akıl almaz güzellikte sanatlar sergilenir. İnsanı hayrete düşürecek görsel albeniye sahip sanat eserlerine her yerde rastlamak mümkündür. Lenoir'a (2004:55) göre; doğa hiçbir şeyi kusurlu yaratmaz. Güzel ya da çirkin olsun tüm biçimlerin bir var oluş nedeni vardır; ve var olan

tüm varlıklar arasında, olması gerektiği gibi olmayan tek bir varlık yoktur. Doğa tutarsız hiçbir şey yaratmaz, güzel ya da çirkin olsun her figürün, onu belirleyen kendine özgü nedeni vardır ve tanıdığımız tüm organik varlıklar arasında, olması gerektiği gibi olmayan tek bir varlık yoktur.

Edman'a (1998:120) göre; kâinatta bulunması veya gerçekleştirilmesi mümkün olan rasyonelliğe canlı bir örnek teşkil eden bir şaheser, içindeki bütün unsurların kaynaşması ile filozofların ortaya koymak istedikleri düzene erişmiştir. Fischer'e (1993:138) göre; doğa her zaman sanattan daha "doğal"dır, sanat bu bakımdan hiçbir zaman doğayla boy ölçüşemez. Böyle olunca da, sanatın amacı ve ereğinin doğayı kopya etmek, anlam ve özününse yalnızca bir benzerlik sorunu olmadığı açıkça ortaya çıkar.

İnsan bir dayanak ve inanç ister. Bir yere dayanmak, oturmak, kalkmak onun günlük hayatı gereğidir. Varlıklar âlemi ve hâdiseler zinciri günlük hayatın normal yönde; inanç ve sanatta yasama yolunda derin bağlarını kurarlar insan ve varlıklar âlemi, bir zıtlıkta değil, bir uygunluk (armoni) birliğinde yoğrulmuştur; Ayni anda âlemde, ne bir yanlış, ne bir fazla, ne de bir noksan vardır. Kâinat insan aklına durgunluk verecek bir düzendedir. Alaca karanlıkta sokakta mütevekkil yürüyen birinin ruhu dolduran derin manasına hiç daldık mı? Tabiatta insan ve her şey yerli yerinde, manada ve sanatta yasamaktadır. Hayatımız varlık içinde disiplinlerle örülüdür, sanat hayatın bu esrarengiz havasını tekrar tekrar yaşatmaktadır. Sanat ve tabiat arasındaki bağları hayatımız içinde her an yaşıyoruz (Bigalı, 1984:48).

Plastik sanatçı, tasarımda plastik sanatlar dilini kullanırken, müzikçi notaların dilini kullanacaktır. Bütün teknik formlar, doğadaki formlardan elde edilebilir. Elbette burada, doğanın aynen kopya edilmesi kastedilmektedir. Doğayı özümlemiş, algılarını kendi içinde sentez ve analizlerle yeni formların keşfinden, uzaya gönderilen roketlere kadar, bilgi birikimi ve bir gelişim çizgisi vardır. Bilgi birikimi ve gelenekten anlaşılacak şey budur (Gökaydın, 2002:19).

## SANAT EĞİTİMİNDE DOĞANIN YERİ

Sanat eğitimi en genel hedef olarak görsel sanatların dilini öğretmeyi hedefler. Yani bireye görsel okur-yazarlık öğretilmek istenir. Bu görsel dili öğretecek en doğal ve en gerçekçi örnekler doğanın kendisinde bulunur. Atan'a (2004:61) göre; sanat eğitimi, doğanın şifrelerini doğal bir biçimde deşifre etme eğitimidir. Doğanın dilini sanatın diline çevirmek etkinliği, bir anlamda simgesel oyun içine girmektir. Doğa laboratuarı, beyin laboratuarı, palet (renk) laboratuarı bileşkesi sonucunda yapılan tasarım ve uygulayımın, "doğadan ama doğa olmayan" bir yöntembilimsel sanat olgusudur.

İnsan bilme eylemi ile doğadaki her şeyi tüm doğayı olanca gücüyle öğrenmeye çabalar. Bilgi birikimi büyüdükçe güçlülük kazanır. İnsan her zaman olabileceğinden fazlasını isteyerek, yaradılışının sınırlarını aşmaya çalışacak, ölümsüzlüğe kavuşmak için uğraşacaktır. Bu ölümsüzleşme isteği sanatçılar gibi bilim, felsefe

ve politika ile uğraşan kişileri de etkisi altına almıştır. Birçoğu yaşadıkları dönemlerde pek fark edilmemiş olsalar bile bütün bir geleceğe hükmetmişlerdir. Yeni bir gerçeği bulmuş olanlar, yeni bir dünya görüşü, bir ülkü getirmiş olanlar ölümsüzleşebilmişlerdir (Ersoy, 2002:11). İnsan iki tarzda kendine ters düşebilir: Ya vahşi biri olarak, duyguları ilkelerine egemen olursa; ya da barbar biri olarak, ilkeleri duygularını mahvederse. Vahşi, sanatı hor görür ve doğayı, kendinin sınırsız hâkimi olarak bilir; barbar, doğayla alay eder ve onun şerefini ayaklar altına alır, ama çoğu zaman kölesinin kölesi olmaya vahşi insandan daha çok devam eder. Kültürlü insan, doğayla dost olur ve doğanın yalnızca keyfiliğine gem vurarak onun özgürlüğüne saygı duyar (Schiller, 2001:7).

Önemli olan, nesne ve doğa araştırmaları yoluyla, öğrencinin seçmeci bir tavır kazanmasını; seçerken karar vermeyi öğrenmesini; doğayı içinde bulunduğu karmaşıklıktan ve kendiliğinden kurtararak yeniden düzenleyebilme cesaretini gösterebilmeyi öğrenmektir (Gençaydın, 1990:50). Örneğin, Kuzey ülkelerinde ise Pieter Bruegel'in, toplumsal konuları ele alırken, doğa ve insanı bir arada, kendi dünya anlayışıyla irdelediği görülür. Sanatçı hümanist bakış açısıyla gündelik konuları kendi mizah anlayışı ile ele alır. Resimleri hem bir belge hem de ders verici içeriklerle doludur. "Hayat-gerçeğine açılan Realizm akımının sanat tarihinde öncüsü Pieter Bruegel'dir." (İpşiroğlu ve İpşiroğlu, 1977: 117),

## SONUÇ

Doğa her şeyden önce iyi bir öğretmendir. Birey doğa ile tanışır tanışmaz öğrenmeye başlar. Doğada öğrenme başlayınca sanatsal öğrenmede başlamış olur. Sanatsal öğrenme devam ettikçe doğaya ilgisi artan birey doğaya sanatçı gözüyle bakacak düzeye geldiği zaman sanatçılık kavramı da ortaya çıkmış olur. Birçok sanatçı doğanın eğitimi ile kendini yetiştirmiş ve öğrencilerine de doğayı incelemelerini önermiştir. Örneğin, Leanordo doğanın incelenmesini sanatçı için kural olarak önermişti, sonra inceleme tutkusu egemen hale geldi artık sanat adına öğrenme değil ama öğrenme adına öğrenme isteği vardı (Freud, 1999:154).

Sanat eğitimcisi doğayı bir görsel sanatlar müzesi gibi görmeli ve öğrencileri bu müzenin farkına varmaya yönlendirmeli. Okullar doğaya doğa okullara yaklaştırılmalı. Görsel sanatlar dersinin kazanımları öğretmenleri ve öğrencileri doğaya yönlendirmeli ve doğayı incelenmesi gereken görsel zenginlikler bütünü olarak sunmalıdır.

**Kaynakça**

AKAY, B. (2004). **Resim**, Ankara: Gölge Ofset

ASHTON, D. (2001). **Picasso Konuşuyor** (Çev: Mehmet Yılmaz-Nahide Yılmaz) Ankara: Ütopya Yayınevi

ATAN, A. (2004). *Verimli Bir Sanat Eğitimi İçin Plastik Sanat Eğitimi Bölümü*. II. Sanat Eğitimi Sempozyumu (Bildiriler Kitabı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BERK, N (1943), **Türkiye de Resim,** Güzel Sanatlar akademisi Neşriyatı, İstanbul

BİGALI, Ş. (1984). **Resim Sanatı**, Ankara: Şafak Matbaası

BOYDAŞ, N. ve Y.B. BALCI. (1997). **Eğitimbilime Giriş**. Ankara: Gazi Kitabevi.

CHENG, F. (2006). **Boşluk ve Doluluk** (Çev: Kaya Özsezgin) Ankara: İmge Kitabevi

DA VİNCİ, L. (2006). **Da Vinci'nin Not Defteri**, İstanbul: Carpe Diem Kitap

DA VİNCİ, L.(1992). **Leonardo Da Vinci: Defterler** (Çev: Turhan Ilgaz, Hakan Yılmaz), İstanbul: Hil Yayın (Birinci Baskı).

DÜBEN, İ. (2007), **Türk Resmi ve Eleştirisi** ( 1880–1950), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 160, İstanbul

EDMAN, I. (1998). **Sanat ve İnsan** (Çev: Turhan Oğuzkan) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ERSOY, A. (2001), *Sanat ve Doğa*, *Türkiye'de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi*, Sayı: 48, Mart/Nisan İstanbul

ERSOY, A. (2002). **Sanat Kavramlarına Giriş**. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık

EYUBOĞLE, B.R. (1986). **Resme Başlarken,** Ankara: Olgaç Basımevi

FISCHER, E. (1993). **Sanatın Gerekliliği.** (Çev: Cevat Çapan) Ankara: Verso Yayıncılık.

FREUD, S. (1999). **Sanat ve Edebiyat** (Çev: Emre Kapkın, Ayşen Tekşen Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi

GENÇAYDIN, Z. (1990). *Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri*, Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları, Ankara: TED Yayınları

GOMBRICH, E. H. (1997), **Sanatın Öyküsü**, Remzi Kitabevi, (çev.Erol Erduran,Ömer Erduran)

GÖKAYDIN, N. (2002). **Temel Sanat Eğitimi,** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İPŞİROĞLU, M, EYÜBOĞLU, S. (1972), **Avrupa Resminde Gerçek Duygusu**, G.Ü. Edebiyat Yayınları, 3. Baskı, İstanbul

İPŞİROĞLU, N- M.İ. (1977), **Oluşum Sürecinde Sanatın Tarihi**, Cem Yayınevi

KESKİNOK, K. (2001). *Sanat Eğitimi-Aşamalı Yöntem*, Ankara: Sanat Yapım Yayıncılık

KLEE, P. (2006). **Çağdaş Sanat Kuramı** (Çev: Mehmet Dündar) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

KRAUSSE, A.C. (2005), **Rönesans'tan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü,** (Çev: Dilek Zaptcıoğlu), Literatür Yayıncılık

LENOİR, B. (2004). **Sanat Yapıtı** (Çev: Aykut Derman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

MONDADORİ, A. (1981). **Sanat Tarihi** (Çev. Hasan Kuruyazici, Üstün Alsaç). Görsel Yayınlar Ansiklopedik Neşriyat Ticaret ve Sanayi A.Ş.

SCHİLLER, Fr. (2001). **İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup** (Çev: Gürsel Aytaç).Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

TANSUĞ, S. (1988). **Sanatın Görsel Dili,** İstanbul: Remzi Kitabevi.

YETİŞKEN, H. (1998). **Estetiğin ABC'si,** İstanbul: Kabalcı Yayınevi

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 10.04.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*



# 15. Yüzyılda Niğde'de Eğitim-Öğretim Kurumları Ve İlmi Faaliyetler *

## Educational Institutions And Scientific Activities In Nigde In 15th Century

Doç. Dr. Nevzat TOPAL **

**Öz**

Niğde şehrinin Selçuklu Hâkimiyetini takiben gelişmeye başladığı görülmektedir. Şehri oluşturan ilk surların ve günümüze ulaşan en eski eserlerin Selçuklu Dönemine ait olduğu bilinmektedir. Selçuklular devrinde gelişmeye başlayan şehrin eğitim öğretim kurumları açısından da gelişimi bu dönemle birlikte yükselmeye başlamıştır.

Niğde şehrinde Selçuklu hâkimiyetini takiben İlhanlı, Eretna ve Karamanoğulları Devletleri hüküm sürmüştür. Çalışma konumuzu oluşturan 15. Yüzyılda ise şehir hâkimiyetinde uzun müddet Karamanoğulları ve yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı hâkimiyeti söz konusudur. Çalışmada Selçuklularda itibaren 15. Yüzyılın sonuna kadar geçen sürede Niğde'de eğitim-öğretim kurumları ve ilmi faaliyetler değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Niğde, Eğitim, Karamanoğlu, Medrese, İlmi Faaliyet.



* Bu çalışma, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Koordinasyon Birimi'nin SOB 2013/07 BAGEP numaralı proje kapsamında gerçekleşmiştir.
** Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, (nevzattopal@hotmail.com)

**Abstract**

It is seen that the city of Nigde started to develop following the Seljukian Hegemony. It is known that first walls of the city and the oldest artworks reached the present day belong to Seljukian Period. Development of educational institutions of the city which started to develop in Seljukian Period, started to raise in this period.

Following the Seljukian hegemony; Ilkhanids, Eretnids and Karamanids Empires ruled over in Nigde. In 15th century, our study subject, it is in question that Karamanids ruled over the city for a long time and then Ottoman hegemony existed in last quarter of century. In this study, it will be evaluated the educational institutions and scientific activities in Nigde performed in the time taken starting from Seljukians to the end of 15th century.

**Keywords:** Niğde, Education, Karamanids, Madrassah, Scientific Activity.

**Giriş**

Niğde şehrinin Türkiye Selçukluları devrinden itibaren önemli bir merkez durumunda olduğu bilinmektedir. Bu durum Niğde'nin ilmi ve kültürel faaliyetleri noktasında da kendisini göstermiştir. Şehrin hâkimiyetinin Karamanoğullarına geçmesi ile birlikte Karamanoğlu hanedan üyeleri tarafından Niğde'de inşa edilmiş çok sayıda vakıf eseri bulunmaktadır. Özellikle Karamanoğlu Ali Bey ve İbrahim Bey Devirlerinde şehrin imar ve iskân edilerek kültürel yönden gelişmesi sağlanmıştır (Topal, 2012: 285).

Niğde'nin 15 yüzyıldaki ilmi ve kültürel yapısı ile ilgili olarak 19. yüzyılın ilk yarısında Anadolu'ya gelen seyyah Texier'de eserinde önemli bilgiler vermektedir. Texier, Niğde'nin Ankara savaşından (1402) sonra ortaya çıkan beylikler zamanında, büyük şehirlerden uzak bir yerde, bu yörenin başkenti kalarak İslami eserleri içine aldığı gibi, bir ilim merkezi olduğunu belirtmektedir (Texier, 2002: 114).

Özellikle 15.yüzyılda şehrin eğitim-öğretim ve ilmi faaliyetler noktasında oldukça iyi durumda olduğu görülmektedir.

**1. Eğitim Kurumları**

Eğitim kurumlarını çocuklara eğitim veren mektepler ve ihtisas eğitimi yapan medreseler olarak iki başlık altında ele almak gerekir (Baykara, 1985: 86-87).

**1. 1. İlköğretim**

İlköğretim faaliyetleri mektepler vasıtası ile yürütülmektedir. Mektepler umumiyetle küçük çocuklara Kur'an okumayı öğretmek amacıyla kurulmuştur. Mekteplerin faaliyet alanları medreselere göre oldukça sınırlıdır (Ergin, 1939: 24). Selçuklular devrinde Konya ve Kayseri'de her mahallede mescidin yanında, mahalle

eşrafı tarafından yaptırılan bir mektep bulunduğu, kız ve erkek çocukların karışık eğitim gördüğü belirtilmektedir (Baykara, 1985: 87).

Niğde şehrinde 15. yüzyılda mekteplerin varlığına dair kaynaklarda bir bilgiye rastlanmamıştır. Buna rağmen Niğde'de de Konya ve Kayseri'de olduğu gibi mahalle mescitlerinin yanında mekteplerin olabileceği düşünülmektedir.

**1. 2. Medreseler**

Başlangıçta İslam dünyasında eğitim öğretim faaliyetleri camiler vasıtasıyla yürütülmüştür. Daha sonra ise medreseler camilerin yerini almıştır. Fakat medreselerin mevcudiyetine rağmen camilerde öğretim faaliyetleri devam etmiştir. Cami ve medrese çoğu zaman bir külliye içerisinde birlikte inşa edilmiş ve her ikisi de öğretim faaliyetlerini birlikte yürütmüştür (Kuran, 1969: 1; Topal, 2009: 86-87).

Selçuklular devrinde Anadolu'da medreseler oldukça yaygın bir hale gelmiştir. Hatta bir takım medreseler medreselerde ihtisas eğitimleri yapılmıştır. Tıp medreseleri ve Şifahaneler bu medreselere örnek teşkil etmektedir (Sözen, 1970-72: 2). Yine bu medreselere örnek teşkil edecek Aksaray'da bir şifahane bulunmakta olup burada Tıp eğitimi tapılmaktadır (Ünver, 1940: 72; Topal, 2009: 87).

Ancak Niğde'de Selçuklular devrinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten medreselerin mevcut olduğu düşünülmekle beraber ismi tespit edilebilen bir medrese mevcut değildir. İsmi tespit edilebilen medreselerin Karamanoğulları devrinden inşa edildiği görülmektedir.

Niğdeli tarihçi Kadı Ahmed (1286-1334 sonrası) 1333 tarihinde tamamladığı eserinde (Ertuğrul, 2015) Niğde ve çevresinin eğitim ve öğretim bakımında yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Bu hususta; "…Nekîde'de, medrese ismini mecâz olarak duyardık. Onu, anka ve kimya, mürevvet ve vefa gibi, hakiki bir varlık olarak mevcut farz etmezdik" demektedir (Ertuğrul, 2015: 541).

Bu durumun 13. yüzyılda Niğde çevresinde cereyan eden siyasi olaylar ile yakında ilgili olduğu düşünülmektedir. 1333 tarihinde şehri ziyaret eden İbn Battuta şehrin büyük ölçüde harap olduğunu dile getirmiştir (İbn Battuta, 2000: 415). Şehrin büyük ölçüde harap olması bölgede ortaya çıkan Hatiroğlu İsyanı sonrası şehirde yapılan tahribatla alakalı olmalıdır.

15. yüzyılda varlığını tespit edebildiğimiz üç medresenin Niğde'de eğitim öğretim faaliyetlerini yürüttüğü görülmektedir.

**1.2.1. Köhne Medresesi**

Medresenin ismine 1476 (TK 564: 61b) ve 1483 (MC 0.116/1: 95b) tarihli vakıf defterlerinde tesadüf edilmektedir. Bugüne ulaşamayan medrese Bal Hasan mahallesinde bulunmaktadır. Medresenin adı bir araştırmacı tarafından *Kümbet* olarak okunmuştur. (Uzluk, 1958: 50). 1476 tarihli defterde medresenin müderrisi olarak Mevlana Kasım gösterilmektedir (TK 564: 61b). 1483 defterinde ise medresenin müderrisi olarak Mevlâna Kıvâmüddin gösterilmektedir (MC 0.116/1: 95b).

Medresenin vakıf gelirleri arasında;

Niğde'ye tabi Sazala karyesinde Kandıra Bali argı bastığı yerin öşrünün yarısı,

Anduğu'ya (Niğde ili Altunhisar ilçesinin eski adı) bağlı Kışla ile birlikte Asbozi karyesinde malikhâne

Kilise-hisar (Niğde İli Bor İlçesine Bağlı Kemerhisar Beldesi) köyünde bağ ve zemin

Aravan (Niğde/Merkez Kumluca Köyü) karyesinde zemin

Yavdaş hamamı (harap) gösterilmektedir (TK 564: 61b; MC 0.116/1: 95b). 1483 tarihli vakıf defterinde medresenin yıllık vakıf geliri 2170 akçedir (MC O.116/1, s. 95b).

Medrese ve vakıf gelirlerine ait bilgi 1530 tarihli defterde de yer almaktadır. Bu defterde medresenin yıllık geliri 5770 akçe olarak gösterilmektedir (BOA.387: 173). Medresenin vakıf geliri 47 yılda %265,89 oranında artmıştır.

1476 ve 1483 vakıf kayıtlarında Medresenin yeri ile ilgili bir kayıt yer almamasına rağmen Maarif salnamesi kayıtlarında medresenin 20. Yüzyılın başlarına kadar ulaştığı görülmektedir. 1901 ve 1903 yıllarına ait olan kayıtlarda yer alan bilgiler aşağıdadır. Bu bilgilerde medresenin Bal Hasan mahallesinde olduğu belirtilmektedir. 20 talebesi olan medresenin müderrisi Safvet Efendi'dir. Medresenin banisi olarak Yakup Çelebi görülmektedir.

| Medresenin ismi | Mahali | Müderrisi | Talebe | Medresenin Banisi |
|---|---|---|---|---|
| Köhne | Bal Hasan | Safvet Efendi | 20 | Yakub Çelebi |

**Tablo 1 :** Köhne Medresesi (1901, 1903) (Maârif Salnâmesi 1319: 854-857; 1321: 589-590)

**1.2.2. Ak Medrese (Ali Bey Medresesi)**

Günümüze ulaşan Medrese Saruhan Mahallesi Ak Medrese sokakta yer almaktadır. Taç kapısı üzerinde bulunan inşa kitabesinde medresenin 812/1409-1410 yılında Karamanoğullarından Alaeddin Ali Bey'in oğlu Ali Bey tarafından yaptırıldığı belirtilmiştir. Mimarı bilinmeyen yapıdaki kitabeler Ketebe Hacı Ahmed tarafından yazılmıştır (Özkarcı 2001: 109; Oral 1935: 4-10; Uzunçarşılı 1942: 45-80).

Medrese hakkında 1476 ve 1483 tarihli vakıf defterlerinde Ak Medrese olarak bilinen Ali Bey medresesi olarak bilgi verilmektedir (TK 564: 61b; MC.O.116/1: 96a). 1476 tarihinde Mevlana Sinan tasarrufunda bulunan medresenin 1483 tarihinde müderrisi Mevlana Ecezade olduğu ifade edilmektedir (TK 564: 61b; MC.O.116/1: 96a).

1476 ve 1483 yıllarında Medresenin vakıf gelirleri toplamı 11290 akçedir.

Bu vakıflar gelirlerinde arasında; Semendire (ovacık), Aravan (Kumluca), Yayla-Köy, Üseci Mezrası, Yeni Hamam, Kervansaray, Medreseye bitişik bağ ve zemin, şehir yakınında bağ, Bezzaistan ve Bezirhane gibi gelir getiren mülkler yer almaktadır (MC.O.116/1: 96a).

Ak Medrese'nin 20. Yüzyılın başlarına kadar kesintisiz eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirdiği görülmektedir.

Maârif Salnâmelerinde 1901 ve 1903 yıllarına ait Niğde merkezde yer alan medrese isimleri ve öğrenci sayılarına ait bilgiler mevcut olup; bu bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

| Medresenin ismi | Mahali | Müderrisi | Talebe | Medresenin Banisi |
|---|---|---|---|---|
| Beyza | Hoca Feraş | Hacı Mehmed ve Rıza Efendiler | 70 | Alaeddin-i Selçuki |

**Tablo 2:** Niğde Merkezde yer alan medreseler (1901, 1903) (Maârif Salnâmesi 1319: 854-857; 1321: 589-590)

1901 ve 1903 yıllarına ait Maarif Salnâmelerinde yer alan bilgilerden medresenin ismi Beyza (Ak) olarak gösterilmektedir. Medresenin müderrisleri ise Hacı Mehmed ve Rıza Efendiler olup medresede 70 öğrenci eğitim görmektedir. Medrese Karamanoğulları zamanında yapılmış olmakla birlikte maarif salnâmelerinde Medresenin banisi olarak Alaeddin-i Selçuki (Alaeddin Keykubat) gösterilmektedir (Maârif Salnâmesi 1319: 854-857; 1321: 589-590).

Medrese Cumhuriyet döneminde bir süre müze olarak kullanılmıştır.

**1.2.3. Darü'z-zikr Medresesi**

Bugün mescit olarak kullanılan yapı Bal Hasan Mahallesi, Eskioğlu sokakta bulunmaktadır. Kitabesi mevcut olmayan yapının 15. yüzyılda Karamanoğulları devrinde yapıldığı ileri sürülmektedir (Özkarcı, 2015: I, 96-97; Bakırer, 1976: 215)

Kaynaklarda *Darü'z-zikr* adı kullanılan yapı mescit, medrese ve tekke olmak üzere üç yapı türü tespit edilmiştir (Özkarcı, 2015: 97).

1476 ve 1483 tarihli vakıf kayıtlarında Şerafettin Bey Darü'z-zakirini olarak kaydedilmiştir (TK 564: 62a; MC.O.116/1: 96b). Yapının yıllık gelirinin 4800 akçe olduğu belirtilmektedir. Vakıf gelirleri arasında ise Şerafettin hamamı ve Aksaray'a tabi İlisıra karyesinde malikane gösterilmektedir (TK 564: 62a; MC.O.116/1: 96b).

Yapının 1732 tarihinde *Darü'z-Zikr Mescidi,* 1734 ve 1826 tarihlerinde *Darü'z-Zakirin Medresesi* olarak kaydedildiği belirtilmektedir (Özkarcı, 2015: 98).

1901 ve 1903 yıllarına ait Maârif Salnâmelerinde de yapının medrese olarak kaydedildiği görülmektedir.

| Medresenin ismi | Mahali | Müderrisi | Talebe | Medresenin Banisi |
|---|---|---|---|---|
| Darü'l-zikr | Bal Hasan | Müftizade Ahmed Efendi | 6 | Hüsameddin çelebi |

**Tablo 3:** Niğde Merkezde yer alan medreseler (1901, 1903) (Maârif Salnâmesi 1319: 854-857; 1321: 589-590)

1901 ve 1903 tarihli Maârif Salnâmelerinde Müderris olarak Müftizade Ahmed efendi gösterilmete olup 6 öğrencisini bulunduğu görülmektedir. Medresenin banisi olarak da Hüsameddin Çelebi ismi kaydedilmiştir.

Yapı bugün Darü'z-Zikr Mescidi adı ile fonksiyonunu sürdürmektedir.

**2. İlmi Faaliyetler ve İlim Adamları**

Niğde şehrinin Selçuklular devrinde itibaren önemli bir merkez olduğu bilinmektedir. Şehrin bu sebepten önemli bir kültür merkezi olduğu görülmektedir. Türkiye Selçukluları devrinde günümüze ulaşan nadir eserlerden biri Niğdeli Kadı Ahmed'in yazdığı *el-Veledü'ş-Şefik ve'l-Hâfidü'l-Halîk* eserdir. Kadı Ahmed'in 14 yaşlarında iken Niğde'nin nahiyelerinden Malâkopi'ye (Nevşehir'e bağlı Derinkuyu ilçesi) Mevlana Kemâlüddin Nekîdî'den ders aldığını belirtmektedir (Ertuğrul, 2015: 65). Kadı Ahmed'in 1285 tarihinde Niğde'de doğduğu ifade edilmektedir (Ertuğrul, 2015: 67).

Kadı Ahmed'in eserinde 13. yüzyılın sonlarında ders aldığı hocasının Niğdeli Mevlana Kemalüddin olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Niğde ve nahiyelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığını göstermektedir. Kadı Ahmed günümüze ulaşan eserini 1333 tarihinde Niğde'de tamamlamıştır (Ertuğrul, 2015: 73). Kadı Ahmed'in *el-Veledü'ş-Şefik ve'l-Hâfidü'l-Halîk* isimli eserinde *Selçukname* adlı bir eser daha yazdığını söylüyorsa da bu eser günümüze ulaşmamıştır.

Niğde şehrinin Selçuklular devrinden itibaren önemli bir ilim ve kültür merkezi durumunda olduğu görülmektedir. Çalışma konumuzu oluşturan 15. yüzyılda ise tespit edilebildiğimiz üç ilim adamı ve faaliyetleri anlatılmıştır.

**2.1. Kara Yakub bin İdris (789/1387-833/1429)**

15. yüzyılda yaşamış Niğdeli âlimlerdendir. Önce Niğde daha sonrada Arap ve Acem ülkelerinde tahsilini tamamladıktan sonra Larende'de (Karaman) müderlislik yapıp eserler yazmıştır (Bursalı 2000: I, 397; Babinger 2000: 17-18). Larende'de bulunduğu sırada dini kitaplar yazdığı belirtilmektedir. Eserleri arasında mukaddime, üç kısım ve hatimeden oluşan *Eşraku't-Tevarîh* isimli Arapça bir eseri vardır(Bursalı 2000: I, 397; Babinger 2000: 17-18). Bu eserin giriş, üç bölüm ve sonuçtan oluştuğu ifade edilmektedir (Katip çelebi, I, 2007: 130). Yine Arapça *Tarih-i Nebevi* (Peygamberler Tarihi) isimli başka bir eseri vardır (Bursalı 2000: I, 397; Babinger 2000: 17-18). Ayrıca *Haşiye Ale'l-Beyzavî, Mesabih ve Hidaye* üzerine şerhleri bulunmaktadır (Bursalı 2000: I, 397).

### 2.2. Kasım Bin Süleyman Niğdevi (öl. 970/1562)

15. Yüzyılın sonlarında veya 16. Yüzyılın başlarında doğduğu düşünülen bir âlimdir. Arabi ilimlerde özelliklede fıkıh alanında çalışmalar yaptığı belirtilmektedir. Tahsil hayatına ilk olarak memleketi olan Niğde'de başladığı ve daha sonra İstanbul'da devam ettiği belirtilmektedir. 966/1558'de Siroz'da Selçuk Sultan Medresesi müderrisliğine tayin olmuştur. Bu görevde iken Siroz'da 970/1562 senesinde vefat etmiştir. Şerhu Vikayetü'l-Müsemma bi't-Tatbik ve Şerhu Mülteka isimli eserleri bulunmaktadır (Bursalı 2000: I, 400).

### 2.3. Bahaeddin Bin Yusuf el Enduği en Niğdevi

Yazar hakkında Kâtip Çelebi 1658 tarihinde tamamladığı *Keşfü'z-Zunûn* isimli eserinde (Şeşen 1998: 308) bilgiler yer almaktadır. Katip Çelebi yazarın doğum ve ölüm tarihi belirtilmemiştir. Yazarın isminde geçen Enduği/Anduğu Selçuklulardan itibaren bilinen bir yerleşim birimidir. Bu yerleşim bugün Niğde ili Altunhisar ilçesine karşılık gelmektedir. Evliya Çelebi'nin eserinde bu yerleşim biriminden Ortaköy olarak bahsedilmektedir (Evliya Çelebi, 140). Selçuklu ve Beylikler döneminde Anduğu olarak bilinen yerleşimin Osmanlı kaynaklarında umumiyetle Ortaköy olarak zikredildiği görülmektedir. Adı geçen yazarın isminde yer alan Enduği en Niğdevi ifadesi yazarın 15. Yüzyılda yaşamış olabileceği ihtimalini düşündürmektedir.

Yazarın tıp alanında özellikle ilaçlar üzerine yazdığı *Eş-Şifâü fi'l-Mev'iza* eseri oldukça önemlidir. Eser seksen babdan oluşmaktadır (Katip Çelebi, III, 2007: 844).

### 2.4. Kemal Ümmî

Kemâl Ümmî 15. yüzyılda Niğde'de yaşamış ve yetişmiş ünlü bir şairdir. Bu şairin başta Karaman olmak üzere başka şehirlere ait olduğu ileri sürülmüş ise de; türbesi bugün Yenice mahallesindedir. 880/1475-1476 senesinde vefat ettiği bilinen şair bugün Niğde'de metfundur (Bursalı Mehmed Tahir, 1333: I, 152; Oral, 1936: 12; Özmel, 2009: 5; Topal, 2012: 285)

## Sonuç

Niğde şehrinin 15. yüzyılda gerek eğitim-öğretim ve gerekse ilmi faaliyetler hususunda iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Şehirde ismi tespit edilebilen üç medresenin Niğde'nin kültürel yapısının gelişmesinde etkin şekilde rol oynadığı görülmektedir. Medrese olarak faaliyet gösteren iki yapı ise günümüze kadar ulaşmıştır.

İlim adamları ve ilmi faaliyetler olarak bakıldığında ise şehirde yetişmiş ve 1333 tarihinde yazdığı eseri günümüze ulaşmış olan Niğdeli Kadı Ahmed ilk sırada gelir. Kadı Ahmed dışında 15. yüzyılda Kara Yakub bin İdris, Kasım bin Süleyman Niğdevi, Bahaeddin bin Yusuf el Enduği en Niğdevi ve Kemal Ümmî gibi yetişmiş tarihçiler, ilim adamları ve şairlerin Niğde'nin ilim ve kültür hayatına katkı sağladıkları görülmektedir.

**Kaynakça**

**I. Arşiv Kaynakları**

*TK 564 (Ankara Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü, Kuyûd-ı Kadîme Arşivi*, Tahrir Defteri, Nr. 564)

*M.C. 0.116/1* (İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Atatürk Kitaplığı, Muallim Cevdet Tasnifi, O.116/1).

BOA.387 (Başbakanlık Osmanlı Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, *387 Numaralı Muhâsebe-i Vilayet-i Karaman ve Rûm Defteri (937/1530)),* (1996), Ankara.

**II. Salnâmeler**

*Maârif Salnâmeleri*

1319, 1321.

**III. Kitap ve Makaleler**

BABİNGER, Franz, (2000) **Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri**, çev. Çoşkun Üçok, Kültür Bakanlığı, Ankara.

BAYKARA, Tuncer, (1985), **Türkiye Selçukluları Devrinde Konya**, Ankara.

Bursalı Mehmed Tahir, (2000), **Osmanlı Müellifleri**, Ankara.

Bursalı Mehmed Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, C.I, İstanbul 1333

ERGİN, O. Nuri, (1939), **Türk Şehirlerinde İmaret Sistemi**, İstanbul.

Evliya Çelebi, **Evliya Çelebi Seyahatnamesi**, III, Hazırlayanlar Seyit Ali KAHRAMAN - Yücel DAĞLI, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1999.

GABRİEL, Albert (2000), **Monuments Turcs D'Anatolie Kayseri-Niğde**, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.

İbn BATTÛTA (Ebû Abdullah Muhammed İbn Battûta Tanci), (2000), **İbn Battûta Seyahatnâmesi,** çev. A. Sait Aykut, I-II, İstanbul.

Kâtip ÇELEBİ, **Keşfü'z-Zunûn an Esâmi'l-Kütübi ve'l-Fünûn**, I-V, Tercüme Rüştü Balcı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 2007.

KURAN, Abdullah, (1969), **Anadolu Medreseleri, I**, Ankara.

ORAL, Mehmet Zeki, (1935), **Akpınar**, I/11, s. 4-10.

ORAL, Zeki, (1936), **"Kemali Ümmi'ni Bir Ağıdı", Akpınar,** II/12 (İkinci Teşrin), s. 12-13.

ÖZKARCI, Mehmet, (2001), **Niğde'de Türk Mimarisi**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

ÖZMEL, İsmail (2009), **Niğdeli Şair ve Yazarlar,** Niğde Valiliği İl Özel İdaresi, Niğde.

SÖZEN, Metin, (1970-72), **Anadolu Medreseleri Selçuklu ve Beylikler Devri**, I-II, İstanbul.

ŞEŞEN, Ramazan, (1998), **Müslümanlarda Tarih-Coğrafya Yazıcılığı**, İstanbul.

TEXİER, Charles (2002), **Küçük Asya Coğrafyası, Tarihi ve Arkeolojisi**, III, (çev. Ali Suat), Latin Harflerine Aktaran, Kâzım Yaşar Kopraman-Yrd. Doç. Dr. Musa Yıldız, Ankara.

TOPAL, Nevzat, (2012), "*15. Yüzyılın İlk Yarısında Niğde'nin Siyasal ve Kültürel Yapısı*", *I. Uluslararası Niğde Dil, Kültür ve Tarih Sempozyumu (3-6 Mayıs 2012),*Ankara. s. 281-288.

_____, (2009), **Anadolu Selçukluları Devrinde Aksaray Şehri**, Ankara.

UZLUK, Feridun Nafiz, (1958), **Fatih devrinde Karaman Eyâleti Vakıfları Fihristi**, Ankara.

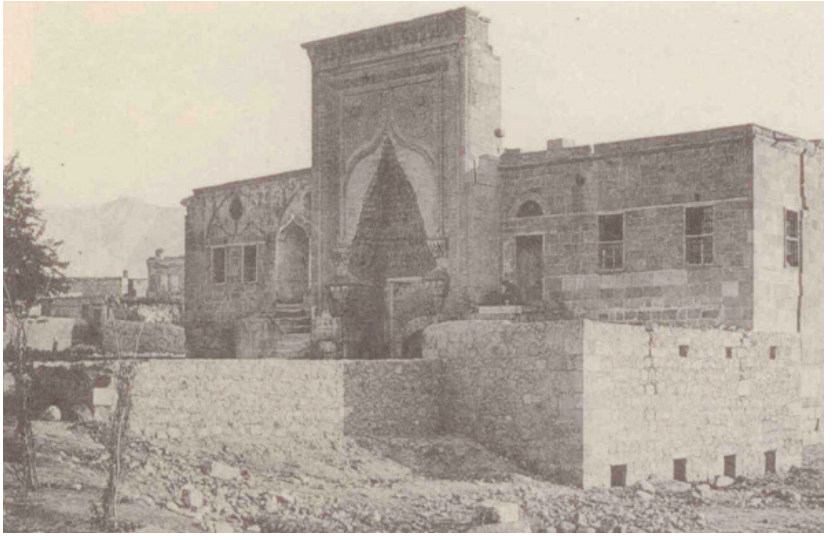
UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, (1942), "*Niğde'de Karamanoğlu Ali Bey Vakfiyesi*", *Vakıflar Dergisi,* II, s. 45-80.

ÜNVER, A. Süheyl, (1940), "*Konya Aksaray'ı Darüşşifa Medresesine Ait Bir Vesika*", *Türk Tıp Tarihi Arşivi,* V/18, s. 72-74

**Ekler**

**Resim**: Kemâl Ümmi Türbesi

**Resim:** Darü'z-Zikr Camii



**Resim:** Ak Medrese (Gabriel, 2000)

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 30.04.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*



# İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okula Uyumlarının İncelenmesi

## The Students of 1. Complience Investigation of Primary School Students by Class a Beginners School Start Age

Hatice GÜLER *
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR**

**Öz**

Bu araştırma ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış, veri toplama aracı olarak Ladd, Kochenfender ve Coleman tarafından 1996 yılında geliştirilen ve 2010 yılında Önder ve Gülay tarafından Türkçeye uyarlanmış "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin hakkındaki bilgileri öğrenmek için de araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde bulunan iki resmi ilkokulda öğrenim gören 337 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Simirnov Dağılım Testi kullanılmıştır. Analizlerde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whıtney U-Testi kullanılmıştır. Analizler %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula başlama yaşı ilerledikçe okula uyum ölçeğinden aldıkları puanlar artmaktadır. Öğrencilerin okula uyum ölçeğinden aldıkları puanlar, kız öğrencilerin, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı olarak daha yüksektir. Öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe okula uyum ölçeğinden aldıkları puanlar da yükselmektedir. Öğrencilerin, okula giden kardeşleri olup olmama durumunun okula uyumları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

* Öğretim Görevlisi, GRÜ Eynesil Kamil Nalbant MYO, hatice_kpc@hotmail.com
** GRÜ Eğitim Fakültesi, mustafa.onur@giresun.edu.tr

**Anahtar Kelimeler:** Okula giriş yaşı, okula uyum.

**Abstract**

This study aimed to observe school adjustment of first grade primary school students according to schooling age. Survey model was conducted and data were collected via "School Adjustment Teacher Rating Scale" which was originally developed in 1996 by Ladd, Kochenfender and Coleman and translated into Turkish in 2010 by Önder and Gülay. Furthermore, "Personal Information Form" was prepared by the researcher in order to obtain information about students. Survey data were collected from 337 first graders studying in two public schools in Ordu in 2013-2014 academic year. Kolmogorov-Simirnov Test was used to determine if data was or was not normally distributed. In analyses, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test, and Sperman's Rank Correlation were also utilized in analyses. Analyses were evaluated in %95 confidence interval and $p<0,05$ significance level. Research results performed that the older students starts the school, the more they adjust to school. Students' scores on school adjustment teacher rating scale vary by gender in favour of female students significantly. The results also showed that the higher parents' education levels are, the greater students' scores on school adjustment are. Having or not having siblings going to school shows no significant effect on school adjustment.

**Keywords:** schooling age, school adjustment

**Giriş**

İlköğretim, toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır. İlköğretim, bireylere karşılaşacakları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırır (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.154).

İlköğretime başlamak, çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. İlköğretim, evden ilk kez ayrılan çocuğun, günün büyük bir bölümünü yeni arkadaş ve yeni yetişkinlerle geçirdiği evden farklı bir ortamdır. Çocuğun ilk toplumsallaştığı yerdir. Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin dâhilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve daha da önemlisi okuma yazma, aritmetik vb. konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır (Oktay ve Unutkan, 2003, s.145).

İleride öğreneceklerinin temelini oluşturacak olan ilk okuma ve yazma ne kadar sağlam temeller üzerine atılırsa, bu becerilerin daha sonraki yıllarda kullanımı da o kadar kolay olacaktır (Arslan, 2005, s.6). Bunun sağlanabilmesi için öncelikle, korunaklı yuvasından çıkarak hiç bilmediği bir ortama gelen çocuğun buraya uyum sağlaması gerekir. Çocuk okula uyum sağladığı ölçüde bir sonraki kademeye başarıyla ulaşır.

Bütün canlıların yaşayabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için, doğa şartlarına alışmaları, doğanın güçlüklerini yenmeleri, doğa ile olumlu bir işbirliği içine girmeleri gerekir. İnsanlar ve özellikle çocuklar için, doğaya olduğu kadar topluma da uyum sağlamak gerekir (Yavuzer, 2001a, s.145). Yani, insanın hem yaşamını meydana getiren etmenlerdeki değişiklikleri hem de sosyal yaşamını uyumlu bir şekilde birleştirmesi gerekmektedir (Bilgin,2003, s.89). Çünkü yaşadığı ortama uyum sağlayabilmek, insanın temel işlevlerinden biridir. Ancak bu uyumun sağlanabilmesi yüksek düzeyde bir zihni faaliyeti gerektirir. Toplumsal uyum sadece zihinsel işlevlerle sınırlı olan bir süreç de değildir. Bireyin sözel iletişim becerileri, diğer insanlarla deneyimleri, duygularını tanıma ve onları kontrol altında tutabilme, bedenini kullanabilme yetisi de en az zihinsel fonksiyonlar kadar önemlidir (Oktay, 2002, s.266). Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir hazırlıklı oluşu gerektirir (Yavuzer, 2004, s.84).

Okula uyum, okul kültürünün ya da öğrenme ortamlarının gerektirdiği çok yönlü özelliklerle öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin öğrenme için uyumlu bir şekilde bir araya gelmesini ifade etmektedir. Okula uyum, öğretim programının unsurları ile çocuk arasında en üst düzeyde kurulan olumlu ilişkilerdir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalar, bu dönemin başarı ile tamamlanmasının ilerleyen dönemlerdeki sosyal-duygusal uyum ve akademik başarılara etki ettiğini göstermektedir (Önder ve Gülay, 2010, s. 204-224).

Okula başlamak, çocuk için yeni ve farklı bir durumdur. Her çocuk okulun açıldığı ilk günlerde bocalayabilir. O güne kadar sürekli ailesiyle olan çocuktan, günün büyük bir bölümü tanımadığı insanlarla geçirmesi beklenmektedir. Ancak, okula uyum sağlama konusunda, her çocuk aynı beceriye sahip değildir (Özgenel,1992, s.6).

Bazı çocukların okula alışma, uyum sağlama süresi daha uzun olabilmektedir. Ancak bu uyumun ne kadar uzun süreceği çocuğa göre değişir. Bazı çocukların uyum sağlamaları çok gecikir. Bazen geçici olarak uyum sağladı gibi görünseler de iç dünyaları o kadar da rahat değildir (Öztürk, 2008, s.36).

Okula geçişte uyum problemleri gösteren öğrencilere yardımcı olmak büyük önem taşımaktadır. Bir çok öğrenci için okula geçişin manası, evden, yeni, daha büyük, daha açık, rekabetçi ilköğretim çevresine geçişte yönlendirilmiş ekolojik değişimdir. Bu dönemde çocukların daha sonraki akademik başarılarının temellerinin atıldığı göz önüne alındığında uyum sürecinin önemi açıkça görülebilmektedir (Bilgili, 2007, s.2).

Okula başlama konusunda en yaygın kriter olarak kabul edilen yaş, sık değiştirilen ve ülkeden ülkeye farklılık gösteren bir kriterdir. Okula başlama yaşı, 44 ülkede 7 yaş, 113 ülkede 6 yaş, 38 ülkede 6 yaştan önce, 33 ülkede 5 yaş, 4 ülkede 4 yaş, 1 ülkede 3 yaş olmak üzere 151 ülkede yaklaşık 150 milyon çocuk 6 yaş ve altında zorunlu eğitime başlamaktadır. Çoğu ülkede okula başlama yaşı, okuma yazmaya başlama yaşıyla aynı anlama gelmektedir (Güneş, 2013, s.295).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilköğretime başlama yaşı ile ilgili 15. Maddesi 2000'li yıllarda birkaç kez değişikliğe uğramıştır:

27 Ağustos 2003 tarihli 25212 sayılı Resmi Gazete'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 15. Maddesi şu şekilde değiştirilmiştir: " İlköğretim okullarının birinci sınıfına, o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Yaşça kayıt hakkını elde eden ancak bedenen yeterince gelişmemiş olan çocuklar, velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir." Daha sonra 21 Temmuz 2012 tarihli 28360 sayılı Resmi Gazete'de İlköğretim kurumları yönetmeliği tekrar değiştirilmiştir : "İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir."

Bu uygulama bir yıl kadar devam ettikten sonra İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ikinci fıkrası 14 Ağustos 2013 tarihinde 28735 sayılı Resmi Gazete'de şu şekilde değiştirilmiştir: "Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69,70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir." Yapılan bu değişiklikler hem okula başlama yaşını aşağıya çekmiş hem de okulların fiziki koşulları sebebiyle 60 aylık öğrenciyle 80 aylık öğrencinin aynı sınıfta eğitim görmesine sebep olmuştur. Peki, bu durumda bu çocukların okula uyumu nasıl olmaktadır?

Çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi, çocukların katılımlarını arttıracak düzenlemelerin yapılması açısından da önem taşımaktadır. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi okula uyumun ölçülmesini gerekli kılmaktadır (Önder ve Gülay, 2010, s.210).

Bu düşünceden hareketle araştırmada ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula başladıkları yaşla okul uyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları, cinsiyetlerine, okul öncesi eğitim alıp almamasına, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, okula giden kardeşleri olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularında bilgiler verilmiştir.

**Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada betimsel araştırmalardan tarama yöntemine başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999, s.77).

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında Ordu ili Altınordu İlçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, "Oranlı Küme Örnekleme" yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Karasar (1999, s.115), oranlı küme örneklemesi yapmak için, evrenin, önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da ilkokul öğrencilerinin okula uyumlarının sosyo- ekonomik düzeyleri ile de ilgili olabileceği düşünülerek çalışma evreni düşük- orta ve üst sosyo- ekonomik düzeylere göre alt evrenlere ayrılmıştır. Seçim yapılırken Milli Eğitim Müdürlüğü' nden Ordu merkez ilçedeki tüm ilkokulların listesi alınmıştır. Bunların içinden alt evrenlere uygun olarak alt ve orta düzeyde olan Ordu Merkez İlkokulu, orta ve üst düzeyde olan Ordu Altın Fındık İlkokulu seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu iki resmi ilkokulda öğrenim gören 337 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin 157 tanesini kız, 180 tanesini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca 60-65 aylık 12 öğrenci, 66-71 aylık 109 öğrenci, 72-84 aylık 216 öğrenci bulunmaktadır. Yine öğrencilerin 315 tanesi okul öncesi kuruma gitmiş, 22 tanesi okul öncesi kuruma gitmemiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin 68 tanesi ilkokul, 37 tanesi ortaokul, 143 tanesi lise ve 88 tanesi de üniversite mezunudur. Babalarının ise 50 tanesi ilkokul, 38 tanesi ortaokul, 139 tanesi lise ve 106 tanesi de üniversite mezunudur. Son olarak öğrencilerin 173 tanesinin okula giden abla ya da ağabeyi vardır, 164 tanesinin yoktur.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması amacıyla Önder ve Gülay tarafından 2010 yılında Türkçeye uyarlanan "Okul Uyumu Öğretmen Değerlen-

dirmesi Ölçeği" (The Teacher Rating Scale of School Adjustment) kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

**Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği**

Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği, Ladd, Kochenfender ve Coleman tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal hali 4 alt ölçek olmak üzere toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçek 2010 yılında Önder ve Gülay tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliği yapılırken ölçeğin yapısına uymayan iki madde ölçekten çıkarılarak, ölçeğin son hali 4 alt ölçek ve toplam 25 sorudan oluşmuştur. Okulu sevme alt ölçeği, 5 maddeden oluşmakta ve öğretmenin çocuğun okulu ne kadar sevdiği hakkındaki algısını ölçmektedir. İç tutarlılık katsayısı .81'dir. İşbirlikli katılım alt ölçeği, 10 maddeden oluşmakta, çocuğun öğretmenin otoritesini, sınıf kurallarını ve sorumluluklarını kabul derecesini ölçmektedir. İç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Okuldan kaçınma alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta, çocuğun sınıf ortamından kaçınma eğilimiyle ilgili öğretmen algısını belirlemektedir. İç tutarlılık katsayısı .73'dür. Kendi kendini yönetme alt ölçeğinde 5 madde bulunmaktadır ve ölçek, çocuğun sınıf içerisindeki bağımsız ve benmerkezci davranışlarını ölçmektedir. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı da .67'dir. Ölçekteki her madde "Uygun Değil", "Uygun" ve"Tamamen Uygun" ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Önder ve Gülay, 2010,s. 213-220). Okula uyum düzeyleri puanları hesaplanırken 2, 6, 9, 11, 12, 15, 20, 22 numaralı maddeler tersine çevrilerek hesaplanmaktadır. Tüm öğrencilerin toplam puanlarının ortalaması kıstas alınarak ortalama üzeri puanlar yüksek uyum, ortalama altı puanlar düşük uyum olarak değerlendirilmektedir (Topcu, 2012, s.66).

**Kişisel Bilgi Formu**

Öğrenci ve ailesi hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini anlamak amacıyla Kolmogorov- Simirnov Dağılım Testi kullanılmıştır. Analizlerde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whıtney U-Testi kullanılmıştır. Analizler %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Kruskal Wallis tekniği, araştırmada okula başlama yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ile ilgili analizlerde kullanılmıştır. Mann Whıtney U

tekniği, araştırmada cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, okula giden kardeş olma durumu gibi analizlerde kullanılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis H-Testinin sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmede de bu teknik kullanılmıştır.

**Bulgular**

**1- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Okula Başlama Yaşlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Tablo 1, araştırmaya katılan öğrencilerin "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi" ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanların okula başlama yaşı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçlarını göstermektedir. Tablo 1'e bakıldığında yaş gruplarına göre çocukların "işbirlikli katılım" alt ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"nin "Okuldan Kaçınma" ve "Okulu Sevme" alt ölçeklerinin puanları arasında okula başlama yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

"Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"nin "Kendini Yönetme" alt ölçeğinin puanlarının ise okula başlama yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir.

Son olarak, öğrencilerin "Okul Uyumu Toplam Puan" ortalamalarının, öğrencilerin okula başlama yaşına göre istatistiksel olarak farklı olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 1).

Tabloda "İşbirlikli Katılım", "Kendi Kendini Yönetme" alt ölçek sıra ortalamaları ve "Okul Uyumu Toplam Puan" ortalamaları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı görülmemektedir. Bu farklılığa sebep olan grupları belirlemek için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları Tablo 2'dedir.

Tablo 2'ye bakıldığında "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi" ölçeğinin, "İşbirlikli Katılım" alt ölçeği puanları 60-65 aylık ve 66-71 aylık öğrenciler arasında, 66-71aylık ve 72-84 aylık öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Ancak 60-65 aylık ve 72-84 aylık öğrencilerin işbirlikli katılım açısından okula uyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

"Kendini Yönetme" alt ölçeğinin puanlarına bakıldığında, hem 60-65 aylık ve 66-71 aylık öğrencilerin hem de 60-65 aylık ve 72-84 aylık öğrencilerin kendini yönetme açısından okula uyumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak 66-71 aylık ve72-84 aylık öğrenciler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

"Okul Uyumu Toplam Puanı"na baktığımızda yine hem 60-65 aylık ve 66-71 aylık öğrencilerin hem de 60-65 aylık ve 72-84 aylık öğrencilerin ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir. Ancak 66-71 aylık ve72-84 aylık öğrenciler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (bkz. Tablo 2).

**2- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann-Whıtney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre "İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde kız ve erkek öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre uyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yine "Okulu Sevme" alt ölçeğinde de cinsiyete göre okula uyumda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uyumlu olduğu görülmektedir.

Son olarak, "Okul Uyumu Toplam Puanına" bakıldığında okula uyumda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uyumlu olduğu görülmektedir.

Ancak, "Okuldan Kaçınma" ve "Kendini Yönetme" alt ölçeklerine bakıldığında cinsiyete göre okula uyumda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (bkz. Tablo 3).

**3- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Öğrencinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamasına Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann-Whıtney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tabloya göre "Kendini Yönetme" alt ölçeğinden alınan puanlar okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin bu alt ölçek açısından daha uyumlu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "İşbirlikli Katılım", "Okuldan Kaçınma", "Okulu Sevme" alt ölçeklerinden alınan puanları ve "Okula Uyum Toplam Puanı" arasında okul öncesi eğitim alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 4).

**4- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablodan görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin "İşbirlikli Katılım" alt ölçeği puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. "Okulu Sevme" alt ölçeği puanlarına bakıldığında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Yine "Kendini Yönetme" alt ölçeğinin puanları da aynı değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Son olarak "Okul Uyumu Toplam Puan" ları da anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmıştır. "Okuldan Kaçınma" alt ölçeği puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Tablo 5).

Tabloda "İşbirlikli Katılım", "Okulu Sevme", "Kendini Yönetme" alt ölçek puanları ve "Okul Uyumu Toplam Puan"ları arasında anne eğitim düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı görülmemektedir. Bu farklılığa sebep olan grupları belirlemek için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'ya göre; "İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan ve anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Okulu Sevme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanlarıyla anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. "Okul Uyumu Toplam Puanında" anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanlarından yine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

"İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak farklı anlamlı derecede bulunmuştur. "Okulu Sevme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne

öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. "Okul Uyumu Toplam Puanında" anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

"İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. "Okulu Sevme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. "Okul Uyumu Toplam Puanında" anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

"Kendini Yönetme" alt ölçeğinde anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur (bkz. Tablo 6).

**5- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin "Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablodan görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin "İşbirlikli Katılım" alt ölçeği puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Yine "Kendini Yönetme" alt ölçeğinin puanları da aynı değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Son olarak "Okul Uyumu Toplam Puan" ortalamaları da baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmıştır. "Okuldan Kaçınma" alt ölçeği puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde "Okulu Sevme" alt ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Tablo 7).

Tabloda "İşbirlikli Katılım", "Kendini Yönetme" alt ölçek puanları ve "Okul Uyumu Toplam Puan" ortalamaları arasında baba eğitim düzeyi gruplarına göre

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı görülmemektedir. Bu farklılığa sebep olan grupları belirlemek için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları Tablo 8'dedir.

Tabloya 8'e göre; "İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Okul Uyumu Toplam Puanında" baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır.

"Kendini Yönetme" alt ölçeğinde baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Okul Uyumu Toplam Puanında" baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır.

"İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. "Okul Uyumu Toplam Puanında" baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin puanları, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır (bkz. Tablo 8).

**6- İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Okula Giden Kardeşleri Olup Olmamasına Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin okula giden kardeş olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre, Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçeklerinden hiç birinde puan ortalamaları arasında okula giden kardeş olup olmamasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (bkz. Tablo 9).

**Tartışma**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okula başlama yaşı sıra ortalamalarına bakıldığında 72-84 aylık çocukların okula daha yüksek uyum sağladığı, 66-71 aylık çocukların ondan daha az uyum sağladığı ve 60-65 aylık çocukların da her iki gruptan anlamlı derecede farklı en az uyum sağladığı görülmektedir.

Epçaçan'da (2014, s.519,520), yaptığı çalışmasında buna benzer bir sonuç elde etmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşlerini değerlendiren Epçaçan, 60 aylık çocukların okula erken yaşta başlamalarını olumlu olarak karşılayan öğretmenlerin çocukların erkenden okula adapte olmalarını sağladığı gerekçesiyle, aile desteği ve onayının sağlanması koşuluyla öğrencilerin okula 60 aylık iken başlamalarını olumlu bulduklarını saptamıştır. Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu ise 60 aylık çocukların okula erken başlamalarını olumsuz bulmaktadır. Öğretmenlerin özellikle çocukların tuvalet ihtiyacını karşılayamamadan, fizyolojik yetersizliklerden, bilişsel gelişimdeki yetersizliklerden ve okul öncesi eğitim alamamalarından dolayı 60 aylık çocukların ilkokula başlamalarını doğru olarak kabul etmedikleri görülmüştür.

Erten'in (2012, s.138), 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeylerine bağlı değişkenlerin eğitim-öğretim yılı içinde artış gösterip göstermediğini incelediği araştırmasında elde ettiği bulgulara göre, okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde değişiklikler gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuca ilişkin işbirlikli katılım düzeyinin ilk ölçümden sonra bir miktar arttığını, üçüncü ölçümde de artışın devam ettiğini fakat dördüncü ölçümde çocukların işbirlikli katılım düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Kendi kendini yönetme düzeyi dört ölçümde de sürekli artış göstermektedir. Yaş ilerledikçe okula uyum düzeyinin arttığı söylenebilir.

Unutkan (2003, s.116-205), Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu isimli çalışmasında yaş değişkeni ve okul öncesi eğitimi alma değişkenlerinin okula hazır oluşu nasıl etkilediklerini değerlendirmiş ve şu sonuçları elde etmiştir. Yaş ilerledikçe çocukların gelişim düzeylerinde bir artış söz konusudur. 6 yasındaki çocuklar okula hazır oluş açısından gerekli olgunluğa sahiptirler, ancak 5 yasındaki çocuklar gelişimsel açıdan yeterli olgunluk düzeyine sahip değildirler. İlköğretime hazırlık eğitimi alan çocuklar gelişimsel açıdan tüm alanlarda gerekli olgunluğa sahipken almayan çocuklarla aralarında anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. Uygulama formu sonucuna göre 6 yasındaki çocuklar 5 ve 5,5 yasındaki çocuklardan daha başarılıdırlar. İlköğretime hazırlık programları da hazır oluş açısından etkili sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yine bir başka çalışmada Ergin (2003, s.225), 6 yas ile 6 yas 5 aylık çocukların iletişim becerileri test puanlarını karşılaştırmış ve son test puanlarının anlamlı derecede farklı olduğunu bulmuştur. Bu farklılık 6 yas 5 aylık çocukların lehinedir. İlişkinin anlamlı çıkmasını, çocukların sözel becerilerinin, zihinsel gelişiminin,

kavram gelişiminin, dinleme becerisinin, duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerisinin yaşla birlikte artmasına ve gelişen bu becerilerin de iletişim becerilerini geliştirmesine, yine yaşla birlikte çocuklarda psikososyal olgunluk düzeyinin artmasına bağlanabilir şeklinde açıklamıştır.

Bütün bu bulgular değerlendirildiğinde, 60-65 aylık çocukların fizyolojik yetersizliklerden, bilişsel yetersizliklerden dolayı işbirlikli çalışma becerisinin daha az gelişmiş olabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda tuvalete gitme, yemek yeme, üstünü giyinip soyunma gibi öz bakım becerilerinde ki yetersiz durumlar, kendi kararını verme mekanizmasının yeterince gelişmemiş olması da kendini yönetme açısından kendinden büyük arkadaşlarından geri kalmasına sebep olmuş olabilir. Stipek'in (2003, s.1-2 ) dediği gibi okula geç başlayan çocukların sınıf arkadaşlarına göre bazı avantajları olduğu, ancak bu avantajların yaşla birlikte azaldığı söylenebilir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okula uyumlarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyetlerinin okula uyum düzeylerinden işbirlikli katılım, okulu sevme ve okul uyumu toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir. Kız öğrencilerin okula uyum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu duruma kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem fiziksel açıdan hem de bilişsel açıdan daha erken gelişmesi sebep olmuş olabilir. Ayrıca örnekleme katılan öğrencilerin farklı sosyoekonomik ortamlardan seçilmesi de bu farklılığı yaratmış olabilir.

Topçu (2012, s. 114), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, okula uyumda kız ve erkek öğrencilerin benzer özellikler gösterdiğini bulmuştur. Bunun ortaya çıkmasında da örneklem grubunu oluşturan bölgenin sosyal ve kültürel özelliklerinin etkili olduğunu düşünmektedir. Bölgenin sosyokültürel yönden elverişsiz köylerden oluştuğunu ve ailelerin maddi yetersizliklerinden ötürü kız ve erkek çocukların aynı şartlarda büyümenin yanında aynı koşullarda küçük yaşlardan itibaren aile geçimine destek olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Gullo ve Burton (1992, s. 182-183) araştırmalarında cinsiyetin, eğitime başlama yaşının ve okul öncesi eğitimde geçirilen sürenin okul öncesi eğitim sonundaki akademik hazır bulunuşluğa etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada hazır bulunuşluğun biyolojik ve deneyime bağlı faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir. Araştırmada yaş ve cinsiyet olmak üzere 2 biyolojik faktörün ve deneyime bağlı faktör olarak da okul öncesinde geçirilen süre ele alınmıştır. Çalışmada cinsiyet faktörünün hazır bulunuşluk üzerindeki etkisinin sosyal ve kültürel faktörlere göre değiştiği açıklanmıştır.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerle okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okula uyumu arasında fark olup olmadığıyla ilgili ortaya çıkan sonuca göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kendini yönetme açısından okula uyumları okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksektir.

Diğer araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Turaşlı (2006, s. 191) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemde duygusal-sosyal ve zihinsel yönden verilen desteğin ilkokul hazırlığı üzerindeki etkisi, çocukların benlik algıları ve özgüvenleri bakımından incelenmiş, araştırma sonucunda, okul öncesi çocuklarının ilkokula zihinsel bakımdan hazır bulunuşluklarının arttığı, aynı zamanda bu durumun sosyal duygusal uyum düzeylerini de artırdığı saptanmıştır.

Yine Topçu (2012, s. 114), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, "İşbirlikli Katılım", "Kendi Kendini Yönetme" alt ölçek ortalamalarında gruplar arası farkın anlamlı olduğunu görmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okula uyum toplam puan ortalamaları, okul öncesi eğitimi almayan çocukların okula uyum toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Buna benzer olarak Yeşil (2008, s. 127)'in okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması başlıklı araştırmasında okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyumları, okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Bütün bu bulgulara göre daha önce okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, okul ortamıyla, almamışlara göre daha önce karşılaşmış olmaları, planlanan etkinliklerde diğer arkadaşlarıyla işbirliği içinde hareket etmiş olmaları, evden, okul öncesi eğitim almayanlara göre, daha erken ayrılıp kendi işlerini tek başına yapmış olmaları kendinin yönetme açısından anlamlı farkın çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Anne baba eğitim düzeyine göre okula uyumun incelendiği araştırma sonuçlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında "İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde anneleri ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir. "Okulu Sevme" alt ölçeğinde anneleri ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde anneleri ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Aynı zamanda anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları anneleri lise mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha

yüksektir. "Okul Uyumu Toplam Puanına" bakıldığında anneleri ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyiyle ilgili sıra ortalamalarına bakıldığında "İşbirlikli Katılım" alt ölçeğinde babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, babaları ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir. "Kendini Yönetme" alt ölçeğinde babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, babaları ilkokul, ortaokul, lise mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir. "Okul Uyumu Toplam Puanına" bakıldığında babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin okula uyumları, babaları ilkokul, ortaokul, lise mezunu olan öğrencilerin okula uyumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Sonuç olarak anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe işbirlikli katılım, kendini yönetme, okulu sevme ve okul uyumu toplam puanı açısından okula uyum düzeyleri anlamlı olarak artmıştır.

Işık (2006, s. 161-162), ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisini incelediği araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Duygusal tepki verebilme ve genel işlevler boyutlarında, gereken ilgiyi gösterme boyutunda, iletişim boyutunda anne ve babaların eğitim düzeyi düştükçe daha sağlıksız bir yapı gösterdiklerini saptamıştır. Öğrenim düzeyinin yükselmesinin eşler arasındaki uyumun artmasını sağlayarak eşlerin açık iletişim kurabilmesini desteklediğinden, açık iletişimin de ailenin örgütsel ve yapısal niteliğini olumlu yönde etkileyerek ailenin işlevlerini daha sağlıklı şekilde yerine getirdiğinden bahsetmiştir.

Ancak Topçu (2012, s. 115), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, sadece okuldan kaçınma alt boyutu dışında hiçbir alt boyutta anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencinin okula uyumunda anlamlı bir fark yaratmadığından bahsetmiştir.

Anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe, ebeveynlerin çocukla ilgilenme, onlara vakit ayırma süreleri artmaktadır. Çocukları okula başladığında zorluk çekmesin diye onları daha öncesinden okula hazırlamaya başlarlar. Okulda kendi kendilerini yönetebilsin diye özellikle tuvalete gitme alışkanlığı gibi öz bakım becerilerinin üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Bunun yanı sıra çocuğa okulu sevdirecek aktivitelerde bulunurlar. Bütün bunlar anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin okula uyumunu artıran sebepler olabilir.

Okula uyumu değerlendirdiğimiz son değişken okula giden kardeş olup olmamasıdır. Okula giden bir ağabey ya da ablanın olması ya da olmamasının öğrencilerin okula uyumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Işık (2006, s. 170), ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisini incelediği araştırmasında gereken ilgiyi gösterme boyutunda, iki ve üzeri çocuğa sahip ebeveynlerin, tek çocuğa sahip ebeveynlere göre aile işlevleri açısından daha sağlıksız bir yapı gösterdikleri saptanmıştır. Problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü boyutlarına ait aile puanlarının ise çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Benzer bir sonuç da Turaşlı'nın (2006, s. 174), 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi çalışmasından elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kardeş sayısı ya da kardeş sahibi olup olmamaları değişkenine göre çocukların aldıkları eğitimden etkilenme düzeylerinde bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencinin okula uyumu açısından ele aldığımızda, çocuğun okula giden kardeşinin olup olmamasının uyum düzeyine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına bazı öneriler getirilebilir.

60-65 aylık çocukların kaydı okullara ailelerinin isteğine bağlı olarak yapılmaktadır. Kayıt dönemlerinde okullarca aileler bilinçlendirilebilir, öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirebileceği ve olumsuz bir akademik benliğe sahip olabileceği söylenebilir, çocukların bir okul öncesi kuruma kaydının yapılması sağlanabilir. Eğer kayıt esnasında bu yapılamamışsa 60-65 aylık çocuklar okula kabul edilmişse, o zaman okullar ve sınıflar yaşı küçük çocuklara göre düzenlenmelidir. Öğretmenler iyi bir gözlemci olmalı ve okula uyum sağlayamayan çocukları erken bir şekilde tespit ederek gerekli önlemi almalıdır. Bu önlemler arasında çocuğun okula uyumunu artırıcı eğitim programları geliştirebilir, aile ile işbirliği içinde çocuğun okula uyumuyla ilgili çalışmalar yapabilir, okul rehber öğretmeninin bilmesi gereken durumları kendisine ileterek işbirliği içinde çalışabilir.

Okul öncesi dönemde elde edilen bilgi ve becerilerin sonraki hayatın hem eğitim döneminde hem de sosyal hayatta temel oluşturduğu çeşitli bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokula geçişte uyum problemi yaşamadığı ve dolayısıyla da okuma ve yazmayı daha çabuk kavradıkları görülmektedir. O halde bütün bu bilimsel araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitimin tekrar zorunlu hale dönüştürülmesi teklif edilebilir. Ayrıca aileler bu konuda bilinçlendirilerek kız erkek ayırımı yapılmadan tüm çocukların okul öncesinden yararlanmaları sağlanmalıdır. Okul yetersizliği de özel sektörü veya dernekleri teşvik ederek aşılabilir.

Anne baba eğitim seviyesi yükseldikçe önce çocuklar sonra da toplum kalkınacaktır. Bu nedenle ebeveynlerin eğitim seviyesini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca okula erken başlayıp okula uyumda zorluklar yaşayan ve okuma yazmayı geç söken öğrencilerin birkaç yıl sonraki durumları izlenerek uzun vade de okula başlama yaşının sonuçları boylamsal bir araştırmayla değerlendirilebilir.

**Kaynakça**

ARSLAN, D. (2005), **İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

BİLGİLİ, F. (2007), **İlköğretim 1.Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

BİLGİN, N. H. (2003), **Çocuk ruh sağlığı.** (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ÇUBUKÇU, Z. ve GÜLTEKİN, M. (2006), *İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı 37, s. 154-174.

EPÇAÇAN, C. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri* (Siirt Örneği).*Ekev Akademi Dergisi, 18*(58),505-522.

ERGİN, H. (2003). ***İ*letişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERTEN, H. (2012). **Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

GULLO, D. F. & BURTON, C. B. (1992). *Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 7,*175-186.

GÜNEŞ, F. (2013). *Okuma yazma öğrenme yaşı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), s.280-298.

IŞIK, B. (2006). **Ailenin Örgütsel Ve Yapısal Niteliğinin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyine Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu Ile Bazi Kanunlarda Değişiklik Yapilmasina Dair Kanun. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28261.

KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

OKTAY, A. (2002). **Yaşamın sihirli yılları.** (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

OKTAY, A., Unutkan, Ö. P. (2003). *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması.* M. Sevinç. (Editör). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* . (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. s. 145-156.

ÖNDER, A. ve Gülay, H. (2010). *Reliability and Validity of the Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children. International Online Journal of Educational Sciences, 2010, 2* (1), s. 204-224.

ÖZGENEL, S. (1992). *İlkokulun İlk Günlerinde Çocuk. Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 24, s. 5-9.

ÖZTÜRK, A. (2008). **Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, Konya.

STİPEK, D. J. (2003). *School Transition: School Entry Age. Encyclopedia on Early Childhood Develeopment.*

TOPCU, Z. (2012). **Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TURAŞLI, N. (2006). **6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi.** Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

UNUTKAN, Ö. P., (2003). **Marmara İlköğretime Hazır Oluş** *Ölçe***ğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YAVUZER, H. (2001). **Ana-Baba Okulu.** (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, H. (2004). **Okul Çağı Çocuğu**. (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşil, D. (2008). **Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Ekler**

**TABLO 1:** ***Araştırmaya katılan öğrencilerin okul uyumu öğretmen değerlendirmesi ölçeğinden aldıkları puanların, okula başlama yaşına göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | Yaş(Ay) | n | Sıra Ort. | sd | Chi-Square | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **İşbirlikli Katılım** | 60-65 | 12 | 111,83 | 2 | 6,461 | ,040 | 60-65 / 72-84 |
| | 66-71 | 109 | 161,18 | | | | |
| | 72-84 | 216 | 176,12 | | | | |
| **Okuldan Kaçınma** | 60-65 | 12 | 160,92 | 2 | 1,707 | ,426 | |
| | 66-71 | 109 | 161,74 | | | | |
| | 72-84 | 216 | 173,11 | | | | |
| **Okulu Sevme** | 60-65 | 12 | 155,75 | 2 | ,476 | ,788 | |
| | 66-71 | 109 | 167,18 | | | | |
| | 72-84 | 216 | 170,64 | | | | |
| **Kendini Yönetme** | 60-65 | 12 | 68,75 | 2 | 15,920 | ,000 | 60-65/66-71 60-65/72-84 |
| | 66-71 | 109 | 164,90 | | | | |
| | 72-84 | 216 | 176,64 | | | | |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | 60-65 | 12 | 100,38 | 2 | 8,556 | ,014 | 60-65/66-71 60-65/72-84 |
| | 66-71 | 109 | 160,97 | | | | |
| | 72-84 | 216 | 176,87 | | | | |

**TABLO 2:** ***"Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi" ölçeğinin, "İşbirlikli Katılım", "Kendini Yönetme" alt ölçekleri sıra ortalamaları ve "Okul Uyumu Toplam Puan" ortalamalarının yaş gruplarına göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | GRUPLAR | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 60-65/66-71 | | 60-65/72-84 | | 66-71/72-84 | |
| | U | p | U | p | U | p |
| **İşbirlikli Katılım** | 450,500 | ,072 | 813,500 | ,023 | 10716,000 | ,169 |
| **Kendini Yönetme** | 264,500 | ,000 | 482,500 | ,000 | 10935,500 | ,265 |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | 412,500 | ,034 | 714,000 | ,007 | 10655,000 | ,150 |

**TABLO 3:** ***Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre, Mann Whitney U -Testi sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | Cinsiyet | n | Sıra Ort. | Sıra Farkları | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **İşbirlikli Katılım** | Kız | 157 | 181,57 | 28507,00 | 12156,000 | ,022 |
| | Erkek | 180 | 158,03 | 28446,00 | | |
| **Okuldan Kaçınma** | Kız | 157 | 176,85 | 27765,50 | 12897,500 | ,081 |
| | Erkek | 180 | 162,15 | 29187,50 | | |
| **Okulu Sevme** | Kız | 157 | 179,07 | 28114,50 | 12548,500 | ,031 |
| | Erkek | 180 | 160,21 | 28838,50 | | |
| **Kendini Yönetme** | Kız | 157 | 175,65 | 27576,50 | 13086,500 | ,216 |
| | Erkek | 180 | 163,20 | 29376,50 | | |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | Kız | 157 | 180,16 | 28285,50 | 12377,500 | ,044 |
| | Erkek | 180 | 159,26 | 28667,50 | | |

**TABLO 4:** ***Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin, okul öncesi eğitim alıp almaması değişkenine göre, Mann Whitney U -Testi sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | Okul öncesi eğitim durumu | n | Sıra Ort. | Sıra Farkları | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **İşbirlikli Katılım** | Evet | 315 | 170,79 | 53797,50 | 2902,500 | ,186 |
| | Hayır | 22 | 143,43 | 3155,50 | | |
| **Okuldan Kaçınma** | Evet | 315 | 169,67 | 53444,50 | 3255,500 | ,550 |
| | Hayır | 22 | 159,48 | 3508,50 | | |
| **Okulu Sevme** | Evet | 315 | 168,68 | 53134,50 | 3364,500 | ,782 |
| | Hayır | 22 | 173,57 | 3818,50 | | |
| **Kendini Yönetme** | Evet | 315 | 172,59 | 54365,00 | 2335,000 | ,007 |
| | Hayır | 22 | 117,64 | 2588,00 | | |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | Evet | 315 | 171,20 | 53928,00 | 2772,000 | ,107 |
| | Hayır | 22 | 137,50 | 3025,00 | | |

**TABLO 5:** ***Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre Kruskal- Wallis Testi sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | Anne Eğitim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | Chi-Square | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **İşbirlikli Katılım** | İlkokul mezunu | 68 | 132,58 | 3 | 14,361 | ,002 | İlkok-ort<br>İlkok-lise<br>İlkok-üni |
| | Ortaokul mezunu | 37 | 172,61 | | | | |
| | Lise mezunu | 143 | 172,21 | | | | |
| | Üniversite mezun | 88 | 188,49 | | | | |
| **Okuldan Kaçınma** | İlkokul mezunu | 68 | 158,57 | 3 | 3,692 | ,297 | |
| | Ortaokul mezunu | 37 | 178,04 | | | | |
| | Lise mezunu | 143 | 164,38 | | | | |
| | Üniversite mezun | 88 | 178,86 | | | | |
| **Okulu Sevme** | İlkokul mezunu | 68 | 140,68 | 3 | 11,170 | ,011 | İlkok-ort<br>İlkok-lise<br>İlkok-üni |
| | Ortaokul mezunu | 37 | 184,70 | | | | |
| | Lise mezunu | 143 | 172,17 | | | | |
| | Üniversite mezun | 88 | 177,22 | | | | |
| **Kendini Yönetme** | İlkokul mezunu | 68 | 123,27 | 3 | 24,944 | ,000 | İlkok-ort<br>İlkok-lise<br>İlkok-üni<br>Lise-üni |
| | Ortaokul mezunu | 37 | 172,41 | | | | |
| | Lise mezunu | 143 | 171,77 | | | | |
| | Üniversite mezun | 88 | 196,49 | | | | |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | İlkokul mezunu | 68 | 127,91 | 3 | 18,375 | ,000 | İlkok-ort<br>İlkok-lise<br>İlkok-üni |
| | Ortaokul mezunu | 37 | 176,51 | | | | |
| | Lise mezunu | 143 | 171,26 | | | | |
| | Üniversite mezun | 88 | 192,01 | | | | |

**TABLO 6:** ***"Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi" ölçeğinin, anne eğitim düzeyi gruplarına göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | GRUPLAR | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | İlkokul-Ortaokul | | İlkokul-Lise | | İlkokul-Üniversite | | Lise-Üniversite | |
| | U | p | U | p | U | p | U | p |
| **İşbirlikli Katılım** | 923,500 | ,022 | 3708,000 | ,004 | 2038,000 | ,000 | | |
| **Okulu Sevme** | 925,500 | ,011 | 3958,500 | ,010 | 2336,000 | ,006 | | |
| **Kendini Yönetme** | 888,500 | ,011 | 3473,500 | ,000 | 1674,500 | ,000 | 5377,500 | ,044 |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | 863,500 | ,008 | 3601,500 | ,002 | 1887,000 | ,000 | | |

**TABLO 7:** ***Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre Kruskal- Wallis Testi sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | Baba Eğitim Düzeyi | n | **Sıra Ort.** | sd | Chi-Square | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **İşbirlikli Katılım** | İlkokul mezunu | 50 | 139,25 | 3 | 10,045 | ,018 | İlko-Üni<br>Lise-Üni |
| | Ortaokul mezunu | 38 | 159,55 | | | | |
| | Lise mezunu | 139 | 163,46 | | | | |
| | Üniversite mezun | 106 | 187,40 | | | | |
| **Okuldan Kaçınma** | İlkokul mezunu | 50 | 150,44 | 3 | 4,878 | ,181 | |
| | Ortaokul mezunu | 38 | 169,62 | | | | |
| | Lise mezunu | 139 | 163,78 | | | | |
| | Üniversite mezun | 106 | 178,09 | | | | |
| **Okulu Sevme** | İlkokul mezunu | 50 | 164,84 | 3 | 3,036 | ,386 | |
| | Ortaokul mezunu | 38 | 147,89 | | | | |
| | Lise mezunu | 139 | 167,84 | | | | |
| | Üniversite mezun | 106 | 173,77 | | | | |
| **Kendini Yönetme** | İlkokul mezunu | 50 | 139,96 | 3 | 14,787 | ,002 | İlko-Üni<br>Ort-üni<br>Lise-Üni |
| | Ortaokul mezunu | 38 | 151,59 | | | | |
| | Lise mezunu | 139 | 161,03 | | | | |
| | Üniversite mezun | 106 | 193,10 | | | | |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | İlkokul mezunu | 50 | 138,50 | 3 | 12,501 | ,006 | İlko-Üni<br>Ort-üni<br>Lise-Üni |
| | Ortaokul mezunu | 38 | 152,49 | | | | |
| | Lise mezunu | 139 | 163,18 | | | | |
| | Üniversite mezun | 106 | 190,65 | | | | |

**TABLO 8:** ***"Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi" ölçeğinin, baba eğitim düzeyi gruplarına göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | GRUPLAR | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | İlkokul-Üniversite | | Ortaokul-Üniversite | | Lise-Üniversite | |
| | U | p | U | p | U | p |
| **İşbirlikli Katılım** | 1871,500 | ,002 | | | 6338,000 | ,049 |
| **Kendini Yönetme** | 1812,000 | ,001 | 1435,500 | ,005 | 6016,500 | ,008 |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | 1793,500 | ,001 | 1535,000 | ,023 | 6195,500 | ,027 |

**TABLO 9:** ***Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin okula giden kardeş değişkenine göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.***

| OKUL UYUMU ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ | Okula Giden Kardeş | n | Sıra Ort. | Sıra Toplamları | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **İşbirlikli Katılım** | Evet | 173 | 177,95 | 30785,50 | 12637,500 | ,072 |
| | Hayır | 164 | 159,56 | 26167,50 | | |
| **Okuldan Kaçınma** | Evet | 173 | 170,09 | 29425,50 | 13997,500 | ,790 |
| | Hayır | 164 | 167,85 | 27527,50 | | |
| **Okulu Sevme** | Evet | 173 | 173,12 | 29950,50 | 13472,500 | ,332 |
| | Hayır | 164 | 164,65 | 27002,50 | | |
| **Kendi Kendini Yönetme** | Evet | 173 | 174,38 | 30167,00 | 13256,500 | ,271 |
| | Hayır | 164 | 163,33 | 26786,00 | | |
| **Okul Uyumu Toplam Puanı** | Evet | 173 | 177,74 | 30748,50 | 12674,500 | ,082 |
| | Hayır | 1644 | 159,78 | 26204,50 | | |

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 14.02.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 08.04.2016*

# Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi Paylaşımı Alanında İnternetin Kullanımına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

## Secondary School Students ' Use Of The Internet In The Field Of Information Sharing Investigation Of Attitudes

Asiye YÜKSEL*, Barış DEMİR** Doç. Dr. Gazi UÇKUN***

**Öz**

İnternet teknolojilerinin hızlı gelişimi bilgisayar destekli eğitim öğretim süreçlerine yönelimi başlatmıştır. Öğrenci merkezli ortamlarda bilgisayar ve İnternet kullanımı öğrenme sürecini desteklemekte ve sosyal etkileşimi sağlamada öğrenci ve öğretim elemanına yeni olanaklar sunmaktadır.Esnek ve kullanıcı dostu olma özellikleriyle sosyal ağların eğitim öğretim planlaması içinde önemli bir yer edindiği ve tüm dünyada giderek daha yaygın ve etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Sosyal ağ siteleri, günlük yaşamın vazgeçilmezleri halini almışken, eğitim süreçlerinde de çok farklı amaçlarla etkin bir şekilde kullanımı büyük önem taşımaktadır. İnternetle bireylerin sosyal ağları daha işbirlikli ortamlara taşıması ve eğitim/öğretim ortamlarında da sosyal ağların uygulamaya geçirilmesinin öğrenciler ve öğretim elemanları arasında daha etkili bir iletişim sağlayacağı, öğrenme pratiklerini arttıracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı sosyal ağlar, blog ve wiki'lerin eğitim amaçlı kullanım hakkında üniversite öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda Kocaeli Üniversitesi Hereke Ömer İsmet Uzunyol Meslek Yüksek Okulu'nda bulunan 35 öğretim elemanı ve 244 öğrenci ile çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama yöntemi kullanılan çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "sosyal ağlar, blog ve wikilerin eğitim amaçlı kullanımı ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikler ve nicel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

* Kocaeli Üniversitesi, asiye.yuksel@kocaeli.edu.tr
** Kocaeli Üniversitesi, baris.demir@kocaeli.edu.tr
*** Kocaeli Üniversitesi, guckun@gmail.com

Araştırma sonucunda üniversite öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sosyal ağlar, blog ve wiki'lerin eğitsel kullanımı ile ilgili düşünceleri karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılmıştır

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal ağlar, blog, wiki, üniversite öğrenimi, eğitim

**Abstract**

In the information society is emerging as a source of internet access to important information. Every segment of society is important and necessary for access to information, especially a special importance for students. Provides fast, easy and inexpensive way to reach information internet, offers students in every aspect of education facilities. In recent years developing training sites, distance education programs for students with correct use of elements such as missing a chance to hone their removal, grab the chance to practice what they have learned.

This study found that middle school students attitudes regarding the use of the Internet in sharing information.

The sample of this research in the academic year 2014-2015 education – located in İzmit, Kocaeli Province, the official secondary school 12, 5., 6., 7. and 8. 372 students studying in classes. The study "attitudes toward İnternet-Scale". Data obtained from students who participated in the survey of statistical package SPSS in analyzing program.

Analyses the result "class", "gender", "connecting to the Internet according to" variable frequency; students use the Internet to share information "regarding the differences in opinion.

**Keywords:** Internet usage, attitudes, junior high school students

## KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

### İNTERNET VE TARİHÇESİ

İnternet dünya çapında bir kütüphanedir. İnternet dünyadaki tüm veri tabanlarını ve bilgisayarları birbirine bağlayan bilgisayar ağları sistemidir (ISOC,2007).

İnternet bilgi üretimi ve dağıtımı kadar, iletişimin ve etkileşimin küresel olarak yayılmasında da rol alan en son yeniliklerden biridir. İnternet bilgisayarın arkasına eklenen bir kablonun telefon girişine, telefon girişinden telefon santraline ve oradan da tüm dünyaya bağlanmasıyla oluşan bir iletişim aracıdır (İşman ve Gürgün, 2008).

İnternet birbirinden çok farklı donanım ve yazılım özelliklerine sahip olan bilgisayarların birbiriyle iletişim içinde bulunmasını sağlamaktadır. İnternetin

çatısını üniversiteler, kamu kurumları ve ticari kuruluşların bilgisayarları oluşturmaktadır. Kullanıcılar internete bu kurumlardan aldıkları hizmet aracılığıyla erişirler (İşman ve Gürgün, 2008).

İnternetin en önemli iki işlevi haberleşme ve iletişimdir. İnternet üzerinden dünyanın dört bir tarafıyla hızlı ve ucuz bir şekilde iletişim kurmak, istenilen konuda araştırma yapmak, gerekli bilgi ve dokümanları bilgisayara yüklemek çok kolaydır. Bundan dolayı internet hayatı kolaylaştıran bir iletişim ağıdır.

İnternetin tarihi ise, 1960'lı yıllarda ABD Savunma Bakanlığının, olası felaketlerin (doğal afet, nükleer saldırı) ardından dahi işlevselliğini koruyabilecek bir iletişim sistemi yaratma isteği ile ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network:) Amerikan Gelişmiş Savunma Araştırmaları Dairesi Ağı) adı altında askeri bir proje olarak başlamıştır. 1970'li yıllarda Amerika'da üniversiteler arası bir ağ oluşturma amacıyla yapılan çalışmalarla birçok araştırma enstitüsü ve üniversite birbirine bağlanmıştır. İnternet başlangıçta bilgisayar uzmanları, bilim adamları ve kütüphaneciler tarafından kullanılmıştır. 1970'li yıllardan sonra e-posta, web siteleri arasında dosya transfer protokolleri ve çeşitli standartlar belirlenmiştir. 1980'li 90'lı yıllarda internet kullanımını kolaylaştıran ara yüzlerin, işletim sistemlerinin geliştirilmesi, web sitelerinin sayısının artması, fiziksel ortamdaki hemen hemen her şeyin internet ortamına taşınması ile internet kullanımı hızla artarak günümüz kadar gelmiştir. İnternet'inTürkiye'ye geliş tarihi ise 12 Nisan 1993'tür (VİKİPEDİ, 2011; Derebaşı, 1999, Akt. Gökçearslan, 2005).

**TÜRKİYE'DE VE DÜNYA'DA İNTERNET**

İnternet ve bilişim teknolojilerinin damgasını vurduğu günümüzde, özellikle gelişmiş ülkelerde eğitim de internet kullanıcı sayıları hızla artmaktadır. Türkiye gelişmiş ülkeler arasında olmasa da bu gelişmeye anlamlı ölçülerde tepki vermektedir (TBD, 2002).

Türkiye'de ilk Internet bağlantısı, 12 Nisan 1993 tarihinde yapılmıştır. İlk yıllarında sadece TÜBİTAK ve üniversitelerin kullanımına izin verilen ve sadece ODTÜ ve Ege üniversiteleri üzerinden bağlanılan Internet'e bugün her isteyen, istediği Internet Servis Sağlayıcı kuruluşlar üzerinden bağlanabilmektedir. Türkiye'de Internet başlangıçta, tüm dünyada olduğu gibi, bilgi aktarımı amacıyla kullanılmıştır. 1995 yılı içinde, dünyadaki gelişime paralel olarak, Türk girişimcileri de günden güne artan bir talep ile internet ortamını; Web Sayfaları, elektronik posta ve diğer servisleri ile kullanıcıların beklentileri doğrultusunda etkileşimli olarak, özellikle tanıtım ve pazarlama için kullanmaya başlamışlardır.

Günümüzde internet o kadar büyük ve karmaşıktır ki internet'e bağlı milyonlarca bilgisayar bulunmaktadır ve her yıl bu rakam katlanmaktadır. 1980'li yıllardan beri internet'e bağlı kişilerin sayısı her ay %20 oranında artmış, NSFnet'in devreye girmesiyle bu sayı oldukça yüksek rakama fırlamıştır. Türkiye İnternet'e Nisan 1993'ten beri bağlıdır. İlk bağlantı ODTÜ'den gerçekleştirilmiştir. Ege Üniversitesinden olan bağlantı ise, 1994 başlarında gerçekleştirilmiştir.

İnternetin önemi Türkiye'de çok kısa sürede fark edilip, internetten farklı sekilerde yararlanılmaya başlanmıştır.

Dünya internetinde 43 milyon civarında bilgisayar, 150-200 milyon kullanıcı, 4,5 milyon web, 6 milyon kurum, 30 bin haber grubu, 90 bin posta listesi, 25 bin sohbet kanalı bulunmaktadır. Türkiye'de ise 55 bin civarında bilgisayarın bağlı olduğu internet, 12 bine yakın kurum, 6 bin civarında web, 300 bin civarında kullanıcıya hizmet vermektedir.

Bu kullanıcılar, internet üzerindeki tüm noktalarla elektronik posta sayesinde haberleşebilir, sohbet edebilir, yenilikleri ya da tartışmaları izleyebilir. World WideWeb'i kullanmaya olanak sağlayan internet tarayıcıları ile bilgilere erişebilir, telnet programları ile dünyanın bir ucundaki bilgisayarı gibi kullanabilir, dosya transfer protokolü (File Transfer Protokol FTP) programları ile kullanıma sunulan çeşitlilikte programları kendi bilgisayarına yükleyebilir(Terena ve İsaacs, 1999).

## İNTERNETİN SAĞLADIĞI OLANAKLAR

Herhangi bir kullanıcının internet ile gerçekleştirebileceği faaliyetler şöyle sıralanabilir (Pırnar, 1996):

a. Bireyler veya işletmeler arası görüşme olanağı,

b. Meslektaşlar ile haberleşme, makale değişimi, kitap veya yazım duyurusu, başvuru veya özet gönderme,

c. Belirli konularda uzmanlaşmış, elektronik tartışma ve haberleşme gruplarına katılmak, gelişmeleri izlemek, yardım almak,

d. Uluslar arası meslek kuruluşlarının, organizasyonların veri tabanlarına, teknik raporlara, ders notlarına erişmek,

e. Para vermeden bazı yazılımları edinmek,

f. Kütüphane kataloglarını taramak,

g. Bilim / meslek adamlarının ve kuruluşlarının adreslerini bulmak,

h. "On-line" servisleri kullanarak kitap, makale, donanım ve satışa hazır ticari ürünler ısmarlamak,

i. Konser veya film gibi yayınları izlemek,

j. Bir kuruluşla ilgili bilgileri veya politikaları duyurmak,

k. Bir firmanın satışa sunduğu ürün veya hizmetlerinin tanıtımını ve pazarlamasını yapmak,

l. Bir işletmenin halkla ilişkiler faaliyetlerini yürütmek,

Bütün bu işlev ve yararları göz önüne alındığında internet sistemlerinin giderek yaşamımızın her alanında olduğu kadar, eğitim ve öğretim alanında ve bilhassa

Uzaktan Eğitim Sistemleri (UES)'nin geleceğe dönük işlevleri içinde artan önem ve önceliğinin, daha hayati ve vazgeçilmez bir işlev ve değer kazandığı pek açık bir biçimde görülmektedir. Bununla birlikte, internet alanında her gün, neredeyse her saat başı yapılan yenilikler ve gelişmeler için, nasıl bir yönetim kontrol ve eğitim-öğrenim sisteminin işletilebileceği, bu alanda yepyeni ve çok özgün çalışmaların giderek artacağına da konu olacağı açık olarak ortadadır. UES'nin uygulama sürecinde stratejik uyum öğeleri olan; UES stratejisi, yapısı, UES ile ilgili sistemler, yönetim tarzı, ortak değerler ve işletme içi yöntemler oldukça önem kazanabilecektir (Marşap ve Önder, 1996).

## İNTERNET VE EĞİTİM

İçinde bulunduğumuz yüzyılın ikinci yarısında tüm ülkelerde eğitim isteği aşırı bir artış göstermiş "okul patlaması" sorunu bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu patlama ekonomi, bilim, teknik vb. alanlarda olağanüstü gelişmeleri hızlandırmış veya motive etmiştir. Değişik alanlarda görülen gelişmeler eğitimin değerinin anlaşılmasına, dolayısıyla eğitime karşı istemin yoğunluk kazanmasına neden olmuştur. Artan aşırı istekten dolayı tüm dünya ülkelerinde eğitim sorunları çığ gibi büyümüş, eğitim krizleri ülkeleri tehdit eder boyutlara ulaşmıştır. Bu durum karşısında bütün ülkeler öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, yeni okullar inşa etme, var olan tesis ve donanımları etkili biçimde kullanma, öğrenim sürelerini uzatma, ikili öğretim, gece öğretimi gibi uygulamalara ağırlık vermişlerdir (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2004).

Bugün teknoloji ve iletişim alanında piyasaya sürülen kaynakların örgün ve yaygın eğitim etkinliklerine oldukça önemli katkılar yaptığı şüphesizdir. Bilgi Teknolojisi çağını yaşamaktayız. Öyleyse bu teknoloji insan yaşamını geniş ölçüde etkilemektedir. Bugün tüm insanlığın kullanmakta olduğu radyo, teyp, video, bilgisayar sistemleri ve buna bağlı internet sistemleri insanların değişik amaçları için değişik alanlarda sıkça kullandıkları vazgeçilmez birer araç olarak kendini göstermektedir (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2004).

Bilgi teknolojilerinin hergün biraz daha gelişip yaygınlaşmalarında önemli yeri olan bilgisayarlar, birçok yeni bilgi teknolojisinin oluşumunda ana öğe olmaktadır. Çeşitli ek donanım bağlanmasına açık olan bilgisayarlar bu sayede çok amaçlı işlevselliğini sürdürmektedir. Eğitim sürecine damgasını vuran ve yaygınlaştırılması konusunda büyük projeler ve çalışmalara girişilen bilgisayarlar özellikle etkili eğitsel yazılımların hazırlanmasıyla öğretme-öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı, yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Her ne kadar bilgisayarların eğitsel ortamlarda yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar ve gerekli öğretmen eğitimi konusunda nitelik ve nicelik olarak tartışmalar ve eleştiriler söz konusu ise de, bilgisayarlaşma sürecinin eğitsel ortamlarda yerini alma süreci hızla devam etmektedir. Çünkü mevcut araştırmalarda incelendiğinde bilgisayarlar;

• Öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesine olanak tanıması,

• Diğer eğitsel ortamlara nazaran daha kalıcı yaşantılar kazandırması,

• Yazılımlar aracılığı ile öğrenilen konuya özgü resim, animasyon, hareketli gerçek görüntü filmleri vb. olanakları sunarak öğrenmeyi daha kısa ve etkili biçimde gerçekleştirmesi,

• Gerek öğrencinin kendisini ve gerekse öğretmenin öğrencinin öğrenme düzeyini takip olanağı tanıması, özelliklerine sahiptir (Tor ve Erden, 2004).

Gelişen ve değişen teknolojik yapılanmalar küresel eğitimde yaygın ve ortak çözümlerin geliştirilmesine olanak verirken, aynı zamanda bireylerden beklentilerin hızla artmasına, eğitim kalitesinin uluslararası standartlar içinde değerlendirilmesine yol açmaktadır. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması, her kıtada, tüm uluslararası platformlarda öncelikle ele alınmaktadır. Ulusal nitelikteki beklentiler ve projelendirmeler, donanım ve yazılımların geçirdiği değişim, yeni deneyimler, beceriler kazanmak, dil öğrenmek, problem çözümlerinde uluslararası bilgiye erişim ve kullanma imkânları, yeni kültürlere açılımlar, başka çalışma disiplinleri ve fikirleri ile uyum sağlamak amacıyla artık uluslararası ölçütlere açılmaktadır (Erbarut, 2003).

Teknolojideki gelişmeler öğrenme sürecinde bireylerin teknoloji ile daha iç içe olmalarına, dünyadaki gelişmelerden haberdar olarak, kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Geniş bir bilgi havuzunun olması öğrenme aşamasındaki bireylerin eğitimcilerinden beklentilerinin yüksek olmasına neden olmakta ve bu gelişmeler sayesinde eğitimcilerin de kendilerini sürekli güncel tutmaları gerekmektedir (Ülgen ve Acar, 2004).

**DEĞİŞEN ÖĞRENME ORTAMLARI**

21. yüzyılda eğitim sistemlerinin, öğrencilerin ve çağın ihtiyaçlarını yeniden gözden geçirerek, koşullara ve beklentilere uygun öğrenme ortamları düzenlemeleri gerekmektedir. Bu amaçla çok kanallı, teknolojiyi kullanabilen ve işbirliğine dayalı bir öğrenme sürecinde öğrencilere:

• Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri,

• Bilgiyi; problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanabilecekleri,

• Bilgiyi günlük yasama transfer edebilecekleri,

• Teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (Akkoyunlu, 2002).

Sözü edilen nitelikte öğrenme ortamları düzenleyecek öğretmenlerin de rolü farklılaşmaktadır.

.Günümüzde öğretmenlerden, öğrencilerine etkileşimli ve katılımcı ortamlar sağlayabilmeleri için öğrenme – öğretme sürecinde, öğrencilerine eleştirel düşünme becerileri kazandıran, onların yaratıcılıklarını teşvik eden, karar vermelerini

sağlayan, işbirliği ve ekip çalışmasına yönlendiren, teknolojiden yararlanmaları için gerekli ortamları sağlayan bireyler olmaları konusunda yönlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin de bunu sağlayabilmeleri için, belli becerilere sahip olmaları, öğrencilerine sözü edilen becerileri kazandırmada öğrenme çevresini, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerini, farklı değerlendirme yaklaşımlarını ve teknolojileri kullanabilecekleri şekilde ortam hazırlamaları gerekmektedir.

## TUTUM VETUTUMU OLUŞTURAN ÖĞELER

Bireyler genellikle çevrelerinde oluşan olaylara belirli anlamlar yüklerler. Bu anlamları kazanılmış bireysel deneyimler olarak yansıtırlar. Bu deneyimler sonucunda inançlar ve yaklaşımlar şekillenir. Bu inanç ve yaklaşımlar tutum olarak adlandırılır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Yukarıda da belirtildiği gibi tutum; bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrıdır (Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008: 255). Tutumlar sonradan kazanılan, belirli bir sure devam eden bilişsel, duyuşsal ve edimsel (gerçekte var olan) boyutları olan psikolojik yapılanmalardır(Akdemir ,2006).

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu (obje) ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir. Bu noktada sözü edilen toplumsal konu bir birey (örneğin, iş arkadaşı), bir ürün (örneğin, sigara) ya da bir bireyin yarattığı eser (örneğin, şiir) olma olasılığı mevcuttur (Tekarslan vd., 1989).

Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre şahsın bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duygusal öğe). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) ile gösterir. Nu durum da tutumların yalnızca bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesi olduğunu bize gösterir. Buna üç öğeli tutum modeli adı verilmiştir (Tavşancıl, 2006).

## ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE BULGULAR

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin eğitim-öğretim alanında internetin bilgi paylaşımında kullanımına ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır, elde edilen sonuçlardan mevcut durum ortaya konulmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi;

Ortaokul öğrencilerinin eğitim-öğretim alanında internetin bilgi paylaşımında kullanımına ilişkin tutumları sınıf, cinsiyet ve interneti kullanma sıklığına göre değişmekte midir? şeklinde düzenlenmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim - öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan 57 resmi ortaokulunda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi tabakalama yöntemi ile seçilmiştir. Devlet okulları da sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt-orta-üst olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt-orta-üst şeklinde ayrılan okullardan rasgele seçim yapılmıştır. İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği, örnekleme giren 12 resmi ortaokulda okuyan 372 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını anketlerle toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilere uygulamak üzere seçilen ölçeklerin, yapılacak araştırmada kullanılabilirliğine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Doç. Dr. Ezel TAVŞANCIL ve Doç. Dr. Hafize KESER'in 2002 yılında geliştirdikleri İnternetin kullanımına yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

## VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmaya katılan öğrencilerin, devam etmekte olduğu "Sınıf" değişkenine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin "Sınıf" Değişkenine Göre Dağılımı

| **Sınıf** | **Frekans (N)** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|
| 5.sınıf | 122 | 32,8 |
| 6.sınıf | 126 | 33,9 |
| 7.sınıf | 72 | 19,4 |
| 8.sınıf | 52 | 14,0 |
| **Toplam** | 372 | 100,0 |

Tablo 1. ele alındığında; araştırmaya katılanların 372 öğrenciden 122'sinin (%32,8) 5. sınıf, 126'sının (%33,9) 6. sınıf, 72'sinin (%19,4) 7. sınıf, 52'sinin (%14,0) 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlara hazırlanmaları dikkate alındığı için ankete katılan 8. Sınıf öğrenci sayısı diğer sınıfların öğrenci sayılarından az sayıda tutulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Cinsiyet" değişkenine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.**Öğrencilerin "Cinsiyet" Değişkenine Göre Dağılımı

| **Cinsiyet** | **Frekans (N)** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|
| Kız | 236 | 63,4 |
| Erkek | 136 | 36,6 |
| **Toplam** | 372 | 100,0 |

Tablo 2'ye bakıldığında; araştırmaya katılan 372 öğrencinin 236'sı (%63,4) kız öğrenci, 136'sının ise (%36,6) erkek öğrenci olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, "İnternete bağlanma sıklığı" değişkenine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin "İnternete Bağlanma Sıklığı" Değişkenine Göre Dağılımı

| **Sıklık Süresi** | **Frekans (N)** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|
| Hergün | 258 | 69,4 |
| Birkaç günde bir | 82 | 22,0 |
| Haftada bir | 20 | 5,4 |
| Ayda bir | 12 | 3,2 |
| **Toplam** | 372 | 100,0 |

Tablo 3. ele alındığında; araştırmaya katılan 372 öğrencinin 258'inin (%69,4) hergün, 82'sinin (%22,0) birkaç günde bir, 20'sinin (%5,4) haftada bir, 12'sinin (%3,2) ayda bir, internete bağlandığı görülmüştür.

**İnternetin Bilgi Paylaşımında Kullanımı**

Bu bölümde öğrencilerin internetin bilgi paylaşımında kullanımıyla ilgili tutumları incelenmiştir:

**Tablo 4. "İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır." İfadesine** "Sınıf" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Sınıf | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | |
| İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır. | Hiç Katılmam | N | 15 | 2 | 4 | 1 | 22 |
| | | % | 10,1% | 1,6% | 5,6% | 3,8% | 5,9% |
| | Katılmam | N | 23 | 14 | 4 | 1 | 42 |
| | | % | 15,5% | 11,1% | 5,6% | 3,8% | 11,3% |
| | Kararsızım | N | 53 | 38 | 10 | 11 | 112 |
| | | % | 35,8% | 30,2% | 13,9% | 42,3% | 30,1% |
| | Katılırım | N | 25 | 32 | 38 | 5 | 100 |
| | | % | 16,9% | 25,4% | 52,8% | 19,2% | 26,9% |
| | Tamamen Katılırım | N | 32 | 40 | 16 | 8 | 96 |
| | | % | 21,6% | 31,7% | 22,2% | 30,8% | 25,8% |
| Toplam | | N | 148 | 126 | 72 | 26 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 4.'de görüldüğü üzere, "İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır." ifadesi için "sınıf" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; 5. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 53/148 (%35,8), 6. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 40/126 (%31,7)", 8. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 11/26 (%42,3) "Kararsızım" ı, Tamamen Katılırım" ı, 7. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 38/72 (%52,8) "Katılırım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 112/372 (%30,1) "Kararsızım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortam olduğuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmektedir. Verilere bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (54/72=%75,0) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının (%30,1) bu konuya katılmadıkları gözlemlenmiştir.

**Tablo 5**. "İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır." İfadesine "Cinsiyet" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Cinsiyetiniz | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Kız | Erkek | |
| İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır. | Hiç Katılmam | N | 11 | 11 | 22 |
| | | % | 4,8% | 7,6% | 5,9% |
| | Katılmam | N | 28 | 14 | 42 |
| | | % | 12,3% | 9,7% | 11,3% |
| | Kararsızım | N | 64 | 48 | 112 |
| | | % | 28,1% | 33,3% | 30,1% |
| | Katılırım | N | 67 | 33 | 100 |
| | | % | 29,4% | 22,9% | 26,9% |
| | Tamamen Katılırım | N | 58 | 38 | 96 |
| | | % | 25,4% | 26,4% | 25,8% |
| Toplam | | N | 228 | 144 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 5'da görüldüğü üzere, "İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır." ifadesi için "Cinsiyet" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; kız öğrencilerinin çoğunluğu 67/228 (%29,4) "Katılırım" ı, erkek öğrencilerin çoğunluğu 48/144 (%33,3) "Karasızım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 112/372 (%30,1) ile "Kararsızım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortam olduğuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Verilere bakıldığında kız öğrencilerin çoğunluğunun (125/228=%54,8) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının (%30,1) bu konuya katılmadıkları gözlemlenmiştir.

**Tablo 6**. "İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır." İfadesine "İnternete bağlanma sıklığı" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | İnternete bağlanma sıklığınız | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Hergün | Birkaç günde bir | Haftada bir | Ayda bir | |
| İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır. | Hiç Katılmam | N | 12 | 6 | 4 | 0 | 22 |
| | | % | 4,7% | 7,3% | 20,0% | ,0% | 5,9% |
| | Katılmam | N | 18 | 20 | 0 | 4 | 42 |
| | | % | 7,0% | 24,4% | ,0% | 33,3% | 11,3% |
| | Kararsızım | N | 70 | 34 | 4 | 4 | 112 |
| | | % | 27,1% | 41,5% | 20,0% | 33,3% | 30,1% |
| | Katılırım | N | 80 | 18 | 2 | 0 | 100 |
| | | % | 31,0% | 22,0% | 10,0% | ,0% | 26,9% |
| | Tamamen Katılırım | N | 78 | 4 | 10 | 4 | 96 |
| | | % | 30,2% | 4,9% | 50,0% | 33,3% | 25,8% |
| Toplam | | N | 258 | 82 | 20 | 12 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 6'da görüldüğü üzere, "İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır." ifadesi için "internete bağlanma sıklığı" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; hergün bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 80/258 (%31,0) "Katılırım" ı, birkaç günde bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 34/82 (%41,5), ayda bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 4/12 (%33,3) "Kararsızım" ı, , haftada bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 10/20 (%30,0) "Tamamen katılırım" ı işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 112/372 (%30,1) ile "Karasızım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortam olduğuna ilişkin görüşleri internete bağlanma sıklığına göre farklılık göstermektedir. Verilere bakıldığında ayda bir internete bağlanan öğrencilerin çoğunluğunun (158/258=%61,2) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının (%30,1) bu konuya katılmadıkları gözlemlenmiştir.

**Tablo 7**. "Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir." İfadesine "Sınıf" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Sınıf | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | |
| Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir. | Hiç Katılmam | N | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | | % | ,0% | 1,6% | ,0% | ,0% | ,5% |
| | Katılmam | N | 15 | 4 | 0 | 1 | 20 |
| | | % | 10,1% | 3,2% | ,0% | 3,8% | 5,4% |
| | Kararsızım | N | 31 | 24 | 10 | 3 | 68 |
| | | % | 20,9% | 19,0% | 13,9% | 11,5% | 18,3% |
| | Katılırım | N | 45 | 48 | 36 | 11 | 140 |
| | | % | 30,4% | 38,1% | 50,0% | 42,3% | 37,6% |
| | Tamamen Katılırım | N | 57 | 48 | 26 | 11 | 142 |
| | | % | 38,5% | 38,1% | 36,1% | 42,3% | 38,2% |
| Toplam | | N | 148 | 126 | 72 | 26 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 7'de görüldüğü üzere, "Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir." ifadesi için "sınıf" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; 5. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 57/148 (%38,5), 8. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 11/26 (%42,3) "Tamamen Katılırım" ı, 6. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 48/126 (%38,1), 7. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 36/72 (%50,0) "Katılırım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 142/372 (%38,2) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynaklarının internet olduğuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmektedir. Verilere bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (62/72=%86,1) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir.

**Tablo 8**. "Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir." İfadesine "Cinsiyet" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Cinsiyet | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Kız | Erkek | |
| Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir. | Hiç Katılmam | N | 0 | 2 | 2 |
| | | % | ,0% | 1,4% | ,5% |
| | Katılmam | N | 13 | 7 | 20 |
| | | % | 5,7% | 4,9% | 5,4% |
| | Kararsızım | N | 31 | 37 | 68 |
| | | % | 13,6% | 25,7% | 18,3% |
| | Katılırım | N | 97 | 43 | 140 |
| | | % | 42,5% | 29,9% | 37,6% |
| | Tamamen Katılırım | N | 87 | 55 | 142 |
| | | % | 38,2% | 38,2% | 38,2% |
| Toplam | | N | 228 | 144 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 8'de görüldüğü üzere, "Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir." ifadesi için "Cinsiyet" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; kız öğrencilerinin çoğunluğu 97/228 (%42,5) "Katılırım" ı, erkek öğrencilerin çoğunluğu 55/144 (%38,2) "Tamamen Katılırım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 142/372 (%38,2) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynaklarının internet olduğuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Verilere bakıldığında kız öğrencilerin çoğunluğunun (184/228=%80,7) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir.

**Tablo 9**. "Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir." İfadesine "İnternete bağlanma sıklığı" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | İnternete bağlanma sıklığınız | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Her-gün | Birkaç günde bir | Haftada bir | Ayda bir | |
| Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir. | Hiç Katılmam | N | 10 | 4 | 0 | 0 | 14 |
| | | % | 6,8% | 3,2% | ,0% | ,0% | 3,8% |
| | Katılmam | N | 19 | 6 | 6 | 3 | 34 |
| | | % | 12,8% | 4,8% | 8,3% | 11,5% | 9,1% |
| | Kararsızım | N | 28 | 34 | 18 | 6 | 86 |
| | | % | 18,9% | 27,0% | 25,0% | 23,1% | 23,1% |
| | Katılırım | N | 30 | 36 | 24 | 6 | 96 |
| | | % | 20,3% | 28,6% | 33,3% | 23,1% | 25,8% |
| | Tamamen Katılırım | N | 61 | 46 | 24 | 11 | 142 |
| | | % | 41,2% | 36,5% | 33,3% | 42,3% | 38,2% |
| Toplam | | N | 148 | 126 | 72 | 26 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 9'da görüldüğü üzere, "Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir." ifadesi için "internete bağlanma sıklığı" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; hergün bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 61/148 (%41,2), birkaç günde bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 46/126 (%36,5), haftada bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 24/72 (%33,3), ayda bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 11/26 (%42,3) "Tamamen katılırım" ı işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 142/372 (%38,2) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynaklarının internet olduğuna ilişkin görüşleri internete bağlanma sıklığına göre farklılık göstermektedir. Verilere bakıldığında haftada bir internete bağlanan öğrencilerin çoğunluğunun (48/72=66,6) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir.

**Tablo 10**. "İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir." İfadesine "Sınıf" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Sınıf | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | |
| İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir. | Hiç Katılmam | N | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| | | % | 1,4% | 1,6% | ,0% | ,0% | 1,1% |
| | Katılmam | N | 16 | 0 | 2 | 0 | 18 |
| | | % | 10,8% | ,0% | 2,8% | ,0% | 4,8% |
| | Kararsızım | N | 20 | 16 | 8 | 4 | 48 |
| | | % | 13,5% | 12,7% | 11,1% | 15,4% | 12,9% |
| | Katılırım | N | 48 | 48 | 30 | 14 | 140 |
| | | % | 32,4% | 38,1% | 41,7% | 53,8% | 37,6% |
| | Tamamen Katılırım | N | 62 | 60 | 32 | 8 | 162 |
| | | % | 41,9% | 47,6% | 44,4% | 30,8% | 43,5% |
| Toplam | | N | 148 | 126 | 72 | 26 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 10'de görüldüğü üzere, "İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir." ifadesi için "sınıf" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; 5. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 62/148 (%41,9), 6. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 60/126 (%47,6), 7. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 32/72 (%44,4) "Tamamen Katılırım" ı, 8. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 14/26 (%53,8) "Katılırım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 162/372 (%43,5) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin bilginin en kolay paylaşıldığı yer olduğuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmektedir. Verilere bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (62/72=%86,1) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir.

**Tablo 11**. "İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir." İfadesine "Cinsiyet" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Cinsiyet | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Kız | Erkek | |
| İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir. | Hiç Katılmam | N | 0 | 4 | 4 |
| | | % | ,0% | 2,8% | 1,1% |
| | Katılmam | N | 8 | 10 | 18 |
| | | % | 3,5% | 6,9% | 4,8% |
| | Kararsızım | N | 34 | 14 | 48 |
| | | % | 14,9% | 9,7% | 12,9% |
| | | | | | |

Tablo 11'de görüldüğü üzere, "İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir." ifadesi için "Cinsiyet" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; kız öğrencilerinin çoğunluğu100/228 (%43,9) "Katılırım" ı, erkek öğrencilerin çoğunluğu 76/144 (%52,8) "Tamamen Katılırım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 162/372 (%43,5) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin bilginin en kolay paylaşıldığı yer olduğuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Verilere bakıldığında kız öğrencilerin çoğunluğunun (186/228=%81,6) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir.

**Tablo 12**. "İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir." İfadesine "İnternete bağlanma sıklığı" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | İnternete bağlanma sıklığınız | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Hergün | Birkaç günde bir | Haftada bir | Ayda bir | |
| İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir. | Hiç Katılmam | N | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | | % | 1,6% | ,0% | ,0% | ,0% | 1,1% |
| | Katılmam | N | 8 | 8 | 0 | 2 | 18 |
| | | % | 3,1% | 9,8% | ,0% | 16,7% | 4,8% |
| | Kararsızım | N | 22 | 18 | 6 | 2 | 48 |
| | | % | 8,5% | 22,0% | 30,0% | 16,7% | 12,9% |
| | Katılırım | N | 98 | 32 | 6 | 4 | 140 |
| | | % | 38,0% | 39,0% | 30,0% | 33,3% | 37,6% |
| | Tamamen Katılırım | N | 126 | 24 | 8 | 4 | 162 |
| | | % | 48,8% | 29,3% | 40,0% | 33,3% | 43,5% |
| Toplam | | N | 258 | 82 | 20 | 12 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 12'de görüldüğü üzere, "İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir." ifadesi için "internete bağlanma sıklığı" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; birkaç günde bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 32/82 (%39,0) "Katılırım" ı, hergün bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 126/258 (%48,8), haftada bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 8/20 (%40,0), ayda bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 4/12 (%33,3) "Tamamen katılırım" ı işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 162/372 (%43,5) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin bilginin en kolay paylaşıldığı yer olduğuna ilişkin görüşleri internete bağlanma sıklığına göre farklılık göstermektedir. Verilere bakıldığında hergün (224/258=%86,8) internete bağlanan öğrencilerin bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir.

**Tablo 13**. "İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır." İfadesine "Sınıf" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Sınıf | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | |
| İnternet beni için iletişimde ana kaynaktır | Hiç Katılmam | N | 2 | 4 | 6 | 2 | 14 |
| | | % | 3,3% | 3,4% | 4,8% | 3,0% | 3,8% |
| | Katılmam | N | 8 | 14 | 7 | 5 | 34 |
| | | % | 13,1% | 11,8% | 5,6% | 7,6% | 9,1% |
| | Kararsızım | N | 13 | 25 | 35 | 13 | 86 |
| | | % | 21,3% | 21,0% | 27,8% | 19,7% | 23,1% |
| | Katılırım | N | 20 | 21 | 35 | 20 | 96 |
| | | % | 32,8% | 17,6% | 27,8% | 30,3% | 25,8% |
| | Tamamen Katılırım | N | 18 | 55 | 43 | 26 | 142 |
| | | % | 29,5% | 46,2% | 34,1% | 39,4% | 38,2% |
| Toplam | | N | 61 | 119 | 126 | 66 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 13'de görüldüğü üzere, "İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır." ifadesi için "sınıf" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; 5. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 20/61 (%32,8) "Katılırım" ı, 6. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 55/119 (%46,2), 7. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 43/126 (%34,1), 8. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu 26/66 (%39,4) "Tamamen Katılırım" 4, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 162/372 (%38,2) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin iletişimde ana kaynak olduğuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmektedir. Verilere bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (78/126=%71,9) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümünün (%23,1) bu konuda kararsız olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 14**. "**İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır**." İfadesine "Cinsiyet"

Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | Cinsiyet | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Kız | Erkek | |
| İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır. | Hiç Katılmam | N | 6 | 8 | 14 |
| | | % | 2,6% | 5,6% | 3,8% |
| | Katılmam | N | 22 | 12 | 34 |
| | | % | 9,6% | 8,3% | 9,1% |
| | Kararsızım | N | 61 | 25 | 86 |
| | | % | 26,8% | 17,4% | 23,1% |
| | Katılırım | N | 59 | 37 | 96 |
| | | % | 25,9% | 25,7% | 25,8% |
| | Tamamen Katılırım | N | 80 | 62 | 142 |
| | | % | 35,1% | 43,1% | 38,2% |
| Toplam | | N | 228 | 144 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 14'de görüldüğü üzere, "İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır." ifadesi için "Cinsiyet" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; kız öğrencilerinin çoğunluğu 80/228 (%35,1), erkek öğrencilerin çoğunluğu 62/144 (%43,1) "Tamamen Katılırım" ı, işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 142/372 (%38,2) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin iletişimde ana kaynak olduğuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Verilere bakıldığında erkek öğrencilerin çoğunluğunun (99/144=%68,8) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümünün (%23,1) bu konuda kararsız olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 15**. "İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır." İfadesine "İnternete bağlanma sıklığı" Değişkenine Göre Verilen Cevapların Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Çapraz Test Sonuçları

| | | | İnternete bağlanma sıklığınız | | | | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Hergün | Birkaç günde bir | Haftada bir | Ayda bir | |
| İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır. | Hiç Katılmam | N | 2 | 10 | 2 | 0 | 14 |
| | | % | ,8% | 12,2% | 10,0% | ,0% | 3,8% |
| | Katılmam | N | 20 | 12 | 0 | 2 | 34 |
| | | % | 7,8% | 14,6% | ,0% | 16,7% | 9,1% |
| | Kararsızım | N | 56 | 20 | 6 | 4 | 86 |
| | | % | 21,7% | 24,4% | 30,0% | 33,3% | 23,1% |
| | Katılırım | N | 70 | 18 | 6 | 2 | 96 |
| | | % | 27,1% | 22,0% | 30,0% | 16,7% | 25,8% |
| | Tamamen Katılırım | N | 110 | 22 | 6 | 4 | 142 |
| | | % | 42,6% | 26,8% | 30,0% | 33,3% | 38,2% |
| Toplam | | N | 258 | 82 | 20 | 12 | 372 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tablo 15'de görüldüğü üzere, "İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır." ifadesi için "internete bağlanma sıklığı" değişkenine göre verilen cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çapraz Test sonucunda; hergün bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 110/258 (%42,6), birkaç günde bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 22/82 (%26,8), haftada bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 6/72 (%30,0), ayda bir bağlanan öğrencilerin çoğunluğu 4/12 (%33,3) "Tamamen katılırım" ı işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin çoğunluğu 142/372 (%38,2) ile "Tamamen Katılırım" ı işaretlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin internetin iletişimde ana kaynak olduğuna ilişkin görüşleri internete bağlanma sıklığına göre farklılık göstermektedir. Verilere bakıldığında hergün internete bağlanan öğrencilerin çoğunluğunun (180/258=%69,7) bu düşünceye daha yakın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümünün (%23,1) bu konuda kararsız olduğu gözlemlenmiştir.

## SONUÇLAR

Bu kısımda, araştırmaya ilişkin bulgulara dair sonuçlar özetlenerek aktarılmıştır.

### Bağımsız Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda öğrencilerin kişisel bilgileri olan sınıf, cinsiyet, internete bağlanma sıklığı sorularına verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Sonuçlara göre araştırmaya katılan toplam 372 öğrencinin;

1. 122'sinin (%32,8) 5. Sınıf, 126'sının (%33,9) 6. Sınıf, 72'sinin (19,4) 7. Sınıf ve 52'sinin (%14,0) 8. Sınıf öğrencisi olduğu,
2. 236'sının (%63,4) kız, 136'sının (%36,6) erkek öğrenci olduğu,
3. 258'inin (%69,4) hergün, 82'sinin (%22,0) birkaç günde bir, 20'sinin (%5,4) haftada bir ve 12'sinin (%3,2) ayda bir sıklıkla internete bağlandıkları gözlemlenmiştir.

### Bağımlı Değişkenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgulara Dair Sonuçlar

Bu kısımda, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

### "İnternetin Bilgi Paylaşımında Kullanımı" Bölümüyle İlgili Sonuçlar

#### Öğrencilerin "Sınıf" Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- 7. Sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre daha fazla, internetin fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortam, dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağı, bilginin en kolay paylaşıldığı yer ve iletişimde ana kaynak olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir.

#### Öğrencilerin "Cinsiyet" Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- **Kız** öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla, internetin fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortam, dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağı ve bilginin en kolay paylaşıldığı yer olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir,
- **Erkek** öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla, internetin iletişimde ana kaynak olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir.

#### Öğrencilerin "İnternete bağlanma sıklığı" Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İnternete **hergün** bağlanan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla, internetin fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortam, bilginin en kolay paylaşıldığı yer ve iletişimde ana kaynak olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir.
- İnternete **haftada bir** bağlanan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla, dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağı olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir.

## YORUM ve ÖNERİLER

### YORUMLAR

2013-2014 eğitim – öğretim yılında Kocaeli'nin İzmit ilçesinde bulunan 57 resmi ortaokulunda okuyan 372 öğrenciye uygulanan anketle öğrencilerin internetin eğitim-öğretimde kullanılmasına ilişkin tutumları incelenmiştir. Yapılan genel değerlendirmelere göre:

- **Sınıf düzeyinde,** daha çok 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin,
- **Cinsiyet düzeyinde,** daha çok kız öğrencilerin,
- **İnternete bağlanma sıklığı düzeyinde,** daha çok internete hergün bağlanan öğrencilerin internetin öğretimde, araştırmada, bilgi paylaşımında ve iletişimde kullanılmasının yararlı olacağını düşündükleri söylenebilir.

Dünyada teknolojinin hızla gelişmesi, internetin kullanımının kamusal ve özel alanlarda yaygınlaşması, GSM operatörlerinin rekabetinden dolayı kampanya ve reklamların etkisi, sosyal paylaşım ağlarının kullanım rahatlığı, akıllı telefon kullanımının çok küçük yaşlara inmesi gibi faktörler öğrencilerin internetin kullanımına yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bunun olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkileri de vardır. İnternet, kendini geliştirmek isteyen öğrenciler için çok fazla fırsat sunmaktadır.

Kendini internete kaptıran öğrencilerin, vakitlerinin çoğunu sanal ortamda geçirmeleri sonucu, fiziksel, bilişsel ve psikolojik açıdan gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Özellikle şiddet içerikli bilgisayar oyunları, öğrencilerin olumsuz davranışlar kazanmalarına sebep olmaktadır.

### ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin interneti eğitim-öğretim alanında etkili kullanmaları için:

1. Ülke genelinde internetin eğitim- öğretimde kullanım düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırma yapılmalıdır.
2. Eksiklikler tespit edilerek, eksikliklerin sebepleri belirlenmeli ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. Yurtdışında eğitim- öğretimde internet kullanımıyla ilgili iyi örnekler incelenmeli, ülkemizde uygulanması için gerekli altyapı çalışmaları yapılmalıdır.
4. MEB tarafından derslerde ve evlerde kullanılması için güncel, öğrencileri aktif kılabilecek, öğrencilerin ilgilerini çekici, öğretimi etkili hale getirebilecek eğitim siteleri geliştirilmelidir.

5. Öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik internetteki kaynakları eğitim-öğretimde doğru kullanma konusunda eğitim verilmelidir.
6. Aileler, öğrencileri belli sınırlılıklarla interneti kullanmaları konusunda desteklemeleri için teşvik edilmelidir.
7. Öğrencilerin interneti bilinçsiz kullanmalarından dolayı ortaya çıkabilecek tehlikelerle ilgili aileler bilinçlendirilmelidir.

**Kaynakça**

AKDEMİR, Ö. (2006). **"İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü."** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

AKKOYUNLU, B.(2002). ***Öğ*retmen ve öğretmen adayları için eğitimde internet kullanımı**. İstanbul: Ceren & BITAV Yayınları.

ERBARUT, E. (2003). Web *Temelli Eğitim ve Öğrenme-Bilişim Teknolojileri,* TMMOB Elektrik Mühendisliği Dergisi, Cilt: 41, Sayı: 419, Eylül

ŞAHİN GÖKÇEARSLAN S. Sadi SEFEROĞLU, 2005. *Öğrencilerin evde bilgisayar kullanımına ilişkin bir çalışma*, XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale

ISOC, *(Internet Society)*, (2007). Internet. http://www.isoc.org/internet, (Erş. Trh: 25.11.2009).

İŞMAN, A. ve GÜRGÜN, S. (2008). *Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutum ve Düşünceleri* (Acarkent DoğaKoleji Örneği). http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/29.doc (Erş. Trh: 25.03.2010) s.180

MARŞAP, A. ve ÖNDER, F. (1996). *Bilişim Toplumunda Gelişmeler Ve Uzaktan Eğitim Sistemi (UES)' nin Geleceği,* Türkiye 1. Uluslar Arası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı: 403, MEB FRTEB, (12 Kasım 1996) s.403

ÖZEN, Y.,GÜLAÇTI, F. ve ÇIKILI, Y. (2004). *Eğitim Bilimleri ve İnternet.* firat.edu.tr (Erş. Trh: 20. 12. 2009).

PIRNAR, E. (1996). *İnternette Pazarlama.* Verimlilik Dergisi. Ankara:4:70. Subrahmanyam, K.,Kraut, R. E., Greenfield, P. M., &Gross, E. F. (2000). Theimpact of homecomputeruse on children'sactivitiesanddevelopment. TheFuture of Children.10, s. 70-71

TAVŞANCIL, E. (2006). **Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TAVŞANCIL E., Keser H. (2002). *İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi,* Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları1 (1), 79-100

TBD, (2002). **Türkiye'de Yeni Teknolojilere Uyum. e-Devlet Yolunda Türkiye**, s.67, Yıldız Matbaacılık Ankara.

TEKARSLAN E (1989) **Sosyal Psikoloji,** İstanbul Filiz Kitabevi s:166

TERENAANDISAACS, M.(1999) *İnternet Kullanıcısının Ağ Erişim Rehberi* (Çev.Ö.Sezer) TÜBİTAK

TOR, H., ve ERDEN, O. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma*. TOJET. January 2004. ISSN:1303-6521, 3:16

TURANLI, N. TÜRKER, K. N. ve KEÇELİ, V. (2008). *Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 254-262.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2015

ÜLGEN, A. ve ACAR, GÖKHAN A. (2004). *Bilişim Teknolojilerinin Öğrenmedeki Yeri*. IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri, Sakarya, (24-26 Kasım)

Vikipedi: "*İnternetin Tarihsel Gelişimi*", **(2011)**, URL: http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nternetin_tarihsel_geli%C5%9Fimi, Erişim Tarihi: 19.02.2011.

YENİLMEZ, K. ve ÖZABACI, N. Ş. (2003). *Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 132-146.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 12.07.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Meslek Yüksekokulunda Uygulama Örneği: Öğrenci Odaklı Eğitim Yaklaşımı

## An Application in Vocational School: Student-Oriented Education Approach

Yrd. Doç. Dr. İnci Zaim GÖKBAY *
Yrd. Doç. Dr. Betül ERDOĞDU ŞAKAR **

**Öz**

Türkiye'de ve dünyada sadece mesleki teknik eğitimde değil pek çok branşta eğitimin sorunlu olduğu kabul edilen bir gerçekliktir. Bu bağlamda, eğitimciler uygun öğrenme ve öğretme tekniklerini sadece zorunlu eğitimde değil yükseköğrenimde de kullanmakta ve öğrenme kalitesini arttırmaya çalışmaktadırlar. Öğretim elemanlarının teorik derslerde laboratuvar uygulamalarının haricinde öğrencinin bilginin oluşum sırasını kendi deneyimine göre şekillendirebilmesi için anlatılan teorik konunun hemen ardından ders dışında tek başına yapabileceği proje ödevleri verilmesi motivasyonun ve deneyim edinmenin sağlanması açısından önem kazanmaktadır. Bu araştırmada ise öğrencilerin derse katılım ve motivasyonlarını arttırmak ve bunun yanı sıra öğrenme süreçlerini pekiştirmek için verilen proje ödevinin etkililiği ve öğrencilerin kendilerine yönelik değerlendirme ve algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin çoğunluğunun projeye yönelik olumlu bir yaklaşımının olduğu ve motivasyonlarının arttığı bulunmuş fakat pek çok öğrencinin çok basit matematiksel işlemlere doğru cevap verememesi ise bir problem olarak kaydedilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Meslek Yüksekokullarında Eğitim, Meslek Yüksekokulları Sorunları, Proje Tabanlı Eğitim Yaklaşımı, Mekatronik Programı ve Projeye Dayalı Eğitim, Tesla Bobini Projesi

* İstanbul Üniversitesi, incizaim@gmail.com
** Bahçeşehir Üniversitesi, betul.erdogdu@eng.bau.edu.tr

**Abstract**

Vocational and technical education in Turkey and in the world is not just an accepted reality that is problematic in many branches of education. In this context, educators, appropriate learning and teaching in tertiary education in the use and learning techniques not only improve the quality of compulsory education work. The formation of the student's knowledge of the teaching staff in theoretical courses except laboratory practice is described in order to shape the theory of the subject based on their experience immediately after the project assignments outside the classroom can be a stand-alone provision is important for obtaining the motivation and experience. In this study, increasing the motivation of the students ' participation and learning processes, as well as homework to reinforce the effectiveness of the project and the students ' perceptions of themselves and were examined for the evaluation. At the end of the study the majority of the students increased their motivation for the project and found that a positive approach, but many students is a very simple mathematical operations cannot be answered correctly recognized as a problem.

**Keywords:** Vocational Schools and Problems, Project Approach, Mechatronics Program, Tesla Coil Project

**Extended Abstract**

**Purpose and Significance:**

Turkey has been functioned as a bridge between Asia-Africa and Europe since ages because of its geographical location. Due to this reason every change such as trading, producing, consumption, technology, and education in the world affects Turkey rapidly.



Before Tanzimat reform education was based on battle, defense, hunting, stockbreeding and forging. After reform, education also had been under the influence of western countries. In western countries the meaning of education is the process of receiving or giving systematic instruction, especially at a school or university. Besides in Turkish, word also ascribe to meanings of learning, discipline and civility (Bilhan, 1991). Turkish educational system consists of pre-school education, primary and secondary schools, secondary education and higher education. Vocational education plays a vital role in Turkey. Starting with secondary education vocational education continues up to graduate levels.

However, due to the conflicts between Turkey's current educational system and its market economy, skilled workforce has revealed a sharp decline. Admittedly, vocational education is a requisite part in Turkey's educational system as well as an important basis of its national economy and social development. Accordingly, it is urgent to solve the current problems in Turkey's current vocational education

through the joint efforts of all the society. The basic problem that should be solved is the education difference between secondary schools and upper secondary schools. In secondary schools, the vocational school teaching methods is directly related to the students' vocational ability, contrary to upper seconder vocational schools. While secondary vocational school curriculum does not contain fundamental science and their applications, upper secondary school assumes that students coming from that schools learned fundamental sciences. In the technical departments of vocational higher schools, especially mechatronics program can be given as a best example, mathematical and physical nescience reduces the quality of the education. As long as mechatronic devices are currently of great importance in almost all sectors, to be a large-scale production country in the world mechatronic approaches should be brought to each step of the manufacturing and design step in Turkey (Akpınar, 2005). That's why mechatronic education plays very important role in Turkey. Based on this research, we suggest an active change in the teaching idea and update on the teaching methods and pay more attention to the initiative and enthusiasm of students. This study was conducted in order to define problems of vocational school students and search about efficiency of project approach at vocational schools.

**Methods:** In this research, two different questionnaires have been done students. In the first questionnaire, aimed to test students' basic science information levels, awareness level of inventions related with course content and operation principle of the tesla coil, which was their project. Secondarily an open-end questionnaire had been done to be well up on students' positive/negative ideas about project and problems that they have been faced with while making the coil also to learn their offers for curriculum of the course.

An open-end questionnaire has also been done to a immediate family member to investigate his/her opinions about project based education and asked questions if he/she was able to monitor the changes about student.

At last students presented their own-made tesla coils. All obtained data were analyzed by using SPSS program and researchers analyzed qualitative questions.

**Results:** The most important finding of this research is inadequacy on fundamental sciences and also analytical thinking of students whom studying in vocational schools' technical programs based on these abilities.

Secondarily, physical conditions of vocational schools should be improved. Education environments should be designed as smart classes, which can be converted to labs., conference or workshop fields. Industrial corporations should be done. Academic staff should teach initial vocational lectures beside this; industrialists can teach elective courses or for example a course with 5 hours per week can be divided into 2+2+1 sections as academic + industrial + laboratory.

**Giriş**

Türk toplumunda savaş, savunma, avcılık, hayvancılık, demircilik, spor ve benzeri konular üzerine kurulu eğitim anlayışı Tanzimat döneminden sonra batı ülkelerinin etkisi altına girmiştir. Batı ülkelerinde beslemek, yetiştirmek anlamlarının yüklendiği "education" dilimizde bilgi ve kültür anlamında olan *maarif*, alıştırma ve uygulama anlamındaki *talim* ve görgü anlamındaki *terbiye* kelimeleri ile ifade edilmiştir (Bilhan, 1991). Bireyin doğumundan itibaren ailesi ile başlayan eğitim "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanmakta ve öğretimden farklı olarak bireyin kişiliğini derinden etkileyen, davranışlarını, hayat felsefesini, görev ve sorumluluklarına bakışını değiştiren bir süreçtir (Senemoğlu, 2003). Bu süreçte, birey ailesi ile başlayarak onu çevreleyen tüm etkenlerden eğitim almaya başlayarak belli davranışlar edinir.

Eğitim doğumdan itibaren hayat boyu yapılan etkinliklerin tamamını kapsar. Hangi etkinliklerin kullanılacağı ve sürecin nasıl gerçekleşeceği konusu eğitimcileri ve araştırmacıları doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğrenme, öğretme, öğretim sürecine götürmektedir (Uyar, 2007). Öğretim, bireyde davranış değişikliği meydana getirmek için ve öğrenmeyi sağlamak için yapılan bilinçli ve amaçlı etkinliklerdir. Ancak bu etkinlikler planlanırken temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanında bireyleri eğitim sırasında daha fazla düşünmeye, anlamanın sağlanması için araştırmaya, kendi öğrenimlerinden sorumlu olduklarını vurgulayarak davranışlarını kontrol etmelerinin önemi açıkça vurgulanmalıdır. Öğretici bilgilerinin tamamını aktarmak yerine (Millar, 1989) yol gösterici olarak kişinin kendi öğrenme planını yapılandırmasını desteklemelidir (Bodner, 1986; Palmer, 1999; Saban, 2000; Köseoğlu ve Kavak, 2001; Sherman, 2000; Akpınar ve Ergin, 2004). Çünkü öğrenme önceki bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurularak (Limon, 2001) yapıldığında zihinsel kalıcılığı artar. Bireyin eski ve yeni öğrendiği bilgileri birleştirerek sıraya koyması, kendisinin bilgiyi bütünleştirerek özümlemesini (assimilation) , düzenlemesini (accommandation) ve dengelemesini sağlar (Erden ve Akman, 2001; Turgut, Baker, Cunningam ve Piburn, 1997). Bu şekilde desteklenen bireylerin ön bilgilerinin, öğrendiği ve öğreneceği bilgilerinin seçiminde ve bütünlemesinde kültürel ve sosyal içerikler önemli rol oynamaya başlar (Erden, Akman, 2001). Öğrenme hevesinde olduğu bilgilerin seçiminde de ileride seçimini yapacağı mesleğin eğitimini doğru ve nitelikli olarak tamamlamasında da ilk önemli adımı atmasında önemli yol gösterici ve teşvik edici olur.

Temel eğitim ve öğretimin ardından bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren verilen eğitime mesleki eğitim denilmektedir (Alkan, 1996; Uyar, 2007). Mesleki eğitim bireylerin endüstri, tarım, ticaret ve diğer hizmet alanlarında bir meslek sahibi olarak hazırlanmasını, meslek içinde geliştirilmesini, meslek değiştirmeleri için örgün, yaygın ve çıraklık eğitiminde uygulanacak ilkelerin bir sistem bütünlüğü içinde belirlenmesini hedefler (Korkmaz & Tunç, 2010). Genel olarak

amaç Milli Eğitim Temel Kanununun 3. Maddesinde de belirtildiği gibi bireyin hem kendi hem de toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmasını sağlamaktır.

**Dünyada ve Ülkemizde Mesleki Eğitim Anlayışı**

Avrupa Birliği üyesi olan ülkelerde bürokratik, liberal ve ikili (dual) modeller mesleki eğitim sistemleri (VET, Vocational Education and Training) olarak kullanılmaktadır. Hollanda ve Fransa'da uygulamaları görülen Bürokratik modelde firmalar mesleki eğitimdeki nitelik veya nicelikten yeterince etkilenmez, merkezi bir planlamayla firmaları etkili kılmak mümkündür. İş piyasalarıyla doğrudan iletişim halinde olan Amerika, Japonya ve İngiltere gibi ülkelerde uygulanan modele ise liberal eğitim modeli denilmektedir (Uyar, 2007).

Mesleki eğitim tüm ülkelerde 5 ila 9 yıl arasında süren zorunlu eğitimin ardından gelen bir eğitim sürecidir. Zorunlu eğitimini tamamlayan öğrenciler ülkelerin uyguladıkları eğitim politikalarına bağlı olarak mesleki eğitime yönlendirilmekte ya da yönlenmektedirler. Almanya'da mesleki eğitim almak isteyen öğrenciler meslek okullarına ya da işletmelerde çıraklık sistemlerine dahil olmaktadırlar (TÜSİAD, 1999). Almanya'da amaç uzman olmaktan uzaklaşarak çıraklık mesleğini birleştirme yönündedir. Fransa'da zorunlu eğitimini tamamlayanlar mesleki eğitime yönlendirilirken tamamlamayanlar için bir hazırlık eğitimi verilerek bu okullara geçiş sağlanmaktadır. Hem iş hem üniversiteye geçişi destekleyen bir eğitim modeli uygulanmakta, teori-uygulama bütünlüğüne yönelik müfredat ile sektör işbirlikçi bir eğitim desteklenmektedir.

Ülkemizde mesleki eğitim örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün eğitim kurumları için ilk olarak 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin rehberlik ve danışma ile ortak kararı doğrultusunda lise düzeyinde Meslek liseleri ve Teknik liseler ile başlamakta, ön lisans düzeyinde Meslek Yüksek Okulları (MYO), lisans düzeyinde fakülteler ya da yaygın eğitim kurumlarında iş-kur ve benzeri kurumların denetiminde ve teşviki ile meslek kurslarında verilmektedir (etogm.meb.gov.tr, meb.gov.tr).

Lise düzeyinde verilen eğitimi aynı ilköğretim müfredatını görmüş bilgi seviyesi eşit öğrenciler almaktadırlar. Lisans düzeyinde verilen mesleki eğitimde tüm öğrenciler akademik olarak belli seviyede kabul ederek ilk iki yıl temel bilimlere yönelik eğitim alarak yeterli temel bilgi seviyesine ulaştıktan sonra meslek derslerine geçmektedir. MYO'larda ise 2 yıllık bir meslek eğitimi verilmesi nedeniyle öğrenciler temel bilim derslerini almadan meslek derslerinden eğitime başlamaktadırlar. Bu seviyedeki öğrenciler iki grupta toplanmaktadır. Birinci grup meslek liselerinde mesleki eğitim almış 2001 yılında çıkarılan 4702 sayılı yasa ile tanınan sınavsız geçiş haklarını kullanarak ön lisans düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilerden, ikinci grup ise daha önce mesleki eğitim almamış Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan sınav ile bu yüksekokullara yerleşmiş öğrencilerden oluşmaktadır.

**Dünyada ve Ülkemizde Mesleki Eğitim Sorunları**

Mesleki Eğitimde sorunlar dünyada ve ülkemizde, yokluk, eksiklik içerisindeki eğitim ve eğitici imkanları, yanlış tutumlar, yetersiz ve dar müfredat programı, yetersiz uygulama alanları, eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için yetersiz teknoloji takibi gibi ana başlıklar altında toplanabilir.

Ülkemizde de dünyada olduğu gibi MYO'larda eğitim alan öğrenciler akademik ortamlar içerisinde olmasına rağmen üniversitelerin yeteri kadar yatırım yapmadıkları yerlerdir. Pek çok MYO ya fakülte uygulama alanlarını kullanmaktadır ya da çok eski teknolojik ürünlerin yer aldığı ortamlarda eğitim vermektedir. Öğrenciler yeteri kadar uygulama alanlarında vakit geçirememektedirler.

MYO'larda çalışan akademik personelin genelde sektör geçmişinin olmaması ve müfredatın teorik içeriğinin daha yoğun olması sektöre nitelikli işgücü yetiştirme misyonundaki bu yüksek öğrenim merkezlerinde eğiticinin elinde olmadan yetersiz ya da doğru olmayan şekilde eğitim vermesini sağlamaktadır.

**Türkiye'de MYO Akademik Personelinin Genel Tutumu**

Ülkemizde daha önce bahsedilen çeşitli şekillerde öğrenci kabul eden MYO'larda karma birleşimden farklı lise müfredat programları ile eğitim görmüş, temel bilimler bilgi seviyesi orta, düşük, çok zayıf olan, meslek bilgisi olan ve olmayan öğrencilerin oluşturduğu matematiksel olarak çok birleşimli karma sınıflar oluşmaktadır. Meslek derslerinin müfredat içerikleri genel olarak teori ağırlıklı olup uygulama kısımları yüksek okulun içerdiği laboratuvarlar ve öğretim elemanının ödev olarak verdiği pratik kazandırabilecek projeler ile sınırlı kalmak durumundadır.

Bu denli karma bir öğrenci grubunun oluşturduğu sınıf, öğretim elemanını, öğrenim seviyesini yükseltmek için bireylerin öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk alması gereken *yapısalcı eğitim* ortamlarını oluşturmaya itmektedir. Yapısalcı eğitim görüşüne göre öğrenme, öğrenen kişinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da önceki deneyimlerine dayalı olarak bilgiyi yorumlama sürecidir (Uyar, 2007). Tanımı gereği yapısalcı öğrenmede bilginin belleğe kaydedilmesi için daha önce öğrenilen bilgilerle çelişmemesi ve bireyin zihnindeki belli bir şemaya uyması gerekmektedir. Dışarıdan alınan bilginin zihinde daha önce oluşturulan şemaya uymaması, var olan bir yapıya yerleşememesi durumunda ise birey zihinde bir takım düzenlemeler yapmak durumunda kalmaktadır. Bu nedenle etkili bir öğrenmenin sağlanması için bireyin önceki bilgi ve deneyimleri, yeni öğrenilen bilgiler için çok önemlidir. Çünkü, insan zihni, bir anlamda önceden edinilmiş bilgileri, tutumları, inançları ve değerleri dış dünyadan algıladığı nesne, olay, olgu ve kavramları yorumlamada bir süzgeç gibi kullanmaktadır (Alkan, Deryakulu, Şimşek, 1995; Uyar, 2007).

Buradan yola çıkarak teorik derslerde laboratuvar uygulamalarının haricinde öğrencinin bilginin oluşum sırasını kendi deneyimine göre şekillendirebilmesi için anlatılan teorik konunun hemen ardından ders dışında tek başına yapabileceği proje ödevleri verilmesi motivasyonun ve deneyim edinmenin sağlanması açısından önem kazanmaktadır. Öğrenci bu şekilde derste öğrendiği bilgiye kendi çalışmasıyla bir anlam yükleme çabası içine girecek, konunun özünü kavrama olanağı bularak derinlemesine düşünebilme kabiliyeti kazanacaktır. Çünkü öğrencinin bilgisinin küçük sınavlarla denenmesi meslek yüksek okulu öğrencisi için yüzeysel olarak verilen bilgilerin tekrarını istemek olmaktadır ki bu da öğrenci için anlamsızdır (Brooks ve Brooks, 1993).

Kendi uyguladıkları basit bir parçanın günümüz teknolojisinde geldiği noktayı görebilmesi için ise, kurumun sektör ile işbirliğinde bulunması sektörde aktif rol alan uzmanların konu ile alakalı kısımlarda derse dahil edilmesi, görüşlerini, tecrübelerini öğrencilere aktarmaları mesleki gelişimleri açısından önemlidir. Bacanlı'nın tanımladığı öğrenme gibi mesleki öğrenme bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesidir (Bacanlı 2001: 145). Bu spesifik tanımların yanında en geniş anlamda, öğrenmenin deneyimlerin bir sonraki davranışlar üzerindeki etkileri (Bumin 1989: 82) olduğu söylenebilir.

## Yöntem

Bu çalışmada Bahçeşehir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Teknik Bölümler Elektrik ve Mekatronik Programlarında 2011-2012 akademik yılında öğrenim gören öğrencilere yoğun matematik içeren Alternatif Akım (AC) Devre Analizi dersi kapsamında verilen proje ödevi, izletilen belgesel, film ve sektörden gelen bir uzmanın seminerine katılımının başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Aynı zamanda ailenin başarı konusunda destekleyici bir unsur olması durumu araştırılmıştır.

## Katılımcıların Özellikleri

Çalışmanın örneklem grubunu 44 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 40'ı meslek lisesi mezunu olup direk geçiş hakkını kullanarak, 4'ü düz lise mezunu olup sınav ile MYO'da öğrenim görmeyi seçen öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1

**Öğrenci Cinsiyet Dağılımı**

| *Cinsiyet* | Öğrenci *Sayısı* | *Yüzde* |
|---|---|---|
| Kız | 0 | 0 |
| Erkek | 44 | %100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tamamen erkek olduğu görülmektedir. Bu topluluğun oluşmasında toplumsal cinsiyete yönelik yargıların katkısı büyüktür. Tıpkı "öğretmenlik" mesleğinin kızlara daha uygun görülmesi gibi, mekatronik ve elektrik programlarının da genel olarak erkeklere daha uygun olduğuna yönelik yaygın bir kanı bulunmakta ve bu yüzden bu programlara genel olarak erkekler yönlendirilmektedir. Öğrencilere bu bölümü neden tercih ettikleri sorulduğunda genel olarak meslek lisesinden direk geçiş hakkını kullandığı için bu bölümü tercih ettiğini, meslek lisesi seçimlerinde ise mesleğe merak, aile ve çevrenin yönlendirmesinin etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 20 olarak bulunmuştur.

Tablo 2

**Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türü**

| *Okul Türü* | Öğrenci *Sayısı* | *Yüzde* |
|---|---|---|
| Meslek Lisesi | 39 | %84.1 |
| Düz Lise | 5 | %9.1 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 44 öğrencinin % 84.1'inin meslek lisesi, %9.1'inin düz lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi "sınavsız geçiş" hakkını kullanımı nedeniyle katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olması beklenen bir bulgudur.

**Tesla Bobin Projesi**

Bu çalışma kapsamında yukarıda özellikleri verilen öğrenci grubuna verilen Tesla Bobini projesi okuma, okuduklarını anlama, araştırma yapma yeteneklerini arttırmaya yönelik "Tesla Kimdir?" konulu araştırma ödevi, yaptıkları projenin bilim dünyasına katkısı, günümüz kullanımı alanları, mucitin yola çıktığı ve takip ettiği adımları kavramalarını amaçlayan sunum ve el becerileri ile bilimsel bilgilerini birleştirmelerini sağlayan çalışan tesla bobininin teslim edilmesine dayalıdır.

**Araştırma Ödevi: Nikola Tesla Kimdir?**

Tüm zamanların en büyük mucitlerinden biri olmasına rağmen ismi ders kitaplarında nadiren geçen ve son yıllarda tanınmaya başlayan Nikola Tesla, 1856 yılında Hırvatistan'da doğmuş, tüm hayatını insanlığa adamış mucit, Elektrik Mühendisi, Makine Mühendisi, Fizikçi ve Elektrofizik uzmanıdır. Einstein ve Edison gibi popüler ve meşhur bir bilim insanı olmamış, icatlarını finansmana dönüştürmemiştir. Bunun aksine onu bilim dünyasında Hiç evlenmemiş, en iyi dostu Mark Twain ve güvercinler olan eşsiz bilim insanı yokluk ve sefalet içinde 1943 yılında bir otel odasında hayata gözlerini yummuştur. Bilime katkısı insanlık tarafından son yıllarda anlaşılan Tesla'yı anlamak ve anlatmak bilimin gelecek kuşaklara temiz ve tarafsız olarak aktarılmasında büyük önem taşımaktadır.

Tesla elektromanyetizma alanında devrim niteliğinde buluşlara imza atmış, teorileri ve patentleri ile alternatif akım, elektrik güç sistemi, çok fazlı güç sistemi ve indüksiyon motorlarının gelişmesine katkıda bulunmuştur. 1894 yılında ABD'nin en büyük elektrik mühendislerinden biri olarak kabul edilmesini sağlayan "Akımlar Savaşını" 'nı kablosuz uzaktan kumanda ile gerçekleştirdiği gösteri ile kazanmıştır. "Kablosuz Enerji Aktarımı" hakkında deneyler yapmış, kilometrelerce ötedeki lambaları kablosuz olarak aydınlatmıştır. Modern teknolojinin temelini teşkil eden, dünya bilim ve teknoloji yapısını kökünden değiştiren bu büyük bilim insanı, 700 yakın patentle dünyanın en fazla patente sahip bilim insanı olarak dünya tarihine geçmiştir. 1960 yılında toplanan Ağırlık ve Ölçüler Genel Konferansı'nda (General Conference on Weights and Measures) "Manyetik Alan Şiddeti"nin birimi Tesla olarak kabul edilmiştir.

Daha önceki bölümlerde de anlatıldığı gibi araştırma konusu olan grup büyük çoğunlukla meslek lisesinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler daha ziyade uygulamalı eğitim alarak meslek yüksekokuluna gelmektedirler. Öğrencilere ilişkin elde edilen genel gözlem okuma alışkanlıklarının gelişmemiş, okuduğunu anlama ve yorumlama kabiliyetlerinin çok zayıf olduğu, matematik, fizik ve kimya gibi temel bilimlerinin eksik olduğu yönündedir. Bu nedenle çalışmada ilk önce okuma alışkanlığı edinebilmeleri için Nikola Tesla'nın hayatını anlatan bir kitap ve internet kaynakları araştırmaları, bunları okuyarak Tesla'nın hayatı hakkında bir kısa biyografi hazırlamaları istenmiştir. Bu kısım azınlıkta olan düz lise mezunları tarafından başarı ile yapılırken meslek lisesi mezunu öğrencilerinin doğru kaynağa ulaşmakta bile zorlandıkları bu konuda sık sık destek istedikleri gözlenmiştir. Ödev teslimi sonunda sınıfta yapılan bir bilgi paylaşımı oturumunda öğrendiklerini hevesle anlatma çabaları dikkat çekmiştir ve çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilgi duymaya başlamalarıyla birlikte teorik derste de katılımın arttığı gözlenmiştir.

**Proje: Tesla Bobini**

Büyük mucit Tesla'nın hayatı boyunca yaptığı icatlarında ve deneylerinde en büyük amacı elektriği kablosuz iletmekti. Nitekim Tesla bu hayalini Yüksek frekanslı yüksek gerilim üreten hava çekirdekli rezonans trafoları lokal olarak başarmış, daha sonra yaşanılan olumsuzluklar nedeniyle bu projesini devam ettirememiştir. Yani, Tesla Bobini, yüksek frekanslı yüksek gerilim üreten hava çekirdekli rezonans trafolarıdır. Işığın matematiksel olarak dalga olduğunu Maxwell'in ispatlamasının ardından Tesla yüksek frekanslı alternatif akım üretmenin mümkün olduğunu görmüştür. İlk deneylerinde frekansı 20000 devire kadar çıkarabilmiş, fakat jeneratörler bu frekansa dayanamamıştır. Uzun çalışmalar sonunda Tesla ürettiği bobinle elektriği istediği frekansa ve gerilime çıkartmayı başarmıştır. Yüksek frekans çalışmalarını neon ve flüoresan lambanın icadında, ilk X-ray fotoğrafın çekiminde, MR cihazlarının temellerinin atılmasında kullanmıştır. Günümüzde eş zamanlı yıldırımlar oluşturulmasında ve malzemelerin yüksek gerilime dayanıklılık testlerinde aktif olarak kullanılmaktadır.

Öğrencilere bu bilgiler çeşitli sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılan videolar ve Prestij filmi izlettirilirken detaylı olarak verilmiştir. Öğrencilerden projelerinde mümkün olan tüm devre aşamalarının fotoğraflanması, devre elemanlarının kendileri tarafından oluşturmaları istenmiştir. Bu devre birçok elektronik devre elemanı ve manyetizma alt yapısı kullanılmaktadır. Yapılacak iş ve amacın anlaşılmaması durumunda bağlantılar yapılamamakta ve bu nedenle kıvılcımlar gözlenememektedir.

Daha önce uyguladıkları projelerinde öğrenciler felsefesini anlamaya ihtiyaç duymadıkları devre şemaları belli olan devre projeleri yaptıkları için şemasını edindikleri halde projelerinin çalışmamasından yaptıkları işin kavramlarını anlamaya kendilerini zorlamak zorunda kalmışlardır. Öğrenciler, normalde bir gün içinde basitçe yapılacak bu projeye bir aydan uzun zaman harcamışlar derste referans verilen bilgilerden daha fazla araştırma yapmak zorunda kalmışlardır.

Proje teslimindan önce sektörden gelen bir makina mühendisinin, konu ile daha önce bilgi sahibi olmayan bir endüstricinin de içinde olduğu bir jüriye sunum yapmaları istenmiştir. Jüri öğrencinin konuyla ilgili olan matematiksel ve fiziksel konuların hakimiyetine, projede kullandığı devre eleman bilgisine ve çalışma prensiplerine olan hakimiyetine göre puan kullanmıştır. Bu kısmı başarı ile tamamlayan öğrencilere yaptıkları çalışan Tesla bobinini teslim etme şansı verilmiştir. 15 öğrenci tüm elemeleri başarıyla, 25 öğrenci tatmin edici düzeyde, 4 öğrenci başarısız olarak çalışmayı tamamlamıştır.

**Bulgular**

Proje teslimlerinin ardından yıl sonunda öğrencilere ve velilerine bir anket yapılmıştır. Öğrencilere lise seçimlerinde etkili olan faktörler sorulduğunda, genel olarak meslek sahibi olmak, mesleki anlamda gelişmek, mesleğe merak, aile ve çevrenin yönlendirmesi, mezun olduktan sonra iş imkanı, sınavsız geçiş hakkı ile eğitime devam gibi cevaplar vermişlerdir. Verdikleri cevaplar ve sözlü ifadeleri özgüven eksikliğinin lise seçimlerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilere lise eğitimlerini kısaca değerlendirmeleri istendiğinde lise eğitimlerinin verimsiz olduğunu belirtmiş, meslek lisesinden mezun olan öğrenciler ise mesleki anlamda yeterli fakat sayısal dersler bakımından verimsiz bir lise eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir.

Aileleri ile sorunlarını paylaşmalarına yönelik sorgulamalara çoğunluğu sorunlarını aileleri ile genellikle paylaştığını, bir kısım öğrenciler paylaşmadığını, diğer bir kısım öğrenci ise sorunu olmadığını belirtmiştir. Paylaşılan sorunlar genel olarak okul, sağlık, genel ihtiyaç, iş hayatı, arkadaşlık ilişkileri, maddi ve manevi problemler başlıklarında toplanmaktadır. Bir öğrenci, ders ile ilgili sorunları kardeşi gibi gördüğü arkadaşlarıyla paylaştığını iletmiştir.

Aynı zamanda öğrenciler; eğitim ile ilgili olumlu ve olumsuz durumları (ders içerikleri, eğitim kalitesi, proje ve ödevler, ödevlerde yardım isteme, yüksek ve düşük notlar, sınav tarihleri) paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Aile- öğrenci eğitim paylaşımı kısmına yönelik en doğru bilgileri velilere yollanan anketler vermektedir. Ailesi ile sorunlarını paylaşmadığını ve sorunu olmadığını yazan öğrencilerin velilerinden anket dönüşü olmamıştır. Ailelere sorulduğunda sorulanların cevaplarını bilmedikleri için yanıtlamadıklarını ya da zaman ayıramadıklarını söylemişlerdir. Paylaşımı olduğunu iddia eden öğrencilerin velilerinden tatmin edici cevaplar içeren anketler dönmüştür. Projede çok başarılı olan 5 öğrencinin ailesinin öğrenci kadar konuya hakim olduğu görülmüştür.

Ders kapsamında verilen proje ile ilgili kimlerle ne paylaştıklarını kısaca özetlemelerine yönelik soruları çalışmaya katılan öğrenciler şu şekilde değerlendirmişlerdir: Aile, arkadaş, alanda çalışan uzman ve öğretmenlerden bilgi aldıklarını, görüş alışverişinde bulunduklarını belirtmiş ve proje süresince ağırlıklı bilgiyi internetten edindiklerini belirtmişlerdir.

Projenin olumlu bir motivasyon olup olmadığına yönelik sorulara verdikleri cevaplar genelde olumlu olduğu ancak malzeme listesinin temin edilmesinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, projeyi hazırlarken hissettikleri duygularını; heyecan, stres, sevinç, merak şeklinde gruplamış; başta çok endişelendiklerini fakat ortaya bir ürün çıkarmanın onlar için ayrı bir gurur ve motivasyon kaynağı olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kapsamında uygulanan eğitimi desteklemelerine yönelik sorularda öğrenciler eşit bir tutum sergilemişlerdir. Bir kısmı fazla masraf olduğu ve bir süre sonra sıkıcı olmaya başladığı gerekçesiyle uygulanan proje destekli eğitimi desteklemediklerini belirtirken; diğer öğrenciler projenin dersi anlamalarını kolaylaştırdığını, ezbere karşı oldukları için proje destekli eğitimi destekledikleri ve böyle bir eğitimin daha yararlı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarında ağırlıklı olarak belirttikleri nokta ise laboratuvar kullanamadıkları için somut olarak görmeleri gereken dersi soyut olarak aldıkları yönünde olmuştur.

Öğrenciler kendi "Tesla Bobini" hikayelerini uzun uğraşlarla malzeme tedariki sağladıklarını, çok uzun ve yorucu çalıştıklarını fakat sonunda buna değdiğini, internetten araştırma yaptıklarını, Karaköy'de ve alanda çalışan ustalardan yardım aldıkları yönünde özetlemişlerdir.

Yapılan ankette bulunan 9. soruda yer alan " 2(x+3) + 4/2=?" işlemine, araştırmaya katılan 43 öğrenciden sadece 5 tanesi doğru cevap vermiştir. Bu durum, öğrencilerin temel matematik becerilerinde desteklenmeye ihtiyacı olduğunu açıkça göstermektedir. Araştırma sonucunda bu konuya çözüm önerimiz, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin hazırlık sınıfında iki dönemde aldıkları İngilizce dersine ek olarak "bilimsel hazırlık" başlığı altında temel matematik eğitiminin verilmesidir. Bu eğitim sayesinde öğrencilerin akademik başarılarının artacağı, derse giren öğ-

retim görevlilerinin de daha verimli ve etkili ders işleyebilecekleri öngörülmektedir.

**Sonuç ve Tartışma**

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye erişim kolay bir hal almıştır. Bilginin öğrenicinin tüm alıcılarına hitap edilerek sunulması belirli bir aşamadan sonra öğrenicini tek başına öğrenmesinin desteklenmesi kalıcılığın ve bilgiyi sıralamanın sağlanması açısından önemi büyüktür. Literatürde yapılmış araştırmalar incelendiğinde genellikle proje temelli yaklaşımın yükseköğrenim düzeyinden çok ortaöğrenim seviyesinde daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçlarının yükseköğrenimde kullanılan öğrenme ve öğretme tekniklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın en çarpıcı sonucu araştırmaya katılan öğrencilerin özellikle matematik algı ve becerilerinde yeterli düzeyde olmamaları bu nedenle bilgilerini yönetme becerileri olmadığıdır. Bulgular incelendiğinde de öğrencilerin kendi lise eğitimlerini de ağırlıklı olarak "verimsiz" şeklinde nitelendirdikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle MYO teknik bölüm öğrencileri için her şeyin ötesinde matematik algı ve bakışlarının güçlendirilmesi mesleki başarılarının arttırılabilmesi, nitelikli işgücünün oluşması için en önemli sonuç olarak çıkmaktadır.

Yükseköğrenim düzeyine gelen öğrencilerin bir birey olarak kabul edilmesinden dolayı ortaöğrenim ile arasındaki en dikkat çekici fark aile katılımının nispeten daha az olmasıdır. Ancak bu araştırma bireyin ailesiyle olan kuvvetli bağının, mutluluklarını, sorunlarını ve dersleri ile ilgili yaşadıklarını ailesiyle paylaşması başarılı olmasını sağlamakta olduğunu ve her aşamada aile desteğinin önemini açıkça göstermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu proje hazırlamanın motivasyonlarını arttırdığını belirtmişler fakat malzeme temininde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin laboratuvar kullanımında sıkıntı yaşadıkları için projeyi daha somut bir çıktı olarak görmeleridir.

**Öneriler**

Araştırma Meslek Yüksekokulu Mekatronik Bölümünde yapılmıştır. Teknik olmasının yanında ciddi temel bilimler alt yapısı gerektiren bu ve benzeri bölümlere sınavsız geçiş ile yerleşen öğrencilerin matematiksel ve fiziksel olayları, kavramları algılama ve uygulamalarındaki yetersizlikleri bu araştırmanın en önemli bulgusudur. Bu nedenle, alt yapısı temel bilimlere dayanan bölümlerde öğrenciler mutlak suretle temel bilimler ağırlıklı bir bilimsel hazırlık ile desteklenmelidir. Bu destek sayesinde temel bilimlerden kaynaklanan eksiklik nedeniyle dersi anlatmaktan ziyade alt yapısını anlatmak için zaman kaybeden ve bu nedenle müfredata yeteri kadar zaman ayıramayan öğretim elemanlarının da gerçek içeriğe daha fazla zaman ayırmasını sağlanacak ve mesleki eğitimde verimlilik artacaktır.

MYO'lar özellikle tüm derslerin uygulamalı olması gereken eğitim ortamlarıdır. Bu nedenle derslerde uygulamanın arttırılması, hatta sektör ile işbirliği yapılarak konunun uzmanları ile uygulamaların yapılması, öğrencilerin eş zamanlı eğitim ve iş deneyimlerinin desteklenmesinin gerçek nitelikli işgücünü arttıracağı ise bu araştırmada sunulan bir başka öneridir.

Kaynakça

AKPINAR, E., ERGİN, Ö. (2004). *Yapılandırmacı Kuram ve Fen öğretimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 15: 108-113.

AKPINAR, B., (2005). *Mechatronics Education In Turkey. Elsevier, Mechatronics Journal*, doi:10.1016/j.mechatronics.2005.11.001.

ALKAN, C. (1996). **Eğitim Teknolojisi,** 3.Baskı, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

ALKAN, C., DERYAKULU D., ŞİMŞEK N., (1995). **Öğretim Teknolojilerine Giriş** "Disiplin, Süreç, Ürün". Ankara: Önder Matbaacılık.

BACANLI, H., (2001). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Yayıncılık

BİLHAN, S. (1991). **Eğitim Felsefesi,** Ankara Üniversitesi, İstanbul, Sayfa 52-53.

BIKMAZ, F. H. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39(1), 99-116. doi: 10.1501/Egifak_0000000125[1]

BODNER, G.M. (1986). *"Constructivism: A Theory of Knowledge",* Journal of Chemical Education, 63, 10, 873-878.

BROOKS 1. G. and M. G. BOOKS. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms, Virginia*, ASCD Alexandria. http://129.7.160.115/inst5931/contructivist.html.

BUMİN, B., (1989), **İşletme Organizasyonlarının Yönetimi**. Ankara.

CHENEY, M.,(2002), **Zamanın Ötesindeki Deha: TESLA**, Aykırı Yayınları, ISBN: 975-8337-40-8, İstanbul

ERDEN, M., AKMAN, Y. (2001). **Gelişim Öğrenme-Öğretme**, 10. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ILAN, D. I., LİPORACE, F. A., ROSEN, J., & CANNAVO, D. (2004). *Efficacy of rofecoxib for pain control after knee arthroscopy: A prospective, randomized, double-blinded clinical trial. Arthroscopy*: The Journal of Arthroscopic and Related Surgery, 20, 813-818. doi: 10.1016/j.arthro.2004.06.030[2].

KORKMAZ, Ö. ve TUNÇ, S. (2010). *Mesleki-Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Bilgisayar Ve İnternet Temelli Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri.* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 11,Sayı 3,Aralık 2010,Sayfa 263-276.

KÖSEOĞLU, F., KAVAK, N. (2001). *Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1),139-148.

LİMON, M. (2001). "*On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Changes: A Critical Appraisal*", Learning and Instruction, 36 (4-5), 357-380.

MİLLAR, R. (1989). *"Constructive Criticisms"*, International Journal Science Education, 11, Special issue, 587-596.

PALMER, D.H. (1999). *Exploring the Link Between Students' Scientific and Nonscientific Concepts*. Science Education. 639-653.

SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

SENEMOĞLU, Nuray (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim,** Gazi Kitabevi, Ankara, 2003, s. 7-8.

SHERMAN, J.S. (2000). **Science and Science Teaching**. The College of New Jersey, U.S.A.

TURGUT, F., BAKER, D., CUNNİNGHAM, R. PİBURN, M. (1997). **ilköğretim Fen Öğretimi**, Ankara: YÖK/Dünya Bankası.

UYAR, A. (2007). **Endüstri Meslek Liseleri Birinci Sınıf Öğrencilerine Teknik Resim Dersinde Temel Kavramların Bilgisayar Destekli Çizim Programları (CAD) İle Anlatılmasının Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 03.02.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Globalleşme Sonucu Söylemler ve Medya Bağlamında İdeoloji

## Discourses As A Result Of Globalization and Ideology In Terms Of Medi

Doç. Dr. Bülent KARA *

**Öz :**

Bu makale, küreselleşme olarak özetlenen yeni yolda, bittiği iddia edilen ideolojinin serüvenini izlemeyi hedeflemektedir. Siyasetin, kültürel olanın gerisinde kalarak önemini yitirdiği görüşü düşündürücü olsa da ideolojinin tükendiğini söylemek son derece aceleci bir yorumdur. Makalede tüm konulara kültür odaklı yaklaşmak ve bunları kimlik merkezli işlemek modasının, eleştirel aklı güdükleştirdiği ve gerçekleri anlamada önemli gedikler oluşturduğu tartışılacaktır. İdeolojinin, egemen sınıfın kendini meşrulaştırmak için yaydığı yanlış fikirler kümesi olduğunu gördüğümüzde "ideolojinin gerilediği savı" sığ tartışmalar listesinde yerini alacaktır. Zira; burjuva vardır ve sınıf bir gerçektir. Dolayısıyla biz de şeytan edebiyatına kalkışmadan bu gerçeklikten bahsetmek zorundayız. İlk önce kimi sosyal teorisyenlerin, hudutlarının çizilmesinin zor olduğundan bahsettiği ideoloji kavramı kendisi ile karıştırılan ve/veya karıştırılma riski taşıyan diğer unsurlar ve tarihsel süreç içinde işlenecektir. Böylece aslında kavramı müphem görüntüsünden arındırma çabasına girişilecektir. Sonra ise "ideolojinin sonu" savına dair girişilecek hararetli tartışmada argümanımızı besleyen kaynakları içeren mecra özetlenecektir. Sonuç olarak ideoloji kapitalizm, küreselleşme ve medya ya dair tartışmalar eşliğinde tekrar anlaşılmaya çalışılacak ve henüz ideolojinin sonundan bahsedemeyeceğimiz vurgulanacaktır.

**Anahtar Kelimeler;** Küreselleşme, Kapitalizm, Sosyal Kimlik, Medya, İdeoloji

**Abstract**

This article aims to follow the adventure of ideology in the new road called globalization. Even if the idea that political area is losing its importance to culture area is thought provoking, it is hasty to say ideology is dead. In this article, it is ar-

* Ömer HALİSDEMİR Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, bkara@nigde.edu.tr

gued that the fashion to look all the issues with a cultural focus and analyzing them identity based is diminishing the critical reasoning and making gaps in understanding social reality. If we acknowledge ideology as a set of false ideas dispersed by the dominant class, the claim that "ideologies are diminishing" would take its place in the shallow discussions. Because, bourgeoise exists and is real. So, we have to talk about this reality without doing devil literature. Firstly, the concept of "ideology", which was mentioned as having ambigious boundaries by some theorists, will be analyzed in relation to other elements which is or could be confused with it and in a historical process. So, in this way, the aim is trying to purify it from ambiguity. Afterwards, the area, which includes the sources at the heated discussion against the "end of ideology" thesis. As a summary, ideology will tried to be analyzed again in relation with capitalism, globalization and media discussions and it will be claimed that we can not mention the "end of ideology" yet.

**Keywords;** globalization, Capitalizm, Social Identity, Media, Ideology.

**Giriş**

Türkiye'de de toplumsal meselelerle ilgilenen kimselerin lügatinde önemli bir yer işgal eden ideoloji, devrimizin olaylarından ve düşünce akımlarından bahsederken sık kullandığımız bir kavram oldu. "İdeolojik akımlar", "sağın ideolojisi", Marxist ideoloji"…Rus devriminde Bolşevik ideolojisini taşıyanlar "Kızıllar", karşı görüşü tutan "Beyazlar"la savaştı, bu ideolojik çatışma büyük bir harbe yol açtı. İspanya'da "sol ideoloji" sahipleri ile "sağ ideoloji" sahipleri arasında 1936'dan 1939'a kadar süren savaşta yaklaşık olarak bir milyon kişi öldü…

Peki ideoloji dendiği zaman bundan ne anlıyoruz?

Dünya görüşü, din ve hatta bir bakıma bilim gibi çeşitli unsurları içeren sahaya bütünüyle ideoloji diyebilir miyiz? Fakat bu alan çok geniş değil mi? Geniş olduğu oranda da hangi kültür belirtisinin ideolojik bir nitelik taşıdığını ayırmamız mümkün mü?

İdeolojinin her türden sembolleştirme olayını içermediğini söylemek yanlış olmasa gerek. Örneğin aynı zamanda bilişsel araçlar olarak kabul gören "mitos"larda, dünyayı algılamada sınıflandırmalar yaptığı, tarihi anlaşılır bir şekle soktuğu iddiasındadır.

Bir de toplumda bazı etkin sembol kümeleşmeleri vardır ki bunlar toplumun tarih içinde işlenmiş, toplumun tümüne mal olmuş ve kurumlar yoluyla devam ettirilen "kültür kodları"dır. Ve tıpkı ideoloji gibi büyük çapta, simgesel düşüncenin hayatımızdaki öneminden çıkan, ona dayanan görüngülerdir.

Kültürümüzün bizi bazı merasimler etrafında birleştiren, hayatı merasim olarak görmemize yol açan kümesi sosyal hayatın (Marxist bakışın yanlış bilinç ile yayılan davranış modelleri olarak gördüğü (Marshall,1999:623)) ritüel içeriğine işaret eder. Bu merasim ve diğer simge dağarcığının birleştiği diğer bir kümeyi ise "Din"

olarak nitelendiriyoruz. Değer ve simgelerin toplandığı odak noktası olan din, bu açıdan Mardin'in deyimiyle ideoloji ile rekabet halinde olan bir kurumdur(Mardin,2006:118).

Kimi teorisyenlerin hudutlarını çizmesinin zor olduğundan söz ettiği ideolojiyi, müphem kılıfından çıkarma çabasına giriştiğimizde şu soruyu da sormalıyız: "İnançlarımız ideoloji midir?"Çünkü ideoloji sıklıkla inanç ile karıştırılmaktadır. İnancı ideolojiden basit bir şekilde ayıran Richard Sennett'e sanırım bu noktada kulak vermeliyiz. Sennett'e göre "işçiler sistem tarafından kazıklanıyor" ifadesi ideolojik bir ifadedir. Böyle ideolojik bir ifade verili bir dizi toplumsal koşul açısından mantıklı olsun ya da olmasın, bir idrak işidir. İdeoloji ise onu savunan kişinin davranışına bilinçli olarak katıldığı noktada inanca dönüşür (Sennett,2002:55).

Bu gibi unsurların ideoloji hadisesiyle ilintili olduğu kesin olsa da bu unsurları tam 'ideoloji'nin içine yerleştiremeyeceğimize şüphe yok.

Şimdi de kavramın tarih içinde akış seyrini ve hangi mecralardan geçtiğini görmeye çalışalım.

Yakın bir vakte kadar ideoloji "doğru düşünme bilimi" olarak niteleniyordu. On yedinci yüzyılın sonuyla on sekizinci asırda ideoloji "doğru düşünceleri çağrıştırmanın düzenli yöntemi" biçiminde tanımlandı. Süreci iyice anlayabilmek amacıyla, alan üzerine çalışmaları bulunan Fransız düşünürleri Helvétius (1715- 1771) ve Condillac'ın (1715-1780) ideolojiye ilişkin fikirlerini açıklamak mühim gibi görünüyor.

Condillac'a göre, o güne kadar geçerli olduğu kabul gören, "insanların bulundukları duruma göre dünyayı algıladığı, ruhi yapısına (Bu kalıba eskiler "ruh" demişler ve insanın ruh vasıtasıyla dış âlemi algıladıklarını ileri sürmüşlerdi.) göre dünyayı araştırıp, yargılara ulaştığı teorisi doğru değildi. Condillac bu durumun doğru olmadığını, doğrunun bu durumun tamamen zıddı olduğunu iddia ediyordu. Condillac'a göre dil, bilgilerimiz sistematik hale getirin imgeler sisteminden meydana geliyordu. Dışardan gelen girdilerin doğru algılanabilmesi bu sistemin rasyonel çalışmasına bağlıydı (Mardin,2006:22).

Dilde ya da dilin kullanımında bir sorun olduğu zaman gerçekleri taraflı bir şekilde algılıyorduk. Bu nedenle hakikate ulaşabilmek ve onu sorunsuz bir şekilde algılayabilmek için de dille rasyonel bağların kurulması gerekmekteydi.

Diğer bir Aydınlık fikir adamı olan Helvétius de bu meseleyi ayrıntılarıyla irdelemiş eserlerinde bu konulara değinmiştir. Helvétius'e göre de "İnsanların benlikleri esasen dışarıdan gelen etkilerle kazanılır bu nedenle dışarıyla bağlantı, ilişki mühimdir ve bu bağlantı ferdin insanlaşma sürecinde en ciddi rolü üstlenir." Mesela insanın düşünme gücünü ve ahlaki düzeyini ortaya çıkaran eğitim mekanizmasıdır ve bu mekanizmayı da tespit eden ve yürürlüğe getiren, gözetleyen devletin politikalarıdır (Mardin,2006:23). Yine bu düşünüre göre, düşüncelerin kaynağında ruh bulunmaz, düşüncelerin temelini oluşturan biyolojik nedenler, fiziksel ortamdır.

Sonrasında 1977 yılında Destutt de Tracy tarafından ideoloji, insana doğru düşünebilme imkânı sağlayan düşünce bilimi şeklinde tarif edilmiştir. Tracy, bu yıllarda "ideologlar" diye isimlendirilen grubun öncüsüdür ve ideolojinin düşünce bilimi kavramlarını bütünüyle karşıladığı iddiası ve görüşündedir. Bu yıllarda ideolojinin bir bilim gibi algılanarak yorumlandığını görmekteyiz. Napolyon'un devrinde de etkilerini devam ettiren bu düşünce akımı Napolyon tarafından önceleri desteklenmiş ancak sonrasında bilhassa dine ilişkin fikirlerinden dolayı Napolyon'un eleştirisine maruz kalmış bunlara sağlanan her türden devlet desteği kaldırılmıştır(Mardin,2006:24-25). Bu bağlamda düşünüldüğünde Fransız Devrimi'nin son aşamalarında ilk defa Tracy'nin kullandığı terimin esasında Fransa'nın problemlerine çözüm üretebilmek maksadıyla farklı fikirler geliştirmek için oluşturulan bir kontekst olduğunu düşünmemizde bir sakınca bulunmamaktadır. Bu kontekstin siyasi menfaatler taşıyan görevi sebebiyle 'ideoloji'de bununla bağıntılı bir dünyada oluşmaktadır. Tracy'nin "düşünme bilimi" söyleyişlerine karşılık amaçlar, ilişkiler ve arayışlar ideolojinin kavramsallaşmasına ilk mührünü basmıştır. Bu sebeple sanki kavram, ilk başlarda düşünmenin yöntem ve kurallarını ele alan bir bilim olmanın ötesinde bilgi ve düşünceleri Fransız hükümetinin hizmetine sokmak için çabalayan bir arayışın kavramlaştırmasıdır. Zaten ideolojinin, siyaset olgusu ile yakından bağlantılı olduğu bir gerçektir. Nitekim bütün ideoloji tarihi boyunca bu politik egemenliğin baskınlığından söz edilebilir. Ve hatta sonra daha ayrıntılı şekilde işleyeceğim Gramsci'nin hegemonya modelinin 'in ana izleği belki de budur…

Şunu ifade etmek lazımdır ki ideoloji sıklıkla objektifliği bulunmayan bir fikir mahsulü biçiminde tarif edilmiştir. Bu tanımlama olayları değerlendirirken taraf tutmayı hatırlatmaktadır. İnsanları yanıltan, yanlışa sürükleyen bir bakışı dile getirmektedir. Bu anlamıyla ideoloji aldatıcı bir nitelik taşır, daha doğru bir ifadeyle kavramı küçülten bir söylemle birlikte gibi görünür. İdeolojinin tanımlanması, ideolojiye yaklaşımın yönüne ve açısına göre değişiklik göstermektedir. Siyaset biliminde ve siyaset sosyolojisinde esasen üst bölümlerde belirtmiş olduğumuz usul ve esaslara göre algılanmakta ve tanımı yapılmaktadır.

Bu şekildeki bir tanımlama, bu bilimlerin kendileri için kabul ettikleri ideoloji tarifinden ziyade ilgi alanlarına giren süjelerin, grupların benimsemiş oldukları ideoloji tarifidir. Bu anlamıyla ideoloji, belli bir grup veya sınıfa has inanç sistemi anlamına gelmektedir. Mana ve düşünce üretiminin genel süreçleridir. Buraya kadar ideolojinin ne olduğunu görmek adına, ne olmadığını ve kavramın tarihsel sürecini anlamaya çalıştım. Bu çabaya binaen şunu daha net bir biçimde söyleyebilirim ki; ideolojinin bilimsel bilgi veya doğru bilgi ile çelişebilme ihtimali oldukça yüksek bir ihtimaldir. Bununla birlikte, ideoloji, yanıltıcı inançlar sistemine, başka bir deyişle yanlış düşünceler veya yanlış şuur haline dönüşebilme riskini her zaman taşımaktadır.

**Sosyal Teoride İdeolojinin yeri**

Kavrama, kavramın tarihi gelişimi ile bakarken Durkheim ile yola çıkabiliriz. Çünkü ideolojinin ilk sosyolojik saptamalarını Durkheim da bulabiliriz.

İdeolojiler nesnel toplum şartlarına dayanmaktadır. Bu şartların ortaya çıkarttığı gerçeklikler yerine, akılda farklı kurgu ve kalıplar yoluyla saptırmalar yapılır. Realite, topluluk ilişkilerinde veya zihinde çarpıtılmak suretiyle oluşturulur. Gerçeklik, düşüncelere yerini bırakmıştır. Gerçekliğin yerini düşüncelerin alması işleminde, zihindeki düşünceler somut gerçekliğin yerine konulmaya çalışılmaktadır. Durkheim'e göre toplumsal fenomenlerin yerini alan bu şeylere "nosyon" adı verilir. Nosyonlar da ona göre İlk ve Kaba nosyonlar olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Ona göre bu nosyonlar tüm bilimlerin temelinde bulunur ve olguların yerini alarak idoller halini almakta ve onları değiştirmektedir. Burada toplumsal fenomen yerine toplumsal fenomenle ilgili düşüncelerimizi ideoloji bağlamında düşünebiliriz. Böylece tanımlanan toplum değil, toplumla ilgili düşünme biçimlerimiz olmaktadır (Durkheim,1985:53-56).

Toplum mu, topluma ilişkin düşünme şekillerimiz mi? İşte burada Marx'ın "ideoloji" kavramına bir derece yaklaşmış oluyoruz.

Marx tarafından "içeriden" görüş şeklinde anlaşılan, sosyal ve bilhassa ekonomik niteliklerin toplumsal dinamiğin zembereğini oluşturmasıdır. Marx'a göre toplumun uyanmasını sağlayan ekonomik ilişkiler olmuştur ve sorun fiziksel görüntüye aldanmama meselesidir. İdeolojinin Marx için ilk anlamı bu noktada toplanıyor:

*"Düşüncelerin, dizaynların ve şuurun üretilmesi, ilk önce direkt ve dolaylı bir şekilde bireylerin maddi ilişki ve işlevlerine bağlıdır ve hakiki hayatın dilidir. Bireylerin düşünceleri, zihinsel ilişkileri ve tasarımları bu noktada insanların maddi eylemlerinin direkt ifadesi şeklinde kendini göstermektedir… Bilinç asla bilinçli bir varlıktan başkası olamaz ve insanın var oluşu, onun hakiki hayat sürecidir."* (Marx, 1976:44)

Marx'ın "toplumsal hayat bilinci belirler" tezi kendinin ideolojiyi ne şekilde kullandığını anlatan mühim bir dayanak oluşturmaktadır. Bu tezin rehberliğinde "yanlış bilinç" kuramının anlaşılması kolay hale gelecektir. Marx sosyal vakalarda değerlendirmeleri tersine çevirerek doğruyu bulmaya çalışmıştır. Dış dünya girdilerinin belirleyici olduğu, insanların sosyal birer varlık olarak bir bağımlı değişken şeklinde çevreyle etkileşime girdiği, asıl olanın madde olduğu Marx'la beraber daha doğru bir ifadeyle Marx aracılığıyla anlaşılır olmuştur. İdeoloji evrenin ne şekilde görülmesi gerektiğini bildirerek hayat tarzlarının yorumlanarak anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Öyle ki belli bir düzeyde 'praxis'e (Praxis, dünyayı değiştirmeyi hedef edinen faaliyetler olarak karşılık bulur Marx'ta. Marx'ın terminolojisinde kavram, hem felsefi bir özelliğe hem de eyleme işaret eder) müsaade eder. İdeolojiler kendini haklı görmek veya göstermek isteyen hâkim yapıya yardımcı olur. İdeoloji, bir dünya görüşünü temsil eder veya kendisi bizzat bir dünya görüşüdür. Serpil Sancar Üşür'ün çarpıcı ifadesi ile ideoloji gerçekliğin bir yanılsaması

ya da bir yanılmaca değildir, gerçekliğin bilinçteki görünümü veya izidir (Sancar Üşür,1997: 11). Marx'a göre bir toplumdaki hâkim sınıfın çıkarlarıyla hâkim düşüncelerin beraber varoluşu zorunludur ve ideolojik oluşum da bu kuralla bağıntılı şekilde ortaya çıkarak yaşamını sürdürür.

Bu haliyle ideoloji, kapital sistemde siyasi iktidarın meşrulaştırılmasına, bireyle sistemi bütünleştirmeye yardım eden ancak genel olarak da yanlış düşünceler yığını şeklinde tanımlanmaktadır.

Marx ideolojik düşünmeyi açıklarken, sosyal realiteyi somut maddi yapıyla izah etmekten kaçınarak; düşünceyle yorumlama yolunu tercih etmiştir. Bu anlamda ideoloji Marx'a göre bir çarpıtma şeklidir. Werner Stark'ın ifadesiyle: "kapitalistler sadece kapitalist olduklarından kapitalist olarak kaldıkları sürece düzmece bir dünyada yaşamlarını devam ettirmeye mahkûmdurlar." (Mardin,2006:36)

Marx, proleteryanın, toplumsal ilişkilerini sosyal kontekstlerini ve bundan dolayı da kendilerini, başkalarının düşünceleri yoluyla anlamak için yönlendirildiğini vurgular.

Ondan mülhem söyleyebileceğimiz gibi kendilerinden toplumsal, siyasal ve ekonomik anlamda ters çıkar sahiplerince kendilerine empoze ya da dikte edilen söz konusu fikirler alt sınıflara buğulu gözlükler takmakta onları yanlış bilinç içinde tutmaktadır.

Yeri gelmişken ideolojiyi yaşananın bir aynası ve maddi bir pratik olarak değerlendiren Althusser'den bahsetmemiz zorunlu hale gelmektedir.

Fransız bir düşünür olan Louis Althusser aynı anda Marksist bir sosyal teorisyendir. Louis Althusser'in (1918-1990) ideoloji çözümlemesi onunkinden değişiktir. Althusser'e göre ideoloji, sosyal hayatı değişik biçimlerde ancak daima ve tüm aşamalarda kendiliğinden etkileyen bir oluşumdur. Daha doğru bir ifadeyle Althusser'de toplumsal pratikle ideoloji bileşiktir. Althusser ideoloji kuramını oluştururken ideolojiyi, toplumdaki ilişkiler ve ekonomik yapının dışarısına taşımıştır. İdeolojiyi bir sınıf tarafından diğer bir sınıfa kabul ettirilen fikir dizgelerinden ziyade, bütün sınıfların katılımıyla sürekli ve her yöne yayılan pratikler manzumesi şeklinde tekrar tarif etmiştir. Bu sınıflarla bu davranım pratiklerin bileşimi, bu pratiklerin bundan böyle egemen sınıfın menfaatlerine karşı olduğu ve artık onlara hizmet etmediği manasına gelmez, tam tersine bu hizmet mutlaka verilmektedir; tekrar tarif edilen ideoloji Marks'ın inandığı anlamından daha fazla etkiye sahiptir, zira bu ideoloji dışardan değil içerden işlemektedir. Bütün sınıflardaki hayat tarzlarına ve düşünce biçimlerine derin etkileri olmuştur (Fiske,2003:223). Althusser ideolojiden uzak kalmanın imkânsız olduğunu söyler. Toplumsal değişim Marks'ın kuramına göre kaçınılmazdır, Gramsci'nin kuramına göre ihtimaldir, kendi kuramına göreyse olanaksızdır (Fiske,2003:227) .

Yaşam pratiğine sahip olan ideoloji Althusser'de yaşamla beraber başlamaktadır. Sistem, insanlar arasında ideolojinin yayılması yolunu ifade eder. Bu yol sanki otomatik olarak işleyen mekanik bir sistemdir. Bu muhteva Marks tarafından *Ka-*

*pital'*de ideolojiyi tarif etmek amacıyla ifade ettiği "bilmiyorlar lakin yapıyorlar" tümcesinden esinlenilmiş gibidir. Öncesinde de belirttiğimiz üzere Marks, işçilerin kendilerinin sahibi olmadıkları fikirler yoluyla kendilerini anlayabilmek için mecbur edildiklerini, itildiklerini söylemiştir. Althusser'e göre süreç farklı işlese bile bir sonuç olarak bu durum doğru görülür. Zira ideoloji bütün sınıfların katılımıyla oluşturulur. Mesela, çağırma tüm sınıflarda özeldir. Böylelikle tekrar tanımı yapılan ideoloji toplumsal sistemde dışardan değil içerden çalışmakta ve sistem kökünden ele geçirilmektedir (Fiske,2003:223). Dolayısıyla düşünsel olanla maddi olanı mutlak bir çizgiyle birbirinden ayırmak ve bunları kilitlemek Althusser'in sistematiğinde mevcut değildir.

"İdeolojik devlet aygıtları" Althusser'in kullandığı bir kavramdır. Devletteki ideolojik aygıtlar, maddi bir oluşum olarak devlet içerisindeki ideolojik yapıları halka çıktı şeklinde, örneğin haber şeklinde verir. Sözü geçen maddi kelimesini Althusser farklı manaları karşılaması için kullanır. Bu manalar, maddi ideolojik aygıtlar, maddi ritüeller, pratiklerdir. Maddi olanın içinde düşünsel olan gerçekleşir. Bu çok önemli bir saptamadır(SancarÜşür,1997:41).

Özerk, belirleyici bir güç, bir etki olan ideoloji, ekonomik pratiğin bir budağı değil kendi bir maddi pratiktir. Kitle iletişimiyle de son derece alakalı olan bu önerme kimilerinin "ikinci hükümet" kimilerinin "dördüncü kuvvet" olarak adlandırdığı kitle iletişim araçlarına dair mühim bir saptamadır. Topluma aşılanacak fikirleri kendi filtrelerinden süzen günümüz medyası ideolojinin öneminin anlaşıldığının ve gücünün arttığının örneğidir. Günümüzün küreselleşen dünyası böyle bir ortamı yaşamaktadır. "İdeolojinin sonu" savına karşı ileride girişeceğim tartışmaya dayanarak, şimdi bağlamda ele almam gerektiğini düşündüğüm Antonio Gramsci'nin ideoloji kavramına, "hegemonya" modeline pas atıyorum.

Gramsci'nin ideolojiye verdiği konum öncüllerinden biraz daha farklı bir bakışa işaret eder. Gramsci açısından ideoloji, sistemin devamlılığını temin eden temel yapılarda olduğu kadar devirler arasındaki bağlantıyı oluşturan ana harçtır. İdeoloji kelimesini genellikle iki anlamda kullandığımıza dikkat çekmiştir. Tüm insanların toplum içinde belli bir sınıfsal konumda hayatını sürdürdüğünü, insanların içerisinde bulunulan konumun bir parçası olduklarını ve bu sınırları ideolojinin belirlediğini iddia etmiştir. Bir başka yönden de ideolojinin gerçek karşısındaki bir tepki olduğu ve bunun da yaygın bir alışkanlık haline geldiği vurgulanmıştır (Lukacs,1978:149). Bu sebeple Gramsci, ideolojik düzeyde toplumsal sınıfların temsil edilebileceğini ve bu ilişkinin temelinde sınıfların ekonomik menfaatlerinden hareketle tanımlanabilecek bir dünya görüşü varlığının yattığını söyler.

Hegemonik bir iktidar, kapitalist üretim şeklinin temel sınıflara yapısal bir mecburiyet biçiminde getirmiş olduğu bir nesnellik değil, sınıf çatışması içerisinde toplumsal sınıfların siyasal ve ideolojik düzeydeki yeteneğine bağlı olarak gelişen bir vaziyettir. Gramsci'nin teorisi hegemonya terimini kurumsal hale getirir. Hegemonya ideolojiyi anlamamız için önemlidir. Hegemonya nosyonu yoluyla ideolojinin bir çatışma alanı biçiminde düşünülmesi mümkün olmaktadır. Hegemonya,

kendini tali konuma koymakta olan çoğulluğun sisteme razı olmasını amaçlıyor. Bu bağlamda düşündüğümüzde "Ortak duyu inşası" ana hegemonya stratejilerinden birisi şeklinde önümüze çıkıyor. Yöneten sınıfların duyularını müşterek duyular gibi kabullenmek hegemonyayı yinelenen bir şekilde yapılandırmanın vazgeçilemez yoluymuş gibi görünüyor. Müşterek duyular olarak kabul edilen fakat yöneten sınıfın ideolojik amaçlarını gerçekleştiren fikirler…

**Küreselleşme Bağlamında İdeolojinin Gerilediği Tezi**

II. Dünya Savaşı sona erdikten sonra savaştan önceki durumu vurgulayan ideolojik mücadelelerin sürüp sürmeyeceği merak ediliyordu. Lakin 1950'lere doğru önceki ideolojik mücadeleler bakımından, hiç olmazsa belirtilerin ve ortamın farklılaşması açısından yeni bir vaziyetle karşılaşıldığı fikri yayılmaya başlamıştı.

Lipset'in tabiriyle değişik ideolojileri temsilen süper devletlerin ikisinin menfaatlerinin çoğu zaman "sol" "sağ" niteliklerine kıyasla daha ağır bastığı görülmüştü. Öte yandan da Avrupa'nın iç politikalarında "ideolojik gruplara ayrışma" faktörünün yerine yeni faktörler geliyormuş gibi bir görünüm belirmişti. Birçok ülke zamanında ideolojik bir mesele biçiminde etiketlenen ekonomik planlama ve toplumun ekonomik istikrarını temin eden bir teknik biçiminde görmeye başlamıştı. Pek çok devlette önceden sosyalist manifestonun öne çıkan bir teklifi biçiminde görülmekte olan sosyal güvenlik önlemleri şimdilerde sıradan görülmeye başlanmıştır (Mardin,2006:170-171).

Soğuk Savaş döneminin ilerleyen yıllarında, bu ılımlı dönemlerinde ve bilhassa Soğuk Savaşın bitmesiyle beraber ideoloji nosyonu hususunda yapılan değerlendirmelerde ciddi farklılaşmalar görülmüştür.

İlk olarak Amerikan sosyologlarından Daniel Bell (1965) post-endüstriyel biçiminde tarif ettiği yeni devirde ideolojinin sonu geldi iddiasında bulundu. Bu ifadenin temel dayanağı, çağdaş toplumlarda bundan böyle makro ölçekli ideoloji ve teorilerin oluşturulmasının mümkün olmadığı savıydı.

Bu sava göre bilhassa günümüzün Batılı ülkelerinde ideolojik ve etik problemlerin ehemmiyeti azalmıştır, bireyler ve kitleler bilhassa ekonomik kazançların ardından gitme eğilimi göstermeye başlamışlardı. Politikanın, ekonomik olanın ve belki de kültürel olanın ardında kaldığını ve ehemmiyetini kaybettiğini iddia eden Bell, bu tezini desteklemek için 1960'ların 'kültürel' özellikli olduğunu öne sürdüğü, feminist toplumsal hareketleri gençlik hareketlerini ve bilhassa Amerika'da ortaya çıkan etnik hareketleri örnek vermiştir. Bunu yaparken de Bell, bu tür aksiyonların hususi alana içkin olduğunu, kamusal alanın belirlenmesinde en mühim unsurunsa ideolojik-politik kamplaşmanın önüne geçmesini düşündüğü post-endüstriyel ekonomik ilerlemenin olduğunu savunmuştur (Kaya, 2004:2).

Hakikaten de çağımızda dünya, politik ve ekonomik dönüşümlere, iletişimsel ve kültürel gelişmelere, sosyal ve teknolojik formasyonun yaygınlaşmasına ve

teknolojideki büyük yeniliklere tanıklık etmektedir. Lokal bir sosyal grup internet yoluyla global enformasyon çevresine yerleşmekte. Örnek olarak 24 Nisan 1988'de dünyadaki herhangi bir yerde meydana gelen insan hakları ihlalini tüm dünyada haber yapan Uluslararası Af Örgütü'nün merkez yerleşkesi Colorado'daki küçük bir kasabada hayatlarına devam eden bir çiftin evleridir. Bireysel bilgisayarların uyduyla bütünleşme olanaklarıyla lokal seviyedeki haberler tüm dünyada ulaşılabilir olmuştur. Globalleşme üzerine çalışmalar yapan sosyolog Robertson yaşanılan gelişmeleri "dünyayı bir bütün olarak düşünmek" biçiminde tanımlar(Robertson,1999:49). Gelişen yeni teknolojilerle birlikte taşınan semboller, inanışlar ve değerlerin engelleri kaldırdığında bahseden Friedman "dünyanın artık düzleştiğini" söyler. Yeni elektronik şebekelerle dünya duvarlarından arınarak düzleşmiştir; kablo, dijital ve bir takım bağlantılar sağlanarak birbirine bağlanmış durumdadır (Friedman, 2006:153).

Diğer taraftan küreselleşme olarak özetlenen bu çığır, siyasal ve toplumsal hüviyetlerin, çoğullaşmasını, kayganlaşmasını ve melezleşmesini de eşliğinde getirmiş olduğundan bahsediliyor. Bir taraftan milliyetçilik devrinin bittiğine ilişkin münazaralar sürerken öte taraftan da lokal davetiyeler basılıyor. Bu karambolde küreselleşmeyi; politik ve ekonomik etmenleri talileştiren, kültürle beraber her şeyi çevreleyen bir kavram gibi tanıyan ve bu sebeple de daraltıcı bir bakış olarak eleştirebileceğimiz kimlik merkezci yaklaşımların yükselişine koşut olarak değerlendirmek kaçınılmaz gibi duruyor. Doğru olanı yakalamayı ve içinde bunduğumuz nebuladan kurtulmayı amaç edindiğimizde yaşanan toplumsal değişmelere ilişkin değerlendirmeleri ters çevirmemiz gerekli gibi görünüyor. Küreselleşme terimine dair motifli açıklamaları bir yana bırakarak ve aslında sonda söylenmesi gerekeni biraz başta söyleyerek tekrar soralım: Küreselleşme nedir?

Küreselleşme Marks'ın "işçi sınıfı enternasyonali"nin yerini "sermayedar sınıf enternasyonali"nin almasıdır. Yerini "Emeğin vatanı yoktur" sloganına bırakmasıdır. Beynelmilel kapitalin önündeki milli setlerin kaldırılmasıdır. En büyük sermayeye sahip devletlerin hegemonyasının sağlamlaştırılmasıdır. Bu anlamada küreselleşme, sömürgeciliğin en son ideolojisidir(Kışlalı, 1999:147). Zira; kültürel ve teknolojik ilişki ağlarında yaşanan yoğunluk, sermaye hareketliliğinin yanında çok ufak kalmaktadır. Hemen hemen aynı hedefler eşliğinde yürüyen küreselleşme ve kapitalizm sözleşmeli bir evlilik yaşamaktadır. Küreselleşme kapitalizmin ulus ötesine sızmasını kolaylaştıran yeni düzlemler oluşturmakta kapitalizm de bu alanlarda palazlanmaktadır. Yayılan pratikler, değerler, semboller ve inançlar olduğu doğrudur fakat bütün bu unsurların tüm küreye tek bir noktadan sızdığı da açıktır. İdeolojinin tükendiği savı işte bu değerlendirme ışığında ele alınmalı ve üzerinde tekrar tekrar düşünülmelidir.

Küreselleşme ve kapitalizm birlikteliği sınıf, devlet gibi kolektif anlatıları, birliktelikleri çözme hedefindedir. Söz konusu hedef doğrultusunda, bulunan ulus-ötesi alanlarda da yeni kimlikler üretilmektedir. Zira kapitalizm ekonomik ve politik sahada aktif olan sosyal aktörleri dönüştürme, bireyleri sisteme entegre etme niyetindedir.

Bu noktada devreye sokacağı stratejilerin son derece acımasız olduğundan bahsedilebilir: Özneleri "nesneleştirmek" yani eleştirisizleştirmek ve insanların mücadele alanlarını daraltmak…

Kendilerini yalnızca kimlik bileşenleri ile anlamlandıran, tüm mücadelelerini kimliği üzerinden yürüten bireylerin mücadele sahası elbette ki daralacak ve düşünme yetisi sığlaşacaktır. Bu açıdan küreselleşme aslında yeni yerellikler üretmekte, farklılıkları koyulaştırmaktadır.

Öznelerin nesneleşmesi ise; kişileri popüler kültüre hapsetmek, kitle iletişim araçlarının aracığıyla da onları kitle toplumuna davet etmek gibi zahmet ve güç(?) isteyen işlemleri içermektedir. Bu bağlamda kendi filtresinden süzdükten sonra, dünyayı nasıl görmek gerektiğini gösteren medya, insanlara iletilecek ideolojilerin üretim yeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında toplum ve bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılamak adına önemli hizmetler verir medya. Toplumsalın en önemli ihtiyaçlarından; iletişim içinde olma, haberdar olma ve bilgilenme medya sayesinde olanaklıdır ancak; kitle iletişim araçları istenirse çok etkin bir propaganda aracı ve çok güçlü bir beyin yıkama silahı olarak da kullanılabilmektedir. Küresel süreçte işlediğimiz medya toplumdaki baskın ve kuvvetli kesimlerin seslerini duyuran, deyim yerindeyse bu kesimlerin borusunu çalan bir bakıma elleri ve kolları gibi davranan çeşitli yönlendirilmiş araçları kapsamaktadır. Bu araçlar toplumdaki etkin kuvvetlerin çok güçlü ve vazgeçilmez silahlarıdır. Bu silahlarla toplumun ekonomik ve sosyal sorunlarını manipüle edip, toplumun çok geniş bir kesiminin dikkat, ilgi ve enerjisini farklı alanlara yöneltme vazifelerini yürütürler.

Örnek olarak Amerika'nın Afganistan'ı işgaliyle birlikte ekranlarımızda bilgisayar oyunlarını hatırlatan savaş sahneleri seyretmeye başladık. Yiyecek ve yardım taşıyan konvoyları ya da sivil halkın barındıkları evlerin bombalanması şeklindeki bir haber hâkim yayın organlarınca haberleştirilmedi. Hâlbuki madalyonun öbür tarafı farklıydı. Yaşanılan yıkım ve şiddeti makyajlayarak kapatmaya çalışan "sınırsız hürriyet" hareketinin, gerçekte 'dibi karanlık ölüm kuyusu' halini aldığı görülmeliydi… Tarihin demokratik yöntemlerle iktidara gelen ilk diktatörü olan Hitler, kamuoyunun muhafızı değil yönlendiricisi, hizmetçisi değil efendisi olan Nazi partisini kurdu. İhtirası kendi ülkesinin kaderini değiştiren hatta koca bir dünya savaşı çıkaran Hitler akıl almaz politikalara imza attı. Yahudiler politikadan ve öğretmenliklerden uzaklaştırıldı, toplum engellilerden, çingenelerden, Yahudilerden ve çirkinlerden arındırıldı. Üstelik akıl almaz yöntemlerle…(Çimen, 2007:106). Böylesine sancılı bir süreçte insanların "Neden" sorusunu sormaması, toplumun herhangi bir eleştiride bulunmuyor olması dikkat çekmeye başlayınca kitle iletişim araçlarının devrede olduğunu görmemiz kolaylaşacaktır. Şöyle ki; bu dönemde filmlerin genel teması Hitlerin yaşamı olmuştur, radyonun yükselişte olduğu aynı dönemde insanlara sürekli seslenen ses Hitler'in sesidir, çizilen karikatürlerle, yazılan yazılarla, yapılan resimlerle Almanlar, kendi ırkına düşman kişilerin var olduğu ve bu insanların yok edilmesi gerektiği yönünde manipüle edilmişlerdir.

"İdeolojinin gerilediği savı"nın toplumsal gerçeklere dayanmadığını Türkiye'deki medya tarihine bakarak daha güçlü savunabiliriz. Türkiye'de medyanın dördüncü kuvvet olmaktan öte daha etkin bir kuvvet olduğuna tanık olunmuştur. Ülkemizde 1970'lerde ve 1980'lerde yaşanmış toplumsal ve siyasi vakalar anımsandığında bu husus oldukça anlaşılır olacaktır. Örneğin 1977 1 Mayısının ön provası basında yapılmıştır. Eksik olan Taksim'de sonradan yerini almıştır(Oktay, 1987:118).

Türkiye'de medyanın bağımsızlığından kolay kolay bahsedilemeyeceği gibi, söz konusu medyanın egemen sınıfın ideolojik taleplerini topluma çıktı olarak veren aygıtlar şeklinde işlediğini görmek hiçte zor değildir. Bunun en büyük nedeni medya organlarının sahip olduğu organik bağlardır. Gerektiğinde kendilerini besleyen kaynaklara sahip kişi ya da grupların iktidar olmasına yönelik faaliyetlerde tanıtım ve propaganda sponsoru da olabilmektedir.

Sermaye önderleri ve politikacılar arasında sürdürülen ilişkiler genellikle 'kazan-kazan' anlayışı çerçevesinde sürdürülmektedir. Ve medya da bu ilişkide önemli aktörlerdendir. Yani iktidar olmak yetmez. Muktedir olmak için 'kamuoyuna' dayandırmak, kamuoyu yaratmak ve kontrol etmek içinde 'medya' gerekir. Medya da bilahare devlet pastasından desteklenirse mesele kalmaz, ekonomik bağlarla sağlamlaştırılmış sacayağı kurulmuş olur. 1990'lı yıllarda ülke genelindeki pazar payı %70'lere ulaşan Doğan Grubunun bu palazlanması ile basın sektöründe önemli bir yer edinmesinin, birbirine bağlı olaylar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kimi söylemlere göre, Türkiye'de basın organı sahibi olmak, devletle iş yapmanın kapısını açmıştır. Bu durum artık medyanın bağımlı olduğu, halkın menfaatini düşünmediği, kazanma hırsına kapıldığı ve yandaş yayıncılığa davetiye çıkardığı gerçeğinin altını çizmektedir.

**Sonuç**

Sosyolojik olarak ideolojinin irdelenmesinin ana konusu fikirle toplumsal hareket arasındaki ilişkidir. Bilinç ve fikirlerin üretimi direkt ve vasıtalı bir şekilde bireylerin sosyal yaşamlarıyla ilintilidir. Sosyal gerçeklikte, belirleyen ve belirlenen olduğu doğrudur. Bir toplumda hâkim sınıfın amaçları ile hâkim düşüncenin birlikteliğine vurgu yapmam bundandır. İdeoloji de işte bu prensiple bağlantılı biçimde meydana gelmektedir. Dünyanın nasıl görülmesi gerektiğini bize bildiren ve hayat tarzının yorumlanmasını sağlayan ideolojidir.

Küreselleşen dünyada ideoloji, sermaye egemenliğini ve hareketliliğini meşrulaştırmak üzerine incelenmesi gereken bir kontekstir. Küreselleşmenin çok kültürlülüğe göz kırpması iyi geçindiği kapitalizmin hedeflerine yardımcı olma gayesindedir. Öznelerin politik alanda kapladıkları alanları daraltmak adına yerelliğin sesi çok daha gürleşmekte farklılıklar daha da koyu bir renge bürünmektedir. Böylece tüm mücadelesini hüviyeti üstünden sürdüren, kamusal alanda daha sükûnetli, sessiz kalma hakkını kullanmada ısrarcı bireyler üretilmektedir. Bu üretim

sürecinde başrollerden biri medyaya verilmiştir. Egemen sınıfın 'daveti' basın yayın organlarının yani medyanın megafonu ile çok güçlü bir gürültü haline dönüştürülebilmekte ve ideolojinin süreğenliği kolay hale gelmektedir.

Kültür ve ekonomi sanayilerinin içiçe olduğu, çeşitlilik söylemleriyle benzerleştirilen medya kartelleriyle değişik kültürleri kapitalin çok uluslu firmalarına bağımlı yapan, akıl almaz bir etki ve güçteki küreselleşme. Küreselleşmenin başlıca aracı olan medya aracılığıyla tüm dünya etki alanına girerken, medyanın varlığı da küreselleşmenin tetikleyicisi olmuştur. Küreselleşme kavramını günümüzde gelmiş olduğu düzeye çıkaran en mühim vasıtalardan araçlardan birisi de medyadır. Medya da küreselleşme gibi yayılmacı bir politika izlemektedir. Medya vasıtasıyla kitleler arasında sınırlar kalktığından insanlar arasındaki haberleşme daha kolay olmaktadır. Bu süreç içinde, diğer sektörlerdeki gibi medyada da ortaklıklar, satın almalar ya da birleşimler yaygınlaşmaktadır. Bundan dolayı tüm dünya, aynı zamanda, yüzeysel olan aynı şeyleri tüketir haldedir.

Medya iktidarın ideolojik organı ve egemenliğini devam ettirme vasıtası olarak oldukça önemlidir. Medya sınıfsal çatışmaların rızayla yatıştırılabilmesi için elinden gelen her şeyi başarılı bir şekilde yapmaktadır. Şiddet araçlarına ve üretim araçları monopolüne sahiplik burjuvazi düzeninin sürmesi için yeterli değildir, burjuvazi düzeni toplumda kendi gerçek ve doğrularını, bir anlamada kendi ideolojisini kabullendirmek ve hegemonyasını oluşturmak mecburiyetindedir. Aynı şekilde günümüzde kapitalist sistem hegemonyasını kurmuştur ve sistem içindeki çatlakların onarılması ayrıyeten ideolojisini içselleştirmek ve tekrar üretebilmesi amacıyla medyayı kullanmaktadır.

Medya patronları da hegemonyanın sürekliliği için hâkim ideolojiye hizmet etmektedir. Egemenliği elinde tutanlar tebaasındaki bütün hayat sahalarına müdahil oldukları gibi, yönettiklerine nelerin gerçek olduğunu nelerin de olmadığını söylemektedir. Bu anlamda bütün gerçeklik yönetenlerin işaret ettiğinden müteşekkildir. İşaret edilen gerçeklik kimi zaman eleştiri konusu olabilir münazara edilebilir ancak katiyen sorgulanamaz ve inkâr edilemez. Gerçekliğin hatalı bir şekilde algılanmasına, yaşamın realitesini kavrayabilme yetisinden mahrum edilmiş bir bilincin doğmasına sebep olan mesajlar, bilinç menajerlerince kasten üretilmiş güdümlü iletilerdir. İnsan bilincinin manipüle edilmesi, bir tür fetih vasıtasıdır.

**Kaynakça**

ÇİMEN, A. (2007), **Tarihi Değiştiren Olaylar, İstanbul**: Timaş Yayınları.

DURKHEİM, E. (1985), **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**, Ankara: B/F/S Yayınları.

FISKE, J. (2003), **İletişim Çalışmalarına Giriş**, (Çev. Süleyman İrvan), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

FRİEDMAN, T. (2006), **Dünya Düzdür**, İstanbul: Boyner Yayınları.

KIŞLALI, A. T. (1999), **Ben Demokrat Değilim**, Ankara: İmge Yayınları.

LUKACS, G. (1978), **Birey ve Toplum**, (Çev: Veysel Atayman), İstanbul: Günebakan Yayınları.

MARDİN, Şerif (2006), **İdeoloji, İstanbul**: İletişim Yayınları.

MARSHALL, Gordon (1999), **Sosyoloji Sözlüğü**, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MARX, K. (1976), **Alman İdeolojisi**, İstanbul: Sosyal Yayınları.

OKTAY, A. (1987), **Toplumsal Değişme ve Basın**, İstanbul: B/F/S Yayınları.

ROBERTSON, A. (1999), **Küreselleşme**, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

ÜŞÜR, Sancar, S. (1997), **İdeolojinin Serüveni**, Ankara: İmge Yayınları.

SENNETT, R. (2002), **Kamusal İnsanın Çöküşü**, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 31.01.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Alman Eğitim Sisteminde “Realschule” Olarak Adlandırılan Okullar

## The Schools, So-called "Realschule", in German Education System

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK *
Ferdiye ÇOBANOĞULLARI **

**Öz :**

Bu çalışma eğitimdeki kalitesi ve istikrarı tüm dünyada kabul gören Almanya’daki “Realschule” olarak allandırılan okulları ele almaktadır. Türk eğitim sistemindeki “ortaokullar” ayarında olarak kabul edilebilecek olan bu okulların tarihsel gelişimi ve genel yapıları aktarılmış, bu okullardaki eğitim ve öğretim şekli incelenmiş, mezuniyet sonrası iş olanakları ve bu okullarda görev yapabilecek olan öğretmenlerin ne tür bir mesleki formasyona sahip olmaları gerektiği yansıtılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın, ülkemizde ilkokullar ve lise arasında kalan ve gerektiği kadar önemsenmeyen ortaokulların geliştirilmesi konusunda katkı sağlaması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokullar, Realschule, Alman Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi

**Abstract**:

This study addresses the schools, so-called “Realschule”, whose quality and stability of education recognized all over the world, in Germany. The historical development and general structures of these schools which can be accepted at the level of “secondary schools” in Turkish education system were explained, the type of the education in these schools were analyzed, job opportunities after graduation and the necessary type of professional training for teachers working in these schools

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, muhammetkocak@gazi.edu.tr
** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, ferdiye92@gmail.com

were discussed. The research which used the descriptive method aims to contribute to the development of the secondary schools which are positioned between primary schools and high schools and has been neglected in our country.

**Keywords:** Secondary Schools, Realschule, German Education System, Turkish Education System



**Giriş**

İlkokul ve liseler arasında sıkışan ortaokullar, öğrencilere ileriki dönemlerde meslek seçimi için yol gösteren en önemli okul evrelerinden biridir. Bu okullar mesleki yaşama hazırlamanın yanı sıra, ergenliğe yeni girmiş öğrencileri sosyal hayata hazırlamada da önemli bir rol üstlenmektedir.4+4+4 sistemiyle 2012 yılında tekrar tarih sahnesine çıkan ortaokulların toplumun bazı kesiminde istenilen beklentileri karşılamadığı bilinmektedir. Ortaokulların yaşadığı diğer bir sorun ise ilkokulların ve liselerin sorunları arasında sıkışıp kalarak gerektiği kadar ilgi görmemesidir. İlkokulun temel eğitim açısından, liselerin de üniversitelere geçiş öncesi eğitim bakımından önemsenmesi, ortaokullara gösterilen ilginin azlığına sebep olarak gösterilebilir. Zorunlu olan 12 yıllık eğitimin ikinci dört yılını oluşturan bu dönemin göz ardı edilmemesi, hatta bu dönemin öğrencilerin özellikle meslek seçimleri süreci için çok önemli bir rol oynadığı algısının oluşturulması gerekmektedir.

Eğitim sistemindeki istikrarı ve başarısı herkesçe kabul edilen Almanya'da öğrenciler, ilkokuldan itibaren başarı seviyelerine göre üç farklı türde olan ortaokullara yönlendirilmektedirler. Başarı seviyesi "orta" olarak nitelendirilebilecek olan öğrenciler "Realschule" olarak adlandırılan ortaokul türü okullara devam etmektedirler. Bu çalışmada amaç, bahsi geçen "Realschule" türü okulları tanıtmak, bu okullardaki eğitim ve öğretim hakkında bilgi vermek, okul sonrası çalışma imkanlarını yansıtmak ve "Realschule"de öğretmen olmak için nasıl bir formasyon almak gerektiğini aktarmaktır. Eğitim politikası daha çok uluslar arası alanda başarı sağlamaya yönelik olan Almanya'nın (Turan 2005: 176) adı geçen bu okullarının tanıtılması vasıtasıyla ülkemizdeki ortaokul sistemine farklı bir bakış açısı oluşturulması da hedeflenmektedir.



**"Realschule"lerin Tarihsel Gelişimi**

"Realschule" türü okulların tarihsel gelişimi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde Schepers'in 2004 yılında yaptığı araştırmaya istinaden söz konusu okulların tarihsel gelişimi üzerine aşağıdaki bilgilere ulaşılmaktadır.

"Realschule" türü okulların geçmişi 18. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Bu okulun kurulmasındaki en büyük etken dönem içerisinde yeni ihtiyaçların doğmasından kaynaklanmıştır. Bu dönemde orta sınıfın meslekleri olan ticaret ve esnaflık

ön plana çıkmaktaydı ve bu meslekler için eğitim verecek kurumlara ihtiyaç duyuluyordu.

"Realschule"lerin kurulmasındaki diğer bir önemli etken ise "realizm" akımının bu dönemde yayılmasıdır (fizik, coğrafya ve tarih derslerinin realizm etkisiyle okullarda okutulmak istenmesi). "Realschule"lerin kurulmasına kadar bu dönemin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayan iki okul türü bulunmaktaydı. Bunlardan birincisi temel eğitim okulları veya halk okulları olarak geçen ve kiliselerin denetiminde bulunan, halkın büyük çoğunluğunun gittiği ve temel eğitim kursları vasıtasıyla karşılıklı konuşmaya dayalı din derslerinin verildiği okullardır. Diğer okul türü ise daha çok aydın kesimin, hukukçuların, bilim insanlarının gittiği daha ağır derslerin öğretildiği "Gymnasium" (lise) türü okullardır.

1705 yılında Christoph Semler tarafından mekanik ve ekonomik bir "Realschule" açılması fikri ortaya atıldıysa da 1747 yılında Johannes Julius Hecker tarafından diğer açılacak "Realschule"lerin örneği olacak olan ilk "Realschule" "Ökonomisch-Mathematische Realschule" adıyla açılır. Fakat açılan bu "Realschule"ler gerek ekonomik sebeplerden ötürü gerekse kendi yapı ve yüksek amaçlarından dolayı pek işlevsel olmamıştır.

1872 yılına gelindiğinde Prusya genelinde "Realschule"ler "Mittelschule" (ortaokul) olarak değiştirilmiştir. Bu dönemde öğrencilere Almanca, Coğrafya, Tarih, Resim, Müzik, Jimnastik, Matematik, Doğa Tasviri, Doğa Bilimleri, Coğrafya ve yabancı dil dersleri verilmiştir. 19. yüzyılda ortaokulların büyük bir yükseliş yaşamasının ardından, 1910 yılında ortaokullarda yeniden bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan düzenlemeyle genel öğretim planının yanı sıra dört yeni öğretim planı oluşturulmuştur. Bu planlar öğrencilere meslek seçiminde yol gösterme odaklı planlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu planlardan bir tanesi ise "Gymnasium" türü okullara geçişi mümkün kılmaktaydı.

Weimar Cumhuriyeti zamanında ortaokulların yapısı bir kez daha değişmiştir. Yeni yapıya göre 4 yıllık ilkokuldan sonra öğrenciler, hangi okul türüne devam etmek istediklerine karar verebilmekteydi.

1945'den sonra "Realschule" üçlü okul sistemi içerisinde yer almaya başlamıştır. 1964 yılındaki Hamburg Antlaşmasına göre "Realschule" adı tüm eyaletler için ortak ad olarak kabul edilmiş ve "Realschule" kavramı bu tarihten itibaren temel eğitim okullarından (Hauptschule) üst seviyede eğitim veren tüm orta dereceli okulları kapsamaktadır. Fakat buna rağmen yine de günümüzde "Realschule" için farklı isimler kullanan eyaletler de bulunmaktadır.

**"Realschule"ler ve Genel Yapıları**

Almanya'daki "Realschule" olarak adlandırılan okullar tam olarak aynı özellikleri taşımasa da Türkiye'deki ortaokullara denk gösterilebilir. Almanya, federal bir yönetim sistemine sahip olduğundan her eyaletin kendine özgü eğitim ve öğ-

retim programları bulunmaktadır. Bu yüzden eyaletler arası "Realschule"ler bazen farklı isimler ve özellikler taşıyabilse de özünde hepsi aynı yapıya sahiptir. Örneğin Hamburg, Saksonya ve Thüringen eyaletlerinde temel eğitim okulları (Hauptschule) ve "Realschule" türü okullar birbirine entegre edilmiştir (Aytaç 1999: 33). "Realschule" türü okullar "Hauptschule" ve "Gymnasium" arasında yer alır ve öğrencilere 6 yıllık bir eğitim sunar. Bu eğitim süresince öğrencilere genişletilmiş teorik genel eğitimin yanı sıra günlük hayatta kullanabilecekleri pratik bilgiler de öğretilir (Perşembe 2010: 66).

"Realschule" türündeki okullar ilkokuldan sonra gelen "Sekundarstufe 1" (ikinci kademe) adındaki kademe içerisinde yer alır. "Realschule"nin yanı sıra bu kademe içerisinde "Hauptschule" ve "Gymnasium" türü okullar da yer almaktadır. Elde edilen istatistiklere göre 2010 ve 2011 yılları arasında toplamda 8,8 milyon öğrenci "Sekundarstufe 1" içerisinde yer alan okul türlerinde eğitim görmüştür. %26'lık bir oranla "Realschule" en çok tercih edilen ikinci okul türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş yıllara oranla, "Realschule" türü okullara devam eden öğrenci sayısında bir artış görülmektedir. Çok büyük bir fark olmamasına karşın, "Realschule" türü okulları erkek öğrenciler (%50,7) daha çok tercih etmektedir (Baumann vd. 2012: 10-17).

Almanya'da tüm eyaletlerde okulların denetimi Eğitim ve Kültür Bakanlıklarına aittir. Eyaletler ve okul türlerine göre okulların denetimi de farklılıklar göstermektedir. Okul denetimi işi, kademe sistemi ile yürütülmektedir. Ancak bu kademeli sistem de eyaletler arası farklılık göstermektedir. "Realschule" türündeki okullar genel olarak orta kademeli "Okul Denetim Makamları veya Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı "Okul Denetleme Daireleri" aracılığı ile denetlenmektedir (Aytaç 1999: 37-38).

### "Realschule" Türü Okullarda Eğitim ve Öğretim

"Realschule" türü okullar, tarihsel gelişiminden de anlaşılacağı üzere, gerek teknolojik gelişmeler gerekse de eğitim ve öğretim alanındaki yeniliklere bağlı olarak zamanla en çok değişime uğramış eğitim kademelerinden birisidir. Son zamanlarda eyaletler arası sistemsel farklılıklar gösteren "Realschule" türü okullar, öğrencilere standart bir eğitim sunmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar gidebildikleri "Realschule"lerin eğitimi öğrencilere günlük hayatlarındaki işlerinde katkı sağlarken ayrıca mesleki hayata atılma, mesleki eğitime devam edebilme ve akademik kariyer yapma imkânı da sağlanmaktadır.

### "Realschule" Türü Okullara Giriş

İlkokulu tamamlayan öğrenciler başarı durumlarına göre "Sekundarstufe 1" bünyesindeki okullardan herhangi birisini seçebilir. En başarılı öğrenciler "Gymasium"a en başarısız öğrenciler ise "Hauptschule" türü okullara yönlendirilmektedir. "Realschule"ye ise daha çok orta derece başarı durumuna sahip öğrenciler

devam etmektedir. Dördüncü sınıfı bitiren öğrencilerin "Realschule" türü okullara devam edebilmeleri için öncelikle öğrencilerin Almanca, Hayat Bilgisi ve Matematik derslerindeki başarı ortalamasına bakılır. Bunun yanı sıra öğrencinin çalışma performansı ve sosyal yönünün de etkili olduğu yönlendirme belgelerinde öğrencinin "Realschule"ye gitmesinin uygun olduğu belirtilmelidir. Belgelerinde farklı bir okula gitmesi önerilen öğrenciler buna rağmen "Realschule Kabul Sınavına" girebilir. Söz konusu sınavda başarılı olan öğrenciler "Realschule"ye başlama hakkı elde eder (Öz 2001: 19).

**Uyum Dönemi (Orientierungsstufe)**

"Sekundarstufe 1" bünyesindeki tüm okulların 5. ve 6. sınıfları uyum dönemi olarak işlev görmektedir. Amaç, 6. sınıfın sonundaki öğrencilere başarı durumlarına göre bulundukları okul türünün mü, yoksa başka bir okul türünün mü daha uygun olduğunu göstermektir (Sözer 1997: 10). Bu dönemin hedefi, kendi yetenek, beceri ve ilgi alanlarının ne olduğu konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere okul seçiminde yardımcı olmaktadır. Aslında bu dönem, tüm öğrenciler için bir hazırlık aşamasıdır. Bu uygulama Berlin, Brandenburg ve Bavyera dışındaki tüm eyaletlerde yeni bir eğitim birimi olarak kabul edilmektedir. 5. sınıfı tamamlayan öğrenciler sınıf tekrarı olmaksızın direkt olarak 6. sınıfa geçerler. Bu süreç içerisinde öğrencilerin başarı durumları gözlenir ve ek olarak da her öğrenci için "Öğrenci Gözlem Dosyası" hazırlanır. Bu dosyada içerisinde öğrencinin öğrenme süreci, bu süreç içindeki tutumu ve daha birçok şey hakkında bilgi bulunmaktadır. Yılsonunda toplanan "Öğretmenler Kurulu" dosyaları inceleyip öğrenci velilerine çocuklarının hangi okula devam etmesi konusunda tavsiyede bulunurlar (Aytaç 1999: 55-56). Görüldüğü üzere bu uygulama ile daha eğitim sürecinin henüz başlarında öğretmenlerin görüşü alınarak, çocuklara profesyonel bir eğitim hizmeti sunulmaktadır.

Ailelerin bazen öğrencileri yönlendirme konusunda hatalı davrandıkları veya yetersiz kaldıkları bilinmektedir. Bunun neticesinde ise öğrenciler başarısız ve mutsuz bir eğitim süreci içerisinde eğitimlerine devam etmektedir. Almanya'da ise bu durumun profesyonel bir eğitim anlayışı ile engellenmeye çalışıldığı görülmektedir.

**"Realschule" ile Diğer Okullar Arası Geçişler**

Eyaletler arası farklılıklar gösterebilse de, Almanya'da okullar arası geçişler belli dönemler içerisinde tüm okul türlerindeki öğrenciler için mümkündür. Uyum dönemi sonrası gerçekleşen geçişler dışında da okullar arası geçişlere rastlamak mümkündür. Bu geçiş ilk zamanda yeterli başarı ortalamasına sahip olmayan öğrencilere, daha sonra yeterli başarıya ulaştıklarında bir üst kademeye geçebilme hakkını tanımaktadır. Çoğu zaman verilen bu hak, öğrencilere daha üst seviyedeki okullara gitmeleri için motive edici bir etken olmaktadır. Buna rağmen bazen

de üst seviye okullara gitmenin aksine öğrenciler bulundukları okul türünün alt seviyelerine de gitmek zorunda kalabilirler. Örneğin, "Gymnasium"da art arda başarısız olan öğrenciler "Realschule" türü okullara devam etmek zorunda kalabilmektedir (Perşembe 2010: 66). Aynı şekilde "Realschule" 5. ve 6. sınıflara devam eden öğrenciler de yeterli başarıyı gösteremezlerse "Hauptschule"ye devam etmek zorunda kalmaktadırlar.

Yukarıda bahsedilen üst kademelere geçmek için de bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. "Gymnasium"lara olduğu gibi, "Hauptschule"den "Realschule" türü okullara da geçiş, hem sınavlı hem de sınavsız olarak mümkündür. Sınavsız geçiş için öncelikle öğrencinin 5. ve 6. sınıfın birinci ya da ikinci yarıyılının sonunda okulun vereceği tavsiye mektubu gereklidir. Tavsiye için öğrencilerin Almanca, Matematik ve zorunlu yabancı dil dersleri arasından en az ikisinin ortalaması Alman not sistemine göre 2,00/6,00 ve diğerinin de en az 3,00/6,00 olması gerekmektedir.

7. 8. ve 9. sınıf öğrencileri de birinci ve ikinci yarıyıl sonunda "Realschule"ye sınavsız geçiş yapabilirler. Geçiş için yine okulun tavsiyesi gereklidir. Ayrıca öğrenciler Almanca, Matematik ve yabancı dil derslerinden Alman not sistemine göre en az 2,00 almalı ve sınıf geçmeyi etkileyen diğer tüm derslerden de en az 3,00 ortalamaya sahip olmalıdır. Bunların dışında öğrenciler 5. ve 6. sınıfın birinci ya da ikinci yarıyılında giriş sınavına katılarak da "Realschule"ye geçebilirler.

"Realschule"den "Gymnasium"a geçişler için de benzer koşullar gerekmektedir. Sınavsız geçiş için Almanca, Matematik, İngilizce ve zorunlu ikinci yabancı dil derslerinden en az 3,00 ortalamayla birlikte öğretmenler kurulunun tavsiye mektubuna gerek duyulmaktadır. Diğer bir konu ise "Realschule"lerin 5.ve 6. sınıflarında zorunlu ikinci yabancı dil dersinin olmadığıdır. Oysa "Gymnasium"larda 5. sınıftan itibaren ikinci yabancı dil öğretimi zorunludur. Bu nedenle bu tür geçişler artık uygulanmamaktadır. 5. ve 6. sınıfta "Gymnasium"a geçebilmek için diğer bir seçenek ise, giriş sınavına katılmaktır. Sınavda başarılı olan öğrenciler "Gymansium"a doğrudan geçiş yapabilirler.

7. 8. 9. ve 10. sınıflarda "Gymnasium"a geçmek isteyen öğrenciler ise yıl sonunda tüm derslerden 3,00/6,00 ortalama yapmış olmalılardır (Almanca, Matematik ve yabancı dil derslerinden 3,00/6,00 ve 2,00/6,00 almak şartıyla) ve bir tavsiye mektubu ile ikinci zorunlu yabancı dile ihtiyaç duymaktadır (T.C. Karlsruhe Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği 2014).

**"Realschule"lerde Dersler**

Almanya'da "Realschule"ler gerek teorik gerekse seçmeli ve teknik olarak öğrencilere zengin bir ders programı sunmaktadır. Öğrenciler için bir ders saati yaklaşık 45 dakikadır. Haftalık 5, bazen de 6 gün süren okullarda haftalık ders saatleri 28 ile 32 saat arasında değişmektedir (Eurydice 2011: 3). "Realschule"de verilen dersler ilkokulda işlenen konular ve teknikler üzerine inşa edilmektedir. Derste

kullanılan öğretim metotları öğrencileri daha çok kişisel öğrenmeye yönlendirme amaçlıdır. "Realschule"de öğretilen derslerin içerisinde Matematik, Almanca ve birinci yabancı dilin ayrı bir önemi vardır. Amaç hem nitelikli öğrencileri iş hayatına kazandırmak, hem de onları "Realschule" sonrasında gelen meslek okullarına hazırlamaktır (Hessisches Kultusministerium 2016).

**Okutulan Temel Dersler:**

Almanca

Birinci Yabancı Dil (Genellikle İngilizce)

Matematik

Fizik

Kimya

Biyoloji

Coğrafya

Tarih

Politika

Müzik

Resim

Beden Eğitimi

Din Bilgisi

7. sınıftan itibaren (bazen 8. sınıftan itibaren) öğrenciler zorunlu seçmeli derslere de katılmak zorundadır. Ayrıca öğrenciler bu aşamadan itibaren ikinci bir yabancı dil seçebilir, ikinci bir yabancı dil öğrenmek istemeyen öğrenciler ise ilgi ve yeteneklerine göre başka seçmeli dersler de seçebilir (Eurydice 2010: 100-101).

**Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Okul Başarısı**

Her okulda olduğu gibi Almanya'da da öğrencilerin başarısı belirli sınavlarla (yazılı-sözlü) ve öğrencinin sınıf içi performanslarıyla ölçülmektedir. "Realschule" bünyesindeki öğrenciler yıl içerisinde gereken başarıyı gösteremezlerse bir üst sınıfa geçmeye hak kazanamaz. Sınıf geçme, sınavlar ve değerlendirmeler diğer alanlarda olduğu gibi eyaletler arası farklılık gösterebilmektedir.

"Realschule"nin 9. ve 10. sınıfında yılsonu bitirme sınavları yapılmaktadır. Diğer ara sınıflarda ise yılsonu bitirme sınavlarına pek rastlanmaz. Yapılan sınavlarda öğrencilerin alabileceği en yüksek not "1,00" en düşük not ise "6,00"dır (Aytaç 1999: 40-41). Genel olarak okul başarısına bakıldığında ise "Hauptschule" ve "Realschule"ye giden öğrencilerin aynı yüzdelik oranla en çok sınıf tekrarı yapan öğ-

renciler olduğu görülmektedir. Almanya'nın geneline bakıldığında ise 2012/2013 yılında toplamda 154,400 öğrencinin sınıf tekrarı yaptığı tespit edilmiştir (Malecki vd. 2014: 24).

**Okul Sayısı ve Sınıf Mevcudu**

Gittikçe yaşlanan bir nüfusa sahip olan Almanya'da bu durum kendisini her alanda hissettirmeye başlamıştır. Özellikle düşen okul ve öğrenci sayısı bunun büyük bir göstergesidir. 2012/2013 yılında yaklaşık olarak Almanya geneli tüm okul sayısı 34,400 olarak belirlenmiştir. Geçmiş son 10 yıl içerisinde 6.100 okul kapatılmıştır. Kapatılan bu okulların %16'sı "Realschule" türü okullardır. 10 yıl önce 3.014 "Realschule" bulunurken bu rakam 2012/2013 yılları arasında 2.525'e düşmüştür. Azalan öğrenci sayısına bağlı olarak okullar da küçülmeye başlamıştır. Bir "Realschule" başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık olarak 430'dur. Tüm okullar göz önüne alındığında her sınıfa ortalama 21 öğrenci düşmektedir. Resmi verilere göre sınıf başına düşen ortalama 26 öğrenciyle, "Realschule" ve "Gymnasium" türü okullar en kalabalık sınıflara sahiptir (Malecki vd. 2014: 36-37).

**Okulların Fiziki Özellikleri**

**Resim 1**: Güglingen Realschule

Almanya'da tüm "Realschule" türü okullar genel olarak bir birine benzemektedir. Okullarda öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirebilecekleri geniş alanlar, spor tesisleri ve çoğunlukla okulların kapalı yüzme havuzları bulunmaktadır.

**Resim 2**: Ferdinand Steinbas Realschule

"Realschule"lerin sınıfları da her okulda standart özellikler göstermektedir. Resimde de görüldüğü gibi öğrenciler geniş, ferah sınıflarda, yeni ve temiz eşyalarla eğitim görmektedirler.

### "Realschule"lerin Tatil Süreleri

"Realschule"deki tatilleri; genellikle yaz tatilleri, yarıyıl tatilleri ve dini bayramlar oluşturmaktadır. Tüm eyaletlerde tatil günleri benzerlik göstermektedir.

| Ferien | Erster Ferientag | Letzter Ferientag | Bewegliche Ferientage |
|---|---|---|---|
| Sommerferien | 30.07.2015 | 12.09.2015 | |
| Herbstferien | 02.11.2015 | 06.11.2015 | |
| Weihnachtsferien | 23.12.2015 | 09.01.2016 | |
| Winterferien | 08.02.2016 | 12.02.2016 | 5 Tage |
| Osterferien | 24.03.2016 | 02.04.2016 | |
| Bewegl. Ferientag | 06.05.2016 | — | 1 Tag |
| Pfingstferien | 17.05.2016 | 28.05.2016 | |
| Peter und Paul | 04.07.2016 | — | 1 Tag |
| Sommerferien | 28.07.2016 | 10.09.2016 | |

**Tablo 1**: Max-Plant-Realschule (Bretten) 2015/2016 Yıllık Tatil Planı: Yaz Tatili, Sonbahar Tatili, Noel Tatili, Kış Tatili, Paskalya Tatili, okula bağlı olarak değişen tatil günü, Paskalyadan sonra 50. günde verilen tatil, St. Peter ve Paul Bayram Tatili, Yaz Tatili.

**"Realschule"den Mezun Olmak**

"Realschule" türü okullar 10. sınıfta sona ermektedir. 10. sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenciler "Orta Öğretim Olgunluk" derecesine sahip olurlar. Realschule 9. sınıftan 10. sınıfa geçenlere ise Hauptschule diploması verilir (Öz, 2001: 19). Mezun olabilmek için öncelikle öğrenciler 10. sınıfın sonunda bitirme sınavlarına girerler (Aytaç 1999: 40).

2010 yılında elde edilen istatistiksel verilere göre Almanya'da toplamda 865,300 öğrenci mezun olmuştur ve %41lik bir oranla öğrenciler en çok Realschule türü okullardan mezun olmuşlardır (Baumann vd. 2012: 30).

**"Realschule" Sonrası Meslek Hayatı**

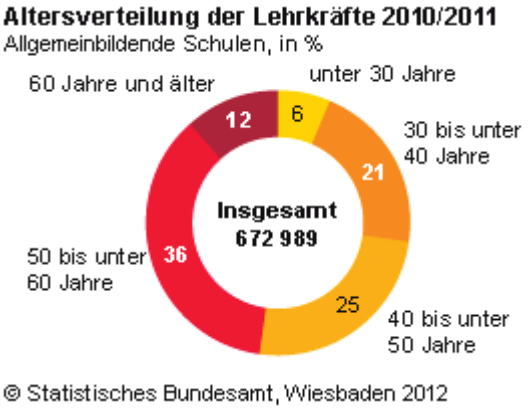
Realschule türü okulları bitiren öğrenciler için pek çok seçenek bulunmaktadır. İsteyen öğrenci eğitime devam ederken isteyende iş hayatına atılabilir. 10. sınıfı başarıyla tamamlayıp ikinci bir yabancı dile sahip öğrenciler Gymnasium türü okulların ikinci kademesi olan "Gymnasium Oberstufe"ye devam edebilir (Öz 2001: 20). Ancak öğrencilerin diplomalarını "iyi" veya "pekiyi" dereceleriyle almaları gerekmektedir. Bu sisteme göre öğrenciler isterlerse ileride yüksek öğretime de geçiş yapabilirler (Sözer 1997: 12). Bunun dışında öğrenciler isterlerse meslek liselerine, ticaret liselerine veya diğer meslek okullarına da devam edebilirler. Daha fazla eğitim görmek istemeyenler ise çalışmaya başlayabilir. Realschule mezunları daha çok büro, banka, devlet dairesi, belediye, sağlık sigortası işleri ve sanayi gibi alanlarda çalışmayı tercih etmektedirler (Altın 2016, Tillmann 1990: 274).

**"Realschule" Öğretmenleri**

Almanya'da öğretmen olmak isteyen öğrenciler üniversitelere, yüksek öğretmen okullarına, eğitim enstitülerine, müzik ve sanat eğitimi okullarına gitmek zorundadır. Fakat öncesinde Abitur (olgunluk sınavı) sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlik eğitimi veren okulların eğitim süreleri öğretmenlik türüne göre 3 veya 4 yıl olarak değişmektedir (Aykaç vd. 2014: 286). "Realschule" öğretmenlerinin öğretim süresi ise 4 yıldır (Venter 1987: 107). Fakat eğitim süreleri de diğer alanlarda olduğu gibi eyaletler arası farklılık gösterebilmektedir. "Realschule" öğretmenlerinin yetiştirilmesi diğer öğretmeliklerden farklı olarak ara bir statüye sahiptir. "Realschule" öğretmeni olmak isteyen öğretmen adayları farklı planlar çerçevesinde ilkokul ve "Hauptschule Öğretmenliği" öğrencileriyle ya da "Gymnasium Öğretmenliği" öğrencileriyle birlikte eğitim görmektedirler (Aytaç 1999: 86). Tüm öğretmenliklerde olduğu gibi "Realschule Öğretmenliği" eğitimi boyunca öğrencilere, temel olarak eğitim bilimleri ve alan bilgisi öğretilmektedir. Bunların içerisinde öğrencilere genel kültür ve öğretim bilgisi dersleri de verilmektedir. Ayrıca okul içi uygulamalı çalışmalar da eğitimin bir parçasıdır (Sağlam 1993: 182). Eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin öğretmen olabilmeleri için daha

birçok kademeyi geçmeleri gerekmektedir. Okul bittikten sonra, öğretmen adayları öncelikle her eyalette bulunan "Devlet Sınav Dairesi" tarafından gerçekleştirilen birinci devlet sınavına katılırlar. Sınavda başarılı olan öğrenciler 2 yıl süren öğretmenlik uygulamalarına başlayabilirler. Bu süreç boyunca öğretmen adayları, rehber öğretmen gözetiminde veya yalnız olarak bulundukları okulda öğrencilere ders verirler. Bunun dışında öğretmen adayları bölgedeki hizmet içi eğitim merkezlerince düzenlenen seminerlere ve diğer eğitim etkinliklerine katılırlar. Yapılan değerlendirmeler sonucu bu dönem süresince başarılı bulunan adaylar ikinci devlet sınavına katılmaya hak kazanırlar ve bu sınavda da başarılı olan adaylar asil öğretmen olarak görevlerine başlayabilirler (Sağlam ve Kürüm, 2005). Asil öğretmen olarak çalışmaya başlayan öğretmenler devlet memuru statüsüne sahip olurlar ve öğretmenlerin maaşları bağlı bulundukları eyalet tarafından karşılanır. Almanya'da öğretmenlik, saygınlığı yüksek bir meslek olarak görülmektedir (Aykaç vd. 2014: 288).

Almanya'nın yaşlanan nüfusunun etkileri son yıllarda öğretmenler üzerinde de görülmeye başlanmıştır. Yapılan araştırmalara göre Almanya geneli tam ve yarı zamanlı 673.000 öğretmenden yaklaşık olarak yarısının 50 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. 2010/2011 yılı sonuçlarına göre öğretmenlerin yaş dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.




**Tablo 2**: Öğretmenlerin yaşlara göre dağılımları

Öğretmenlerin yaş dağılımı farklı okul tipleri arasında değişmektedir. 2010/2011 yılları arasında 30 yaş altında olan "Realschule" öğretmenleri sadece %9luk bir orana sahiptir. En yaşlı öğretmenler ise Berlin ve Thüringen eyaletlerinde eğitim vermektedirler. Cinsiyetlere göre öğretmen dağılımına bakıldığında Almanya'da öğretmenlerin %70ini kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Özellikle Mecklenburg-Vorpommern eyaleti %83 lük oranla en çok kadın öğretmene sahip eyalettir. "Realschule"lerin durumuna bakıldığında ise öğretmenlerin %65,8ini kadınlar oluşturmaktadır (Baumann vd. 2012: 44-47).

**Sonuç ve Öneriler**

Ortaokulların Türkiye'de genellikle ilkokul ve lise arasına sıkışıp kaldığı ve bu okullara nazaran daha az değer gördüğü bilinmektedir. İkinci basamak olarak kabul edilen bu okulların geliştirilmesine bir katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada eğitim kalitesi uluslararası alanda kabul görmüş olan Alman Eğitim sistemindeki "Realschule" türü okullar tanıtılmaya çalışılmıştır. "Hauptschule" ve "Gymnasium" türü okulların yanı sıra eğitim basamağının ikinci aşamasında eğitim veren "Realschule" türü okulların tarihsel gelişimi, genel yapıları, bu okullara giriş koşulları, uyum dönemi, diğer okullara geçiş imkanı, dersler, okula başarıları, sınıf mevcutları, okulların fiziksel özellikleri, tatil süreleri, mezuniyet koşulları ve mezuniyet sonrası iş olanakları bu araştırmada incelenmiştir.

Almanya'da eğitimin her eyalette farklı olduğu aktarılmış ve Almanya'daki federal yönetimin ülkeye katkılarından birisinin eyaletler arası daha iyi olma yarışı olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle eğitim politikaları ve eğitim sistemi sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Almanya'da azalan çocuk nüfusunun bir artısı sınıflarda azalan öğrencisi sayısıdır. Böylelikle öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmakta ve daha kaliteli eğitim sağlanmaktadır. "Realschule"lerin iyi olduğu noktalardan birisi, öğrencilerin tamamen ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilerek ileride meslek sahibi olmalarının sağlanmasıdır. "Realschule" eğitim programına uyum sağlayamayan öğrenciler "Realschule" okullarında eğitim almaya devam edemezler.

"Realschule"lerde sınıf tekrarının olması nitelikli ve niteliksiz öğrencileri birbirinden ayırmaktadır. "Realschule"lerde kullanılan öğretim metotları öğrenciyi bireysel öğrenmeye yönlendirmektedir. Böylece çocuklara sorumluluk bilinci kazandırılmaktadır.

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi, nitelikli ve niteliksiz öğrencilerin ayrılması, öğrencilere bireysel öğrenme ile sorumluluk bilincinin kazandırılması, uygulamalı eğitime teorik eğitimden daha çok zaman ve değer verilmesi, sadece bu okullara yönelik öğretmen yetiştirilmesi gibi örnekler ile buna benzer örnek alınması gereken noktaların Türkiye'deki ortaokullara güzel bir model olabileceği açıktır.

**Kaynakça**

ALTIN, Recep, (2016), *Almanya*. **MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü**, http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ALMANYA.pdf (erişim tarihi 17.03.2016).

AYKAÇ, Necdet; KABARAN, Hasret; BİLGİN, Hilal, (2014), Türkiye'de ve Bazı Avrupa Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, **Turkish Studies**, 9/3: 279-292.

AYTAÇ, Kemal, (1999), **Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi,** Ankara: Engin Yayın Evi.

BAUMANN, Thomas; SCHNEIDER, Christoph; VOLLMAR Meike; WOLTERS Miriam, (2012), **Schulen auf einen Blick,** Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

EURYDICE, (2011), **National System Overview on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Germany,** European Commission, ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/germany/docs/national-system-overview-de_en.pdf (erişim tarihi 12.02.2016).

EURYDICE, (2010), **Organisation of The Education System in Germany (2009/2010),** European Commission,http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteem%20Saksamaal%20inglise%20keeles.pdf (erişim tarihi 12.02.2016)

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, (2016), **Schulformen Sekundarstufe Realschule**, https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/realschule (erişim tarihi 25.01.2015)

MALECKI, Andrea; SCHNEIDER, Christoph; VOGELi Silvia; WOLTERS, Miriam, (2014), **Schulen auf einen Blick,** Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

ÖZ, Veli, (2001*),* **Alman Eğitim Sistemi Hakkında Bilmek İstedikleriniz**, Mainz: T.C. Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği.

PERŞEMBE, Erkan, (2010), F. Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaletinde Eğitim Sistemi ve Türk Göçmen Çocuklarının Eğitim Sorunları, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 29: 55-80.

SAĞLAM, Mustafa, (1993), Almanya'da Öğretmen Eğitimi, **Kurgu: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi**, Sayı 12: 179-197.

SAĞLAM, Mustafa ve KÜRÜM, Dilruba, (2005), Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi, **Milli Eğitim Dergisi**, 33, 167: 53-70.

SCHEPERS, Sarah, (2004), **Die Realschule. Geschichte, Gegenwart und Zukunft**, München: Grin Verlag.

SÖZER, Ersan, (1997), **Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

T.C. KARLSRUHE BAŞKONSOLOSLUĞU EĞİTİM ATAŞELİĞİ, (2014), **Giriş Sınavı Her Şeyin Sonu Değildir**, http://www.karlsruhe-meb.de/girissinav.html (erişim tarihi 17.10.2015)

TILLMANN, Klaus-Jürgen, (1990), Das Leben nach der Schule – Ausbildung, Beruf und Familie in den Lebensentwürfen junger Männer und Frauen, **Jahrbuch der Schulentwicklung**, 6: 263-286.

TURAN, Kemal, (2005), Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi, **Milli Eğitim Dergisi**, 167: 173-184.

VENTER, Joachim, (1987), Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 2: 105-110.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 19.02.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

## Student Recognition Competence Scale of Teachers: Validity and Reliability Study

Doç.Dr. Cengiz ŞAHİN *
Doç.Dr. H. Ömer BEYDOĞAN **

**Öz :**

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliğini ölçmeye yönelik alan yazında bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Günümüzde öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak ya da öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmen adaylarının bu yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, öğretmen adayı ve öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması toplam 1169 öğretmen adayı ve öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %49,32'sini açıklayan 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,938; Barlett Testi anlamlılık değeri $\chi2$=6667,487 (p=,000) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,91'dir. Ölçeğin kararlılığına ilişkin iki uygulama arasındaki korelasyon ,88 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile uyum değerleri hesaplanmıştır. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,054, SRMR=,042, NFI=,96, CFI=,98, GFI=,92, AGFI=,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyum değerleri belirlenen standart aralık değerler arasında olup, ölçeğin uyum değerlerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir

**Anahtar kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, öğretmen, öğrenciyi tanıma yeterliği, ölçek geliştirme.

* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR. (csahin40@gmail.com)
** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ. (hobeydogan@ahievran.edu.tr)

**Abstract**:

A scale was not seen in the literature related to the measurement of student recognition competence of teachers. Today, a valid and reliable scale is needed to determine this competence of teachers and prospective teachers. Within this scope, the aim of this study is to develop a scale that can be used to measure the recognition competence of teachers and prospective teachers. Validity and reliability studies of the scale were carried out with the participation of a total of 1169 teachers and prospective teachers. It was determined as a result of exploratory and confirmatory factor analysis that the scale had a 4 factor-structure which explained %49,32 of total variance. It was found that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient of the scale was 0,938 and Barlett Test significance value was $\chi 2$=6667,487 (p=0.000). Cronbah's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be ,91. The correlation between the two applications which can be shown as a proof for the consistency of the scale is ,88. Confirmatory factor analysis showed that the four-factor model fitted the data (RMSEA= ,054, SRMR=,042, NFI=,96, CFI=,98, GFI=,92, AGFI=,90). The adaptive values of the scale are between the determined standard values, which shows that the adaptive values of the scale are quite high.

**Keywords:** Teaching profession, teacher, student recognition competence, scale development.

**Giriş**

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden birisi olan öğretmenlik mesleğinin öneminin her geçen gün biraz daha arttığı görülmektedir. Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle doğru orantılıdır. Bu bağlamda günümüz öğretmeninden, mesleki değerlerle donanımlı, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyen, iyi bir yönetici, öğrenciyi tanıyan ve gelişimi izleyen, öğrenmeyi değerlendirebilen, okul, aile ve toplumla iyi ilişkileri olan nitelikli bir rehber olması beklenmektedir.

Çağdaş eğitimde, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı yeterliklerinin olduğu, eğitimle ilgili tüm taraflar tarafından benimsenen bir görüştür. Türkçe kaynaklarda "öğretmenlik yeterlikleri" kavramı kullanılmasına karşın (MEB, 2002; MEB, 2008), çoğu yabancı kaynaklarda "öğretmenlik mesleği standartları" kavramı tercih edilmektedir (NBPTS, 2002; TDA, 2007; CSTP, 2009; AITSL, 2011; BOSTES, 2014). Çeşitli kaynaklarda yeterlikler ya da standartlar farklı başlıklar altında ve farklı adlarla ifade edilmekle birlikte, farklı ülkelerdeki uygulamaların öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir.

MEB (2008) yeterlilik kavramını, bir işi veya görevi yapabilme gücü; yeterlik alanını, belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebileceği yapılar; öğretmen yeterliliğini ise, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken

bilgi ve tutumlar olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin standartlarının yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür.

Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin yerini alacağı iddia edilen pek çok düzenleme ve yenilik öğretmenliğin işlevlerini daha da artırmıştır. Öğretimde, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımından öğrenen merkezli yaklaşıma geçiş, öğretmenlik mesleğini daha profesyonelce yapılması yolunu açmıştır (Şahin ve Beydoğan, 2016). Günümüzde öğretmenlik mesleği daha profesyonel, daha teknik ve daha nitelikli bir meslek haline gelmiştir (Geijsel, Sleegers, Stoel, ve Krüger, 2009; Caena, 2011; MacBeath, 2012).

Türkiye'de öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasını düzenleyen ilk belge olan Darülmuallimin Nizamnamesi'nde (1851), öğretmenliğin çok özel bir eğitim ve yetenek isteyen bir meslek olduğu, statüsünün yükseltilmesi, öğretmen olabilmenin standartlarının geliştirilmesini içeren ifadelere yer verilmektedir. Adı geçen belgede öğretmenlerin hukuki statülerini ve niteliklerini ilgilendiren hükümler de yer almaktadır (Aydın, 2007).

1924 yılında çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğretim her Türk yurttaşı için zorunlu ve parasız kılınmış, sınıf öğretmeni yetiştirmede köklü önlemler alınmıştır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Yine bu yıl kabul edilen "439 Sayılı Kanun"la öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Geçen 165 yıllık süreç içerisinde öğrencinin, velinin ve okulun gelişimini destekleyecek, dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli paya sahip olan öğretmenlik mesleği, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin mesleki gelişimleri konusunda Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar, bu alanda standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde; "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" hükmü yer almaktadır (MEB, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı, bu hükümden hareketle üniversitelerle ve diğer paydaşlarla iş birliği yaparak "öğretmen yeterlikleri"ni belirleme çalışmalarını başlatmış, öğretmenlik mesleğinin bileşenlerini "genel kültür, özel alan ve eğitme-öğretme" yeterlikleri olarak üç boyutta toplayarak tanımlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca da uygun bulunan ve MEB'in 12 Temmuz 2002 tarih ve 2741 sayılı onayı ile yürürlüğe konulan öğretmen yeterliklerinin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde kullanılacağı ifade edilmektedir (MEB, 2002).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde çalışmalar devam etmiş, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanan, öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" MEB'in 17 Nisan 2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590). Yeterlik alanları; (1) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğretme ve öğrenme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimim izleme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi olmak üzere altı yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2008). Türk eğitim sistemine yeni bir ufuk açacağına inanılan öğretmen yeterliklerinin uygulamaya konulmasıyla; nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve Türk insanının rekabet gücünün artırılmasında önemli gelişmeler sağlanacağı düşünülmektedir.

**Öğretmen Yeterlikleri ve Öğrenciyi Tanıma**

Bu çalışma, öğretmen yeterlikleri alt boyutu olan öğrenciyi tanıma yeterliği ile ilgili öğretmen adayı ve öğretmenlerimiz için ölçek geliştirme çalışmasıdır. Öğrenciyi tanımak, öğrencinin kendini gerçekçi bir biçimde tanımasına yardım etmektir (Kepçeoğlu, 1999). Öğrenciyi tanıma amaçlandığında, ele alınması gereken başlıca konular ise, bireyin ailesi ve aile ilişkileri, sosyo-ekonomik durumu, beden gelişimi ve sağlığı, zihin ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, okul eğitimi ve başarı durumu, okul dışı etkinlikleri ve iş deneyimi, ilgileri, geleceğe yönelik planları ve mesleki eğilimleri şeklinde sıralanabilir.

Bireyler birbirlerinden farklı özelliklerle dünyaya gelen ve sayılamayacak kadar çok özellikleri yönünden birbirinden ayrılan kendine özgü, tek ve benzersiz bir varlık olan insan, doğuştan getirmiş olduğu özellikleri ve sonradan kazandığı özelliklerin bir ürünü olarak birbirinden farklı özellikler taşır. Bireyler arasındaki farklılıklardan çoğu zaman ilk dikkat çekeni fiziksel farklılıklardır. Ancak bireyi bir bütün olarak düşündüğümüzde, zihinsel, sosyal, kültürel farklılıkların yanında duygularını, düşüncelerini, istek ve gereksinimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, amaç ve değerlerini, yeteneklerini ve becerilerini tanıması ve bunların farkında olması da önemlidir. Bireylerin kendine özgü olan bu özellikleri bireysel farklılıklar olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2015). Öğretmenler, genellikle öğrencilerine "eşit davrandıklarını" ifade ederler. Oysa bazı durumlarda eşit davranmak, eşitsizliğe yol açar. Çünkü öğrenciler birçok özellikleri bakımından birbirinden farklıdırlar. Bu bakımdan öğrencilere eşit davranmak yerine özel davranmak onların sağlıklı gelişimleri bakımından önemlidir (Yeşilyaprak, 2013).

Bireyi tanımak, bireylerin ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri sorunları, zayıf ve güçlü yönleri, tutum ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkilerini ayrıntılı olarak bilinmesi, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini

ve gereksinimlerini bilmek (Özgüven, 2014), öğrenme stillerini, hazırbulunuşluk düzeylerini bilmek, yani bireyin davranışlarının nedenlerini bilmek (Yeşilyaprak, 2013) faaliyetidir. İnsanı tanımak, onun yaşamdan ne beklediğini ve ne gibi etkiler altında davrandığını bilmekle mümkün olur. Bu çerçevede öğretmenin öğrencilerinin hangi özelliklerini tanıması gerektiğini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590):

Gelişim özelliklerini tanıma: Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

**İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma:** Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

**Öğrenciye değer verme:** Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

**Öğrenciye rehberlik etmek:** Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

## Çalışmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde çocuğu okula giden birçok anne baba, önce o öğretim yılında çocuğunun sınıfını okutacak öğretmenlerle ilgili bilgi edinerek, çocuğunun "en iyi öğretmen"den ders alması için çaba gösterir. Okul yöneticileri ise genellikle, öğretmenlerinin "iyi" olduğunu ve okulda "iyi/kötü" öğretmen ayrımı yapılamayacağını açıklamaya çalışırlar. "İyi" öğretmenin tanımlanmış yeterlikleri olması halinde yöneticilerin açıklaması da makul kabul edilebilir. Oysa mevcut durumda ailelerin ve yöneticilerin "iyi" öğretmenden aynı şeyleri anladıklarını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle veliler okuldan çok, öğretmen arama eğilimine girmektedir (TED, 2009). Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarının ve bu alanlardan biri olan "Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri"ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek ölçeklere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yeterliklerini ölçmeye yönelik yurt dışında ve Türkiye'de (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004; Diken, 2004; Şahin, 2004) az sayıda ölçeğin olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan "Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri"ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçeğe ise rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada elde edilecek ölçeğin tüm paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri öğretimin yüksek olması ve öğrencilerin iyi tanınabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi (Seferoğlu, 2003) ve öğrenciyi tanıyan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de bir takım standartların olmasına bağlıdır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2004). Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlilikleridir.

Bu gerekçelerle bu çalışmayla, öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan "Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri"ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ele edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel yeterlikleri içerisinde öğrenciyi tanıma yeterliğinin belirlemesini sağlayacak özellikte olup, nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlaması öngörülmektedir. Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olması da çalışmaya özgün bir değer katacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, eğitim fakültesi program ve uygulamaları ile pedagojik formasyon uygulamalarında yeni bakış açıları için önemli ipuçları sağlayacağı beklenmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının genel yeterlik alanları içerisinde yer alan öğrenciyi tanıma yeterliklerini ölçebilecek bir ölçme aracını geliştirmek ve bu aracın psikometrik özelliklerini incelemektir.

## YÖNTEM

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ölçek çalışmasında hangi aşamalara yer verildiği, çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

### Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecine toplam 1189 öğretmen ve öğretmen adayı katılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği birinci uygulamaya Kırşehir il sınırları içerisinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarının son sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden 631 öğrenci katılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ikinci uygulamaya ise 312 öğrenci katılmıştır. Birinci uygulamada madde havuzunda yer alan 44 madde, ikinci uygulama sonrası 29 maddeye düşmüştür.

Uygulamada madde havuzunda bulunan madde sayısının 10 katı kadar katılımcıya erişilmesi önerildiğinden (Sönmez ve Alacapınar, 2014) açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği birinci uygulamada 631katılımcı dâhil edilmiştir.

Alanyazında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için farklı gruplarda çalışılması önerisi dikkate alınarak, açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçları sınamak için doğrulayıcı faktör analizi 312 öğretmen ve öğretmen adayının katıldığı farklı bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tutarlılığına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla test-tekrar test yöntemi işe koşulmuş, uygulama 226 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde hesaplanmıştır.

**Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci**

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliğine ilişkin ölçeğin deneme formunun oluşturulması için, öncelikli olarak öğretmen yeterlikleri ile ilgili yurt içinde (MEB, 2002; Şeker, Deniz ve Görgen, 2004; Diken, 2004; MEB, 2006) ve yurt dışında (NBPTS, 2002; Kwakman, 2003; Barrar, Fung, Timperly, Wilson, 2007; TDA, 2007; Timperly, 2008; CSTP, 2009; Geijsel vd., 2009; Caena, 2011; AITSL, 2011; MacBeath, 2012; BOSTES, 2014) yapılan araştırmalarla kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede ilgili alan yazından elde edilen bilgiler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği"nin kapsamına ilişkin çerçeve oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği"ne ilişkin alan yazından elde edilen bilgiler, eğitim alanında uzman olan öğretim üyelerinin katkısı ile 44 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve eğitim fakültesinden mezun öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterliklerine ilişkin 44 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır.

Ölçekte yar alan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurulur (Balcı, 2009; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu bağlamda hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. "Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği formu"nun öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliğini ölçüp ölçemeyeceğine ilişkin iki rehberlik ve psikolojik danışma alanında, bir ölçme ve değerlendirme alanında, iki eğitim programı ve öğretimi alanında ve bir Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınmasında 3'lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Uzmanlardan, hazırlanan formdaki her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" seçeneklerini işaretleyerek yanıt vermeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliliği oranı belirlenmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997). Söz konusu oranlar, her bir madde için olumlu yanıt vermiş uzman sayısı toplamının, toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak belirlenmiştir.

Oluşturulan madde havuzunda kapsam geçerliliği oranı 0,80'in altında olan maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki imla ve noktalama hatalarına bağlı yanlışlıkları ortadan kaldırmak için taslak ölçek maddeleri iki Türkçe alan

uzmanı tarafından okunarak eksikler giderilmiştir. Hesaplanan kapsam geçerlilik oranları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu 44 maddeden oluşan taslak ölçek, ilk uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Taslak ölçekteki maddelerin 30'ü olumlu 14'u olumsuzdur. Oluşturulan maddeler (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde beşli likert tipi maddeleri içermektedir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, 2015-2016 öğretim yılında Kırşehir il sınırlarında okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenler, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile pedagojik forrmasyon sertifika eğitimi programına devam eden, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test uygulamasına katılan 1169 öğretmen ve öğretmen adayı araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracının uygulanmasıyla toplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği KMO ve Bartlett test analizleri yapılarak, faktör analizi yapılıp yapılmayacağı belirlenmiştir (Kalaycı, 2009). Elde edilen verilerden hareketle veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede faktör analizi (Seçer, 2013) yöntemi benimsenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olup (Büyüköztürk, 2008) açımlayıcı faktör analizi olarak adlandırılmaktadır.

Ölçeğe temel teşkil eden faktörleri belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış; Varimax dik döndürme tekniği seçilerek faktör yükleri incelenmiştir. Ölçekte gözlemlenen çok sayıdaki değişken içerisinden gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltılması (Seçer, 2013) yoluna gidilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda faktör yükü belirlenen maddelerden faktör yükü ,40'ın altında olan maddeler ve madde faktör yükü iki faktöre de dağılan maddeler atılarak (Balcı, 2009) faktör analizi yinelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan model yapının test edilebilmesi için uygulama farklı bir çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan modelin eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı sınanmıştır. Alanyazında modelin yeterliliğini ortaya koymak için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen uyum değerleri Tablo 1'de görülen standartlara göre yorumlanarak sunulmuştur (Kline, 2005; Şimşek, 2007).

***Tablo 1.*** *Uyum Değerleri ve Yorumları*

| İncelenen Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum | Kabul Edilebilir Uyum |
|---|---|---|
| **χ2/sd** | 0 ≤ χ2/sd ≤ 2 | 2 ≤ χ2/d<5 |
| **RMSEA** | 0 ≤ RMSEA ≤ 0,05 | 0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08 |
| **S-RMR** | 0 ≤ S-RMR ≤ 0,05 | 0,05 ≤ S-RMR ≤ 0,10 |
| **NFI** | 0,95 ≤ NFI ≤ 1,00 | 0,90 ≤ NFI ≤ 0,95 |
| **CFI** | 0,97 ≤ CFI ≤ 1,00 | 0,95 ≤ CFI ≤ 0,97 |
| **GFI** | 0,95 ≤ GFI ≤ 1,00 | 0,90 ≤ GFI ≤ 0,95 |
| **AGFI** | 0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00 | 0,90 ≤ AGFI ≤ 0,95 |

Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlarla madde toplam puanları arasındaki ilişki, testin iç tutarlılığına yönelik temel verileri sunar. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Bir ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini test etmenin yolu, her bir maddeden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra %27 lik alt ve %27'lik üst grupta yer alan ölçek puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi ile belirlenir. Bu araştırmada maddelerin ayırdetme gücü bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri Sperman-Brown formülü ve Guttmann split-half güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin kararlılık düzeyi dört hafta arayla yapılan iki uygulama sonuçları arasındaki korelasyon değerlerinin belirlenmesi şeklinde hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan olumsuz maddelere ilişkin değerler programa ters puanlama yoluyla kodlanmıştır. Yapılan analizler sonucu uygunluğuna kanaat getirilen ölçek çoğaltılarak hedef kitleye uygulanmış, uygulama sonucu elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri IBM SPSS 20,0 ve Lisrel 8,80 programlarında yapılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracında geçerlilik, belli bir özelliği ölçmek üzere hazırlanan maddelerin, amaca hizmet etme derecesi veya ölçmeye çalıştığımız şeyi ölçebilme düzeyi olarak tanımlanabilir (Seçer, 2013). Bu bağlamda "Öğretmenlerin Öğrencileri

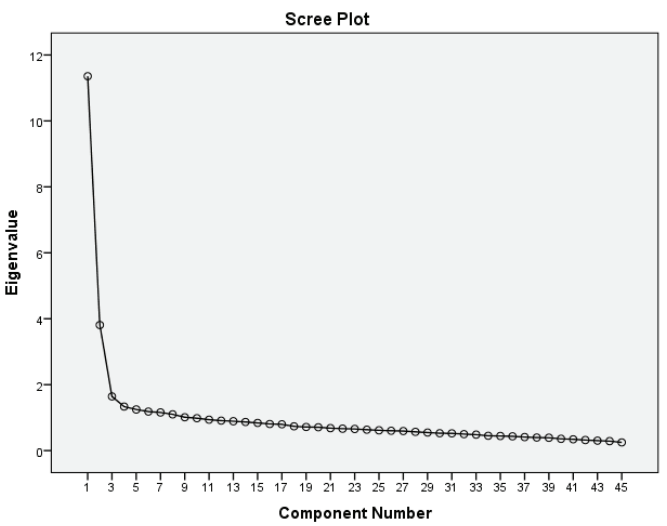
Tanıma Yeterliliği Ölçeği"nin yapı geçerliliği, madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Yapı Geçerliliği**

**Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular**

Ölçekteki maddelerden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle belirlenmiştir. KMO testi değeri ,934; Bartlett testi değeri $\chi^2$=9952,252; (p=0,000) olarak bulunmuştur. Maddde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az ,70 olması (Sönmez ve Alacapınar, 2014) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Kalaycı, 2009) için önerilmektedir. KMO testinde oran ne kadar yüksek olursa veri setinin faktör analizi yapmaya uygunluğu o kadar artar (Kalaycı, 2009). Ölçekte elde edilen bulgular, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirmede işe koşulan faktör analizinin amacı, bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek, yani madde indirgemek amacıyla işe koşulur (Balcı, 2009). Faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği sonucu elde edilen, faktör yük değerleri 0,40'ın altında olan maddeler ile iki ayrı faktörde yük değeri alan maddelerin ölçekten çıkarılması için kullanılır. Faktör analizinde yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, özdeğeri 1,00'den büyük olan 9 faktör tespit edilmiştir. Bu faktör sayısının fazla olması nedeniyle Cattel'in scree sınaması yapılmıştır




**Şekil 1.** *Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiği*

Büyüköztürk (2008) özdeğer grafiğinin, maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesi sonucunda elde edildiğini, bu nedenle grafikte görülebilecek hızlı düşüşlerin (kırılma noktalarının) faktör sayısını vereceğini belirtmektedir. Yapılan analizde özdeğer grafiğinde dördüncü noktadan sonraki faktörlerin hem küçük hem de aralarındaki mesafenin birbirine çok yakın ve benzer olduğu görüldüğünden, ölçekteki faktör sayısının 4 ile sınırlandırılabileceğini söylemek mümkündür.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren 8 madde, hangi faktörü ölçtüğü konusunda belirleyici olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucu, ölçekteki maddelerin dört öbekte toplandığı görülmüştür. Öbekte yer alan maddelerin uzmanlar tarafından incelenerek, neyi ölçtüğü tematik olarak belirlenmiştir. Birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan 4 madde ölçekten çıkarılmış, analiz yeniden yapılmış 3 madde daha ölçekten çıkartılmıştır.

Çalışma kapsamında öz değeri 1'den büyük olan ve açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan 4 faktör olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %16,17; ikinci faktörün açıkladığı varyans %15,33; üçüncü faktörün açıkladığı varyans %11,26 ve dördüncü faktörün açıkladığı varyans %6,54'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %49,32'dir. Analiz sonuçları, ölçekte yer alan 29 maddeden 10 unun birinci faktör, 9'unun ikinci faktör, 7'sinin üçüncü faktör ve 3'ünün dördüncü faktörde yüksek yük değeri verdiği görülmüştür.

29 maddeden oluşan ölçeğin faktör sayısı dört, KMO değerinin ,938; Bartlett değerinin $\chi^2$=6667,487; sd=406 (p=0,000) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün faktör yük değerlerinin ,471 ile ,769; ikinci faktörün faktör yük değerlerinin ,517 ile ,716; üçüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,438 ile ,749 ve dördüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,619 ile ,699 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Faktör analizi ile ölçeğe ait faktörler belirlendikten sonra her faktörde yer alan maddeler belirlenmiştir. Maddelerin, madde toplam puanları ile korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucu elde edilen dönüşümlü faktör yükleri ve madde-toplam ölçek korelasyonu, ortak faktör varyans değerleri ile faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

***Tablo 2.*** **Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği'nin** *Maddelerinin Faktör Yükleri, Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

| Taslak Ölçek Madde No | Ölçek Madde No | Döndürme Öncesi Faktör Yükleri | Faktör Yük Değerleri | | | | Madde Toplam Korelasyon Değeri |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör | 4. Faktör | |
| a29 | 1 | ,560 | ,769 | | | | ,653 |
| a31 | 2 | ,349 | ,718 | | | | ,632 |
| a44 | 3 | ,562 | ,703 | | | | ,592 |
| a20 | 4 | ,538 | ,689 | | | | ,604 |
| a24 | 5 | ,476 | ,688 | | | | ,567 |
| a17 | 6 | ,308 | ,682 | | | | ,594 |
| a7 | 7 | ,367 | ,609 | | | | ,540 |
| a38 | 8 | ,513 | ,584 | | | | ,467 |
| a10 | 9 | ,482 | ,568 | | | | ,480 |
| a3 | 10 | ,656 | ,471 | | | | ,436 |
| a33 | 11 | ,377 | | ,716 | | | ,589 |
| a34 | 12 | ,511 | | ,683 | | | ,530 |
| a39 | 13 | ,395 | | ,664 | | | ,592 |
| a30 | 14 | ,531 | | ,663 | | | ,512 |
| a32 | 15 | ,470 | | ,656 | | | ,558 |
| a26 | 16 | ,508 | | ,610 | | | ,535 |
| a35 | 17 | ,463 | | ,592 | | | ,628 |
| a28 | 18 | ,446 | | ,535 | | | ,618 |
| a37 | 19 | ,660 | | ,517 | | | ,504 |
| a13 | 20 | ,478 | | | ,749 | | ,594 |
| a11 | 21 | ,633 | | | ,653 | | ,535 |
| a12 | 22 | ,518 | | | ,636 | | ,513 |
| a21 | 23 | ,594 | | | ,597 | | ,536 |
| a15 | 24 | ,552 | | | ,551 | | ,493 |
| a18 | 25 | ,520 | | | ,466 | | ,563 |
| a8 | 26 | ,408 | | | ,438 | | ,485 |
| a2 | 27 | ,358 | | | | ,699 | ,453 |
| a4 | 28 | ,531 | | | | ,692 | ,473 |
| a5 | 29 | ,541 | | | | ,619 | ,514 |
| **Açıklanan Toplam Varyans** | | | **%16,17** | **%15,33** | **%11,26** | **%6,54** | |
| | | | **Toplam Varyans: %49,32** | | | | |

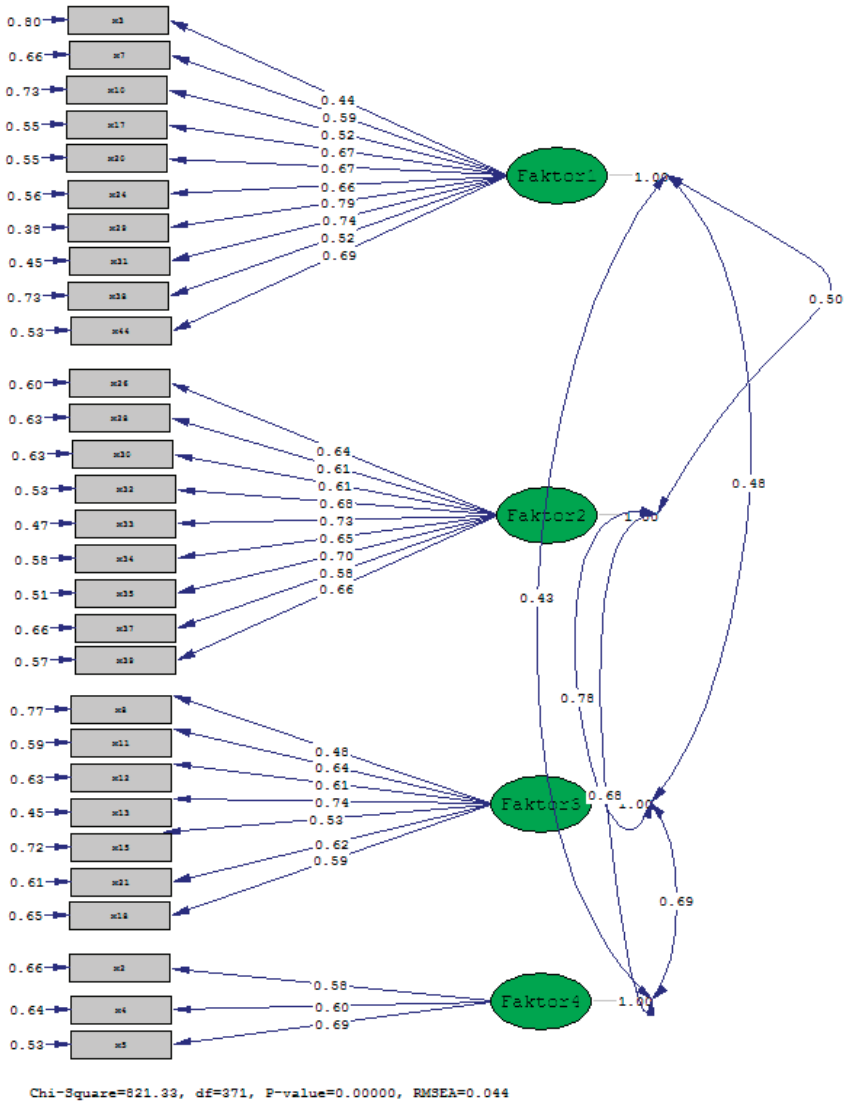
Tablo 2 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucu 44 maddeden oluşan ölçekte faktör yükü 0,35'ın altında olan maddeler atılmış, maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için, madde-test korelasyonu yapılmıştır. Çalışmada madde-test korelasyonu 0,35 ve üstü değere sahip olan maddeler esas alınmıştır. Sonuçta 29 maddeden oluşan ve 4 faktörlü bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,438 ile ,769 arasında olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda adlandırılmış, adlandırmaların uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre birinci faktör bireysel farklılıkları tanıma, ikinci faktör öğrenmeyi yönetme, üçüncü faktör gelişim özelliklerini tanıma ve dördüncü faktör yönlendirme olarak adlandırılmıştır.

**Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular**

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen 4 boyutlu yapısını doğruluğunu sınamak için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi için kullanılan verilerin toplandığı örneklem dışında 312 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 2'de görüldüğü üzere açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan 4 faktörlü ve 29 maddeden oluşan yapının yordanabildiği bir eşitlik modeli kurulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu, Ki Kare ($\chi 2$) değerinin 821,33 serbestlik derecesinin $\chi 2$/df ise 2,24'tür. Ki kare değerleri örneklem büyüklüğüne göre değişmektedir. Bu değerin ölçeğin uygulandığı mevcut örneklem için kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Kline, 2005). Ölçeğin yapı uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Modelin uygunluğuna ilişkin Browne ve Cudeck, (1993) RMSEA değerinin 0,044 ve 0,10 değerinin altında olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Kline, 2005) Ölçeğin SRMR değerinin 0,042 olduğu belirlenmiştir Byrne (2010) göre doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koyar. Modelin uygun olması durumunda 0,90 ve üzerinde olması gerekir (Kline, 2005) ölçekte hesaplanan GFI değerinin 0,92; AGFI değerinin 0,90 olarak belirlenmiştir. Modelin uyumu durumunda GFI ve AGFI değerleri 0 ve 1 arası değer alır, 1'e yakın olmalı ancak negatif değerler almamalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). NFI değerinin 1'e yakın olması beklenir (Raykov ve Marcoulides, 2006). Doğrulayıcı faktör analiz sonucu NFI değeri 0,96; CFI değeri ise 0,98 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen veriler modelin doğrulandığını göstermektedir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi ölçeğin faktör yükleri bireysel farklılıkları tanıma alt boyutu için ,44 ile ,79; öğrenmeyi yönetme alt boyutu için ,58 ile ,73; gelişim özelliklerini tanıma alt boyutu için ,48 ile ,74; yönlendirme alt boyutu için ,58 ile ,69 arasında değişmektedir.




**Şekil 2.** *Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Korelasyon Diyagramı (Standardize Edilmiş)*

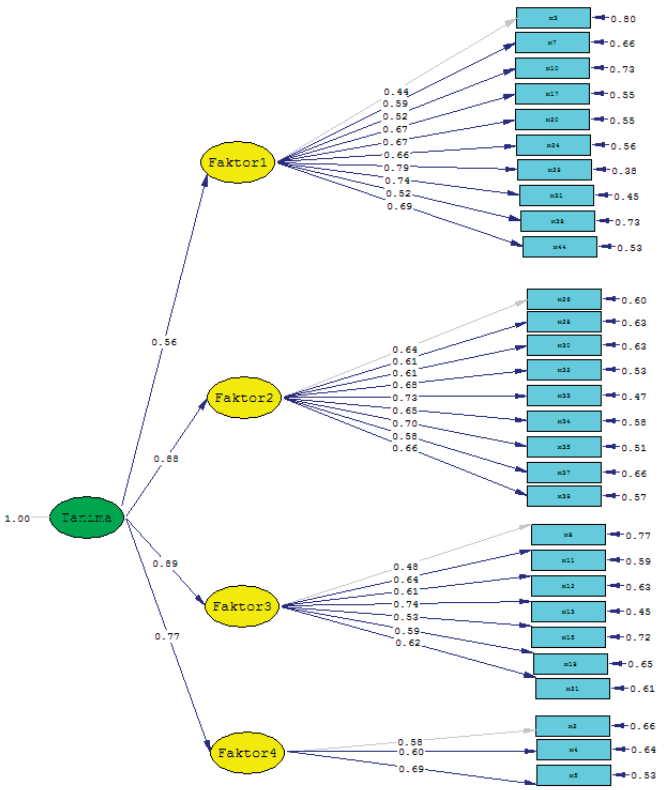
Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen *t* değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki bulgulara göre, **Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği**'nde yer alan maddelere ilişkin *t* değerinin 6,10 ile 19,82 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan *t* değerlerinin 1,96'dan büyük olması ,05 düzeyinde; 2,58'den büyük olması ise ,01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Buna göre, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen tüm *t* değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

***Tablo 3.*** *Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi t-Test Değerleri*

| Madde No | *t* | Madde No | *t* | Madde No | *t* | Madde No | *t* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÖYTÖ 3 | 11,09** | ÖYTÖ 38 | 19,41** | ÖYTÖ 35 | 19,15** | ÖYTÖ 21 | 16,25** |
| ÖYTÖ 7 | 15,35** | ÖYTÖ 44 | 18,83** | ÖYTÖ 37 | 15,14** | ÖYTÖ 18 | 15,23** |
| ÖYTÖ 10 | 13,36** | ÖYTÖ 26 | 16,98** | ÖYTÖ39 | 17,68** | ÖYTÖ 2 | 13,67** |
| ÖYTÖ 17 | 15,31** | ÖYTÖ 28 | 16,33** | ÖYTÖ 8 | 11,75** | ÖYTÖ 4 | 14,16** |
| ÖYTÖ20 | 16,26** | ÖYTÖ 30 | 15,97** | ÖYTÖ 11 | 16,79** | ÖYTÖ 5 | 16,33** |
| ÖYTÖ 24 | 17,64** | ÖYTÖ 32 | 18,61** | ÖYTÖ 12 | 15,74** | | |
| ÖYTÖ 29 | 22,73** | ÖYTÖ 33 | 20,29** | ÖYTÖ 13 | 20,39** | | |
| ÖYTÖ 31 | 20,79** | ÖYTÖ 34 | 17,41** | ÖYTÖ 15 | 18,29** | | |

**p<,001

Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen 4 faktörünün, bir üst yapı olarak tanımlanan Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 4 gizil ve 29 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modeli test edilmiştir. Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin bağlantı diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Korelasyon Diyagramı (Standardize Edilmiş)

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3'te görülmektedir. Faktör yükleri bireysel farklılıkları tanıma alt boyutu için ,44 ile ,79; öğrenmeyi yönetme alt boyutu için ,58 ile ,73; gelişim özelliklerini tanıma alt boyutu için ,48 ile ,74 ve yönlendirme boyutu için ,58 ile ,69 arasında değişmektedir.

Yapılan standart çözümlemelerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki *t* değerlerinde Jöreskog ve Sörbom (1993)'e göre kırmızı ok bulunmaması, tüm maddelerin ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile birinci ve ikinci doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen uyum indeksleri Tablo 4'te sunulmuştur.

***Tablo 4.*** *Uyum Değerleri İle DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri*

| İncelenen Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri | İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri |
|---|---|---|---|---|
| $\chi 2/sd$ | $0 \leq \chi 2/sd \leq 2$ | $2 \leq \chi 2/d < 5$ | 2,24 | 2,20 |
| RMSEA | $0 \leq RMSEA \leq 0,05$ | $0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ | 0,044 | 0,044 |
| S-RMR | $0 \leq S\text{-}RMR \leq 0,05$ | $0,05 \leq S\text{-}RMR \leq 0,10$ | 0,042 | 0,042 |
| NFI | $0,95 \leq NFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ | 0,96 | 0,96 |
| CFI | $0,97 \leq CFI \leq 1,00$ | $0,95 \leq CFI \leq 0,97$ | 0,98 | 0,98 |
| GFI | $0,95 \leq GFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ | 0,92 | 0,92 |
| AGFI | $0,95 \leq AGFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq AGFI \leq 0,95$ | 0,90 | 0,90 |

Tablo 4'teki bulgulara göre, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durum "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği **Ölçeği"nin** yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir.

### Madde Ayırt Ediciliği

Ölçekte yer alan her bir maddenin Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği bakımından öğrencileri tanıma yeterliklerinin ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçek puanlarına göre üst %27'lik ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Test sonucu elde edilen *t* değerleri ve anlamlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

***Tablo 5.*** *Madde Ayırt Edicilik Düzeyleri*

| F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Madde** | **t** | **Madde** | **t** | **Madde** | **t** | **Madde** | **t** |
| M3 | -11,451(**) | M26 | -11,419(**) | M8 | -11,013(**) | M2 | -10,501(**) |
| M7 | -13,534(**) | M28 | -15,801(**) | M11 | -13,395(**) | M4 | -9,761(**) |
| M10 | -14,270(**) | M30 | -12,029(**) | M12 | -11,898(**) | M5 | -11,813(**) |
| M17 | -17,031(**) | M32 | -13,591(**) | M13 | -15,384(**) | | |
| M20 | -17,762(**) | M33 | -12,887(**) | M15 | -11,083(**) | | |
| M24 | -15,658(**) | M34 | -11,492(**) | M18 | -12,283(**) | | |
| M29 | -20,862(**) | M35 | -14963(**) | M21 | -11,958(**) | | |
| M31 | -19,260(**) | M37 | -11,206(**) | | | | |
| M38 | -12,514(**) | M39 | -13,346(**) | | | | |
| M44 | -18,666(**) | | | | | | |
| **F1** | 31,398(**) | **F2** | -21,805(**) | **F3** | -21,679(**) | **F4** | -14,298(**) |
| | | | | | | **Toplam** | -50,934(**) |

sd: 338; *p<0,05; **p<0,001

Tablo 5 incelendiğinde ölçekteki 29 maddenin, faktörlere ve toplam puana ilişkin bağımsız örneklem *t-testi* değerlerinin -9,761 ile -18,666 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için *t* değeri ise -50,934 olarak belirlenmiştir. Belirlenen her bir farkın düzeyi anlamlıdır (p<0,001). Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin, ruhsal zekâ özellikleri yüksek öğrencilerle düşük öğrencileri ayırdığı yani iç geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir.

## Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmıştır. Yapılan işlemler ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

### a) İç Tutarlılık Düzeyleri

Ölçeğin faktörlere göre ve genelinin güvenirliği; Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttmann split-half güvenirlik formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin güvenirlik analizi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur:

***Tablo 6.*** Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Güvenirlik Katsayıları

| Faktörler | Madde Sayısı | Eş Yarılar Korelasyonu | Sperman Brown | Guttmann Split-Half | Cronbach Alpha |
|---|---|---|---|---|---|
| **F1** | 10 | ,705 | ,827 | ,822 | ,867 |
| **F2** | 9 | ,750 | ,857 | ,845 | ,866 |
| **F3** | 7 | ,629 | ,772 | ,743 | ,794 |
| **F4** | 3 | ,486 | ,654 | ,590 | ,657 |
| **Toplam** | 29 | ,740 | ,851 | ,851 | ,912 |

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin iki eş yarı korelasyonları ,740; Sperman Brown güvenirlik katsayısı ,851; Guttmann Split-Half değeri ,851 ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,912 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan faktörlere ilişkin eş

yarı korelasyonlarının ,486 ile ,750; Sperman Brown değerlerinin ,654 ile ,857; Guttmann Split-Half değerlerinin ,590 ile ,845 ve Cronbach Alpha değerlerinin ,657 ile ,867 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik katsayılarına ilişkin veriler, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir sonuçlar taşıdığını göstermektedir.

**b) Kararlılık Düzeyi**

Ölçeğin kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma grubu eğitim fakültesinde ölçeğin daha önceki aşamalarına katılmamış 226 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda iki uygulama arasındaki süre dört hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 7'de ölçeğin geneline ve faktörlere ilişkin test-tekrar test sonuçlarını gösteren bulgular özetlenmiştir.

***Tablo 7.*** *Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları*

| | | İkinci Uygulama | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **F1** | **F2** | **F3** | **F4** | **Toplam** |
| Faktör1 | **F1** | ,819(**) | | | | |
| Faktör2 | **F2** | | ,865(**) | | | |
| Faktör3 | **F3** | | | ,776(**) | | |
| Faktör4 | **F4** | | | | ,735(**) | |
| | **Toplam** | | | | | ,882(**) |

n=226; **=p<0,001

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının dört haftalık zaman aralığına rağmen, sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki korelasyon katsayılarının ,77 ile ,86 arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,001). Ölçeğin geneline ilişkin elde edilen (r= ,88) kararlılığın bir diğer kanıtıdır. İki değişken arasındaki Pearson korelasyon katsayısının 0,70-0,89 arasında olması ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Buna göre hem ölçeğin genelinin hem de her bir faktöründeki maddelerin kararlı ölçümler yaptığı söylenebilir.

Güvenirlik analizleri çerçevesinde elde edilen değerlere "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği" tutarlı ve kararlı ölçümler yapabilme yönüyle güvenirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliğini belirlemek amacıyla geliştirilen "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği", Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 29 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 19'i olumlu, 10'i olumsuzdur. Olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesinde, çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Kırşehir il sınırları içerinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev ya-

pan öğretmenler, eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarının son sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden öğrenciler oluşturmuş, açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ölçeğin birinci uygulamasına 631, doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirildiği ikinci uygulamaya ise 312 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında yapılan test-tekrar-test uygulamasında 226 katılımcı yer almıştır. Sonuç olarak ölçeğin geliştirilmesi sürecine toplam 1169 öğretmen ve öğretmen adayı katılmıştır.

44 maddeden oluşan taslak ölçek ile elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde KMO testi ,934 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek, 29 maddeye indirilmiş ve döndürme işlemi amacıyla yapılan ikinci analizde KMO değeri ,938'e çıkmıştır. Faktörlerin temel bileşenler analizini yapmak amacıyla döndürme işlemi gerçekleştirilmiş ve ölçekte dört faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörler bireysel farklılıkları tanıma, öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme olarak adlandırılmıştır.

Diğer yandan, doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen model uygunluk göstergeleri; $\chi 2/df$ (2,24), RMSEA= 0,054, SRMR= 0,042, NFI= 0,96, CFI= 0,98, GFI= 0,92, AGFI= 0,90 olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler modelin doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri birinci faktör için r= ,86; ikinci faktör için r=,86; üçüncü faktör için r=,79 ve dördüncü faktör için r= ,65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline yönelik hesaplanan güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise r= ,91 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçeğin güvenirliğini belirlemede test-tekrar test yöntemi kullanılmış uygulamaya 226 öğretmen ve öğretmen adayı katılmış, iki uygulama arasındaki korelasyonun r= ,88 olduğu görülmüştür. İstatistiksel bulgular değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin bütün maddelerinin, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma yeterliliğine sahip olanla olmayanı ayırabildiği görülmektedir.

Ölçeğin açıklanan toplam varyansın %49,32'sini açıklarken, ölçeği oluşturan faktörlerin öz değeri birinci faktörde %16,17; ikinci faktörde %15,33; üçüncü faktörde %11,26 ve dördüncü faktörde %6,54 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği'nde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan madde-toplam test korelasyon değerlerinin ,436 ile ,653 arasında değişmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği" açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu; ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğine ait bulgular, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterliklerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Daha sonraki süreçte bu çalışmada geliş-

tirilen ölçek ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen betimsel araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir. Geliştirilen ölçek öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olması bakımından önemlidir.

**Kaynakça**

AITSL (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Australian Institute for Teaching and School Laedership. http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers.

AKYÜZ, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (sayfa: 48- 66). *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

AYDIN, R. (2007). Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980– 2004). *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AYDIN, R.,ŞAHIN, H., TOPAL, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2)119-142.

BALCI, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Y*öntem, Teknik ve *İlkeler.* Ankara: PegemA.

BARRAR, H., FUNG, I., TİMPERLY, H., WİLSON, A. (2007). Teacher Professional Learning and Development. Iterative Best Evidence Synthesis Programme. 23.06.2016 tarihinde http://educationcounts.edcentre.govt.nz/ goto/BES adresinden alınmıştır.

BOSTES (2014). Evidence Guide fort he Lead Teacher Standards. Board of Studies, Teaching and Educational Standards. 23.06.2016 tarihinde file:///C:/Users/casper/Downloads/Evidence%20Guide%20for %20Lead%20Teacher%20Stan-dards[1].pdf adresinden alınmıştır.

BROWNE, M. W. and CUDECK, R. (1993). *Alternative Ways of Assessing Model Fit.* In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

BYRNE, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS.* New York: Routledge.

CAENA, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and Training 2020*. Thematic Working Group 'Profes-

sional Development of Teachers'. European Commıssıon Directorate-General for Education and Culture http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.

CSTP (2009). *California Standards for the Teaching Profession*. Commission on Teacher Credentialing. Ensuring Educator Excellence. http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf

ÇELIK, H. E. ve YILMAZ, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel Kavramlar – Uygulamalar – Programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

DİKEN, İ H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16, 102-112.

GEİJSEL, F., SLEEGERS, P., STOEL, R. & KRÜGER, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

JÖRESKOG, K. and SÖRBOM, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. USA: Scientific Software International.

KALAYCI, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

KEPÇEOĞLU, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım.

KLİNE, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

KWAKMAN, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

MACBEATH, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. University Cambridge Education Education International Research Institute . Leadership for Learning. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study %20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf.

MEB, (2002). Öğretmen *Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB Tebliğler Dergisi (2006), Kasım 2006/2590.

MEB (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [Çevrim-içi: http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html].

NBPTS (2002). National Board for Professional Teaching Standards, What teachers should know and be able to do. 23.06.2016 tarihinde http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know adresinde alınmıştır.

ÖZYAR, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. 23.06.2016 tarihinde http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm adresinde alınmıştır.

ÖZGÜVEN, İ. E. (2014). *Bireyi Tanıma Teknikleri.* Ankara: Nobel.

SEÇER, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi ve Raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.

SEFEROĞLU, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s.149-167.

SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri acısından kendilerini değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, S. 131-140.

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

ŞAHIN, A.E., (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, (8), 58-62.

ŞAHIN, C. (2015). Bireyi Tanıma, C. Şahin (Ed.) *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

ŞAHIN ve BEYDOĞAN (2016). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 5 - 8 Mayıs 2016 Çanakkale.

ŞEKER, H., DENİZ, S. ve GÖRGEN, İ. (2004). **Öğretmen yeterlikleri ölçeği.** *Milli Eğitim Dergisi*. 164, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/seker.htm.

ŞIMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

TDA [Teacher Development Agency], (2007). *Professional standards for teachers in England.* 11.01.2016 tarihinde http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx adresinden alınmıştır.

TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği. 12.06.2016 tarihinde file:///C:/Users/casper/Downloads/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden alınmıştır.

TİMPERLY, H. (2008). Teacher professional learning and development. International Academy of Education UNESCO. 20.05.2016 tarihinde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/ Educational_ Practices/ EdPractices_18.pdf adresinden alınmıştır.

VENEZİANO, L. and HOOPER, J. (1997). A Method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1): 67-70.

YEŞİLYAPRAK, B. (2013). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 26.04.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Geçiş Dönemleri *

## Transition Periods in "Âşik Şenlik" Poems

Dr. Yılmaz YEŞİL *

**Öz :**

Bu çalışmamızda Orta Asya'dan Anadolu'ya oradan da günümüze uzanan ozanlık geleneğinin önemli temsilcilerinden Çıldırlı Âşık Şenlik'in şiirlerinde yer alan geçiş dönemleri irdelenmiştir. Ozanımız 19. asırda Kafkas kültürüyle yetişen o dönemin önemli şahsiyetlerinden biridir. Şenlik yetiştiği bölgedeki inanç, gelenek ve pratiklere hâkim bir ozandır. Âşık Şenlik şiirlerinde kullandığı keskin dili yüzünden zaman zaman hedef hâline gelse de şair duyarlılığını asla elden bırakmamıştır. Çalışmalarında insan hayatının önemli dönemlerine şiirlerinde yer vermiştir. Bu çalışmalarda da şiirlerinde geçiş dönemleri tasnif edilip yorumlanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Âşık Şenlik, geçiş dönemleri, şiir.

**Abstract**:

In this study, Minstrel Çıldırlı Şenlik located in the transitional period of the poetry of the most important representatives of contemporary minstrelsy tradition extending from there to Anatolia from Central Asia were discussed. Our minstrel 19th century raised the Caucasian culture is one of the important figures of that period. Şenlik faith that grows in the region, dominated by tradition and practice is a poet. Minstrel poetry festival in the target appeared from time to time if it was also due to the sharp language that the poet never let the sensitivity. Work has included

* 26-27 Mart 2012 tarihinde Kars'ta Düzenlenen Uluslararası Âşık Şenlik Sempozyumu'nda Bildiri Olarak Sunulmuştur.

** Yılmaz YEŞİL, Gazi Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Okutman, yeşil@gazi.edu.tr.

the poem in the important period of human life. In these studies, the classification will be reviewed whether the transitional period in poetry.

**Keywords:** Âşık Şenlik, transition periods, poetry.

**Giriş**

Büyük bir sözlü kültürü olan ve tarihi dönemlerden günümüze kadar bu geleneğin aktarılmasında büyük bir görev ifa eden, Türk ozanlık geleneğinin 19. Yüzyıldaki gür seslerinden birisi de Âşık Şenlik'tir. Ardahan ilinin Çıldır ilçesinde bağlı Suhara, yeni adı Yakınsu-Şenlikköy olan, köyünde doğan âşığın okuma yazma bilmediği fakat iyi bir dini eğitimden geçtiği, bunun da şiirlerinde göze çarptığı kaynaklarda zikredilmektedir. Âşık Şenlik'in yetişmesinde Azerbaycan sahası âşıklarından Hasta Hasan'ın önemli etkisi olmuştur. Ayrıca Şenlik'in yetiştiği bu dönemin, geleneğin Narmanlı Sümmanî, Posoflu Zülalî gibi ustalarının yetişmesi bağlamında Anadolu ve Azerbaycan sahalarının mümbit bir dönemine denk gelir (Artun; 2001: 301). Âşık Şenlik, ilk başlarda saz çalmasını bilmemektedir. Âşık Nuri'den sazı öğrenerek şiirlerini saz eşliğinde söylemeye başlar. âşıklık sürecinde rüyasında sevgilisinin suretinin yanı sıra Hazreti Muhammed'in cemali de gösterilerek Pir elinden bade içen Şenlik, bâdeli âşık olmanın yanında hem halk şairi hem de Hak âşığı olmuştur. Hayatının sonlarına doğru dinin etkisi ve Nakşibendî tarikatına intisap etmesi dolayısıyla saz çalmayı bırakmıştır (Alptekin, Coşkun; 2006: 70).

Âşık Şenlik, sadece şiir söyleyip saz çalmamış, aynı zamanda hikâye de tasnif etmiştir. O, *Latif Şah, Salman Bey ve Sevdakâr* adlı halk hikâyelerinin musannifidir. Âşık şiirinin usta-çırak geleneğine bağlı olarak pek çok çırak da yetiştirmiştir. Böylelikle Şenlik Kolu olarak bilinen âşık kolunun kurucusu olmuştur. *Bala Kişi, Âşık Kurban, Âşık Hasanbalı, Âşık Mehemmed, Âşık Asker, Âşık Kurban, Âşık Süleyman, Âşık Demirkaya, Âşık Emrah, Âşık Balıbey, Âşık Mevlüt, Calalı Âşık Hüseyin Ural, Pekreşenli Âşık İbrahim, Revanlı Bala Mehemmed, Revanlı Âşık Ali, Bayram, Âşık Kasım* ve *Gülistan Çobanlar* onun yetiştirdiği usta âşıklardandır. (İçel; 2009; 12, Alptekin, Sakaoğlu; 2006: 114, Aslan; 1975, 20) Âşık Şenlik, yetişmiş olduğu gelenek çerçevesinde değerlendirildiğinde; bade içme, hikâye tasnif etme, atışma yapma, muamma asma ve muamma indirme ki her âşığın gösterebileceği bir hüner olmadığı düşünülür ise tam ve usta bir âşıktır.

Âşık şiiri belirli bir gelenekten beslenmektedir. Ama bunun yanında Âşığın içinde bulunduğu ortam; mensup olduğu milletin tarihi, kültürü, inançları, gelenekleri de âşık şiirinde etkili olmuştur. Çünkü evrendeki arz talep dengesi âşık ve toplum için de geçerlidir. Toplumun beklentilerini, duygularını ve düşüncelerini dile getirmeyen bir âşık halktan kopuk olup halka malolma noktasında yetersiz kalacağı düşünülebilir. Bu durumun aksine Âşık Şenlik şiirlerinde halkın değerlerini, geleneklerini, dualarını, pratiklerini ve ona ait olan bütün kültür ürünlerini ustaca şiirlerine taşımıştır. Bunu yaparken de Türk milletini zaman zaman sosyal tenkitten de geri durmamıştır. (Yakıcı; 2000: 269-279)

Bu çalışmada hayatın geçiş dönemleri olarak adlandırılan doğum, evlenme ve ölüm dönemlerine ait kavramların Âşık Şenlik'in şiirlerinde kullanılışı ve anlamları üzerinde durulacaktır.

İnsan yaşamının üç önemli dönemi vardır. Doğum, evlenme ve ölüm. Bu bölümlerde kendi aralarında birçok alt bölüme ve basamağa ayrılır. Bu üç bölüm aynı zamanda hayatın üç önemli aşamasını ifade ettiği içindir ki bunların etrafında birçok inanç, âdet, töre, tören, ayin bulunarak söz konusu geçişleri bağlı oldukları kültürün değerlerine göre yönetmektedir. Bunların amacı kişinin bu geçiş dönemindeki yeni durumunu kutsamak, onun sıkıntısız bir şekilde eski rolünden ayrılarak yeni rolüne alışmasını sağlamak, bu zaman zarfında da onu korumaktır (Örnek; 1995: 131). Arnold Van Gennep tarafından ortaya konulduğu zamandan beri yaklaşık yüz yıldır antropologların ve halk bilimcilerin tarafından çalışılmış bu dönemlerin en önemli özelliği bireye belirgin bir durumdan başka bir duruma geçişte yardımcı olmak (Çobanoğlu; 1999: 160) gibi bir amaç da içermektedir. Doğum, ölüm ve evlilik esnasında uygulanan pratiklerin yanı sıra diş hediği, sünnet, askere gitme gibi safhalar ve çıraklık, ustalık, kalfalık gibi yetenek geliştirme ve ispatlama dönemlerinin de birer geçiş dönemi olarak değerlendirilmesi söz konusudur (Karaarslan; 2010: 39).

İnsanoğlunun bu dönemlerle ilgili düşünce, tasarım, tutum ve davranış işlem ve uygulamaları bir halkın, bir milletin veya bir bölgenin kültürü hakkında bilgiler vermesi doğaldır. Şenlik'in şiirlerinde bu dönemler ile ilgili ifadeler yer yer geçmektedir. Şenliğin kullanışı ise o dönem içinde yaşadığı ortamın, halkın ve kendisinin kavramlara bakışını ifade etmektedir. Sevilmeyen veya istenmeyen kavramlar korkutma, hatırlatma amacıyla kullanılırken, sevilen kavramlar isteklendirme ve ödüllendirme amacıyla kullanılmaktadır.

Doğum, üç önemli geçişin ilk basamağıdır. Hemen her zaman mutlu bir olaya olarak kabul edilmiştir. Dünyaya gelen her çocuk sadece anne babasını değil bütün çevresini ve akrabalarını da mutlu etmektedir. Özelikle kırsal kesimde ve küçük topluluklarda insanlar nüfuslarının çokluğu ile güçlerinin doğru orantılı olduğunu düşünmekte buna bağlı olarak da mutlulukları sevinçleri artmaktadır. Çocuğun ailede ocağı tüttüreceği düşüncesi toplumun bu konudaki bakışını göstermektedir. (Örnek, age, s.131)

Kendi arasında üçe ayrılan Doğum dönemi de Şenlik'in şiirlerinde de yer bulmuştur.

a) Doğum öncesi,

b) Doğum anı,

*Size Nuşirevan şandı*

*Bize Fatih Sultan handı*

*Size kıble gün doğandı*

*Bize Kâbe kerameti* (152-8) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

Türk halkının inancına göre insanoğlunun doğumu ile yaşayışı arasında bir bağ olduğuna inanılmaktadır. Cuma günü veya önemli günlerde doğanların iyi yaşayacağı inancı hâkimdir (Bkz. Yeşil; 2015).

c) Doğum Sonrası

Didârı olmuyan bilmez hikmeti

Fitne terkettirdi farzı ,sünneti sünnet

Her kim bulsa bu dünyada devleti

*Öyle sanar bir kederi galmadı* (140-2) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

Müslüman çocuklarının sünnet olması ve bu inancın nereden geldiği yani peygamber efendimizin yaptığı uygulamaların sünnet olduğu ve onun doğumundan itibaren sahip olduğu bu durum halkımızda da sünnet olarak yaşamaktadır.

Hayatın ikinci geçiş dönemi ise evlenmedir. Hem kızın hem de erkeğin sosyalleşme sürecinde önemli yer turtan evlenme aynı zamanda aileler arasında kurulan dayanışmayı, akrabalığı ve ekonomik ilişkiyi belirlemesi bakımından oldukça önemlidir. Evlenme ve bu işlemin şekli gelenek görenek bakımından zaman zaman küçük değişiklikler gösterse de işlemin özü itibariyle aynıdır (Örnek, age, s.185). Evlenmenin ve bu süreçte sırasıyla gerçekleştirilmesi gereken birkaç basamağı vardır.

a) Evlilik öncesi

Geydirir çılpağı yediri aca

Mevla'm nasib etsin gideceh haca

Padişahlar bahar başında taca

*Götürer gısmetin düğün toy çeker* (114-3) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

Şenlik burada "gısmetin toy çeker" derken, artık evlenme zamanının geldiğini ifade etmektedir. Zira kısmeti çıkmak, kısmet olmak gibi deyimler evlenme yolunun açıldığını veya açılacağını ifade etmektedirler.

b) Evlilik anı:

Böyüyü kinli oluf o galbi hayın

Çıhmaz üreğinnen dağ ile düğün

Küçüğü bu gece mennen yat değin

*İsder ki canını ürüşvet verer* (75-2) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

Evlenme anının gelin ve damat için ne kadar mesut bir durum olduğuna telmih yapılarak sevinç ve acınını zıt olarak kullanılması sağlanmıştır.

Geçiş dönemlerinin en son ve insanların en çok çekindiği ve korktuğu basamağı ölümdür. Bu basamak etrafında pek çok inanma, uygulama ve tören oluşmuştur.

Bunlardan bazıları ölümü kolaylaştırmak, bazıları geride kalanı korumak, bazıları da ölenin yakınlarının bozulan toplumsal düzenini sağlamak üzerine bina edilmiştir (Örnek, age, s.207).

a) Ölüm öncesi

Şenlik söyler sözün serencamını

Mevlam sen artırma derdi gamımı

Bir gün içirerler ecel cemini

*Sararlar ağ beze ayağı gözler* (85-3) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

Bir gün ecelin geleceğini ifade derken insanların ölüm için hazırlanmalarını telkin eder.

Vefalı dünyadan açılıf bir yol

"Kâf" geder heş galmaz insi, cinsi kul

"Kef" gelende ecel besi yağın bil

*"Lem" melek ül mevte dönüp göçmüşem* (159-5) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

Ölmeyi göçmek olarak ifade ederek bir dünya değiştirme taşınma olarak ifade etmektedir.

b) Ölüm Sonrası

*Beş arşın beze ki cismi sarılır*

*Geniş dünya o başına dar olur*

*Yeddi yerde gomşu hakgı sorulur*

*Ahret azabını görmeh gerekdi* (155/10) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

*Kaftan kafa hükmederdi neyledi Süleyman'ı?*

*Ol daşı sıkıp kül eden Zal oğlu Rüstem hani?*

*Hayber'i çekip koparan ol Ali pehlivanı*

*Bellisiz etti kabrini bıraktı getti felek* (12/2) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

*Mizana gelende gurulur düzen*

*Sağında Muhammet solunda Âdem*

*Herkes hesabını verir göremeden*

*Emel defterini görmeh gerekdi* (155/16) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

*Melehler nazırdı sağ ve solunda*
*Yazar hayır serin bahar halına*
*Getirir defteri verir eline*
*Deyer ki suçunu gör bizim için* (162/9) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

*İkinci sur çalar mahluk dirilir*
*Herkesin defteri ele verilir*
*Yahşı yaman meskeninnen sürülür*
*Açılanda ulu meydanın senin* (164/14) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

*Tur Dağı'nnan geldi Hazreti Musa*
*Dil oldu konuşdu elinde asa*
*Mısır ahalisi tutuldu yasa*
*Firavun'un suya battığı gündür* (168-5) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)

***Şenlik** diyer duran duram danışem*
*Mâh üzünde goşa hallar bir nişan*
*Vefasız dostsansa vefalı düşman*
*Ölende gebrine gül dolandırır* (89-3) (Alptekin, A. B. ve N. Coşkun (2006)



Ölüm sonrası şiirlerin genelinde öldükten sonra milletimizin düşüncesinde yer alan ahiret inancına gönderme yapmaktadır. Bu dünyada yapılanların yazıldığına inanılan amel defterine, defterin dürülmesi derken ölmeye, kabir de sıkıntı çekilmesi derken kabir arzabına işaret edilmektedir. Ve bu süreçte pek çok işi Allah'ın görevlendirdiği meleklerin yaptığına işaret ederek pek çok yerde meleklerden de bahsedilmektedir.

**Sonuç:**

19. Asrın güçlü âşıklarından olan Şenlik şiirlerinde dönemin olaylarını, tarihi ve manevi açıdan dile getirmiştir. Halkın içinde yaşayıp bulunduğu bölgeyi çok iyi

tanımakla birlikte bir tarikata intisap etmesi münasebetiyle dini bilgisi fevkalade olan Şenlik şiirlerinde doğum, evlenme, ölüm gibi hayatın üç önemli geçiş kapısını ve buralarda ne yapmak gerektiğini, özelikle ölüm sonrasında nelere dikkat edilmesini hesaba çekilmenin çetinliğini ve bu dünyada yapılanların iyi veya kötü mutlaka bir gün kişinin karşısına geleceğini belirtmiştir. Ayrıca bu durumları anlatırken, Türk halk inançları ve onları karşılayan kalıp ifadelere de ciddi oranda yer vermiştir. Biz sadece âşık şenliğin 191 şiirinden örnekler alarak geçiş dönemlerini değerlendirmeye çalıştık bu konuda da Ali Berat ALPTEKİN ile N. M COŞKUN'un hazırladığı kitaptan yaralandık. Ayrıca şenliğin atışma bilhassa hikâyelerinde de ciddi miktarda geçiş dönemlerine yer verilmesine rağmen burada belirtilmemiştir. Bunun yanında Şenlik üzerine yapılan çalışmaları da incelerken onun destanlarında ve şiirlerinde toplumun aksayan ve olması gerektiği gibi gitmeyen işleri ile ilgili eleştirilerini de kendine has bir üslup ile belirtiği görülmüştür.

**Kaynakça**

ALPTEKİN, Ali Berat, (2006), **Çıldırlı Âşık Şenlik Divanı**, Semih Ofset Matbaacılık Yay.Ltd.Şti., Ankara.

ALPTEKİN, Ali Berat-Saim Sakaoğlu (2006), **Türk Saz Şiiri Antolojisi (14-21. Yüzyıllar)**, Ankara, Akçağ yay., s. 114

ARTUN, Erman (2001), **Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı**, Ankara. Akçağ yay.

ARTUN, Erman (2001), **Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı,** , Ankara, Akçağ yay.

ASLAN, Ensar (1975), **Çıldırlı Âşık Şenlik Hayatı, Şiirleri ve Hikâyeleri (İnceleme-Metin-Sözlük)**, Erzurum, Atatürk Üniversitesi yay., s.20.

AYBARS, Ergün, (1986),**Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1**, Ege Ün. Basımevi, İzmir. ÇOBANOĞLU, Özkul, (2000), **Âşık Şenlik Sempozyum Bildirileri**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÇOBANOĞLU, Özkul, (1999) **Halk Bilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş**, Akçay Yay.

İÇEL, Hatice, *Çıldırlı Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Halk Kültürü Unsurları,* Fırat Üniversitesi Sosyal bilimler Dergisi, C.19, S. 1, Elazığ-2009.

KARTARI, Hasan, (1977), **Doğu Anadolu'da Âşık Edebiyatının Esasları,** Demet Matbaacılık Sanayi, Ankara.

KARAASLAN, Mehmet; **Kaşgay Türklerinde Geçiş Dönemleri Doğum-Evlenme-Ölüm**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dal, Doktora Tezi, Van-2010, s. 39

KIRZIOĞLU, Fahrettin, (1958), **Edebiyatımızda Kars**, Işıl Matbaası, İstanbul.

ÖRNEK, Sedat Veyis; **Türk Halk Bilimi**, KBY., Ankara-1995, s.131

ŞAHİN, Salih, (1983), **Ozanlık Gelenekleri ve Doğulu Saz Şairleri**, Yorum Matbaacılık Sanayi, Ankara

YAKICI, Ali (2000), *Seyahat Destanları ve Çıldırlı Âşık Şenlik Şiirlerinde Sosyal Tenkit*, Aşık Şenlik Sempozyumu Bildirileri, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

YEŞİL, Yılmaz, (2015) **Deyimlerin Öyküsü- Türk Halk İnançlarından Dilimize Geçen Deyimler**, Kalemkitap Yay., Ankara.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 07.07.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Biga Sancağı'nda XIX. Yüzyıl Ve XX. Yüzyıl Başlarında Asayiş Bozukluğu

## The Failure In Law And Order At The Biga Sancak The XIX And Early XX. Centuries

Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZTÜRK *

**Öz :**

Asayiş bozukluğu insanoğlunun doğasıyla belki de eş değer bir özellik göstermektedir. Mevcut durumun bazen memnuniyetsizliği, bazen de durumu kendi lehine çevirme düşüncesi bozukluğun ortaya çıkmasında etkin nedenler arasında sayılabilir. Devlet otoritesinin zayıfladığı zamanlarda usulsüzlüklerin arttığı bilinen bir durumdur. XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin gerileme sürecinin hızlandığı bir dönem olmasıyla, merkez teşkilatında olduğu gibi, yerel yönetimlerde de asayiş bozukluğu önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Biga Sancağı da dönemin sorunlarının daha iyi anlaşılması bakımından somut bir örnek oluşturmaktadır. Yerel yönetimler bağlamında yapılan bu çalışma devletin bozukluğa karşı ne gibi tedbirler almaya çalıştığı, bu tedbirlerin de ne derece uygulanabildiğini resmi belgelere yansıyan olaylar ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Biga Sancağı, Asayiş Bozukluğu, Osmanlı Devleti

**Abstract**:

Failure in law and order indicates an equal similarity to the nature of human kind. Sometimes dissatisfaction with the present situation and sometimes the desire to convert the situation in favour of himself may be seen among the reasons that bring about this disorder.It is known that infraction of rules when the state authority weakens. With the acceleration of the retrogression process in the 19 th century

* Ömer HALİSDEMİR Üniversitesi, Tarih Bölümü, iozturk@nigde.edu.tr

of the Ottoman Empire. The failure in the law and order in local administrations also appear to be serious problem as in the case of head governance. Biga sancak is also concrete indication that epitomizes the problems of the era. The work, which was done with refence to local administrations, demonstrates clearly in the events reverberated in formal documents, what kind of precautions the goverment to take and to what extent those precautions worked.

**Key words:** Biga Sancak, The Failure in Law and Order, Ottoman Empire



**Giriş**

Osmanlı Devleti'nde asayişi sağlama çabaları üzerine yapılan sınırlı bir çalışma, bu konu üzerinde uzun soluklu araştırmaların başlangıcı olması bakımından dikkate değerdir (Erder, 1980: 78; Erim, 1984: 80). Köyden kente yoğun göç hareketleri, İstanbul başta olmak üzere, şehirlerde asayişin bozulmasında önemli rol oynamıştır. Mahalle kavramının birbirine kefaletle bağlı insanların yaşam alanının, toplum kontrol mekanizmasının, bu göç edenlerin ( birçoğu bekârdı) bu zincirin bir ölçüde sekteye uğratılıp kırılmasında, şehrin ticari faaliyetlerinde tercih edilen işgücü olarak kullanılmaları ( bir ölçüde yerli halkla göre daha ücretle çalıştırılmaları) önemli etkenler arasında yer aldığı düşünülebilir.

İşverenlerin de daha az maliyet gerektiren bu iş gücünü tercih edip, bekâr odalarında ve kendi iş yerlerinde barındırarak, yaşamlarını sürdürmelerine bir ölçüde katkıda bulunmaları zinciri kıran noktalar arasındadır. Bekâr odalarının bulunduğu hanlarda kalanların, her ne kadar geceleri bu hanların kapandığı düşünülse de, bu insanların beden gücüne güvenerek, hareket etmeleri, toplumda yerli halka göre ikinci sınıf olmanın getirdiği ezici etki nedeniyle, gündüz dâhil olmak üzere, fırsat olan herhangi bir anda, suç işleme ya da yardım etmeye yerli halka göre daha meyilli hale gelebilmekteydiler. İstanbul ve Bursa gibi devrin büyük şehirlerin suç nedenleri arasında sık görülen bu durumun, diğer Anadolu şehirlerinde nispeten daha az etkisi izlenmektedir (Faroghi, 2006: 270).



XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde yaşanan asayiş bozukluğunu birkaç başlık altında incelemek konunun daha iyi anlaşılması bakımından yararlı olacaktır. Yaygın düşünce olan eşkıyalık hareketlerinden ziyade, daha kapsamlı olarak, yerel yöneticilerin usulsüzlükleri, iskânda yaşanan sorunlar, halkın kendi içindeki anlaşmazlıkları ele alınacaktır. Bu bozuklukların sancak içersinde nasıl bir seyir izleyip, hangi kaynaklardan beslendiği olayların ayrıntılı incelenmesi ile görülmektedir. Devletin bu usulsüzlükler karşısında nasıl bir tavır takındığı ve ne gibi önlemler almaya çalıştığı resmi belgeler bağlamında incelendiği için açık bir şekilde yansımaktadır.

Osmanlı devlet yönetiminde sancak merkezi olan aynı adla anılan sancak merkezi olan Biga, sınırları Marmara Denizi'ne, Çanakkale Boğazının Anadolu kesimine ve Ege Denizine uzanmaktaydı. İdari taksimat içerisinde Cezayir-i Bahr-i Se-

fid vilayeti içerisinde yer alan Biga sancağı Biga, Balya, Çan, Ezine-Bazarı, Lapseki ve Çatal-Bergos (Burgaz) kazalarından oluşmaktaydı. Ege ve Marmara Denizi ile komşu olması, sancağın ekonomik ve sosyal alanda önemli bir gelişme göstermesine katkıda bulunmuş ise de, ayrıntılı görüleceği üzere, kaçakçılığın önemli bir sorun olarak yer almasını da gündeme getirmiştir.

**1-Yerel Yöneticilerin Uygunsuz Davranışları**

Asayiş bozukluğuna ait bir araştırma yapılırken yerel yöneticilerin davranışları ortaya çıkarılmadıkça bir sonuca ulaşmak mümkün görünmemektedir. Yerel yöneticiler kimi zaman bizzat usulsüzlüklerin içinde yer aldıkları gibi, bazen de geri planda destekleyicileri olmuşlardır. Yerel yönetici zümresi içerisine mütesellim ve voyvodalar da tasarruf ettikleri çeşitli gelirler sebebiyle dâhil edilmişlerdir. Yerel yöneticilerin usulsüzlükleri incelendiğinde mültezim ve voyvodaların tasarruflarındaki çeşitli gelirlerin vergilerini toplarken, halkın hoşnutsuzluğunu gösteren çeşitli uygulamaların içinde oldukları açıkça görülmektedir. Mültezimlerin bazen zarar ettiklerini ileri sürerek belirlenen miktardan fazla vergi almaya çalışmaları, devlete olan borçlarını kefillerinin yetersizliği nedeniyle ödeyememeleri, içinden sıkılması zor durumlara yol açmaktaydı. Yerel yöneticilerin usulsüzlüklerinin nasıl olduğu ve hangi noktalarda yoğunlaştığı tarihsel süreç içerisinde örneklerle incelenmeye çalışılacaktır (Emecen, 1992: 136).

Biga kazası voyvodası Ömer H. 1226 ve 1227 (1811- 13) yıllarında vergi toplama işini kendisi yaptığı için 4.000 kuruş ve paşaların geçişi diye 6.000 kuruş fazladan vergi toplamıştı. Durumun araştırılması için görevlendirilen kethüda haksız uygulama lehinde 22 Muharrem 1229'da ( 13 Ocak 1814) Maliye Nezareti'ne görüş bildirdi. Voyvodanın suçu sabit görülerek görevinden alındı (BOA, Cevdet- Maliye C. ML, 24705).

Biga sancağı mütesellimi Süleyman Ağa H. 1229 (1813- 14) yılında kaza ve köylere gönderdiği mübaşirler vasıtasıyla halktan vergi dışında 100.000 kuruş ile, bundan başka "menziliye ve mübaşiriye" adıyla miktarı belirtilmeyen para topladı. Halkın şikâyeti üzerine sancak mutasarrıfına gönderilen 29 Zilhicce 1229 ( 12 Aralık 1814) tarihli emirde, adı geçen kişinin görevine son verildiği, yerine Akdeniz kalelerinin tamirine memur Hacı Osman Ağa'nın tayin edildiği bildirildi (BOA, Hatt-ı Hümayun HAT, 52336). Biga sancağında Esma Sultan'ın iltizamının bulunması sebebiyle mütesellime kefil olacak sarrafın maddi açıdan güçlü olması istenmekteydi (BOA, Hatt-ı Hümayun HAT, 16231).

Sancağa bağlı Ezine nahiyesinde 950 akçe tımar tasarruf eden Hasan, kendi tımarının haksız yere Teberdar İbrahim Ağa'ya verildiğini belirterek bu konuda şikâyetçi oldu. 29 Zilhicce 1230 tarihli emirde tımarın kendisine iade edilmesi Biga sancağı mutasarrıflığına bildirildi (BOA, Hatt-ı Hümayun HAT, 16378).

Aynı tarihli Tunus Ocağı için Biga, Karesi, Hüdavendigar, İzmir'den asker yazılacağından, yerel yöneticilere gönderilen emirde, asker yazımında halka zul-

medilmemesi, usulsüzlük yapılmayıp kanun ve nizam ölçüsünde alım yapılması vurgulandı (BOA, Hatt-ı Hümayun HAT, 22512).

Biga sancağı mütesellimi ve Bahr-ı Sefid muhafızı Ahmet Ağa'nın halk üzerinde zulüm yaptığına dair Bayramiç, Lapseki, Kazdağı naiblerine şikayetler iletildi. 29 Zilhicce 1238 (6 Eylül 1823) tarihli hatt-ı hümayunda olay hakkında ayrıntılı bilgi yer almaktadır. Davanın nasıl sonuçlandığı hakkında bir bilgi bulunmamaktadır (BOA, Hatt-ı Hümayun HAT, 33145).

Ezine ve Biga kazaları müdürleri Ferhat Bey ile Veli Ağa uygunsuz davranışları yüzünden görevlerinden alındılar. Yerlerine sancak meclis azalarından Osman ve Hasan Ağalar atandılar. Osman Bey ile Veli Ağa görevlerini maaşsız olarak yürütmelerine karşılık, bu atanan iki kişi için Biga meclis harçlarının yarısı ile yazışma gelirlerinin 1/ 5 i maaş olarak müdürlere bırakılmasının uygun olduğu 19 Şevval 1267 (17 Ağustos 1851) tarihinde Biga mutasarrıflığına bildirildi (BOA, Cevdet-Maliye C. ML, 13527).

Sancaktaki Yörüklerden kanunda uygun olmayan biçimde iane akçesi adıyla vergi alınmaktaydı.Yörüklerin şikâyeti üzerine 29 Zilhicce 1272 ( 31 Ağustos 1856) tarihinde mutasarrıflığa gönderilen yazıda, kanunda Yörük taifesinden iane akçesi alınmasının bulunmadığından geri ödenmesi, aşiret üzerindeki vergi kalanının hazineye aktarılması emredildi (BOA, A. MKT. MVL, 51/ 19; Fieet, 2003: 250).

Biga kasabasında 40 haneden ibaret bulunan Ermeni milleti ödediği 9822 kuruş verginin Tanzimat sonrasında 11366 kuruş 36 paraya yükseltilmesi üzerine Şikâyetlerini İstanbul'a bildirdiler. 26 Zilkade 1278 (25 Mayıs 1862) de Sadaret'ten Biga mutasarrıflığına gönderilen yazıda, konunun Meclis-i Ahkâm-ı Adliye'ye havale edilip burada görüşüldükten sonra, konunun araştırılıp, verginin Ermeni milletinin tahammülüne göre alınması istenmekteydi (BOA, A. MKT. UM, 568/ 41).

Sancağa bağlı üç köyde yaşayan gayrimüslimlerden belirlenen miktardan fazla cizye alındığı halkın şikâyeti üzerine ortaya çıktı. Maliye Nezareti bu konuda 29 Zilhicce 1300 ( 31 Ekim 1883) tarihinde Biga mutasarrıflığını uyararak, haksız toplanan cizye miktarının sahiplerine geri verilmesini bildirdi (BOA, C. ML, 1466).

Biga'da miri ve vakıf arazilerinin aşarının ihalesinde usulsüzlük yapıldığına dair Hüseyin Hayri Efendi'nin şikâyeti ciddi bulunarak incelenmesi Cemaziyelahir 1309 ( Ocak 1892) kararlaştırıldı (BOA, DH. MKT, 1914/ 78).

Yerel yöneticilerin uygunsuzluğu anlamında bir başka olay da Biga kaymakamı Pertev Bey dülger esnafından İstoraki ve bazı arkadaşlarını mahkeme kararı olmadan üç gün hapsettiğinden muhakeme edilmesi gerekirken, bunun neden on beş ay geciktirildiği konusunda Biga mutasarrıflığından Rebiülahir 1311 ( Ekim-Kasım 1893) bilgi istendi (BOA, DH. MKT, 1287 2).

Bigadiçli aşar mültezimi Emirzade Ahmet Ağa'nın oğlu Ali Efendi, Bayramoğlu Hacı İzzet Efendi, boyacı Serkiz Ağa ile Kalyan Agop Ağa'nın köy halkından fazla öşür aldıkları şikâyeti üzerine adli tahkikat 12 Recep 1316 ( 26 Kasım 1898) da başlanmış olup, fazla paranın geri ödenmesi kabul edildi (BOA, DH. MKT, 2140/ 23).

Başka bir mültezim Gavril Vasiliyadi Bigadiç ve diğer kazalar aşarından zimmeti olduğundan, kefili de bulunmadığı için, mahkûmiyet kararı verilmişti. Bu karar temyiz mahkemesince bozulmasına rağmen, mültezimin emlakine haksız yere el konulduğundan bu mağduriyetin giderilmesi 5 Recep 1316 ( 19 Kasım 1898) tarihli Dâhiliye Nezareti yazsıyla Biga mutasarrıflığına bildirildi (BOA, DH. MKT, 2135/ 103).

Kaymakam Rüştü Bey Hindistan kıtlığı için toplanan yardımı parasını zimmetine geçirdiği, rüşvet alarak bir köye ait araziyi diğer köye haksız bir şekilde verdiğine dair ihbar Dâhiliye Nezareti'ne Nisan 1901'de ulaştı. Konu üzerinde gerekli incelemenin yapılması kararlaştırıldı (BOA, DH. ŞFR, 2465/ 67).

Sancaktaki bazı aşar mültezimleri Zilhicce 1319'da ( Mart- Nisan 1902) zahire fiyatlarının yükselmesini sebep göstererek, aşar iltizamında büyük zarar ettiklerini ileri sürmekteydiler. Bundan dolayı emlak ve arazilerine el konulduğunu İstanbul'a ilettiler. 26 Zilhicce 1319 (5 Nisan 1902) tarihli yazıda, mültezimlere kolaylık gösterilmesi istenmekteydi (BOA, DH. MKT, 2599/ 59).

Biga kaymakamı Hasan Bey kaza işleriyle yeterince ilgilenmeyip, vaktini Gönen'deki çiftliğinde geçirdiği yönünde şikâyetler üzerine Dâhiliye Nezareti'nce 07 Rebiülevvel 1326 (9 Nisan 1908) tarihinde soruşturma başlatıldı. Soruşturmanın ne şekilde sonuçlandığına dair elimizde kesin bir bilgi yoktur (BOA, DH. MKT, 1245/ 76).

Sancakta halk reji kolcularının ırz ve namuslarına tasallut ettiği yönünde Biga kaymakamına şikâyette bulunmuştu. Kaymakamın da kolcuları haklı çıkaracak şekilde tahkikat yaptığı yönünde Dâhiliye Nezareti'ne 16 Safer 1327 (9 Mart 1909) halkın belirlediği temsilciler şikâyette bulundular (BOA, DH. MKT 2761/ 68; BOA, DH. MKT, 2792/ 71).

Yerel yöneticilerin karıştığı usulsüzlükler bağlamında liva idare meclisi ve mahkeme üyeliklerine fesat karıştırıldığı yönünde Dâhiliye Nezareti'ne birçok şikâyet iletilmekteydi. Biga sancağında 1909'daki seçimlerde usulsüzlük yapıldığı yönünde Suphi ve arkadaşları tarafından nezarete gönderilen telgrafın tetkik edilmesi için Biga mutasarrıflığı görevlendirildi (BOA, Dâhiliye Nezareti Mektubi Kalemi, 2866/ 100).

Ezine Jandarma kumandanı Fuat Efendi halkın ziraat çalışmalarına engel olmaktaydı. Halk Biga kaymakamlığı vasıtasıyla şikâyetini Dâhiliye Nezareti'ne iletti. Nezaretin 19 Muharrem 1334 ( 27 Kasım 1915) tarihli Biga Kaymakamlığı'na gönderilen telgrafta, konunun iyice araştırılıp ayrıntılı bilgi verilmesi istendi (BOA, DH. EUM. 3.Şb, 10/ 16).

Halkın şikâyet ettiği konulardan birisi de vergilerin aşırı bulunmasıydı. Bu anlamda Biga, Çan ve Ezine'de "tedrisat-ı ibtidaiye" vergisinin makul bir seviyede tutulması isteği yerel yönetime aktarıldı. Maarif hissesinin bir kısmının hususi bütçeden karşılanması, bu konuda şikâyete yer verilmemesi konusunda Dâhiliye

Nezareti Biga mutasarrıflığına 9 Zilhicce 1334 (7 Ekim 1916) tarihinde yazı gönderdi (BOA, Dâhiliye Nezareti Umur-ı Mahalliye Vilayat Müdüriyeti, 59/ 28).

Yerel yöneticilerin XIX. Yüzyıl asayiş bozukluğu üzerinde etkileri büyüktü. Bu anlamda görevi suistimal, zimmete para geçirme, halk üzerinde uygunsuz davranışlar ele aldığımız dönemin sıkça görülen olayları arasında yer almaktadır. Merkezi otoritenin uygunsuzluğu görülen yöneticileri azletmesi geçici bir çözüm olarak yer alsa da, sorunun kaynağına inilememesinden dolayı etkili olamamıştır. Merkezi otoritenin XIX. Yüzyıl ilk çeyreğinden itibaren genişlettiği reform hareketleri, yerel yöneticilerin yerel güç odakları ile sıkı ilişkilerinin kesilmesine yönelik ise de, bu bağlılık zincirinin tam olarak kırılamadığı görülmektedir.

**2-İskânda Karşılaşılan Sorunlar**

İskân Osmanlı Devleti'nde yaygın yaşanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Devletin genişleme sürecinde Anadolu'dan Balkanlara ve diğer bölgelere " şenlendirme" anlayışı ile yoğun göç yaşanmıştır. Gerileme dönemiyle birlikte toprak kayıplarının hızla arttığı XIX. Yüzyıl ikinci yarısından itibaren Anadolu bu sefer aksi yönde göçe sahne olmuştur. Yoğun bir nüfusun kısa bir sürede Anadolu'ya gelmesiyle iskân alanında önemli sorunlar yaşanmaya başladı. Bu araştırmada iskânın yarattığı sorunlar somut örneklerle ele alınmaya çalışılacaktır. Örneklemelerden sonra ne gibi çözümlerin getirilmeye çalışıldığı ve sonuçta ortaya çıkan manzara değerlendirilecektir.

Biga sancağında iskân olunan bazı Dağıstan muhacirleri bölgenin hava ve suyuna uyum sağlayamadıklarından hemşerilerinin bulunduğu Muş ve Kars sancaklarında yerleştirilmelerini istediler. İnceleme sonucunda göçmenler arasında uyumsuzluktan dolayı hastalık ortaya çıktığından, Sadaret'ten 9 Rebiülahir 1278 tarihinde Biga mutasarrıflığına gönderilen yazıda, iki sancakta iskân edilmek isteyen muhacirlerin yerleştirilmelerine izin verildiği belirtilerek, göç sırasında muhacirler için gerekli tedbirlerin alınması istenmekteydi (BOA, A.MKT. NZD, 372/ 31).

Sancak dâhilindeki Dimetoka kazasında iskân ettirilen Çeçen muhacirleri yerli halka karşı hırsızlık ve yaralama gibi çeşitli olaylara karışmaktaydılar. Sadaret'ten mutasarrıflığa gönderilen 1 Safer 1279 ( 29 Temmuz 1862) tarihli yazıda, göçmenlerin bu hareketine müdahale edilip, olaylara karışanların cezalandırılması emredildi (BOA, Y. PRK. UM, 1/ 2).

Biga kazasında muhacir iskânına tahsis edilen arazinin bir kısmı Nusret Paşa'nın arazisi olduğundan burada inşa ettirilen muhacir evlerinin yıktırılması Sadaret'ten Biga kaymakamlığına 29 Cemaziyelevvel 1300 ( 7 Nisan 1883) bildirildi (BOA, Y. PRK. SGE, 1/ 1).

Biga kazasında iskân ettirilen Kafkas muhacirlerinden bazıları tayinatlarını alamadıklarından serkeşliğe başlayıp, çevreye zarar vermekteydiler. Yerel kuvvetle serkeşliğin önüne geçilemeyeceği anlaşıldığından, Umum Jandarma Kumandan-

lığı'nca 28 Rebiülevvel 1301 takviye kuvvet gönderilmesi kararlaştırıldı (BOA, Y. PRK. DH, 1/ 70).

Bu olayın bir benzeri ayın yılın Zilhicce ayında yaşandı. Çerkes muhacirler durumdan memnun olmadıkları için uygunsuz hareketlerde bulunmaya başladılar. Muhacir işinin düzene girinceye kadar rahat bir şekilde yürütülmesi için bölgede seyyar yirmişer kişilik iki kol halinde jandarma bulundurulması Umum Jandarma kumandanlığından 16 Zilhicce 1301 ( 7 Ekim 1884) tarihinde talep edildi (BOA, Y. A. RES, 25/ 30).

Biga sancağına tahammülden fazla muhacir iskânı özellikle 1885 yılında dikkat çekmektedir. Bu hesapsız iskân muhacirlerin ihtiyaçların yeterince karşılanamamasını gündeme getirdiği gibi, halk ile göçmenler arasında da sorunları arttırmaktaydı. Sancaktaki iskâna bağlı sorunların çözümü için komisyon kuruldu. Komisyon 25 Muharrem 1303 (3 Kasım 1885) raporunda sancağa aşırı sayıda muhacir gönderildiğini, bunların iskân ve iaşesinin temin edilmesinin iyice zorlaştığından sancağa daha fazla muhacir gönderilmemesini önemle vurguladı (BOA, Y. A. RES, 30/33; Y. A. RES, 29/ 43; Y. A. RES, 31/ 28).

Muhacirler ile yerli halk arasında sancak dâhilinde önemli sorunların çıktığı zamanlar da az değildi. Safer 1305 ( Ekim- Kasım 1887) de Biga kazasının adliye köyünde muhacirler ile yerli halk arasında öldürme ve yaralamaya kadar giden olaylar ortaya çıktı. Olayların bölgede iki ay kadar sürdüğü görülmektedir. Meclis-i Vükela tarafından söz konusu ihtilaflı arazinin satın alınması öngörülmüşse de, yine de tartışmanın bitmediği olayların yayılışından anlaşılmaktadır (BOA, MV, 26/ 7).

Muhacirlerden Cenan Ağa vekil sıfatıyla yasağa rağmen dışarıdan muhacir getirtip, miri ormanlara yerleştirmeye kalktığı, bu yüzden de birçok muhacirden para aldığı yönünde Dâhiliye Nezareti'ne bilgi ulaşmıştı. Biga mutasarrıflığına gönderilen 06 Rebiülevvel 1306 ( 10 Kasım 1888) emirde, bunun önlenmesi için gerekenin bir an önce yapılması istenmekteydi (BOA, DH. MKT, 1563/ 10).

Bulgaristan muhacirlerinden olup geçici olarak Biga'da iskân edilenlerin ormanlara zarar vermeleri üzerine, bunların buradan çıkarılmaları için zor kullanılmayarak nasihatte bulunulması ve uygun araziye yerleştirilmeleri konusunda gayret gösterilmesi Dâhiliye Nezareti'nin 16 Şevval 1306 ( 15 Haziran 1889) tarihli emrinde belirtilmişti (BOA, DH. MKT, 1617/ 14).

Muhacirlere hicret tarihlerinden itibaren altı yıl askerlik muafiyeti tanınmıştı. Bu sürenin dolmasından sonra askerlik yapmaları gerektiği konusunda Biga'da ortaya çıkan bir anlaşmazlığa Şevval 1306 ( Mayıs- Haziran 1889) çözüm bulundu (BOA, DH. MKT, 1617/ 132).

Muhacirlerin 1896 yılı Ocak ayı itibariyle Biga kazasında 70 adet köy teşkil ettikleri ve bu köylere çeşitli isimler verildiği bir belgeden anlaşılmaktadır (BOA, İ. DH, 1330/ 1313-B- 47).

Yerli halk ile göçmenler arasındaki anlaşmazlığın giderilmesi için bölgeye gönderilen Yaver-i Ekrem Derviş Paşa alınması gereken tedbirlere ilişkin arızayı 7 Rebiülahir 1305'de ( 23 Aralık 1887) Sadaret'e takdim etti (BOA, Y. A. RES 41/ 4; Y. A. RES, 40/ 28). Derviş Paşa'nın arızasından sonra da olayların aralıklarla devam ettiği görülmektedir. Anlaşmazlığın çözüme kavuşturulması için Bab-ı Fetva ve Defter-i Hakani Nezareti'nden güvenilir bir memurun görevlendirilmesi kararlaştırıldı (BOA, Y. A.RES, 50/ 18). Ramazan 1309 (Nisan 1902) da Şura-yı Devlet azası Abdullah Bey ile bir yaver sorunun halledilmesi için bölgeye hareket ettiler (BOA, Y. A. HUS, 260/ 97).

Biga kazası bidayet mahkemesi aza seçimlerinin usul ve nizama uyulmadığı, iskân konusuna gerekli önemin verilmediğini bildiren muhacirlerin beyanının araştırılması istenmişti. Şikâyet konusuna iskânın da eklenmiş olması bir ölçüde iskana dikkat çekilmesi anlamında mahkeme üye seçimlerinin kullanılabileceğini de düşündürmektedir (BOA, DH. MKT, 1525/ 92).

Biga kazasının Ahmet-paşa köyünde iskân olunan Çerkes muhacirlerine tahsis edilen arazinin henüz muhacirler arasında taksim edildiğine dair Dâhiliye Nezareti'ne ulaşan şikâyetler karşısında konunun 16 Muhaarrem 1308 ( 1 Eylül 1890) araştırılması istendi (BOA, DH. MKT, 1786/ 69).

Muhacirlerin iskânında belli bir süre vergilerden muafiyet tanınmakta olup, bu sürenin bitiminde ise emlak ve temettuat vergilerini ödemeleri, kanunlarda gösterilen zaman sonunda zorunluydu (BOA, İ.ML, 15/ 1313/Ca-03).

Muhacirlerle yerli halk arasındaki arazi anlaşmazlığının Ramazan 1309'da ( Mart- Nisan 1892) Şura-yı Devlet azasından Abdullah Bey görevlendirilmiş ve buna da bir yaverin refakat etmesi kararlaştırılmıştı (BOA, Y. A. HUS, 2607/ 97).

Biga sancağında yoğun muhacir nüfus iskânı sonucunda H.1310 (1892- 93) yeni bir iskânın gerçekleştirilmesi yasaklandı. Ancak bu kurala bilerek ya da bilmeyerek uyulmadığına dair belgelerde örneklere rastlanmaktadır (BOA, DH. MKT, 107/ 13; BOA, DH. MKT, 47/ 4; BOA, DH. MKT, 8/ 37). Bazı muhacirlerin Gelibolu mutasarrıflığınca uyarıya rağmen gönderildiğinden bu mutasarrıflığa ayrıca uyarı yazısı gönderildiği anlaşılmaktadır (BOA, DH. MKT, 2027/ 52).

Biga sancağına aşırı göç hareketi nedeniyle bazı tedbirler alınmaya başlandı. Yerine ulaşmamış muhacirlere Liva meclisince alınan karar uyarınca arazi satılmamasının uygun bulunduğu Dâhiliye Nezareti'nce Biga mutasarrıflığına 13 Cemaziyelevvel 1310 (3 Aralık 1892) tarihinde bildirildi (BOA, DH. MKT, 2027/96).

Muhacirler üzerine kaydedilen arazi ve emlakin fahiş bir fiyattan yazılması ödeyecekleri vergi miktarını arttırdığı için bu vergileri ödeyemediklerinden zor duruma düşmekteydiler. Yerel yöneticilerin bu usulsüz davranışlarının önüne geçilmesi Biga mutasarrıflığına gönderilen 23 Şaban 1309 tarihli emirle istenmekteydi (BOA, DH. MKT, 1942/ 55).

Arazi ihtilafı konusu bazen uzun bir süre çözümlenememekteydi. Böyle durumlarda halkın şikâyeti daha da artmaktaydı. Yerel yöneticilerin ilgisizliği, ya da yapılan tahkikatın bir sonuca erdirilememesinden kaynaklanan çözümsüzlükler daha üst makamlara iletilmekteydi. Kaza halkı adına Servet Beyin şikâyet telgrafına gereğinin yapılması için Dâhiliye Nezareti mutasarrıflığı uyarmaktaydı (BOA, DH. MKT, 1981/ 107).

Dağıstan muhacirlerinden Mirza'nın tasarruf ettiği Sultan Çiftliği arazisi keyfi bir sahiplenmeyi önlemek için hükümet tarafından Nisan 1898'de satın alınması kararlaştırılıp, durum Biga mutasarrıflığına bildirildi (BOA, İ. ML, 26/ 1315-Za-34). Mirza daha önce arazinin kendisine ait olup, diğer muhacirler tarafından arazisinin zapt edildiğini ileri sürmüştü (BOA, Y. A. RES, 81/18). Muhacir tarafından boşu boşuna zapt edilen arazinin geri alınması için Muhacirin İdaresi Heyet-i Hesabiye mümeyyizi Ata Efendi ile Defter-i Hakani'den bir memurun görevlendirilmesi Aralık 1898'de kararlaştırılıp uygulamaya konuldu (BOA, İ. DH, 1359/ 1316-B- 20).

Yoğun iskân alanı olarak yer alan Biga sancağında Muharrem 1317 ( Mayıs-Haziran 1899) da nüfus tahriri yapılması kararlaştırıldı. Tahririn gerçekleşebilmesi için gerekli hazırlıkların yapılmasına başlandı (BOA, DH. MKT, 2208/ 122).

Biga sancağında bazı muhacirlerin miri araziden izinsiz ağaç kestikleri belirlenmişti. Yerel yönetim bu konuda nasıl bir muamele yapılacağı konusunda 15 Muharrem 1327 ( 6 Şubat 1909) Dâhiliye Nezareti'ne başvuruldu (BOA, Dâhiliye Nezareti Mektubi Kalemi, 2763/ 95).

Muhacirler konusunda bazen kendi ihtiyaçlarını karşıladıkları takdirde yerlerini terk edip başka yere yerleşmeleri halinde, eski iskân alanlarına döndürülmeyip, karışılmamaktaydı. Bu anlamda Ankara'daki iskân alanlarını terk edip Biga'ya yerleşen Bosna muhacirlerine kendi ihtiyaçlarını karşıladıkları için dokunulmaması yönünde Biga mutasarrıflığının yazısına 11 Safer 1327 ( 4 Mart 1909) tarihinde cevap verildi (BOA, Dâhiliye Nezareti Mektubi Kalemi, 2757/ 47).

Muhacirlerin iskânında devlet önemli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Dağılma sürecinin hızlanması ile, XIX. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren, Balkanlar, Kırım vs yerlerden Anadolu'ya gittikçe artan göç dalgası yaşanmıştır. Memleketinde bütün mal varlığını bırakıp gelen göçmenlerin maddi durumları kendi kendilerine yetebilecek durumda değildi. Bunların geçici ve daimi iskânlarının sağlanabilmesi için Muhacirin Komisyon Müdüriyeti bünyesinde bir yapılanmaya gidilmiştir. Artan göç nedeniyle gelenlerin ihtiyaçların karşılanmasında büyük sıkıntılar baş göstermiştir. Göçlerin kış mevsimi yaklaşırken daha da artması, barınma ihtiyacının temin edilmesini zorlaştırmakta, elverişsiz hava koşulları yüzünden evlerin yapımına ancak bahar ayları gelmeden başlanamamaktadır. Yaklaşık 7-8 ay gibi uzun süre bu insanların uygun yerlerde barındırılıp, günlük ihtiyaçlarının sağlanması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sıkıntılara gelen göçmenlerin iskân alanlarını beğenmemeleri ( bunda hemşerilerinin bulundukları yerleri tercih etmeleri, kendi memleketlerindeki gibi verimli toprakların olmaması, iskân alan-

larını bireysel ya da toplu terk edişler) sonucunda yaşanan başıbozuk hareketler asayişin sağlanmasını güçleştirmektedir.

İskânda karşılaşılan sorunların biri de muhacirlerin iskân alanlarının yetersizliği ile beğenmemeleri yüzünden terk etmek istemeleri de önemli bir neden olarak görülmelidir. Belgelerde "havaya imtizaç edememekten" kaynaklanan sıkıntılar ileri sürülerek iskân alanının değiştirilmesi istenmekteydi. Dönemin şartları dikkate alındığında büyük bir nüfusun bir yerden diğer bir yere nakli çeşitli sorunları da beraberinde getireceği devlet tarafından hoş karşılanmamıştır. Böyle istekler çoğu kez reddedilip, yerel yöneticilerce göçün durdurulması vurgulanmıştır.

Muhacirlerle yerli halk arasında arazi anlaşmazlıkları yüzünden önemli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu anlamda yerli halk arazilerinin haksız yere işgal edildiği konusunda birçok kez şikâyette bulunmuştur. Merkezi yönetim şikâyetlerin değerlendirilip, bir an önce çözüme kavuşturulması istemiştir. Unutulmaması gereken bir nokta da, yerel yöneticilerin de dolaylı olarak bu anlaşmazlıklarda rol aldıkları, çıkarlarına göre, bir taraf lehine tavır koydukları anlaşılmaktadır. Devletin gerekli tedbirlerin alınması yönündeki isteğinin çoğunlukla etkili olmadığı açıkça görülmektedir.

**3-Halkın Karıştığı Usulsüzlükler**

Halk kendi arasındaki sorunlarda usulsüzlükler kapsamında önemli yer tutmaktadır. Bireysel anlaşmazlıklar konumuz dışı olduğu için toplumu etkileyen sorunlar ele alınmaya çalışılmıştır. Bu sorunlar kapsamında Türklerin kendi aralarındaki anlaşmazlıkları yanında, gayrimüslim vatandaşlarla da çeşitli sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Devletin yerel yöneticilere gönderdiği çeşitli yazılarda sorunların bir an önce giderilmesi yönündeki çağrıların tam anlamıyla sonuçlandırılamadığı ve alınan tedbirlerin etkinliğini gösteremediği dikkat çekmektedir. Tarihsel süreçte olayların incelenmesi bize daha somut bilgiler sunmaktadır.

Eski Biga Voyvodası İsmail Ağa ölünce Muharrem 1229 (Aralık 1813- Ocak 1814) muhallefatının veresesine iadesi için yüz bin kuruş bedel istenmişti. Bu bedelin neye karşı istendiği konusunda bir bilgi yoksa da, muhtemelen bir borç karşılığı olduğu düşünülebilir. Veresesinin bu miktarın 50000 kuruşa düşürülmesi yolunda bir beyanının olmadığı belgeden anlaşılmaktadır (BOA, C. ML, 24132).

Biga kasabasında ölen Cancınoğlu Mustafa'nın muhallefatı mahkemece belirlenip, varislere taksim edilmiş iken hiç beklenmeyen bir durum ortaya çıktı. Mustafa'nın dört yüz kese geliri olduğu yalandan çevreye yayılarak kişisel eşyalar dükkânları ve hayrat çeşme suyu fazla yazılarak miriye zapt edilmesinin önlenmesi ve hileli bir şekilde mübaşir tarafından alınmasını önlenmek için baskı yapıldığı konusunda 29 Safer 1229 ( 20 Şubat 1814) tarihli dilekçeye, bu konuda gerekli tahkikat yapılıp söylenenlerin asılsız olduğu Biga mutasarrıflığınca bildirildi (BOA, C. ADl, 2216).

Biga sancağı çevresindeki kazalardan Ayvacık kazasına gelen Zeybekler 1849 yılında halka zulüm yapmaktaydılar. Halkın şikâyeti üzerine Dâhiliye Nezareti mutasarrıflığa gönderdiği 29 Zilkade 1265 ( 16 Ekim 1849) tarihli yazısında, halka zulüm edilmesinin bir an evvel önüne geçilmesi için uyarıda bulundu (BOA, C.ZB, 4542).

Sancak dâhilinde satılan hayvanlardan kuruşta bir para olarak alınan vergiyi halkın vermek istemediği yönünde mutasarrıflığın şikâyeti üzerine 29 Zilhicce 1265 ( 15 Kasım 1849) tarihli yazıda, bunun kanuna uygun olup alına geldiğinden kaldırılmasının söz konusu olmadığı bildirildi (BOA, C. ML, 28287).

Halkın ödedikleri halde ikinci kez vergi alınmasına yönelik suistimallerin sancakta sık yaşandığı görülmektedir. Göçerler üzerinde daha etkili olan bu gayretler şikâyet neticesinde İstanbul'a ulaşmış, bu uygulamalardan vazgeçilmesi konusunda sert uyarıların yapıldığı Muharrem 1270 ( Ekim-Kasım 1853) tarihli bir belgede somut bir örnek teşkil etmektedir (BOA, A.MKT. NZD, 97/ 90).

Sarraf İstefan'ın Keşan kazasında Şam Baba merasına bölge halkı tarafından müdahale edilmişti. İstefan'ın konuyu üst makamlara iletmesiyle Sadaret'ten Biga mutasarrıflığına gönderilen 25 Rebiülevvel 1278 (30 Eylül 1861) tarihli yazıda, müdahalenin önlenmesi önemle vurgulanmaktaydı (BOA, A. MKT. NZD, 368/ 77).

Mali alanda da bazı usulsüzlükler yaşanmaktaydı. Beşlik ve metelik Ezine ve Eceabat'ta piyasada kabul görmüyordu. Bu yüzden de alış-verişte olumsuzluklar yaşanmaktaydı. Sıkıntının artması üzerine Biga mutasarrıflığı Dâhiliye Nezareti'ne 29 Rebiülevvel 1297'de bu konuda nasıl hareket edileceğine dair görüş istedi (BOA, Y.PRK. UM, 1/ 88).

Halk arasında arazi anlaşmazlığı da önemli yer tutmaktaydı. Sancakta iki köy arazi yüzünden anlaşmazlığa düştüler. Anlaşmazlığın giderilmesi için ne gibi bir yol izleneceği konusunda yerel yönetim 7 Cemaziyelahir 1302 ( 24 Mart 1885) Dâhiliye Nezareti'ne başvurdu (BOA, Y. PRK. ASK, 26/ 24). Bu anlaşmazlıklarda ihtilafın sürdüğü sürece vergiler de tahsil edilememekteydi. Bu vergilerin daha sonraki yıllarda alınması yoluna gidilmiştir (BOA, DH. MKT, 1766/ 68).

Biga sancağı sahillerinden Yunanistan'a yapılan koyun ihracının askerin et ihtiyacını sıkıntıya soktuğundan 13 Cemaziyelevvel 1303 ( Şubat- Mart 1886) yasaklanması kararlaştırıldı. Bu yasağa rağmen yine de gizliden ihraç edildiğine dair bilgiler mevcuttu (BOA, MV, 7/ 82). Bu yasağın sıkça delindiği konusuna bir örnek de Cemaziyelahir 1305 (Aralık 1877- Ocak 1878) Behram köyünden ihtiyar meclisinin yardımıyla hayvan kaçırılmakla yetinilmeyip, aynı zamanda gümrüğe de saldırı düzenlenmişti (BOA, DH. MKT, 1490/ 92).

Kereste tacirleri Biga'daki miri ormanlardan kontrato haricinde ağaç keserek Şire'ye kaçırdıkları belirtilmişti (BOA, DH. MKT, 1744/ 88). Kaçakçılığın önlenmesi için Biga'ya gönderilen orman başmüfettişinin görevini ihmal ettiği yönündeki şikâyet üzerine konunun araştırılıp sonuca bağlanması istendi (BOA, DH. MKT, 1737/ 30; BOA, DH. MKT, 1739/52).

Zilkade 1306 ( Haziran-Temmuz 1889) da Dimetoka kasabası yerli halkı ile Adliye köyünde sakin Rumeli muhacirleri arasında sürekli kavganın tahrikçileri olan köy muhtarı ve aynı köyden bazı kişilerin başka bir vilayete gönderilmesine karar verildi (BOA, DH. MKT, 1639/ 106).

Asayiş bozukluğunun sınırları o kadar genişti ki, kalp altın bile piyasaya sürülmekteydi. Manastırlı olup Biga'da kalp altın süren Zagrab ve Bayram adlı iki kişi Cemaziyelahir 1307 ( Ocak- Şubat 1890) da suçüstü yakalandılar (BOA, DH. MKT, 1698/ 23).

Biga kazası ile Gönen kazası arasında hudut tespiti konusunda anlaşmazlık baş gösterdi. Muharrem 1312 (Temmuz-Ağustos 1894) tarihinde meydana gelen bu ihtilafın çözülmesi için her iki kaymakam ve idare heyetlerinin bir araya gelmesi gerektiğini Dâhiliye Nezareti Biga mutasarrıflığına 4 Muharrem 1312 ( 8 Temmuz 1894) iletti (BOA, DH. MKT, 257/ 8).

Eylül 1901'de Biga kasabasında kasten çıkarıldığından şüphelenilen bir yangın önemli hasar meydana getirdi. Üç dört yerde aynı anda başlayan yangında üç yüz hane kül olmuştu. Yangın sonrası yapılan incelemede Ermenilerin bir hareketinin sonucu olduğu şüphesine ulaşılmıştı. Yangında evi yananlar için ekmek yardımına başlandığı, ancak belediyenin bu yardımı yapmaya yeterli gücü yetmeyeceğinden Pirlepe selzedeleri için bastırılan iane biletlerinin sayısı arttırılarak yangında zarar görenler için de buradan katkıda bulunulması kararlaştırıldı (BOA, İ.ŞE, 14/ 1319-Ca-3; BOA, DH. MKT, 2525/ 129; BOA, DH. MKT, 2536/ 66).

Arazi anlaşmazlıkları içerisinde köyler arasındaki ihtilaf önemli yer tutmaktaydı. Sancağa bağlı KIramantı ve Danişmend köyleri arazi ihtilafı yüzünden birbirlerine düşmüşlerdi. Dâhiliye Nezareti'nden mutasarrıflığa gönderilen 18 Muharrem 1318 (18 Mayıs 1900) tarihinde konunun araştırılması üzerinde durulmaktaydı (BOA, DH. MKT, 2346/ 95).

Sancak dâhilinde iskân edilen Dağıstan muhacirleri halkın elinde olan Sultan Çiftliği arazisine müdahale etmekteydiler. Şikâyet üzerine Sadaret'ten 14 Ramazan 1323 ( 21 Aralık 1905) tarihinde Dâhiliye Nezareti'ne gönderilen yazıda müdahalenin önlenmesi istenmekteydi (BOA, A. MKT. MHM, 528/ 11).

Ayvalık'ta dinamit ile balık avlanmasının yasaklandığını belirten emirden sonra, boğazın her iki tarafındaki balıkçıların da dinamit kullanmaması hakkında gerekli terbilerin alındığına dair Biga mutasarrıflığı 18 Safer 1327 ( 11 Mart 1909) Dâhiliye Nezareti'ne yazı gönderdi (BOA, DH. MKT, 2763) 95).

Kazaya bağlı köylerden önceden ayrılmış olup, tekrar geri dönen Rumlara onların emlakinden verilen Müslüman muhacirler tarafından izin verilmeyip, köylerine sokulmadığı yönündeki şikâyetin gerçek ise bu durumun önlenmesi için Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti'nden Kale-yi Sultaniye mutasarrıflığına 29 Rebiülahir 1337 (1 Şubat 1919) yazı gönderildi (BOA, DH. ŞFR, 96/ 7, BOA, DH. ŞFR, 96/ 258).

Lâpseki, Ezine, Bayramiç taraflarında, göçebe olması muhtemel, hayvancılıkla uğraşan bazı kimselerin askere gitmek istemedikleri yerel yöneticilerce Dâhiliye Nezareti ve Umum Jandarma Kumandanlığı'na Recep 1334 ( Mayıs- Haziran 1916) bildirildi (BOA, DH. EUM.3.Şb, 13/ 92).

Asayiş bozukluğu kapsamında halkın kendi içinde yaşadığı sorunlar da önemli bir yer tutmaktadır. Bu sorunlar arasında bazı mallar üzerinde yaşanan fahiş fiyat uygulamaları incelediğimiz dönem içerisinde sık karşılaşılan olaylar arasındadır. Muhacirlerin iskânında halkla arazi meseleleri üzerine sıkıntılar ön plana çıkmaktadır. Bu anlaşmazlıklarda yerli halk göçmenlere daha verimli ve fazla toprak verildiği konusunda yerel yönetime birçok kez şikâyette bulunmuşlardır. Yerel yöneticiler de bu istekleri Dâhiliye Nezareti'ne iletmiştir.

Halkın yaşadığı sorunlar arasında Rum ve Ermenilerin kendi içlerindeki dinsel problemleri önemli yer tutmaktaydı. Bunun giderilmesi anlamında dini liderlerin araya girmek suretiyle çözüme kavuşturmaya çalışmaktaydılar. Yerel dini liderlerin çözemediği sorunlar metropolitliğe aktarılarak burada çözüme bağlanmaktaydı.

**4-Eşkıyalık**

Eşkıyalığın Biga sancağında önemli bir yer tuttuğu açıkça görülmektedir. Dar ve geniş kapsamlı çetelerin sancak dâhilinde önemli sıkıntılara yol açtıkları bu konudaki belgelerin yoğunluğundan anlaşılmaktadır.

Saruhan sancağından bazı kişilerin Biga sancağının Balya kazasında bulunan Arablı aşiretinden Hacı Pehlivanoğlu Halil ve zevcesini öldürüp, altı evi de tahrip ettiklerinden faillerin bulunup haklarında gerekli muamelenin yapılması mutasarrıflığa gönderilen 14 Recep 1253 ( 14 Ekim 1837) yazıda açıkça belirtilmişti (BOA, C. DH, 7861). Bireysel katl ve yaralama olayları da eşkıyalık içersinde değerlendirilebilir. XIX. Yüzyılın ikinci yarısında eşkıyalığın birçok nedenden dolayı daha da arttığı gözlenmektedir. Bu anlamda olayların önüne geçilebilmesi için klasik dönemde mahallelerin tesisinde yaygın olarak kullanılan "kefalet-i müteselsile"-nin tekrar Biga sancağında uygulanmaya başlandığı 18 Rebiülahir 1275 (25 Kasım 1858) tarihli belgeden anlaşılmaktadır (BOA, A.MKT. UM, 334/ 90).

Biga'da eşkıyalık yapan Muhsin b. Osman çıkan çatışmada ölü ele geçirildi. Olay Dâhiliye Nezareti'ne Recep 1300 ( Mayıs- Haziran 1883) bildirildi (BOA, Y.PRK. ASK, 18/ 25).

Biga kazası ve çevresinde eşkıyalığın artması üzerine özellikle kırsal kesimde insanların zor durumda oldukları, bunun için askeri kuvvetin arttırılması gerektiği Biga mutasarrıflığı tarafından Dâhiliye Nezareti ve Umum Jandarma Kumandanlığı'na 4 Şevval 1302 ( 17 Temmuz 1885) tarihinde iletildi (BOA, Y. PRK. AZJ, 10/ 38).

Sancağa bağlı Dimetoka kazasının ileri gelenlerinden Nuri Bey dağa kaldırıldı. Eşkıya ile girilen çatışma sonucunda Nuri Bey Ramazan 1309 ( Nisan 1902) sağ olarak kurtarıldı (BOA, Y. A. HUS, 259/ 76).

Cemaziyelevvel 1327 (Mayıs- Haziran 1909) de bir grup eşkıya Biga kazasında Kargı Çiftliği'ne saldırdı. Çiftlik sahibi başta olmak üzere diğer kişilerin paralarını aldıktan sonra kaçtılar. Saldırganların yakalanması için takibat başlatıldığına dair bilgiye sahip olmakla birlikte, sonucu hakkında açıklık yoktur (BOA, DH. MKT, 2839/ 22).

Bu yıla ait bir başka bilgide, sancak içerisinde çetelerin faaliyetleri hakkında genel duruma işaret edilmekte olup, adam öldürme ve yaralama olaylarına karışan bazı kişilerin kimliklerinin tespit edilip, yakalanmaları için gerekenin yapılması 13 Ramazan 1327 ( 28 Eylül 1909) tarihinde Dâhiliye Nezareti'nden mutasarrıflığa emir gönderildi (BOA, DH. EUM. THR, 9/ 50).

Biga ve Lâpseki çevresinde eşkıyalık yapan Ahmet oğlu Halil ölü ve çeteden bazı kişiler sağ olarak ele geçirildiler. Kaymakamlıkça Dâhiliye Nezareti 12 Rebiülahir 1334 ( 24 Şubat 1916) tarihinde bilgilendirildi (BOA, DH. EUM.. 3.Şb, 12/ 7).

Kaçakçılığın da silahlı bir nitelik taşıması sebebiyle, eşkıyalık hareketi içine dâhil edilmesi mümkündür. Bu anlamda Biga, Ayvalık ve çevredeki adalardan silah başta olmak üzere zahire ve diğer maddelerin kaçakçılığı dikkat çekici bir niteliktedir. Kaçakçılığın önlenmesi adına sahilde güvenliği sağlayacak bir gözetleme vapurunun Kasım 1909'da görevlendirilmesi kararlaştırıldı. Bu vapurun gözlem alanı Midilli ve Ayvalık sahili olup, buradan Biga'ya silah girişini engellemekti (BOA, DH. MKT, 2905/ 54). Bir başka girişim de tütün kaçakçılığında yaşanmaktaydı. Kaçakçılık yapan kişilerin başka yere sürülmesi (kalebend) cezası uygulanmaktaydı. Nisan 1900'de tütün kaçakçılığından yakalanan bazı kişiler çeşitli vilayetlere sürüldüler (BOA, DH. MKT, 2328/ 47).



Eşkıyalık XIX Yüzyıl ve XX. Yüzyıl başlarında devletin uğraşmak zorunda kaldığı önemli sorunlardan biri idi. Çetelerin sancakta karıştıkları soygun ve öldürme gibi asayişi bozucu davranışları dikkate değer bir özellik taşımaktadır. Yerel yöneticiler ordu kuvvetinin arttırılması konusunu Dâhiliye Nezareti vasıtasıyla Harbiye Nezareti'ne iletmişlerse de, askeri ve sosyal alanda sıkıntılar nedeniyle eşkıyalığın önüne geçildiğini söylemek değildir.

**Sonuç**

Konunun çeşitli bölümlerinde irdelemeye çalıştığımız sebep sonuç ilişkilerinin XIX yüzyıl boyunca devam edip, XX. Yüzyıla devrettiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin gerileme sürecinin hızlandığı XIX. Yüzyıl devletin asayişi bozukluğu alanında birçok sorunla karşılaştığı ve bunları önleme adına bazı adımlar atmaya başladığı bir dönem olmuştur. Merkezi otoritenin kuvvetlendirilmesine yönelik bazı çalışmalar yerel yöneticilerin merkezle olan ilişkilerini güçlendirmeye amaç-

lamaktadır. Devletin bu alanda aldığı tedbirlerin sürekliliği ve etkinliği arttırdığını söylemek zordur. XIX. yüzyılın sonları ve XX. Yüzyıl başlarında asayiş bozukluğu artan etkisini devletin sona erişine dek sürdürmüştür.

**Kaynakça**

**Arşiv Belgeleri**

Başbakanlık Osmanlı Arşivi

Cevdet Tasnifi

Cevdet-Adliye C. ADL

Cevdet- Dâhiliye C. DH

Cevdet- Maliye C. ML

Cevdet-Zaptiye C. ZB

Dâhiliye Nezareti

İdare Kısmı DH. İD.

Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti DH. EUM.

Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti Tahrirat Kalemi DH. EUM. THR

Emniyet-i Umumiye 3. Şube DH. EUM. 3.Şb

Mektubi Kalemi DH. MKT

Umur-ı Mahalliye Vilayat Müdüriyeti DH. UMVM

Şifre Kalemi DH. ŞFR

Hatt-ı Hümayun HAT

İradeler İ.

Maliye İ. ML

Şeriyye İ. ŞE

Meclis-i Vükela Mazbataları MV

Sadaret Evrakı

Mektubi Kalemi-Askeriye A. MKT. ASK

Mektubi Kalemi-Jandarma A. MKT. AZJ

Mektubi kalemi- Mukavele A. MKT. MVL

Mektubi Kalemi Umumiye A MKT. UM

Mektubi Kalemi Mühime A. MKT. MHM

Mektubi Kalemi Nezaret Devair A. MKT. NZD

Yıldız Evrakı

Perakende Evrakı-Askeriye Y. PRK. ASK.

Perakende Evrakı-Dâhiliye Y. PRK. DH

Perakende Evrakı-Umumi Y. PRK UM

Sadaret Evrakı -Resmi Y. A. RES

Sadaret Evrakı-Hususi Y. A. HUS

**Kitap ve Makaleler**

DARKOT, Besim, (2001), " Biga" ***İslam* Ansiklopedisi**, C. II, Eskişehir.

EMECEN, Feridun, (1992) " Biga", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C. VI, İstanbul.

ERDER, l. T, FAROQHI, (1980), Suraıya, *"The Development of tduring the Sixteenthhe Aanatolian Urban Network during the Sixteenth Century"*, *Jorunal of Economic and Social History of the Orient*, Vol.23, No.3

ERİM, Neşe, (1984) "*Osmanlı İmparatorluğunda Kalebendlik Cezası ve Suçların Sınıflandırılması Üzerine Bir Deneme*", *Osmanlı Araştırmaları* 4.

FAROQHI, S., (2006), **"Bursa'da Bir Cinayet Bir Cuı Bono Vakası"**, *Osmanlı'da Asayiş, Suç ve Ceza,* İstanbul.

FAROQHI, Suraıya, (2003), **Osmanlı'da Kentler ve Kentliler**, İstanbul.

FLEET, Kate, (2003), *"Tax-Farming in the Early Ottoman State", The Medieval History Journal* 6.

PARRY, V. J. " Bigha", *EI*, C. I.

**166 Numaralı Muhasebe-i Vilayet-i Anadolu Defteri** *(937/ 1530)*, Ankara 1995.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 20.04.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması *

## An Investigation Of Self-Efficacy Beliefs Of Pre-School Teachers According To Graduation Types: A Causal-Comparative Research

Ceyhun ERTAN *

**Öz :**

Bu çalışmada resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türüne göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 308 okul öncesi öğretmeni olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen beşli likert tipteki "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizi Tek Yönlü Varyans analizi ile (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre mezuniyet türleri bakımından okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türleri ile ilgili daha önce bir çalışmaya rastlanmamış olması dolayısıyla alan yazında farkındalık yaratabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, öz-yeterlik inancı, mezuniyet türü, nedensel karşılaştırma araştırması.

* Bu çalışma 31 Mayıs - 3 Haziran 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER, 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Denizli Pamukkale Üniversitesi, Öğretim Görevlisi.

**Abstract**:

This study investigates whether self-efficacy beliefs of pre-school teachers working at public and private pre-school education institutions differ or not according to their graduation type. The sample of the study is composed of 308 pre-school teachers. As the data collection tools, "Pre-School Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" designed as Likert type 5 degree scale developed by Tepe and Demir (2012) was utilized in the study. In the analysis of the data, one-way variance analysis (ANOVA) was conducted. According to the results of the study, it was concluded that the self-efficacy levels of pre-school teachers differed significantly according to the graduation types. It is considered that this study will contribute to the field by creating awareness on the graduation types of pre-school teachers since no study was encountered in the literature on this issue.

**Keywords:** Pre-School Education, Pre-School teachers, Self-Efficacy Beliefs, Graduation Type, Causal Comparative study.

**Giriş**

Eğitim süreci içinde ele alınan hedeflerin gerçekleşmesi öğretme sürecinin etkililiğine, öğretme sürecinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır (Ün Açıkgöz, 2005: 20). Bu yönüyle öğretmen, öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biridir (Sönmez, 2012: 160). Öğretmen; belirli bir alanda eğitim alarak resmi ya da özel eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenim yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek, öğrencilere yol göstermek ve bu sayede öğrencilerin büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak amacıyla görevlendirilmiş kişi olarak tanımlanabilir (Bakırcıoğlu, 2012: 644). Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir" (MEB, 1973). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere özel bir uzmanlık mesleği olan öğretmenliğin ve mesleğin uygulayıcısı olan öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği Türk Milli Eğitim Sistemi içinde devam eden bir tartışma konusudur. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin ele alındığı ve tartışıldığı birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak tarihsel süreçte ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarının ele alındığı, ülkemizin başka ülkelerdeki öğretmen yetiştirme politikalarıyla karşılaştırıldığı, öğretmen yetiştirmenin niteliğinin incelendiği, öğretmenlerin istihdam durumlarının tartışıldığı, öğretmen yeterliliklerinin sorgulandığı, öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunların ele alındığı ve bazı öğretmen yetiştirme modellerinin tanıtıldığı görülmektedir (Altunya, 2008; Aras ve Sözen, 2012; Atanur-Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Azar, 2011; Bilir, 2011; Doğan, 2005; Karakütük, 2001; Kavcar, 2002; Kuzu, 2009; Okçabol vd., 2003; Özoğlu, 2010; Taşdemirci, 2002; TED, 2009; Şişman, 2009; YÖK, 1998). Ülkemizde öğretmen yetiştirme ile ilgili bu çalışmaların yapılmış olması,

öğretmen yetiştirme sürecinin dikkatle ele alındığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte genel anlamda öğretmen yetiştirme sürecinin yanında, özellikle branşlar esasına dayalı olarak öğretmen yetiştirme sürecinin ele alınmasının daha anlamlı olabileceği düşünülebilir. Özellikle doğumundan zorunlu eğitim çağına gelene değin her bireyin en ideal düzeyde gelişimini hedefleyen (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002) okul öncesi eğitim süreci kapsamında, bireylerin karşılaşacakları ilk öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilme boyutu ayrı bir anlam kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, ilk ve en eski okul öncesi öğretmen yetiştirme programının tanıtıldığı (Güler ve Öztürk, 2003), okul öncesi öğretmen yetiştirme programının aday öğretmen görüşleri ışığında tartışıldığı (Şahin vd. 2013) ve okul öncesi öğretmen yetiştirme programının farklı ülkelerle karşılaştırıldığı (Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012; Balım, Argun ve Cüez, 2006) çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmen özellikleri ve öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak (Oktay, 1991) bir çalışmaya daha rastlanmıştır. Oktay'ın (1991) çalışması özellikle okul öncesi öğretmenliği programının 2 yıllık olmak yerine lisans düzeyine çıkarılması gerekliliğini vurgulamakta ve dönemin okul öncesi öğretmen yetiştirilmesi sürecine ışık tutmaktadır.

Bugün itibariyle resmi ya da özel okul öncesi eğitim kurumları dikkate alındığında, bu kurumlarda "öğretmen" sıfatıyla çalışan bireylerin kız meslek lisesi mezunlarından, okul öncesi öğretmenliği mezunlarına kadar geniş bir yelpazede seyrettiği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi tanımlamaları (usta öğretici, ücretli öğretmen vb.) bir tarafa bırakıldığında bu öğretmenlerin, kız meslek lisesi mezunu, önlisans çocuk gelişimi programı mezunu, 4 yıllık açık öğretim okul öncesi öğretmenliği mezunu, 4 yıllık örgün okul öncesi öğretmenliği mezunu olarak çalıştıkları gözlenmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında lise mezunlarının öğretmen olarak çalıştırılmadığını vurgulamakta fayda görülmektedir.

Okul öncesi eğitim, diğer eğitim kademeleriyle kıyaslandığında, en alt kademede gibi görünse de önemi ve sonraki yıllara katkısı dikkate alındığında birinci derecede değere sahip bir eğitim kademesi olarak betimlenebilir. Bilindiği üzere insan yaşamının en kritik ve en değerli yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır. Bu derecede değerli ve kritik bir dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin çok yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlam içerisinde değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının yoğun görev ve sorumluluklarını yüklenebilmek, ancak yüksek niteliklere sahip okul öncesi öğretmenlerince gerçekleştirilebilir (Gürkan, 2005: 78).

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yüksek niteliklerden birinin öğretmen öz-yeterlik inancı olduğu söylenebilir. Öğretmen öz-yeterliğinden önce öz-yeterlik kavramının tanıtılması uygun görülmektedir. Bir kavram olarak öz-yeterlik Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde Albert Bandura tarafından dikkatli şekilde ele alınmış ve öz-yeterlik durumunun bireylerin davranışları üzerinde rol oynayan temel bir kavram olduğu vurgulanmıştır (Senemoğlu, 2001: 235). Öz-yeterlik, bireylerin belirli hünerlerini sergilemesi için gereken eylemler dizisini örgütleme

ve gerçekleştirme yetilerine ilişkin inanç (Bandura, 1997: akt.: Miller, 2008: 261), bir sorunu çözmek ya da bir görevi tamamlamak için belli davranışları organize etme ve uygulayabilme becerimize olan güven (Plotnik, 2009: 460) ya da bireyin farklı durumlarla baş etmede, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendi algısı/inancı (Değer, 2011: 476) olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterlik inancı yönünden güçlü bireyler beklenmedik şekilde ortaya çıkan ve başa çıkma zorunluluğu doğuran yaşantılardan kaçınmazlar. Aksine bu tarz beklenmedik ve olumsuz yaşantılarla etkin ve başarılı bir şekilde mücadele etmekte ısrarcıdırlar. Bununla birlikte öz-yeterlik inancı bakımından zayıf bireyler, güçlülerle kıyaslandığında, kendilerine sunulan görev ve sorumlulukları tamamlama noktasında daha çok kaygı, gerginlik ve hoşnutsuzluk sergilemektedirler (Bandura, 1997). Bireylerin öz-yeterlik inançlarının temelinde dört önemli kaynaktan sağlanan bilgilerin bulunduğu söylenebilir. Bunlar;

- Yeni bir görevdeki başarıyı tahmin etme üzerine benzer görevlerdeki başarı ve başarısızlıklara ilişkin önceki deneyimler,
- Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri bağlamında kendinin de aynı etkinlikleri başarabileceği ya da başaramayacağına ilişkin dolaylı yaşantılar,
- Becerilerimiz hakkında başkalarının neler söylediğiyle ilişkili olarak sözel ikna,
- Gücümüzü, incinebilirliğimizi ve becerimizi değerlendirmek için bedenimizden gelen geribildirimler olarak sıralanabilir (Plotnik, 2009: 460, Senemoğlu, 2001: 235).

Öğretmen yeterliliği ve öğretmen öz-yeterliği kavramlarının aynı anlama gelebileceği yönündeki bir kargaşayı önlemek adına bu kavramların tanımlanması uygun olacaktır. Buna göre öğretmen yeterliliği; öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi öğretmenliğin işlevlerini yerine getirebilmek için sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününü ifade etmede kullanılmaktadır (Şişman, 2009). Öğretmen öz-yeterliği ise, öğretmenin öğretmenlik görevini sürdürmesi ve başarması için gerekli olan eylemi düzenlemeye ve gerçekleştirmeye yönelik kapasitesi ile ilgili *inançları* olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bir öğretmenin kendisi ile ilgili öz-yeterlik inancı ne kadar güçlü olursa o derecede güçlüklerin üstesinden gelebilir, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilir ve daha da önemlisi kendi yaşam deneyimlerinden öğrenebilir (Bangs ve Frost, 2012).

Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili bazı çalışmaları ayrıntılı olarak incelemek mümkündür. Çakır (2005), Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmeliği Lisans Programında uzaktan öğrenim gören 1. ve. 3. sınıf öğrencileri ile eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği programlarında okuyan 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ve cinsiyetin de öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonu-

cuna ulaşmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler üzerinden inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet bakımından bayan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının, öğrenim görülen program bakımından eğitim fakültesinde yer alan programlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ve toplamda eğitim fakültesi öğretmen adaylarının, teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla mesleki yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kesgin'in (2006), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenirken, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin medeni duruma, yaşa, gelir durumuna, kıdem yılına ve çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyinin mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak ortalama sonuçlar dikkate alındığında en yüksek ortalamaya Çocuk Gelişimi Öğretmenliği Lisans mezunlarının, en düşük ortalamaya ise Okul Öncesi Öğretmenliği ve Anaokulu öğretmenliği lisans bölümü mezunlarının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği ve 98 okul öncesi öğretmeni üzerinden yürütülen bir çalışmada (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde algıladıkları ve bu algıların cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik, sınıf kalitesi (öğretim sürecindeki uygulamalar ve duygusal olarak destek verme) düzeylerinin, çocukların yazma becerisi ve kelime bilgisi üzerine yordayıcı etkisinin belirlenmeye çalışıldığı Amerika'da gerçekleştirilen bir çalışmada 67 öğretmen ve 328 çocuk örnekleme alınmıştır. Çalışma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve sergiledikleri sınıf kalitesine yönelik davranışlarının çocuklarının yazma farkındalığı üzerine anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu fakat kelime bilgisi üzerine yordayıcı etkisi olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, sınıf kalitesi davranışları ve çocukların kelime bilgisi kazanımı arasında önemli bir etkileşim olduğu, öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıfındaki çocukların daha fazla kelime bilgisi sağladığı anlaşılmıştır (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, öğretme deneyimleri, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma ve çocukların etkinliklere katılma durumları ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun incelenmeye çalışıldığı bir başka çalışma sonuçla-

rına göre, öğretmenlerin rapor ettikleri öz-yeterlik inançları ile çocukların etkinliklere katılımı ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma arasında önemli ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla çocukların etkinliklere katılım düzeyi yüksek olduğunda, diğer öğretmenlerle yüksek düzey işbirliği içinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduğu anlaşılmıştır (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011).

Anlaşılacağı üzere genelde öğretmenler ve özelde okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile ilgili çeşitli bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Ancak daha önce ülkemizdeki öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları ile ilgili olarak vurgulanan veriler ışığında ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan farklı mezuniyet türlerine sahip öğretmenler ele alındığında doğrudan, okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inançlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

**Problem Cümlesi**

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan; önlisans çocuk gelişimi programı mezunu öğretmenler, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler ve örgün okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler arasında öğretmen öz-yeterlik inançları bakımından anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? Bu problem cümlesi temele alınarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin Öğretme Öğrenme Sürecine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerilerine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin Aile Katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin Planlamaya yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Okul öncesi öğretmenlerinin Toplam Öz-Yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu görüşler mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

**Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan ve farklı türde öğretmenlik eğitimine tabi tutulan öğretmenlerin, öğretmen öz-yeterlik inançları bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

**Araştırmanın Önemi**

Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili tartışmaların bilimsel olarak güncelliğini koruduğu göz önüne alındığında, farklı türde yetiştirilmiş okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi, okul öncesi öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları için bir referans noktası olarak görülebileceğinden bu çalışmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte farklı türde yetiştirilen okul öncesi öğretmenleri ile ilgili herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, genelde öğretmen özelde ise okul öncesi öğretmeni yetiştirme politikaları üzerine, ilgililerin farkındalıklarını artırabileceği düşünülmektedir.

**Sınırlılıklar**

1. Araştırma internet aracılığıyla erişim sağlanan okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ölçme aracının ölçebildiği düzey ile sınırlıdır.

**YÖNTEM**

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

**Araştırmanın Modeli**

Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma bir nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları bir şekilde ortaya çıkan/var olan bir durumun/olayın nedenlerini, bu nedenler üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik olarak yürütülen

bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008: 185).

Nedensel karşılaştırma araştırmaları yöntem olarak neden - sonuç ilişkisini açıklamaya çalışması bağlamında ele alındığında deneysel araştırmalara benzetilebilir. Buna rağmen nedensel karşılaştırma araştırmalarında deneysel araştırmalardan farklı olarak gruplar oluşturmaz; çünkü olaydan etkilenenler ya da etkilenmeyenler olayın kendi seyri içinde kendiliğinden oluşmuştur. Araştırmacı, olayın nedenine müdahale etmez. Bu değişken zaten vardır ve bir sonuca yol açıp açmadığının ortaya konması beklenir. Araştırmacının bu bağlamdaki görevi meydana gelen bu durumun olası nedenlerini ve nedenle ilişkili olabilecek etkenleri belirleme çabasıdır (Can, 2014; Cohen ve Manion, 1994; Büyüköztürk vd., 2008).

Bu araştırmada da resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler farklı mezuniyet türlerine sahiptirler. Öğretmenlerin mezuniyet türleri araştırmacının manipülasyonundan bağımsız olarak oluşmuştur. Araştırma kapsamında bu gruplarda yer alan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde mezuniyet türünün etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

**Çalışma Grubu**

Çalışmanın evreni, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı mezuniyet türlerine göre öz-yeterliğin belirlenmesi olduğundan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin mezuniyet türlerine göre bir istatistiki veri yayınlamamış olmasından dolayı tüm okul öncesi öğretmenleri evren olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inançlarının benzeşiklik ya da farklılığı incelenmeye çalışıldığından, özellikle daha fazla açık öğretim lisans mezunu öğretmene ulaşabilmek adına çalışma grubu internet yoluyla ulaşılabilen öğretmenlerden oluşturulmuştur. (Bu önleme rağmen Tablo 1. den de anlaşılacağı üzere örnekleme en az açık öğretim mezunu öğretmenin dahil olduğu görülebilir). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inançları incelendiği için, bahsi geçen 3 farklı mezuniyet türünün her birinden *internet yoluyla* ulaşılabilen bütün okul öncesi öğretmenlerinin örnekleme alınması sağlanmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin kişisel veriler

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 292 | 95 |
| | Erkek | 16 | 5 |
| Yaş | 20-25 | 117 | 38 |
| | 26-30 | 59 | 19 |
| | 31-35 | 78 | 25 |
| | 36-40 | 34 | 11 |
| | 40 ve üstü | 20 | 7 |
| Hizmet Yılı | 1-3 | 108 | 35 |
| | 4-6 | 89 | 29 |
| | 7-10 | 56 | 18 |
| | 11-15 | 34 | 11 |
| | 16-20 | 10 | 3 |
| | 21-25 | 7 | 2 |
| | 26 ve üstü | 3 | 1 |
| **Mezuniyet Türü** | Önlisans | **84** | 27 |
| | Açıköğretim Lisans | **78** | 25 |
| | Örgün Öğretim Lisans | **146** | 48 |
| Çalışılan Okul Türü | Bağımsız Anaokulu | 105 | 34 |
| | İlköğretim Anasınıfı | 152 | 49 |
| | Özel Anaokulu | 51 | 17 |
| **Toplam** | | **308** | **100** |

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 95'inin (n=292) kadın cinsiyetinde olduğu, % 39'unun 20-25 (n=117) yaşlar arasında ve % 7'sinin (n=7) 40 ve üstü yaşa sahip olduğu, yaklaşık % 65'inin (n=197) 1-6 yıllık hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Mezuniyet türü bakımından %27'sinin (n=84) önlisans, % 25'inin (n=78) açıköğretim lisans ve % 48'inin (n=146) örgün öğretim lisans mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Son olarak ilköğretim anasınıflarında çalışanların %49'luk (n=152) kısmı oluşturdukları, bağımsız anaokulunda çalışanların % 34 (105) ve özel anaokulunda çalışanların %17'lik (n=51) dağılım gösterdikleri göze çarpmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

### Öğretmen Kişisel Veri Formu

Öğretmen Kişisel Veri Formu, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, *mezuniyet türü*, kıdem yılı, görev yapılan il ve görev yapılan okul türü hakkında bilgi edinmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir belgedir.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği

Araştırmanın verileri, Tepe ve Demir (2012) tarafından beşli likert türde geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği" ile toplan-

mıştır. Anılan ölçek, altı alt boyuta sahip olup 37 maddeden oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar sırasıyla Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Planlama, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi ve Sınıf Yönetimi olarak belirlenmiştir. Ölçeğin derecelendirilmesi "(1) hiç, (2) az, (3) orta, (4) çok ve (5) tamamen" şeklinde yapılmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 896 okul öncesi öğretmeni üzerinden sağlanan veriler yoluyla geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçek toplam madde korelasyon katsayısı 0.65 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97'dir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri Öğrenme Öğretme Süreci 0.91, İletişim Becerileri için 0.90, Aile Katılımı için 0.90, Planlama için 0.87, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi için 0.88 ve Sınıf Yönetimi için 0.87 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler "Çok Az: 1.-1.80", "Az: 1.81-2.60", "Orta: 2.61-3.40", "İyi: 3.41-4.20" ve "Çok İyi: 4.21-5.00" olarak belirlenmiştir.

**Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır.

Çalışmanın ölçme araçları olan "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği" Googledocs yazılım programı aracılığıyla internet belgesi haline getirilmiş ve böylece ölçeklerin internet ortamında doldurulmasına olanak sağlanmıştır.

Çalışma örneklemi için hedeflenen 3 farklı mezuniyet türüne sahip okul öncesi öğretmenlerine ulaşmak adına, 2 adet resmi okul öncesi eğitim ile ilgili derneğe ve 3 adet gayrı resmi ve internet üzerinden örgütlenmiş ve okul öncesi öğretmenlerince oluşturulmuş internet sitesine, ölçme için hazırlanan Googledocs linki ve gerekli açıklamaları içeren elektronik posta gönderilmiştir. Bunlara ilaveten Facebook ve Twitter adlı sosyal paylaşım sitelerinde "okul öncesi öğretmenlerinin" oluşturduğu çeşitli gruplara da Googledocs sayfası ve gerekli açıklamaları içeren bir link gönderilerek çalışmaya katılmaları sağlanmıştır.

Veri toplanma amacıyla oluşturulan Googledocs sayfası ilk olarak 10.06.2014 tarihinde hedef kitleye iletilmiş ve 10.09.2014 tarihinde yaklaşık 3 aylık bir süre sonunda link kaldırılmıştır. Bu sayede çalışma 308 öğretmen üzerinden tamamlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ile nicel verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri olan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türü ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi Tek Yönlü Varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca varyans analizi öncesi, varyansın eşit dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, örnekleme alınan öğretmenlerinin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği" içinde bulunan Öğrenme Öğretme Süreci (ÖÖS), İletişim Becerileri (İB), Aile Katılımı (AK), Planlama (PL), Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (ÖOD), Sınıf Yönetimi (SY) ve toplam öz-yeterlik puanlarının hangi düzeyde olduğu ve bu puanların mezuniyet türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Öğrenme Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| **Öğrenme Öğretme Süreci** | | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.32 | 0.43 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.32 | 0.41 |
| Örgün Lisans | 146 | 4.16 | 0.50 |
| Toplam | 308 | 4.24 | 0.46 |

Tablo 2.'de okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci'ne göre öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.32), örgün lisans öğretmenlerinin ise ($\bar{x}$=4.16) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans ve açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Öğrenme Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** | **F** | **p** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.32 | 0.43 | | | |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.32 | 0.41 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 4.16 | 0.50 | 4.751 | 0.009 | 1-3; 2-3 |
| Toplam | 308 | 4.24 | 0.46 | | | |
| **Levene: 1.606; p=0.202** | | | | | | |

1= Önlisans, 2=Açıköğretim Lisans, 3=Örgün Lisans

Tablo 3. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir (F=4.751; p<0.05). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine; açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle önlisans mezunu ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre İletişim Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| | **İletişim Becerileri** | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.47 | 0.38 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.42 | 0.41 |
| Örgün Lisans | 146 | 4.31 | 0.46 |
| Toplam | 308 | 4.38 | 0.43 |

Tablo 4.'te okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri'ne göre öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$ =4.47), açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$ =4.42) ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}$ =4.31)'lik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans, açıköğretim lisans ve örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre İletişim Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** | **F** | **p** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.47 | 0.38 | | | |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.42 | 0.41 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 4.31 | 0.46 | 4.402 | 0.013 | 1-3 |
| Toplam | 308 | 4.38 | 0.43 | | | |
| **Levene: 2.030; p=0.133** | | | | | | |

1= Önlisans, 2=Açıköğretim Lisans, 3=Örgün Lisans

Tablo 5. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir ($F=4.402$; $p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine farklılık olduğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle önlisans mezunu öğretmenlerin İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Önlisans mezunu öğretmenler ile açıköğretim mezunu öğretmenler arasında ve açıköğretim mezunu öğretmenler ile örgün lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farka rastlanmamıştır.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Aile Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| | Aile Katılımı | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.39 | 0.45 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.21 | 0.49 |
| Örgün Lisans | 146 | 4.02 | 0.55 |
| Toplam | 308 | 4.17 | 0.53 |

Tablo 6.'de okul öncesi öğretmenlerinin Aile Katılımı'na göre öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.39$), açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.21$) ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}=4.02$)'lik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Aile Katılımı'na göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Aile Katılımı'na göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Aile Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** | **F** | **p** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.39 | 0.45 | | | |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.21 | 0.49 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 4.02 | 0.55 | 14.10 | 0.000 | 1-3; 2-3 |
| Toplam | 308 | 4.17 | 0.53 | | | |
| **Levene: 1.272; p=0.282** | | | | | | |

1= Önlisans, 2=Açıköğretim Lisans, 3=Örgün Lisans

Tablo 7. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Aile Katılımı alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir (F=14.10; p<0.05). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine; açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle önlisans mezunu ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Aile Katılımı alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Aile Katılımı alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Planlama Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| | **Planlama** | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.29 | 0.47 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.23 | 0.47 |
| Örgün Lisans | 146 | 3.99 | 0.56 |
| Toplam | 308 | 4.13 | 0.53 |

Tablo 8.'de okul öncesi öğretmenlerinin Planlama alt boyutuna göre öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.29), açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.23) ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}$=3.99)'luk ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Planlama alt boyutuna göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Planlama alt boyutuna göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 9.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Planlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** | **F** | **p** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.29 | 0.47 | | | |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.23 | 0.47 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 3.99 | 0.56 | 10.82 | 0.000 | 1-3; 2-3 |
| Toplam | 308 | 4.13 | 0.53 | | | |
| **Levene: 1.282; p=0.279** | | | | | | |

1= Önlisans, 2=Açıköğretim Lisans, 3=Örgün Lisans

Tablo 9. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Planlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir ($F=14.10$; $p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine; açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle önlisans mezunu ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Planlama alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Planlama alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 10.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| **Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi** | | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.26 | 0.46 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.18 | 0.45 |
| Örgün Lisans | 146 | 4.11 | 0.50 |
| Toplam | 308 | 4.17 | 0.48 |

Tablo 10.'da okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi'ne göre öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.26$), açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.18$) ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}=4.11$)'luk ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; açıköğretim ve örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 11.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Mezuniyet Türü | n | $\bar{x}$ | ss | F | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.26 | 0.46 | 2.53 | 0.081 | - |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.18 | 0.45 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 4.11 | 0.50 | | | |
| Toplam | 308 | 4.17 | 0.48 | | | |
| **Levene: 0.920; p=0.400** | | | | | | |

1= Önlisans, 2=Açıköğretim Lisans, 3=Örgün Lisans

Tablo 11. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir (F=2.53; p>0.05). Bir başka ifadeyle önlisans mezunu açıköğretim lisans mezunu ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

**Tablo 12.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| | Sınıf Yönetimi | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.24 | 0.44 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.29 | 0.46 |
| Örgün Lisans | 146 | 4.10 | 0.53 |
| Toplam | 308 | 4.19 | 0.50 |

Tablo 12.'de okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.24), açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.29) ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}$=4.10)'luk ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 13.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Mezuniyet Türü | n | $\bar{x}$ | ss | F | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.24 | 0.44 | 4.28 | 0.015 | 2-3 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.29 | 0.46 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 4.10 | 0.53 | | | |
| Toplam | 308 | 4.19 | 0.50 | | | |
| **Levene: 1.679; p=0.188** | | | | | | |

Tablo 13. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir (F=4.28; p<0.05). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Sınıf Yönetimi alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Sınıf Yönetimi alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Önlisans mezunu öğretmeler ile açıköğretim mezunu öğretmenler ve önlisans mezunu öğretmeler ile örgün lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Tablo 14.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Öz-yeterlik Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Sonuçları

| | Toplam | | |
|---|---|---|---|
| **Mezuniyet Türü** | **n** | $\bar{x}$ | **ss** |
| Önlisans | 84 | 4.33 | 0.38 |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.29 | 0.40 |
| Örgün Lisans | 146 | 4.13 | 0.46 |
| Toplam | 308 | 4.22 | 0.43 |

Tablo 14.'te okul öncesi öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanç Toplam puanları incelendiğinde önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.33), açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.29) ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}$=4.13)'lük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç toplam puan düzeylerinin "çok iyi"; örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç toplam puan düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 15.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Türlerine Göre Öz-yeterlik Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Mezuniyet Türü | n | $\bar{x}$ | ss | F | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Önlisans | 84 | 4.33 | 0.38 | | | |
| Açıköğretim Lisans | 78 | 4.29 | 0.40 | | | |
| Örgün Lisans | 146 | 4.13 | 0.46 | 7.44 | 0.001 | 1-3; 2-3 |
| Toplam | 308 | 4.22 | 0.43 | | | |
| **Levene: 2.235; p=0.109** | | | | | | |

1= Önlisans, 2=Açıköğretim Lisans, 3=Örgün Lisans

Tablo 15. İncelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Öz-yeterlik Toplam Puanlarına ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir ($F=7.44$; $p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine; açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle önlisans mezunu ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Öz-yeterlik Toplam Puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Öz-yeterlik Toplam Puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

## Sonuçlar

Bu çalışmada, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan ve farklı türde öğretmenlik eğitimine tabi tutulan öğretmenlerin, öğretmen öz-yeterlik inançları bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubuna alınan öğretmenler, mezuniyet türlerine göre "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği"nin alt boyutları olan Öğrenme Öğretme Süreci (ÖÖS), İletişim Becerileri (İB), Aile Katılımı (AK), Planlama (PL), Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (ÖOD) Sınıf Yönetimi (SY) ve Ölçek Toplam Puanı üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Özellikle açıköğretim okul öncesi öğretmenliği/öğretmenleri ile ilgili alan yazında daha önce hiçbir çalışmaya rastlanmamış olunması, bu çalışma sonuçlarının alan yazın ekseninde tartışılmasını zorlaştırmıştır. Zira Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nın açık öğretim bağlamında muadili olarak kabul edilebilecek Açıköğretim İngilizce Öğretmenliği Programı ile ilgili bazı bilimsel çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Kara, 2004; Çakır, 2005; Şakar, 2001).

Çalışma sonuçlarına göre; önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla Öğrenme Öğretme Süreci, Aile Katılımı, Planlama, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi ve Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla Öğrenme Öğretme Süreci, Aile Katılımı, Planlama ve Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç

düzeylerinin "çok iyi" ve Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "iyi" olduğu görülmüştür. Örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci, Aile Katılımı, Planlama, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi ve Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca önlisans, açıköğretim lisans ve örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tümünün İletişim Becerileri'ne göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik inanç toplam puan düzeyleri ekseninde yapılan değerlendirme sonucunda önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin yine "çok iyi"; örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin düzeylerinin ise "iyi" olduğu anlaşılmıştır. Çalışmanın bu bulguları Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, (2013) ve Kesgin'in (2006) çalışma bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezuniyet türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. Bu yönde ulaşılan sonuçlara göre, önlisans mezunu ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu Kesgin'in (2006) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Doğrudan okul öncesi öğretmenleri ile yapılmamış olsa da Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) bulguları ile örtüşmemektedir.

Bir diğer alt boyuta ilişkin farklılık İletişim Becerileri puanları arasında gözlenmiştir. önlisans mezunu öğretmenlerin İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu Kesgin'in (2006) bulgularıyla paralellik göstermekte, Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) bulguları ile örtüşmemektedir. Ayrıca Baykara-Pehlivan (2005) tarafından öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerine yürütülen araştırma sonuçları da öğretim yılı arttıkça iletişim becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmada iletişim beceri ortalamaları bakımından en yüksek puana önlisans mezunlarının ulaştığı görülmektedir. Önlisans mezunu öğretmenler ile açıköğretim lisans mezunu öğretmenler arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bir diğer alt boyuta ilişkin farklılık Aile Katılımı puanları arasında gözlenmiştir. Önlisans mezunu ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin Aile Katılımı alt boyut puan ortalamaları örgün lisans mezunu öğretmenlerin Aile Katılımı alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu Kesgin'in (2006) bulgularıyla paralellik göstermekte, Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) bulguları ile örtüşmemektedir.

Çalışmanın bir başka sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin Planlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığıdır. Planlama alt boyutuna göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine; açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında

açıköğretim lehine farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Kesgin'in (2006) bulgularıyla paralellik göstermekte, Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) bulguları ile örtüşmemektedir.

Diğer bir sonuç olarak ele alındığında okul öncesi öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı yönündedir. Bir başka ifadeyle önlisans mezunu, açıköğretim lisans mezunu ve örgün lisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Bu sonuç hem Kesgin'in (2006) bulgularıyla hem de Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) bulguları ile örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir. Buna göre açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Doğrudan öz-yeterlik inancı üzerine yapılmamış olsa da Denizel-Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmada önlisans mezunu öğretmenler ile örgün lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Dolayısıyla Denizel-Güven ve Cevher'in (2005) bulguları, bu çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bununla birlikte önlisans mezunları ile açıköğretim lisans mezunları arasında ve önlisans mezunları ile örgün Lisans mezunları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Öz-yeterlik Toplam Puanlarına ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmektedir. Buna göre önlisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans lehine; açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açıköğretim lehine farklılık oluştuğu bulunmuştur. Bu bulgu Kesgin'in (2006) bulgularıyla paralellik göstermekte, Çakır (2005), Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) bulgularıyla örtüşmemektedir.

**Tartışma**

Çalışma sonuçları yeniden ele alındığında; önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tüm alt boyut öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin "Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi" hariç, diğer tüm alt boyut öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi" olduğu görülmüştür. Örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ise İletişim Becerileri hariç tüm alt boyut öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu sonucuna varılmıştır. Toplam öz-yeterlik puan ortalamaları de dikkate alındığında önlisans mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları, örgün lisans mezunlarının ise en düşük ortalamaya sahip oldukları anlaşılmıştır.

Alan yazında yüksek öz-yeterliğine sahip öğretmenlerin düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla öğrencilerine öğrenme sürecinde çok farklı geri bildirimler sunduklarını, sınıflarında daha fazla akademik başarıya odaklandıklarını ve daha düşük seviyelerde tükenmişlik yaşardıkları vurgulanmaktadır (Betoret, 2006; Rubeck 1990; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bu bağlamda çalışmaya alınan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının "Çok iyi" ve "İyi" düzeylerinde olması, ülkemiz okul öncesi eğitimi adına sevindirici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak özellikle ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen bazı çalışma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedir (Acun Kapıkıran, 2003; Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010; Deniz Kan, 2008; Yılmaz Toplu, 2012; Tuğrul ve Çelik, 2002). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin aynı örneklemde incelendiği çalışmalar yapılması gerekliliği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği de tekrar ele alınabilir. Bu sonuçlar kapsamında önlisans mezunu öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Planlama ve toplam öz-yeterlik puan ortalamaları, Örgün lisans mezunlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde ve önlisans lehine farklılaşmaktadır. Açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin ise Öğrenme Öğretme Süreci, Aile Katılımı, Planlama, Sınıf Yönetimi ve toplam öz-yeterlik puan ortalamaları, örgün lisans mezunlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde ve Açıköğretim lehine farklılaşmaktadır. Önlisans ve açıköğretim lisans mezunlarının hiçbir alt boyutta ve toplam öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Son olarak mezuniyet türlerine göre anlamlı bir farkın oluşmadığı tek bir alt boyut olduğu görülmüştür: Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi. Oysa eğitim fakülteleri kapsamında örgün öğretmenlik eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin, önlisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenirdi. Sonuçların bu şekilde çıkmaları bazı sebeplerden kaynaklanabilir. Aşağıda bu sebepler açıklanmaya çalışılmıştır.

Önlisans Çocuk Gelişimi Programlarına ya da Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Programına öğrenci olarak katılabilmenin ilk ve değişmez şartı kız meslek liselerinin "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" bölümünden mezun olmaktır. Oysa örgün Okul Öncesi Öğretmenliği Programları için böyle bir ön koşul olmadığı gibi her üç puan türünden de (eşit ağırlık, sözel ve sayısal) öğrenci kabul etmektedir. Dolayısıyla önlisans ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin orta öğretimin başında henüz 14-15'li yaşlarda kendilerini "okul öncesi öğretmeni" olarak ya da olmak üzere şartlandırdıkları düşünülebilir. Bu bakımdan önlisans ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin, örgün lisans mezunu öğretmenlere kıyasla kendilerini öz-yeterlik bakımından daha yeterli hissetmiş olmaları mümkündür.

İkinci olarak ülkemizde okul öncesi eğitim son yıllarda ciddi bir çıkış yakalamıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenliği programları ve dolayısıyla mezunlarının daha kolay bir şekilde devlette görev yapabilme olasılığı doğurduğu söylene-

bilir. Böylelikle, örgün okul öncesi öğretmenliğini seçen kişilerin, lise yaşamında belki de hiç aklında olmayan bir branşa yönelebildikleri düşünülebilir. Çünkü örgün okul öncesi öğretmenliği programının sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinin hepsinden öğrenci kabul ettiği daha önce vurgulanmıştı. Dolayısıyla lise itibarıyla okul öncesi ortamının ne olduğunu bilen ve buna göre eğitimini sürdüren önlisans ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının örgün lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olması normal gözükmektedir.

Bu anılan sebeplere ilaveten örgün okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin, diğer iki grupla kıyaslandığında belli avantajları da bulunmaktadır. Önlisansa kıyasla 4 yıllık eğitime tabi oluşları, açıköğretime kıyasla yüz yüze eğitim alışları bu avantajlardan bazılarıdır. Örgün okul öncesi öğretmenlerinin bu 4 yıllık yüz yüze eğitim süreci sırasında çok çeşitli akademisyenlerden ders aldıkları söylenebilir. Çok sayıda akademisyenle etkileşim ve doğrudan bir yaşantı süreci, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik hassasiyetlerini artırmış olabilir. Bu nedenle örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri sınıf ortamında yaptıkları etkinliklerde ve öğrencileriyle yaşadıkları etkileşimlerde, öğrencilerine daha yararlı olmak ve mümkün olduğunca az düzeyde olumsuz etki etmek adına kendilerini daha fazla sorgulamaya gidiyor olabilirler. Dolayısıyla öz-yeterlik inancının ölçülmeye çalışıldığı ölçme aracına bu sorgulamaları nedeniyle daha hassas yaklaşmış olmaları mümkün gözükmektedir. Böylelikle önlisans ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük öz-yeterlik puanına ulaştıkları söylenebilir.

**Öneriler**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin karşılaştırmasına çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Özellikle Açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri ile ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamış olunmasından hareketle bu çalışmanın, araştırmacıların bu yöndeki farkındalıklarını artırabilir.

Çalışma sadece nicel veriler üzerinden tamamlanmıştır. Başka ve daha büyük örneklemlerde ve nitel verilerle desteklenerek yeniden ele alınabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile tükenmişlik, mesleki doyum vb. özelliklerinin birlikte ele alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Farklı branşlardaki öğretmen meslek lisesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri incelenebilir.

Yürürlükten kaldırılan öğretmen meslek liselerinin (MEB, 2014) yeniden ele alınarak işlerliğinin artırılması sağlanabilir. Bu kapsamda Eğitim Fakültelerine sa-

dece öğretmen meslek lisesi mezunlarının kabulü ya da yüksek düzeyde ek puan sağlanması benzeri uygulamalar yapılabilir. Kız meslek liseleri içinde yer alan "çocuk gelişimi ve eğitimi" bölümünün de öğretmen meslek liselerine taşınması da anlamlı görülmektedir.

**Kaynakça**

ACUN-KAPIKIRAN, N. (2003) Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 13: 73-78.

AKMAN, B., TAŞKIN, N., ÖZDEN, Z. ve ÇÖRTÜ, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. **İlköğretim Online**, IX (2), 807-815.

ALTUNYA, N. (2008). ***Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008),*** Yenibosna-İstanbul: Uygun Basım.

ARAL, N., KANDIR, A. ve CAN Yaşar M. (2002). ***Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı***, İstanbul: Ya-pa yayınları.

ARAS S. ve SÖZEN, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden 28.05.2014 tarihinde erişildi.

ATANUR-Baskan, AYDIN, A. ve MADDEN, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, XV, 1: 35-42.

AYDIN, S. ve KARA, E. (2004). Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı örneğinde, çevrimiçi eğitim programı yönetimi ve etkinliğinin araştırılması. **The Turkish Online Journal of Educational Technology,** III, 2: 83-90.

AZAR, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science**, I, 1: 36-38.

BAKIRCIOĞLU, R. (2012). ***Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü,*** Ankara: Anı Yayıncılık.

BALIM, A. , ARGUN, Y. ve CÜEZ, T. (2006). Türkiye ve Macaristan'daki Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarının İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19: 80-88.

BANDURA, A. (1997). ***Self-Efficacy: The Exercise of Control***, New York: W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Banks, J. and Frost, D. (2012). Teacher self-efficacy, voice and leadership:towards a policy framework for education international. A report on an international survey of the views of teachers and teacher union officials. Education International Research Institute. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf adresinden 28.05.2014 tarihinde erişildi.

BAYKARA Pehlivan, K. (2008). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalıma. **İlköğretim Online**, IV, 2: 17-23.

BETORET, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burn Out Among Secondary School Teachers in Spain. **Educational Psychology**, XXVI, 4: 519-539.

BİLİR, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları, **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, XXXXIV, 2: 223-246.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. , AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. , DEMİREL, F.(2008). ***Bilimsel Araştırma Yöntemler,*** Ankara: Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). Örnekleme Yöntemleri. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf (Erişim Tarihi: 15.05.2014).

CAN, A. (2014). ***SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (3. Baskı)***, Ankara: Pegem Yayıncılık.

COHEN, L. & Manion, L. (1994). ***Research Methods In Education (Fourth Edition)***, USA: Routledge.

ÇAKIR, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, VI, 9: 27-42.

ÇAPRİ, B. ve ÇELİKKALELİ, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** IX, 15: 33–53.

DEĞER, M. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed: İbrahim Yıldırım). ***Eğitim Psikolojisi İçinde. 3. (Baskı)***, Ankara: Anı Yayıncılık.

DENİZ KAN, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, XVI, 2: 431-438.

DENİZEL-GÜVEN, E. ve CEVHER, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, II, 18: 1-22.

DOĞAN, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. **Sosyoloji Konferansları Dergisi**, 29: 143-162.

GÖMLEKSİZ, M. N. ve SERHATLIOĞLU, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri, **Turkish Studies,** VIII, 7: 201-221.

GUO, Y.,JUSTİCE L. M., SAWYER, B. & TOMPKİNS, V. (2011). Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self-Efficacy. **Teaching and Teacher Education**. XXVII, 5: 961–968.

GUO, Y.,PİASTA, S. B., JUSTİCE L. M. & KADERAVEK, J. N. (2010). Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. **Teaching and Teacher Education**. XXVI,4: 1094-1103.

GÜLER, D. S. ve ÖZTÜRK, F. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük İlk Program ve Uygulamalar. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, II, 4: 261-275.

GÜRKAN, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları, ***Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*** *İçinde* (Ed: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.

KARAKÜTÜK, K. (2001). ***Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli, 23 Kasım 2000***, Ankara: Ankara Ünivesitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:185.

KAVCAR, C. (2002). "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, XXXV, 1: 1-13.

KESGİN, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelemesi (Denizli ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

KUZU, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, II, 6: 425-433.

KÜÇÜKOĞLU, A.ve KIZILTAŞ, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, **İlköğretim Online**, XI, 3: 660-670.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf (Erişim Tarihi: 28.05.2014).

MEB (2014). "Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması" Hakkında Genelge. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_05/05032901_okuleitlilii_genelge.pdf adresinden 04.02.2015 tarihinde erişildi.

MİLLER, P. (2008). ***Gelişim Psikolojisi Kuramları***, İstanbul: İmge Kitabevi.

OKÇABOL, R., AKPINAR, Y., CANER, A., ERKTİN, E., Gök, F., ÜNLÜ-HİSARCIKLI, Ö. (2003). ***Öğretmen Yetiştirme Araştırması (Survey of Teacher Training),*** Ankara : Eğitim Sen Yayınları.

OKTAY, A. (1991). ***Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme****. Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

ÖZOĞLU, M. (2010). ***Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları***, Ankara: SETA.

PLOTNİK, R. (2009). ***Psikolojiye Giriş,*** İstanbul: Kaknüs Yayınları.

SENEMOĞLU, N. (2001). ***Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (3. Baskı),*** Ankara: Gazi Kitabevi.

RUBECK, M. L. H. (1990). *Path Analytical Model of Variable that Influence Science and Chemistry Teaching Self-efficacy and Outcome Expectancy in Middle School Science Teachers.* Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas State University, USA. http://search.proquest.com/docview/303876483?accountid=16733 adresinden 15.05.2014 tarihinde erişildi.

SKAALVİK, E. M. & SKAALVİK, S. (2010). Teacher Self-efficacy and Teacher Burn Out: A Study of Relations, **Teaching and Teacher Education***, 26*, 1059-1069.

SÖNMEZ, V. (2012*). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı (17. Basım)***, Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, Ç. vd. (2013). Okul öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, XIV, 1: 101-118.

ŞAKAR, N. (2001). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, III, 1:175-188.

ŞİŞMAN, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. **İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, X, 3: 63–82.

TAŞDEMİRCİ, E.(2002). Yüzyılımızın başından günümüze kadar Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları. ***Reform Pedagojisi, Eğitim Bilimleri, Okul Reformu, Öğretmen Eğitimi ve Dr. Halil Fikret Kanad*** (Editörler: B. Özdoğan, H. Schwenk, S. Uygun). Ankara: Ankara Üniversitesi EBF Yayınları.

TED, (2009). ***Öğretmen Yeterlikleri***, Ankara: Türk Eğitim Derneği. http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden 28.05.2014 tarihinde erişildi.

TEPE, D., ve DEMİR, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XII, 2: 137-158.

TSCHANNEN-Moran, M., Hoy, A. W. and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf adresinden 23.03.2014 tarihinde erişildi.

TUĞRUL, B. ve ÇELİK, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, II,12: 1-11.

ÜN AÇIKGÖZ, K. (2005). ***Etkili Öğrenme ve Öğretme (6. Baskı)***, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2000). ***Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri***, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ TOPLU, N. (2012). *Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK. (1998). ***"Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi"*** Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi ile İlgili Rapor. Ankara.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 01.06.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Azerbaycanda Bir Âşıklık Geleneği Türü: "Meyhanacılık"

## A Kind Of Minstrelsy Tradition İn Azerbaijan: "Meyhanacilik"

Davut DEMİR *

**Öz :**

Âşıkların en önemli özelliklerinden biri irticâlen şiir söyleyebilmeleridir. Rastgele kişiler tarafından verilen bir ayak üzerine, belli ölçüt ve kaideler dahilinde şiir söyleyebilmek oldukça zor bir iştir. Âşıkların bu istidadlarını gösterdikleri yerlerden biri de âşık atışmalarıdır.

Meyhanacılık irticali olarak icra edilen bir atışma türüdür. Azerbaycan'da "Abşeron Yarımadası" ismi verilen bölgede oldukça meşhur olan meyhanacılığın tanınırlığı her geçen gün artmaktadır. İcra edildiği yerlere bizzat giderek şahit olduğumuz bu gelenek günümüzde canlılığını koruyarak varlığını devam ettirmektedir. Bu makalemizde meyhanacılık geleneğinin tarihi gelişim sürecini, onun âşıklık geleneği ile benzer ve farklı yönlerini ve geleneğin günümüzdeki durumunun ne olduğunu incelemeye çalışacağız.

**Anahtar kelimeler:** Meyhanacılık, İrticâli, Âşıklık, Atışma, Azerbaycan.

**Abstract**:

One of the most significant characteristics of minstrels is that they can recite poems extemporaneously. It is a really hard job to recite poems within certain metrical structures and rules on a rhyme pattern given by random individuals. One of the cases where minstrels can display their capabilities is minstrels' battle of words.

* Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, davutdemir@gazi.edu.tr

Meyhanacilik is a form of these battle of words which is carried out extemporaneously. The popularity of meyhanacilik, which is rather well-known in the Absheron Peninsula in Azerbaijan, is increasing every passing day. This tradition, which we have witnessed in person in the mentioned performance places, continues its existence in the most vital way even today. In this article, we are attempting to investigate the historical development process of the meyhanacilik tradition, its similarities to and differences from the minstrelsy tradition and the current condition of it in the present time

**Keywords:** Meyhanacilik, extemporaneous, minstrelsy, battle of words, Azerbaijan.



**Giriş**

Meyhana, ***"mey"*** ve ***"hane"*** kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş birleşik bir kelimedir. ***"Mey"***, Farsça bir kelime olup, içki, şarap manalarına gelir. ***"Hane"*** ise yine Fars dilinden bir kelimedir ve oturulan yer, ev, mesken anlamlarındadır. Türkiye Türkçesi'nde ***"hane"*** olarak kullanılan bu kelime birtakım ağız özelliği farklılıkları nedeniyle Azerbaycan Türkçesi'nde ***"hane"*** veya ***"hana"*** olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda ***"meyhane",*** veya ***"meyhana"*** içki içilen yer anlamına gelir. "Meyxana: [Fars] 1. Şarap dükkanı, çakırcı dükkanı, şarap içilen yer." (Ərəp ve fars sözleri lüğəti 1985: 330) "Meyxane: [Fars] 1. Mey ve başka alkollü içkiler satılan, içilen yer." (Klassik Azərbaycan Ədəbiyyatında İşlenen Ərəp ve Fars Sözleri Lüğeti 2005: 15) "Mey-hâne: İçki içilen yer." (Parlatır 2011: 1083) "Mey-hâne: Şarap, içki içilen ve satılan yer." (Develioğlu 1962: 762)

Fakat tasavvufta ***"meyhane"*** denilince akla gelen bunlar değildir. "Meyhane, Allah içkisinin sunulduğu yer, dergâh, tekkedir."(Mermer 2008: 39) Mürşidler ve onların peşinden giden müridleri bu yerlerde Allah'ı zikrederler. Meyhanede, Allah aşkı olan mey, bir sâkî tarafından sunulur. "Sâkî, insan ruhuna Allah sevgisi, Allah nuru saçan kimsedir."(Parlatır 2011: 1449) "Meyhane, "benzeri olmayan dünya", "can kuşunun yuvası", "mekansız âlemin kapısı", "haddi hududu olmayan yer", "kâmil mürşidin batını. Allah'ın büyüklüğü ve dua makamı", "âşıklar mecrasının başladığı yer", "mürşidler mektebi" dir." (Tağısoy 2011:14)

Meyhane sözünün bir diğer manası da söz meclisidir. Yani "mey" söz, "hane" ise mekân anlamındadır. Söz ile mey arasında benzerlikler söz konusudur. Her ikisi de insanı derinden etkiler ve bazen de sarhoş eder. Musiki ikisi içinde önemli bir argümandır. Musiki eşliğinde mey içilir veya sözün tesiri kuvvetlendirilir.

Meyhaneciler meyhane meclisinde sözün kudreti ile insanları mest ederler. İnsanlar Allah'a, peygambere, Kuran'a olan muhabbetlerini sözle, amelle bildirirler. Söz vasıtası ile insanın kalbinde, yüreğinde onlara muhabbet gösterirler. Söz de ağızdan musikili seda şeklinde çıkarak kulaktan beyne süzülür ve insanların kalbinde sönmez aşk, muhabbet besleyip onları sarhoş eder. Nasıl ki mey (içki) insanı sarhoş eder, söz de insanı sarhoş etme kuvvetine, kudretine sahiptir.(Əlilicanzadə 2011: 47)

***"Mey"*** Allah aşkı ve onun verdiği şevktir. Nizami Tağısoy (Tağısoy 2011: 14), ***"mey"*** *in, "ab-ı kevser", "ilahi nur", "vehy", "esra gecesinin nuru", "insanı maddi pisliklerden temizleyen", "canın cananına kavuşması için vasıta", "bâde", "sûfilerin şarabı", "aşk şarabı"* gibi manalara geldiğini söylemektedir.

Qorxmaz Əlilicanzadə ise, ***"mey"*** kelimesinin dört farklı anlamda kullanıldığını söylemektedir ki bunlar;

1. Mey (Fars sözüdür) –içki (Azerbaycan dilinde), şarap (Arap dilinde), napitok (Rus dilinde). "Dikkate almak lazımdır ki, mey, yani içki, iki çeşittir. Alkollü ve alkolsüz su.
2. Mey, aşk şarabı, vahdaniyet içkisi (Tasavvufî edebiyatta).
3. Mey, Türk sözlüğünde musiki aletinin adıdır. Yanık bir sesi bulunan musiki aleti.
4. Mey, "söz manası" anlamına gelir.

Mey nedir? Mey, Allah'ın vahdaniyeti demektir "Meylüvehedi ilahi". Mey, aşk şarabı demektir. Mey, meyhaneye götüren yol vasıtasıdır. Mey, yerden göğe doğru hareket, pislikten temizliğe, insanın kâmilliğe doğru uçuşu, her tür bağımlılıklarından azat olma, kurtuluşa erme yoludur. Mey, gül şerbeti demektir, şarap kadehi demektir. (Əlilicanzadə 2011: 44-45)

Anadolu'nun farklı yörelerindeki âşık edebiyatı temsilcileri de, rüyalarında pir elinden bâde içmiş ve bunun sonucunda kendilerine olağanüstü özellikler yüklenmiştir. Umay Günay, bazı âşıkların bâde içme geleneğine ilişkin görüşlerini aktararak böyle bir inanışın mevcut olduğunu belirtmiştir.

Âşık Sefil Selimî: Bade içme geleneğine inanıyorum, çünkü nasıl ki bir insan bilinmesi lâzım gelen herhangi bir şeyi okumadan, tahsil etmeden öğrenemezse, aşkın iksiri de âşığa âşıklığı öğreten ana unsur ve ana kaidedir.

Âşık Kara: Bade içme geleneğine inanıyorum, her akan suyun bir menbaı vardır. Sizin Lokman Hekim'iniz bizim de pirimiz vardır.

Âşık Çobanoğlu: Badeye inanıyorum, sebebi aşkın badesi vardır. İlhamlı âşığa rüyasında pirler âşık badesi içirir.

Âşık Taşlıova: İnanıyorum, görünür şekilde olmasa da hayalî rüya ve ilhama bağlı olarak bade adı altında elden ve gönülden bade içilir (Günay 2008: 133).

Meyhana'nın çalışmamızdaki anlamını izah edecek olursak, onun Azerbaycan şifahi halk edebiyatının eski türlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. "Meyxana: 2. İrticâlen diyilen, hicvedici ve gülüş doğuran şiir."(Ərəp ve Fars Sözleri Lüğəti 1985: 330) "Meyxane: 2. Azerbaycan şifahi halk edebiyatında şiir formlarından biri."(Klassik Azərbaycan Ədəbiyyatında İşlenen Ərəp ve Fars Sözleri Lüğəti 2005: 15) "Meyxana: 2. Fikirleşmeden, önceden hazırlanmadan diyilen

âdeten nükteli şiir türü."(Azerbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti 2006: 311) "Meyxane, Azerbaycan şifahi halk yaratıcılığının evrensel, çeşitli, az rastlanır, ve daimî olan nadir incilerinden biri olmakla, içtimai, medeni, manevi, güzel sanatlar sahalarında olan hadise ve mekamları[1] manzum sözün yardımı ile aksettiren, tekrar olunmaz, özüne mahsus sanattır."(Tağısoy 2011:13) "Azerbaycan şifahi halk şiiri biçimlerinden biri. Meyhanalar müzik eşliğinde, bazen de musiki olmaksızın söylenilen şiirlerdir. Bu şiirlerdeki kusur ve noksanlar hiciv ve halk mizahı şeklinde tasvir edilir."(Azerbaycan Edebiyat Terimleri Sözlüğü 1995: 139) "Meyhana el vuruşlarıyla ritim tutularak okunan, heyecanlı ve hareketli bir şekilde söylenen metrikleştirilmiş musikili şiir sanatıdır. Onu âdeten iki veya daha fazla icracı karşılıklı olarak irticâlen söyler. Halk şiirinin muasır devrimizdeki devamı, inkişafıdır."(Rehimova 2002: 4)

Meyhanacılık geleneğinin tarihini, bilinen ilk temsilcileri bağlamında incelediğimizde 18. yüzyılın sonlarına doğru götürmemiz mümkündür. Fakat bu geleneği hazırlayan etmenlere ve geleneğin temellerine bakacak olursak, onu çok eski dönemlere, *kam-şaman-ozan* pratik ve ifacılığına kadar götürebiliriz. Yine ilk ürünlerine 16. yüzyıl itibariyle rastladığımız Anadolu âşıklık geleneğinin temellerinin de çok eski dönemlerde ozanlar tarafından atıldığını söylemek mümkündür.

Şamanizm inancının yaygın olduğu toplumlarda, dinî hüviyetteki kişiler düşüncelerini, içinde bulundukları ruh hallerini, güzel ve zihinlerde kalıcı sözlerle çevresindekilere nakletmeye çalışıyorlardı. Bunu da kulakta hoş name bırakacak ses ve heceleri tekrarlayarak sağlıyorlardı. Nesirden ziyade nazma başlangıç teşkil edecek olan ilk dinî-edebî terennümler böyle meydana geldi.(Kaya 2009: 38)

İslâmiyet öncesi Türk edebiyatında sözlü gelenek ürünleri ekseriyetle tören ve merasimlerde icra olunurdu. Bu törenler daha çok dinî içerikli anma törenleriydi. "Şölen", *"sığır"* ve *"yuğ"* adı verilen bu törenler *"şaman", "kam", "baksı", "bahşı", "ozan"* adı verilen kişiler tarafından yönetilirdi.

En eski Türk şairleri -Tonguzların "Şaman", Moğol ve Boryatların "Bo" veya "Bugué", Yakutların "Oyun (Ouioun)", Altay Türklerinin "Kam", Samoitlerin "Tadibeï", Finovaların "Tietoejoe", yani -bakıcı, Kırgızların "Baksı", "Bakşı", Oğuzların "Ozan" dedikleri- sahir-şairleridir. Sihirbazlık, rakkaslık, musikişinaslık, hekimlik gibi birçok vasıfları kendilerinde toplayan bu adamların, halk arasında büyük bir yer ve ehemmiyetleri vardı.(Köprülü 2009: 72)

Şölenler *(şeylan)* tanrıya kurbanların sunulduğu eğlenceli toplantılar veya törenlerdir.

*En eski Türk baksı-ozanları* şeylanın *daha dinî mahiyetini kaybetmediği zamanlarda kopuzları ile dinî-sihirbazâne nağmeler okurlar ve günlük sıkıntılar ile yorulan dimağları, şeniyet âleminden uzak başka bir âleme nakledlerlerdi. Büyücülük dini hâkim olduğu sırada* şeylanda *en mühim yeri tutan şair-rahib, törecilik üstünlük kazandığı esnada daha ziyade sihirbaz, büyücü, bakıcı gibi telâkki olunmakla beraber,*

[1] 1. mekan, 2. zaman, çağ

*umumî ziyafetlerdeki yerini muhafaza ediyor ve dinî olmaktan ziyade, sihirbazâne şiirler tanzimiyle meşgul oluyordu.*(Köprülü 2004: 88)

*Sığır* törenleri, boylara mensup erkeklerin çıktıkları avların akabinde yapılan merasimlerdir.

Şeylanda olduğu gibi, bu umumî av ayinlerinde de şiirin ve şairin yer ve ehemmiyeti pek açıktır: En eski zamanlarda, bu avların mesut ve bereketli olması için dinî-sihirbazâne şiirler terennüm eden rahip-şairler, yeni dinler geldikten sonra avları takip eden şeylanlarda hükümdarın büyüklük ve kahramanlığını bildiren medihler, yahut eski kahramanların menkabelerini anlatan kahramanlık destanları okuyorlardı.(Köprülü 2004: 93)

*Yuğ* törenleri ölü ardından düzenlenen matem ve yas toplantılarıdır.

Matem ayinlerinde şiirin ve şairin yeri, diğer ayinlerde olduğu gibi gayet sarih ve vazıhtır: İlk zamanlarda ruhani bir mahiyeti haiz olan şair-bakıcı, ölünün, gömülmesi için münasip zamanı seçip kopuzu ile çaldığı esrarlı birtakım nağmelerin tesiri ile onun ruhunu istirahate eriştiriyor, tanzim ettiği güfte ve bestelerle matem merasimini canlandırıyordu. Şairin sırf bir ruhani vazife ifa ettiği zamanlar geçince, matem âyinlerinde, ölünün sevgili hatırasını yaşatacak şiirler meydana gelmeye başladı: Onun cenkleri, kahramanlıkları, heyecanlı bir eda ile terennüm ediliyor, menkabeleri kopuzun beraberliğinde üzüntülü, heyecanlı bir topluluğa karşı inşad olunuyordu.(Köprülü 2004: 103)

Hekimlikten sihirbazlığa, cinlerle alakaya girmekten rakkaslığa, musikişinaslıktan din adamlığına kadar birçok alanda görevler üstlenen bu adamların, sıradan insanlar olmadıkları açıktır. Birçok dini vazifelerde bulunmalarının yanı sıra bunların icrası esnasında bazen trans halinde, birtakım musiki aletlerinin eşliğinde irticali olarak şiirler terennüm etmişler, çeşitli danslar yapmışlardır.

*Baksılar, en eski devirlerde, musiki ile sihir yapan, şiirler terennüm eden, gaipten haber veren, hekimlik eden kamlardı. Kamlar, mühim bir içtimaî mevkiye maliktirler; ilk büyücülük zamanında bütün ruhani ayinlerde bulundukları gibi, törecilik devresinde de, yarı dinî bir mahiyet alan eski ayinlerde yine dinî-sihirbazâne bir yer tutuyorlardı: bu ayinlerde, tabiî, bir takım bestelerle beraber dinî güfteler,* yahut sihir tekerlemeleri vücuda gelmişse de, maatteessüf, bu devirlerden bize hiçbir eser kalmamıştır.(Köprülü 2004: 75, 80)

Yazıya geçirilemeyen sözün kalıcılığı çok uzun sürmez. Sözlü edebiyat dâhilinde verilen ürünler bu nedenle bir süre sonra unutulmak durumunda kalmıştır. Meyhanacılık geleneği de irticalen ve anlık icra edilen bir yapıda olduğundan yazıya geçirilmesi pek mümkün olmamıştır. Son zamanlarda, gelişen teknolojik faaliyetlerle beraber üretilen ses ve görüntü kayıt araçları sayesinde deyişmeler yeni yeni kaydedilebilmekte ve bu sayede yazıya aktarılabilmektedir.

Nizami Tağısoy, eski Türklerin, ifacılığa, doğaçlamaya, musikiye, ruhlarla münasebete girmeye, onları yardıma çağırmaya her zaman meyilli olduklarını söyle-

miş ve o da meyhananın kam, şaman ananelerinden ve ozan-âşık sanatından beslendiğini ilave etmiştir. Tarih bilimi doktoru, etnograf T. Selimov'un meyhanaları en az 550-600 yıllık bir tarihi ananeye dayandırdığını aktarmıştır.

Malum olduğu gibi, şaman ananeleri Sibir, Tibet, Altay, Yakut, Kafkas, Derbend arazilerinde bu gün de yaşamaktadır. Kam-şaman ananeleri yavaş yavaş yerini, kam-ozan, kam-bakşı, bakşi, baksi, jirşi, jırçı, jırau, manasçı ananelerine bıraktı. Kam-şamanlar gibi ozan-âşık, bakşı, baksı, jirşi, jırçı, jırau, manasçılar ilahi varlıklarla, ruhlar dünyası ile alakada olduğu gibi, meyhana ve meyhanacıların da bu alemle olan alakalarını tahmin etmek mümkündür.(Tağısoy 2011: 10,11)

Şiir ve musikinin bir arada olduğu başka bir örneğe 12. yüzyılda şahit oluyoruz. Ahmed Yesevî ve müridlerinin İslâmiyeti Türk coğrafyasına yayma yolunda yapmış oldukları faaliyetler çok önemlidir. Yesevî tarikatına mensup müridler, dini muhtevaya sahip manzumeleri belli ezgilerle, bazen saz eşliğinde söyleyerek, insanlara Allah'ı ve son hak din olan İslâmiyet'i öğretmeye çalışmışlardır. Söylenen manzumelerin içine irticali üslubun katılmış olması muhtemeldir. Bunları yaparken zaman zaman aşk ve şevklerini gösterecek şekilde çeşitli dini rakslar sergilemişlerdir.

Anadolu halk edebiyatı geleneğini 13-15. yüzyıllar arasında, bir yönüyle çeşitli tarikatlara bağlı derviş âşıklar temsil etmiştir. Daha beylikler döneminde sazları eşliğinde ilahiler okuyup gelen dervişlerin bulunduğu bilinmektedir. Bunlar bir bakıma ozan-baksı adı verilen yarı kutsal âşıklık geleneğini sürdürmüşlerdir. Tasavvuf ağırlıklı bu gelenek çeşitli tarikatların inanç ve törelerini yansıtırken, eski Türk din ve inançlarından da tümüyle sıyrılabilmiş değildi. Tekke âşıkları tekkelerde gerçekleştirilen dinî törenler aracılığıyla yeni bir edebiyat, tekke müziği, semah adı verilen dinî danslarla sanatın temelini atmıştı.(Artun 2001: 22)

"Meyhanenin Poetikası" isimli kitapta meyhanaların tarihi çok eski dönemlere kadar götürülmüş, bir taraftan kam-şaman ananeleri ve ozan-âşık sanatının ritüelleri, diğer taraftan da Müslümanlığın Azerbaycan sahasında genişlemesi ve dervişliğin yayılması hadiseleriyle ilişkilendirilmiştir.(Tağısoy 2011: 19)

Meyhana, irtical yeteneğinin, hazır cevaplılığın, nüktedanlığın oldukça ustalıkla sergilendiği, bireyi veya daha geniş manasıyla tüm toplumu ilgilendiren hemen her konuda söylenen, şöhreti gün geçtikçe yayılan, icra mekânları bakımından oldukça çeşitli ve zengin olan, Azerbaycan sözlü halk yaratıcılığının en önemli ürünlerinden biridir.

İrticali söz söyleme istidadı her insanda rastlanılabilecek bir durum değildir. Herhangi bir hazırlık yapmadan, rastgele kişiler tarafından verilen bir ayak üzerine söz söyleyebilme, aynı zamanda bunu birtakım ölçütler ve kaideler dâhilinde yapabilme oldukça zor bir iştir.

Köprülü, saz şairleri ile divan şairlerini türlü yönlerden karşılaştırırken, doğaçlama söz söyleyebilme becerisine de değinmiştir. "Saz şairleri, kendilerini, türlü bakımlardan, klâsik şairlerden üstün sayarlar: Evvelâ, herhangi bir mevzu üzerine,

herhangi bir kafiye ile derhal bir manzume söyleyivermek kudreti, onların başlıca öğünme sebepleridir."(Köprülü 2004: 166)

Âşıklık geleneği ile meyhanacılık geleneği arasında birçok yönden benzerlikler söz konusudur. Aslında temelde aynı köklerden gelen bu iki geleneğin birkaç farklı uygulama dışında çok yakın olduklarını görüyoruz. Âşık atışmalarında iki veya daha fazla icracı tarafından gerçekleştirilen karşılıklı söz söyleme, meyhanada da geçerlidir. Atışma ne kadar çok icracı tarafından yapılırsa, bu söylenecek söz için o kadar düşünme süresi demektir ki, bu durumda hem söylenen sözün anlamı kuvvetli, hem de ölçü, kafiye gibi şekilsel özellikleri daha sağlam bir yapıda olur.

Âşık atışmaları ile meyhana söyleme arasındaki en önemli fark kullanılan enstrümandır. Âşıklar atışmalarını saz eşliğinde yaparken, meyhananın temelinde herhangi bir enstrüman yoktur. El ve parmak hareketleri ile ritim tutularak meyhana söylenir. Özellikle meyhananın en meşhur olduğu yer olan Maştağa kentinde, karşınıza rastgele bir yerde onların deyimiyle çırtma *vurarak*[2] meyhana söyleyen kişilerin çıkması muhtemel dâhilindedir. Bakü'ye bağlı Maştağa kentine bir meyhana deyişmesi için gittiğimde, dinleyicilerin, hatta tevafuk eseri yoldan geçen insanların dahi gelerek atışmaya dahil olduklarını, çırtma vurup söz söylediklerini gördüm. Bu durum bizlere geleneğin halk arasında da son derece yaygın ve canlı olduğunu göstermektedir.

Saz, âşık atışmalarında icracılara, düşünme evresinde zaman kazandırması bakımından önemlidir. Enstrüman kullanılmayan meyhana icrasında ise bu durum söz konusu değildir. Günümüz meyhanacılığında bazı enstrümanların sanatın icrasına dahil olduğunu görüyoruz. Özellikle org başta olmak üzere akordiyon, klarnet, gitar gibi musiki aletleri meyhana söylerken kullanılan enstrümanlar arasındadır. Fakat bu enstrümanlar meyhana söyleyenler tarafından değil başka kişilerce kullanılır. Bu kişiler meyhanacıların arkasında enstrümanı ile beraber mevzunun akışına göre tempolarını ayarlayarak onlara eşlik ederler.

İrticali söz söyleyebilmenin oldukça güç olduğu, bu istidadın herkeste olmadığı muhakkaktır. Bunun üzerine bir de hazırcevaplık ve nüktedanlık gibi özelliklere sahip meyhanacılar diğer rakiplerine göre daha fazla hayran kitlesine sahiptir.

Meşedbaba, rakibini iyi tanıyan, hazırcevap, deyişmelerde sorulara çabuk cevap verebilen, sözün en iyisini diyebilen meyhanacıydı. Meyhanaya hakim olanları razı eden cevap verme ustalığına sahipti. Onun Qobulu Vüqar'la deyişmesine bakalım:

*Vüqar:* *Bir söz deyim ay baba men de sene akanca*
Çıkarceyem üstüve *bir dene men tapanca*
*Gülleleri sıkceyem başuva men dokanca*
*Bir, iki, üç, dörd, beş, altı, yeddi, sekkiz.*

[2] Parmaklardan birinin <ekseriyetle orta parmağın> baş parmağa vurulması suretiyle çıkarılan ses.

*Meşedbaba:* *Meşedbaba erkekdir Vüqar* eşit dişi *deyil*
*Adam vurmak ay Vüqar, her adamın işi deyil*
*Sekkizecen sayıcağam, vurmayan da kişi deyil,*
*Bir, iki, üç, dörd, beş, altı, yeddi, sekkiz.*(lilicanzadə 2011: 17)

Usta meyhanacı Meşedbaba'nın rakibi Vüqar'a vermiş olduğu cevap oldukça başarılıdır. Bu cevabın sadece irticali söz söyleyebilme yeteneği ile verilmesi mümkün değildir. Bunu yapabilmek için aynı zamanda üstün ve kıvrak bir zekâya, bunun yanında hazırcevaplık ve nüktedanlık kudretlerine sahip olmak lazımdır.

Edebiyat, milli duygu ve düşüncelere doğrudan etki edebilen, onları harekete geçiren bir sanattır. Meyhana Azerbaycan edebiyatının milli ürünüdür. Hemen her konuda söylenen, konu sınırlaması olmayan bu türün milli his ve duygulara hitap etmemesi pek mümkün değildir. Azerbaycan'ın tarih süresince yaşadığı ulusal veya uluslararası çeşitli siyasi ve tarihi olaylar da meyhanalarda işlenen konular arasındadır.

19. yüzyılın sonlarında, ikinci dünya savaşı devrinde ve ülkemiz ikinci defa bağımsızlığını kazandığı yıllarda Eli İslam, Mirpaşa, Eli Ağa Vahid, Ehmed Anatollu, Ağaselim Çıldağ, Kebir Azeri, Nizami Remzi, Ağamirze, Elçin, Kerim gibi meyhanacılar İngilizleri, Kızıl Orduyu, bolşevizmi, Hitlercileri, Qorbaçov'un yeniden kurma siyasetini, Ermeni işgalcilerini lanetleyen meyhanalar ifa etmekle, halkın azim ve vatanperverlik hislerinin inkişafında yeterince rol oynamışlar.(Tağısoy 2011:8)

Azerbaycan halkının kültürel belleğinin içinde yer alan, birikmiş, maddi manevi hemen her alanda, içtimaî, psikolojik, siyasi, tarihi, felsefik duygu ve düşüncelerinin tümü meyhanalar içerisinde yer alabilir. Bu nedenle meyhana mevzu çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir türdür.

Meyhananın şöhreti gün geçtikçe yayılmakta, ulusal olmaktan çıkıp uluslararası bir statüye bürünmektedir. Öyle ki, sadece Azerbaycan Türkçesi ile sınırlı kalmayıp, Türkiye Türkçesi, Rusça gibi dillerde de söylenilen meyhana örnekleri mevcuttur. Günümüzde Bakü ve onun çevresindeki kentlerde oldukça yaygın olan meyhanacılık, birçok ad günü eğlencesi, sünnet, düğün, şölen ve merasimlerde, tiyatro sahnelerinde, çeşitli halk gösterilerinde icra edilmektedir. Bunun yanında meyhana yarışmalarının yapıldığı radyo ve televizyon programlarının sayısı da her geçen gün artmış, geçmişte hak ettiği ilgiyi göremeyen bu tür çok geniş bir kitleye hitap eder duruma gelmiştir.

**Kaynakça**

ARTUN, Erman, (2001), Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı, Ankara: Akçağ Yayınları.

DEVELİOĞLU, Ferit, (1962), ***Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat***, Ankara: Doğuş Matbaası.

GÜNAY, Umay, (2008), ***Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi***, Ankara: Akçağ Yayınları.

KAYA, Doğan, (2009), ***Sivas Halk Şairleri***, Cilt I, Sivas.

KÖPRÜLÜ, Mehmed Fuad, (2004), ***Edebiyat Araştırmaları***, Ankara: Akçağ Yayınları.

MERMER, Ahmet, (2008), ***Eski Türk Edebiyatına Giriş***, Ankara: Akçağ Yayınları.

PARLATIR, İsmail, (2011), ***Osmanlı Türkçesi Sözlüğü***, Ankara: Yargı Yayınevi.

REHİMOVA, Aytac, (2002), ***Azerbaycan Musiqisinde Meyxana Janrı***, Bakü: Nurlan Neşriyyat.

TAĞISOY, Nizami, (2011), ***Meyxanenin Poetikası***, Bakü: Çaşıoğlu.

ƏLİLİCANZADƏ, Qorxmaz, (2011), ***Qezel ve Meyxane Senetinde Meşedbaba Aydemirov Fenomeni***, Bakü: Müellim Neşriyyatı.

Ərəp ***ve fars sözleri lüğəti***, (1985), Bakı: Yazıçı Nəşriyyatı

***Azerbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti***, III. Cilt, (2006), Bakı: Şərq-Qərp.

***Klassik Azərbaycan*** Ədəbiyyatında İşlenen Ərəp ***ve Fars Sözleri Lüğeti***, II. Cilt, (2005), Bakı: Şərq-Qərp

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.12.2015*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Kız Öğrencilerin Örgün Eğitimlerini Sürdürmeme Nedenleri

## The Factors That Cause Female Students To Quit Their Formal Education

Doç. Dr. Mustafa YAVUZ *
Tuğba ÖZKARAL **
Derya YILDIZ ***

**Öz :**

Araştırma, kız öğrencilerin örgün eğitimlerini sürdürmemelerine yol açan ögeleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Okulu terk etme sayısında önemli bir azalmanın olabilmesi adına öncelikle sebeplerin tespit edilmesi, ardından da düzenleme süreçlerinde bu tespit edilen ögelerin dikkate alınması ve düzenlemelere gidilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2015 yılının Aralık ayında Konya'daki Meslek Edindirme Kurslarında (KOMEK) derslere katılan kadınlarla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna alınan 19 kadın amaçlı örneklem yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik farklı yaşlardan kadınlara ulaşılma yoluyla sağlanmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yapılarak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; yarım kalmış hayallerin ve eğitim hayatının sebepleri arasında ailenin bakış açısı, arkadaş ortamı, maddi sıkıntılar ve imkânsızlıklar; öğretmenlerin olumsuz tutum ve yaklaşımları, Matematik, Tarih, Arapça gibi başarılamayan dersler kız öğrencilerin örgün eğitimlerini sürdürmeme nedenleri arasındadır. Bulgulara göre; okulu

* Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı, mustafayavuz@konya.edu.tr
** Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tugbaozkaral@hotmail.com
*** Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü dcyildiz@konya.edu.tr

terk etme sonucunda kadınlar pişmanlık, üzüntü ve hayal kırıklığı yaşamakta ve bu durumu telafi etmeye çalışmaktadırlar.

**Anahtar kelimeler:** Kız öğrenciler, örgün eğitim, okul terki.

**Abstract**:

This study aims to determine the factors that cause female students to quit their formal education. First, these factors should be determined, and then appropriate measures should be taken to reduce this problem. This study was conducted with women who participated in the lectures of the Vocational Courses in Konya (KOMEK) in December 2015 using the qualitative research method. The study group included 19 women selected objectively. The data were collected in interviews. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used to collect data. Categories and themes were created by performing a content analysis of these data. This study showed that the reasons for female students to quit their formal education included: parents' points of view, their circle of friends, financial problems and hardships, negative attitudes and the approaches of teachers and failure in courses such as Mathematics, History and Arabic. The findings also show that women experience regret, sadness and disappointment and try to make up for this situation.

**Keywords:** Female students, formal education, school dropouts.

## 1. GİRİŞ

Herhangi bir öğrencinin eğitim hayatına devam etmeme kararı alması ya da şartların, çevresindeki bazı kişilerin etkisiyle okulu terk etmek zorunda olması istenmeyen bir durumdur. Çünkü bu durum hem birey hem de toplum adına olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Okulu terk etme durumunun bireysel ve toplumsal sonuçları göz önüne alındığında; bütün öğrencilerin okulu tamamlamalarını kolaylaştırmak eğitimci, araştırmacı ve politika üreticileri için kritik bir öneme sahip olmalıdır (Christenson &Thurlow, 2004). Özellikle de okullardaki öğretmen ve idarecilere büyük görevler düşmekte; bu yönde eğilimi olan öğrencilere daha fazla ilgi ve özen göstermeleri önem arz etmektedir. Ancak Anne Çocuk Eğitim Vakfı /AÇEV (2006) raporuna göre, ülkemizdeki mevcut hukuki ve kurumsal çerçeve okullara öğrencinin devamsızlığı halinde etkin görev ve sorumluluk yüklememektedir. Bu yüzden okullar da bu konuya yönelik özel çalışmalar yapmamakta ve "okulu terk etme potansiyeli olan çocukları hedef alan risk grupları" oluşturmamaktadırlar. Okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler belirlenmediği için de bu öğrencilerin okul terklerini önlemek amacıyla okul terki izleme sistemleri de kurulmamaktadır.

Okul terki, günümüzde birçok ülkenin eğitimle ilgili en öncelikli ve çözülmesi gereken sorunlarından biri olmaktadır. Bu nedenle birçok ülke okul terki oranını azaltma çabası içindedir. Okul terki; öğrenim süreci devam ederken öğrencinin çeşitli nedenlerle okuldan ayrılması olarak ifade edilmektedir (MEB & UNICEF, 2013). Okulu terk etme veya tamamlama oranları uluslararası farklılıklar göstermesine rağmen, çeşitli ülkeleri ele alan araştırmaların çoğunda bazı ögeler ön plana çıkmaktadır ve araştırmalar bu ögelerin önemine işaret etmektedirler. Ögeler arasında ailenin özgeçmiş özellikleri (sosyoekonomik statü, aile yapısı ve ebeveyn eğitimi vb.), demografik faktörler (cinsiyet, ırk, etnik yapı, yöre vb.), bireysel özellikler (engelli olma, sağlık durumu, öz saygı vb.) ve okuldaki deneyimler (akademik başarı, okula yönelik tutumlar, sınıf tekrarı vb.) yer almaktadır (Lamb & Markussen, 2011).

Okul terkini önleme yerine bir sorumlu tahsis etmeye odaklanma söz konusu olmaktadır. Bazıları terk etme probleminde ebeveynleri suçlarken, bazıları da toplumu veya öğrencileri suçlu bulmaktadır. Bu karmaşık probleme kısa dönemli, geçici ve anlık çözümler seçenler ise başarısız olmakta, başka çözümler aramaktadırlar. Bununla birlikte, önerilen birçok çözüm sebeplere yeterince değinmemektedir. Çok az program sistematik reforma odaklanmaktadır (Schargel & Smink, 2001). Okul terkini azaltmak amacıyla öncelikle bu duruma yol açan faktörlerin, sebeplerin belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, örgün eğitimine bazı nedenlerden dolayı devam edemeyen öğrencileri ele alırken özellikle üzerinde durmamız gereken kız çocukları olmalıdır.

Bilindiği üzere, ülkemizde kız çocuklarının eğitim sistemine kazandırılması ve onların okullaşma oranlarının arttırılması adına çabalar söz konusu olmakta ve çeşitli çalışmalar, kampanyalar yürütülmektedir. Devamsızlık yapan hatta okula kaydı bile yaptırılmamış olan kız öğrencilerin okullaşması ve okullaşma konusundaki cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi gibi amaçlar var olmaktadır.

Dünyadaki hem gelişmiş hem de gelişmekte olan birçok ülke ve toplumda ebeveynler kızlarının nitelikli bir eğitim almalarını istemektedir. Kızların eğitim almasını zorlaştıran temel ögeler ise şunlardır: Eğitim masrafları, kötü okul çevresi, kadının toplumdaki zayıf statüsü, sosyal dışlama (Department for International Development/ DFID, 2005). Oysaki kızları eğitmek, bütün toplumlar için faydalı birçok ek sosyo-ekonomik kazanç sağlamaktadır. Bu kazançlar arasında artan ekonomik verimlilik, yüksek aile geliri, geç evlilikler, azalmış doğurganlık oranları, ilerlemiş sağlık ve bebekler, çocuklar için hayatta kalma oranları yer almaktadır (United States Agency for International Development/ USAID, 2008). Kızları eğitmenin uzun dönemli bu kazançlarının yanında belirtilmesi gereken, eğitimin insan ve toplum gelişiminde geniş kapsamlı bir etkiyle eşsiz bir pozitif güç olduğudur (UNICEF, 2003).

Kadınların okullaşma oranlarının düşük olduğu toplumlarda görülen sonuçlar şunlardır: Kültürel sermaye oluşmaz, bu ailelerde ve toplumlarda çocuklar başarısız olurlar ve statü farklılaşmasını, üst tabakalara doğru olan sosyal hareketli-

liği gerçekleştiremezler. Bu nedenle de mevcut sosyal tabaka içerisinde var olan statülerini devam ettirmeye çalışırlar (Merter, 2007). Bu bağlamda araştırma, kız öğrencilerin okulu terk etme ve örgün eğitimlerine devam etmeme durumlarına odaklanmakta ve bu duruma yol açan ögeleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Terk etme sayısında önemli bir azalmanın olabilmesi adına öncelikle sebeplerin tespit edilmesi, ardından da öğretim programlarının düzenleme süreçlerinde, personel eğitiminde vb. konularda bu tespit edilen ögelerin dikkate alınması ve düzenlemelere gidilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomonolojik desen) kullanılmıştır. Etnografya, insan topluluklarının ilişkilerini ve davranışlarını kendi ortamlarında gözleme, belgeleme ve yorumlamayı içeren bir yöntemdir (Akturan, Dinçer, 2013).

### Katılımcılar

Araştırma, 2015 yılının Aralık ayında Konya'daki Meslek Edindirme Kurslarında (KOMEK) derslere katılan kadınlarla gerçekleştirilmiştir. Özellikle okulu terk etme veya örgün eğitimlerine devam etmeme durumları ve nedenleri ile ilgili görüşlerinin alınmasına öncelik verilmiştir. 19 kadınla görüşme yapılmıştır. Çalışma grubuna alınan 19 kadın amaçlı örneklem yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik farklı yaşlardan kadınlara ulaşılma yoluyla sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin betimsel veriler

| **Yaş** | **F** | **Kardeş Sayısı** | **f** |
|---|---|---|---|
| 18 | 2 | 1 | 1 |
| 20 | 3 | 2 | 3 |
| 21 | 1 | 3 | 8 |
| 22 | 2 | 4 | 2 |
| 23 | 1 | 5 | 4 |
| 24 | 3 | 6 | 0 |
| 26 | 1 | 7 | 1 |
| 30 | 1 | **Öğrenim Durumu** | **f** |
| 38 | 1 | İlkokul | 7 |
| 41 | 1 | Ortaokul Terk | 1 |
| 44 | 2 | Ortaokul | 7 |
| 52 | 1 | Lise Terk | 4 |
| Toplam | 19 | Toplam | 19 |
| **Anne eğitim durumu** | **F** | **Baba eğitim durumu** | **f** |
| Okumaz yazmaz | 5 | İlkokul | 14 |
| İlkokul | 14 | Ortaokul | 3 |
| | | Lise | 2 |
| Toplam | 19 | Toplam | 19 |
| **Medeni Durum** | **F** | **Çocuk Sayısı** | **f** |
| Bekâr | 10 | 0 | 1 |
| Evli | 7 | 1 | 3 |
| Boşanmış | 1 | 2 | 3 |
| Eşi vefat etmiş | 1 | 3 | 2 |
| Toplam | 19 | Toplam | 19 |

### Verilerin Toplanması

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda kız öğrencilerin okulu terk etmelerine neden olan etkenleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Her bir kadın ile yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılarak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Verileri anlamlı bölümlere indirgeme ve bölümlere isim verme, kodları geniş kategoriler veya temalar altında birleştirme ve veri grafiklerinde, tablolarda ve çizelgelerde karşılaştırmalar yapma, sunma nitel veri analizinin temel unsurlarını oluşturmaktadır (Creswell, 2013). İçerik analizinde dört aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada verilerin analizine başlamadan önce her bir anket formu incelenmiş ve formlara numaralar verilmiştir (Ö1,Ö2,Ö3…). Elde edilen veriler kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur.

**3. BULGULAR**

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili görüşme formlarından yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

**1. Yarım Kalmış Hayallerin ve Eğitim Hayatının Sebepleri: *Ailenin Bakış Açısı, Arkadaş Ortamı, Maddi Sıkıntılar ve İmkânsızlıklar***

Görüşme yapılan kadınların bir bölümü, eğitim hayatlarına devam edememe durumlarını ailelerine bağlamaktadır. Özellikle kız çocuklarının okumasına sıcak bakmayan aileler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kızlarını okutmayıp küçük kardeşlerine baktıran aileler de tespit edilmiştir.

Kötü arkadaş ortamından etkilenenlerin de olduğu görülmüştür. Bu ortamdaki, okuma isteği olmayan ve kötü alışkanlıkları olan kişilere uyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı kız öğrencilerin hayallerinin yarım kalmasına sebep olan bir diğer ögeyse, ailelerinin ekonomik durumlarının kötü olması ve bazı imkânların olmamasıdır.

**1.1.Ailenin Bakış Açısı**

(Ö12): *"Babam okutmadı. 'Kız kısmı okumaz, okuyup da ne olacak?' gibi sözler söylerdi. Biz de saygı duyduk, dinledik. Mahalle, aile baskısı hepsi etkili oldu. Dede, babaanne hep birlikte büyük aile içerisinde büyüdük. Onlar da aynı düşüncedeydi. Kız çocuğunu okutmak istemiyorlardı."*

(Ö14): *"Ailem yüzünden okuyamadım. Abim okutmak istemiyordu. 'Kız çocuğu okumaz.' derdi. Ama şimdi kızını okutmaya çabalıyor, kızı okumak istemiyor."*

(Ö15): *"Evin en büyük çocuğu bendim. Küçük kardeşlerime bakacak kimse yoktu. Benim bakmam gerekiyordu."*

(Ö17): *"Ortaokula kayıt oldum ama ayrılmak zorunda kaldım. Çok istedim. 15 gün gidebildim. Babamın izni olmadan amcamların üzerinden gidiyordum, amcamın kızıyla birlikte. Amcamın kızı okudu, bitirdi. Ama beni okuldan aldılar. Geleceğim daha parlak olabilirdi, engel oldular.* İkiz kardeşlerim yeni doğmuştu. Onlara bakıyordum. *Anneme yardımcı oluyordum. Yardımcı oldum ama ben okulumdan oldum. Kardeşlerimi okuttu ailem. Kader işte…* İçimde en büyük yaradır okuyamamak."

(Ö18): *"Okumayı çok istiyordum. Ben 1973 mezunuyum. O dönemde terör olayları çoktu. Babam yurtdışındaydı. O başımızda olmayınca da olmadı. İstemedi, ortalık çok karışıktı. Bir de o yıllarda Konya'da tutuculuk vardı. Kızlar tek başına gönderilmezdi bir yere."*

(Ö19): *"Okumaya devam edemedim. Ailem sebep oldu.* Şehir dışında bir okulda okumak istedim. Ailem göndermek istemedi. Sağlık meslek lisesinde okumak istiyordum, Başka bir şehirde olduğu için ailem göndermedi. Konya'da bir *kız meslek lisesine gönderdiler.* İstemediğim *bir okula gittiğim için isteksiz gidiyordum zaten. Sonra da bıraktım."*

**1.2.Arkadaş Ortamı**

(Ö1): *"Ailem okumamı çok istiyordu. Ama arkadaş ortamı çok etkili oluyor. Konuşmalar, takılma yerleri, gezmeler, tozmalar bunların hepsi etkili oldu. Ortama ayak uydurdum. Onlarla sürekli takılıyordum. Çoğu zaman okula gitmiyordum. Sonra bir baktım ki okulu bırakmışım."*

(Ö6): *"Ben arkadaş ortamından memnun değildim. Hal, hareket ve tavırlarından hazzetmedim. Mutlu değildim aralarında. Onlarla aynı ortamda olmak istemiyordum. Uyum sağlamak da istemedim."*

(Ö10): *"Arkadaş ortamı insanı çok etkiliyor. Derste sohbet ediyorduk. Ders çalışmazdık. Ben ders çalışmak istesem de ya da dersi dinlemek istesem bile onlar konuştururlardı. Etkili oluyorlardı."*

(Ö11): *"Okumayı istiyordum ama vazgeçtim. Okul beni bozdu. Arkadaş ortamı çok etkiledi. Her şeye tamam demeye başlamıştım. 'Hadi kaçalım, derse girmeyelim.' diyorlardı. Ben de onlarla birlikte kaçıp derse derse girmiyordum. Sigara içelim, şuraya gidelim, şöyle yapalım… Falçata ile gezen arkadaşlarım vardı. Sonra lise birinci sınıfın ortasında yani ikinci döneme başlamadan okulu bıraktım."*

(Ö13): *"Arkadaşlarım pek okumaya niyetli kişiler değillerdi. Onlara ben de uymuştum. Hâlbuki babam 'cami önünde dilenirim, seni yine okuturum' diyen bir babaydı. Şimdiki aklım olsa dersin başından kalkmazdım."*

**1.3.Maddi Sıkıntılar ve İmkânsızlıklar**

(Ö2): *"Ailem okutmak istemedi. Çalışmamı istiyorlardı. Para kazanmamı, eve para getirmemi istediler. 12 yaşımda çalışmaya başlamıştım, yaz tatillerinde hep çalışıyordum."*

(Ö5): *"Maddi açıdan yetersiz olduğu için ailem beni okutmak istemedi. Ekonomik nedenlerden dolayı okuyamadım yani."*

(Ö7): *"Ortaokulu bitirdiğimde köyde yaşıyorduk. Köyde lise yoktu. Bu nedenle okuyamadım. Sonra evlendim Konya'ya geldim. Şimdi açıktan okuyorum."*

(Ö9): *"Ailem istiyordu okutmayı ama hem maddi açıdan sıkıntılar vardı hem de okuldan eve gelince matematik gibi dersleri anlamadığım için bana yardımcı olacak birine ihtiyaç vardı. Ailem bunu yapamıyordu.* İmkân *olmayınca da ders aldıramıyorlardı. Ayrıca şimdiki gibi değildi. Sürekli okuldan odun kömür parası, tahta kalem parası gibi bir sürü şey isteniyordu. Annem de 'Okuyacaksın diye okula gönderiyoruz; okula mı gidiyorsun yoksa devlete yardım mı ediyoruz?' gibi laflar söylüyordu. Bunlar da insanı soğutuyor tabi ki okuldan."*

(Ö16): *"Annem babam ayrıydı. Ben annemin yanında kalıyordum.* İmkân *olmayınca okuyamadım."*

**2. Öğretmenlerin Olumsuz Tutum ve Yaklaşımları Sonucu Okuldan Uzaklaşan Öğrenciler**

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının, dersi anlatma tarzlarının büyük bir önem taşıdığı tespit edilmiştir. Çünkü olumsuz tutum ve davranışlar, şiddet vb. olaylar, sıkıcı monoton dersler sonucunda öğrencilerin okuldan soğuduğu ve uzaklaştığı saptanmıştır.

(Ö1): *"Lisedeki öğretmenlerim berbattı. Anlatıp anlatıp* çıkıp gidiyorlardı. Anladın mı diye hiç soran olmuyordu. Ama sınavlarda yapmanı bekliyorlardı. *Egolu öğretmenlerim vardı. Hepsi kendini beğenmiş, benim dediğim olur havasında hocalardı."*

(Ö4): *"Öğretmenlerimi sevmiyordum. Çok ilgisizlerdi. Dersi iyi anlatmıyorlardı. Sıkıcı ve boş dersler vardı. Çok sıkıyönetim ve baskı doluydu."*

(Ö8): *"Ortaokulu terk etmemde en büyük sebep öğretmen korkusuydu. Şiddet, dayak… İlkokulda iki öğretmenim oldu. Birinci sınıfta öğretmenimiz şiddet uyguluyordu. Tahtaya kalkıp yanlış yapmaktan çok korkuyordum.* Üçüncü sınıfta başka bir öğretmen geldi. Çalışkanlar ve tembeller şeklinde ayrım yapıyordu. *O da şiddet uyguluyordu. Hiç* gözümün önünden gitmiyor o *günler. Öğretmenlerim eğer sevgiyle yaklaşsalardı böyle olmazdı. Şimdi her* şey bambaşka olabilirdi. Çünkü ailem okumamı *hep destekledi. Ortaokula da yazdırdılar. Ablamın biri mimar, diğeri öğretmen oldu. Ama ben ortaokul birinci* sınıfı okudum sonra bıraktım."

(Ö9): *"Öğretmen ayrım yapıyordu. Zengin çocuğu, fakir çocuğu… Zengin çocuğu ön plana çıkıyordu. Fakiri arkaya atıyordu. Resmen ona anlatmak istemiyordu. Zengin çocuğuna torpil yapıyor, fakiri hor görüyordu. Soğudum bende…"*

(Ö15): *"Öğretmenim çok sert bir insandı. Cetvelle filan döverdi. Tokat atardı. Korkuttu, beni biraz okuldan soğuttu."*



**3. Başarılamayan ve Okul Terkini Etkileyen Dersler: Matematik, Tarih, Arapça**

Görüşme yapılan bayanlara geçmişte zorlandıkları derslerin olup olmadığı yönünde sorular sorulmuştur. Genel olarak matematik dersinde başarısız oldukları, anlayamadıkları ve bu durumu dersin öğretmenine bağladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte Arapça ve Tarih dersleri de diğer zorlanan dersler arasında yer almaktadır. Onların okulu terk etmelerinde bu derslerin de etkili olduğu görülmüştür.

(Ö4): *"Apaçık söylemem gerekirse okulu bırakmamda en büyük sebep Arapça dersiydi. Bu dersi sevmiyordum. Yapamıyordum bir türlü öğrenemedim. İmam Hatip lisesinde olduğum için zorunlu ve temel bir dersti."*

(Ö9): *"Matematik dersi benim başlıca sorunumdu. Okuldan uzaklaşmama, soğumama sebep olmuştu."*

(Ö10): *"Matematik dersini sevmezdim. Hocam da etkili oldu bunda. Anlatır hemen arkasından sorular sorardı. Biz de yapamazdık."*

(Ö11): *"Matematik ve geometri derslerini ve öğretmenlerini sevmezdim. Beni okuldan uzaklaştıran sebeplerden biri bu derslerden nefret etmemdi. Tarih öğretmenim de çok pasif ve sıkıcıydı. Bu nedenle tarih dersini de sevmiyordum."*

(Ö13): "İnkılap tarihi dersinde zorlanıyordum. Eskiler beni sıkıyordu. Sınavlar hep ezbere dayalı oluyordu. Zorlanıyordum."

(Ö15): *"Matematik dersinde zorlanmıştım. Yapamıyordum. Hocamız sert birisi olduğu için korkudan soramıyorduk."*

**4. Okulu Terk Etmenin Yaşattığı Duygular: Pişmanlık, Üzüntü, Hayal kırıklığı**

Görüşme yapılan bütün kadınlar eğitim hayatlarını yarım bıraktıkları için pişman olduklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanında üzüntü, hayal kırıklığı gibi duygular yaşadıkları görülmüştür. Genelde okulu bıraktıkları ilk günlerde mutlu oldukları ancak sonrasında gerçeklerle yüzleştikleri ve mutluluğun yerine bu duyguları yaşadıkları tespit edilmiştir.

(Ö1): *"Tamamen cahillik, bilinçsizlik yüzünden okuyamadım. Şimdi çok pişmanım. Okulu bıraktığım zaman çok mutluydum. Bir daha ders yok, öğretmenler yok. Özgürüm sabah erken kalkmak zorunda değilim diyordum. Ama şimdi fikrim değişti. Pişmanım ve şimdiki aklım olsaydı kesinlikle okulu bırakmazdım. Halim ortada…"*

(Ö5): *"Okula tekrar dönme çabalarım oldu. Ailemi ikna etmeye çalıştım. Ama olmadı. Ailem okutsaydı şu anda bu durumda olmazdım. Ayaklarım üzerinde durabilirdim."*

(Ö9): *"Karnemi almıştım, zayıf olan notlarımı değiştirdim. Sadece karne hediyesi almak için yapmıştım. Sonra ailem beni anladı ve okuldan aldı. Ben de bir şey diyemedim. Mesleğe başladıktan sonra pişman oldum, okulun kıymetini anladım. Ama geç kaldım artık."*

(Ö10): *"Ortaokulu bitirdiğim gün 'ben bir daha okula gitmeyeceğim, sabah erken kalkmayacağım' dedim. Bir daha da gitmedim. Ama çok pişman oldum."*

(Ö11): *"Bırakmaya karar verdiğim an kurtuldum diye mutluydum. Ama sonra pişman oldum ve açıktan okudum."*

**5. Hataları Telafi Etme Çabaları: Açıktan Okuma ve Çocuklarını Okutma Hayali**

Okulu terk eden veya örgün eğitimine devam etmeyen kadınlar bu durumu telafi etmeye çalışmışlardır. Büyük bir çoğunluğu açıktan okuyarak ve bir lise diplomasına sahip olarak bu durumu telafi etmeye çalıştığını belirtmiştir. Evli ve çocuk sahibi olan kadınların da özellikle çocuklarını okutma çabasında oldukları görülmüştür.

(Ö1): *"Açıktan okumayı istiyorum. En azından lise diplomam olsun istiyorum."*

(Ö9): *"Açıktan okumaya devam ettim. Bence imkânı olan herkes okumalı. Meslek sahibi olmalı. Eğitim çok önemli bir şey."*

(Ö12): *"Ortaokulu dışarıdan bitirdim. Liseyi de dışarıdan bitirmek istiyorum."*

(Ö13): *"Açıktan okudum ama onu da tamamlayamadım. Kuran kursu hocası olmak istiyordum. İmam Hatip Açık liseye gittim. Ama ben okuyamadım, çocuğum okusun istiyorum."*

(Ö14): *"Erken evlendim bu yüzden dışarıdan da okuyamadım. Kızlarım için çabaladım. Biri mimar oldu diğeri gıda mühendisi. En küçük kızımı da lisede okutuyorum. Onların okumasını çok istedim."*

(Ö17): *"Eskiden açık okumak yaygın değildi. Olsaydı okurdum. Eşim vefat etmeden önce babası ona söz vermişti. Kızını ben okutacağım demişti. Kızımın hem dedesi hem de ben okuması için elimizden geleni yapıyoruz. Şu anda lise son sınıfta okuyor. Hemşire adayı."*

(Ö18): *"Açıktan okuma imkânı yoktu. Zaten evlendirdiler, otur evinde çocuklarına bak dediler. Ama çocuklarımı okuttum. Biri öğretmen, diğeri doktor oldu. En azından onları okutabildiğim için mutluyum. Herkese nasip olsun."*



**4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu araştırmada, kız öğrencilerin örgün eğitimlerine devam etmeme durumlarına neden olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; yarım kalmış hayallerin ve eğitim hayatının sebepleri arasında ailenin bakış açısı, arkadaş ortamı, maddi sıkıntılar ve imkânsızlıklar yer almaktadır. Benzer bir şekilde Tunç (2009) tarafından yapılan araştırmada da; okula gitmeyen kız çocuklarının en fazla şu ögelerden söz ettikleri görülmüştür: Maddi güçlükler, geleneksel kızlar okumaz görüşü ve kalabalık ailede ev işlerinde anneye yardımcı olmanın gereği. Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin'in (2010) araştırma bulgularında ise; ailelerin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlarının yarattığı olumsuzluklar ile okul ortamının ve ikliminin sosyo-ekonomik çevresi ile ilişkilendirilebilecek olumsuzluklarının okul terkleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin olumsuz tutum ve yaklaşımlarıyla kız öğrencilerin okuldan uzaklaştıkları görülmüştür. Bu tutumlar, şiddet vb. olaylar, sıkıcı monoton dersler öğrencileri okuldan soğutmakta ve uzaklaştırmaktadır.

Öğretmenler yüksek kalite eğitim ve öğretimi gerçeğe dönüştürmek için etkili öğrenme çevreleri oluşturma yeteneğine sahip olmalıdır. Geniş bir bilgi temeli sağlamak için akademik bilgilerini öğrenme ve öğretme durumlarına dönüştürebilmelidir. Öğretme ve öğrenmenin zorlu görevlerini yerine getirmek için ortak problem çözme ve takım çalışması vazgeçilmez görünmektedir (Thematic Network on Teacher Education in Europe /Avrupa'da Öğretmen Eğitiminde Tematik Ağ, 2000). Şimşek'in (2011) araştırma sonuçlarına göre; okul terklerinde etkili olan önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenden çok memnun olan lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimi % 11,5 iken, öğretmeninden hiç memnun olmayanlarda bu oran % 26,9'a çıkmaktadır. Ayrıca yapılan araştırma sonucunda okulu bırakma eğilimi en yüksek olan çok programlı liselerde öğrencilerin % 78,6'sının öğretmenlerinden hiç memnun olmadıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda dikkat çeken önemli ögelerden birisi, başarılamayan ve okul terkini etkileyen derslerdir. Bu dersler arasında Matematik, Tarih, Arapça gibi dersler yer almaktadır. Özellikle matematik dersinde anlama güçlüğü çeken kadınların bu durumdan dersin öğretmenini de sorumlu tuttukları görülmüştür. Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı' ya (2011) göre, matematik öğretmenleri matematik dersini sevdirmek adına, matematiksel düşünmenin günlük hayatımıza katkıları üzerine öğrencilerini bilinçlendirmeli ve bu konuda bazı önlemler almalıdırlar. Ayrıca hangi meslek dalı hedeflenirse hedeflensin, her alanda matematiksel düşünme gücüne ihtiyacımız olduğu öğrencilere benimsetilmeli ve matematik öğretim teknikleri de bu doğrultuda oluşturulmalıdır. Okigbo ve Okeke (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre ise öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini arttırmada en etkili öge oyundur. Bu bağlamda, matematik dersinde anlama güçlüğü çeken öğrencilere yönelik bu tarz uygulamalar gerçekleştirebilir. Böylece, okul terkini etkileyen bu derslerde başarıya ulaşılabilir ve okul terkinin önüne geçilebilir.

Araştırma bulgularına göre; okulu terk etme sonucunda yaşanan duygular pişmanlık, üzüntü ve hayal kırıklığıdır. Bu kişilerin genelde okulu bıraktıkları ilk günlerde mutlu oldukları ancak sonrasında gerçeklerle yüzleştikleri tespit edilmiştir. Devam eden süreçte ise mutluluğun yerini üzüntü ve hayal kırıklığı gibi duygular almaktadır. Ayrıca bu araştırmada, okulu terk eden ve örgün eğitimine devam etmeyen kadınların bu durumu telafi etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bir kısmı açıktan okuyarak ve bir lise diplomasına sahip olarak bu durumu telafi etmeye çalışırken; diğer bir kısmı -özellikle evli ve çocuk sahibi olanlar- çocuklarını okutma çabası içindedirler.

Araştırma bulgularından hareketle bazı öneriler getirilmiştir:

1. Öğrencilerin okuldan soğumasını ve uzaklaşmasını engellemek adına öğretmenler tutum ve davranışlarına dikkat etmelidir. Onların okula ilgi duyması, olumlu duygular geliştirmesi için çaba göstermeleri gerekmektedir.

2. Öğretmenler dersleri öğrencilerin seviyesine indirmeli, ilgi çekici ve öğrencileri yaşama hazırlayan dersler tasarlamalıdır.

3. Aileler çocuklarının okumalarına destek olmalıdır.

4. Öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına neden olacak durumların ortadan kaldırılması amacıyla ailelere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine eğitim seminerleri düzenlenebilir.

**Kaynakça**

AKTURAN, U., DİNÇER, D. (2013). Etnografya. Türker Baş, Ulun Akturan (Ed.), **Nitel Araştırma Yöntemleri içinde** (s. 41-62). Ankara: Seçkin.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı / AÇEV, (2006). *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar.* (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV.

AVCI, E., COŞKUNTUNCEL, O. & İNANDI, Y. (2011). *Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 50-58.

CHRİSTENSON, S. L. & THURLOW, M. L. (2004). **School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges**. *Current Directions in Psychological Science,* 13(1), 36-39.

CRESWELL, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.

Department for International Development/ DFID, (2005). *Girls' education: towards a better future for all.*

LAMB, S. & MARKUSSEN (2011). School Dropout and Completion: An International Perspective. *In School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy.* (Eds: Stephen Lamb, Eifred Markussen, Richard Teese, Nina Sandberg, John Polesel). New York: Springer.

MEB & UNICEF, (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu.* Ankara.

MERTER, F. (2007). Kızların Okullaşması Açısından Bazı Avrupa Birliği Topluluğu Üyesi Ülkeler ve Asya Ülkelerinin Karşılaştırılması. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 221-244.

OKİGBO, E.C. & OKEKE, S.O. (2011). Effects of Games and Analogies on Students' Interest in Mathematics. *JSTAN*, 46(1), 101-112.

ÖZDEMIR, S. , ERKAN, S. , KARİP, E. , SEZGİN, F. & ŞİRİN, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Çözüm Önerileri. Proje No: 107K453. Ankara.

SCHARGEL, F. & SMİNK, J. (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Larchmont, NY: Eye on Education.

ŞIMŞEK, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 27-47.

Thematic Network on Teacher Education in Europe (2000). *Green paper on teacher education in Europe / high quality teacher education for high quality education and training.*

TUNÇ, A.İ. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 6(1), 237-269.

UNICEF (2003). *The State of the World's Children 2004: Girls, Education and Development.* New York: United Nations Childrens's Fund.

United States Agency for International Development/ USAID, (2008). *Educatıon from a Gender Equalıty Perspectıve.*

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 33.04.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bir Eylem Araştırması *

## A Study, Intended to the Improvement of Students' Reading Skills Those Suffer From Reading Difficulty: An Action Research

Mehmet Fatih DOĞUYURT *
Sibel Bilgin DOĞUYURT **

**Öz :**

Bu çalışmada, okuma güçlüğü çeken ilkokul üçüncü sınıfta okuyan "B.S" ve "B.A" adlı öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)" ve "3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun" katkısı incelenmiştir. Bu araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Bu çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sivas/Akıncılar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Her bir çalışma yaklaşık olarak 2 ders saati sürmüş ve toplamda 126 ders saatine ulaşmıştır. Çalışmanın sonunda "B.S" nin okuma ve anlama düzeyi "Endişe Düzeyinden" "Bağımsız Düzeye" ve "B.A"nın okuma ve anlama düzeyi "Endişe Düzeyinden" "Öğretim Düzeyine" yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Güçlüğü, Pragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi, 3P Metodu, Eylem Araştırması

**Abstract :**

In this study, the contribution of "Listening Passage Preview Strategy and 3Ps Method (Pause, Prompt, Praise) has been researched for the improvement about the word recognition and reading skills of two 3rd grade primary school students

* Bu çalışma Eğitim Reformu Girişimi tarafından 11 Nisan 2015 tarihinde Sabancı Üniversitesi'nde düzenlenen 12. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Mehmet Fatih Doğuyurt, Sınıf Öğretmeni, Akıncılar 80. Yıl İlkokulu, Sivas,doguyurtfatih@hotmail.com
** Sibel Bilgin Doğuyurt, Rehber Öğretmen, Akıncılar Türk Telekom Ortaokulu, Sivas, pdr.uzm.sibel@hotmail.com

named B.S. and B.A. In this research, action research pattern has been used. This study has been carried out in Akıncılar district of Sivas province in 2014-2015 educational academic year. Each study lasted about 2 lesson hours and totally, it reached to 126 lesson hours. At the end of the study, "B.S.'s" reading and comprehending level has been rised up to "Free Level" from "Anxiety Level" and "B.A.'s" reading and comprehending level has been rised up to "Instruction Level" from "Anxiety Level" and as a result some progress/improvement has been seen in their deficiencies about reading.

**Keywords:** Reading Difficulty, Listening Passage Preview Strategy, 3P Method, Action Research.



**Giriş**

Değişimlerin çok hızlı olduğu çağımızda bireyin çağa ayak uydurması muhakkak ki iyi bir okuma becerisi ile gerçekleşecektir. İnsanın eğitim hayatı boyunca en önemli kazanımlarından biri okuma alışkanlığıdır. Razon (1980) okumayı; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama olarak tanımlarken, Özdemir (1987) okumayı; basılı sembolleri anlamlandırmak için zihnimizin, göz ve seslendirme organlarıyla birlikte yaptığı bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Demirel (2004) ise bu karmaşık süreci, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğini olarak tanımlamıştır. Kısaca okuma etkinliği; bir yazıdaki sembolleri tanıma, seslendirme ve anlamlandırma olarak tanımlanabilir (Çaycı ve Demir, 2006). Okuma, bireyin tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca elde etmesi planlanan kazanımların ön şartı ve temelidir. Bu yüzden okumanın sadece Türkçe dersi ile sınırlı tutulması düşünülemez. Etkili ve akıcı okuma beraberinde anlama becerisini de getirecek ve bireyin tüm derslerinde başarı sağlamasına katkıda bulunacaktır.



Çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma; günümüzde insanlardan beklenen bir okumadır (Şenol, 1999). Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur (Sidekli ve Yaygın, 2005). Deneyimli eğitimciler ve araştırmacılar okuma sürecinde dil kullanımının çok yönlü ve karmaşık olduğu konusunda hemfikirdirler. Çünkü okuma, eğitim materyallerinden fayda sağlamaya yönelik olarak, sıkıca dokunmuş çeşitli becerilerin oluşturduğu bir kilim gibidir (Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman, 2003). Bundan dolayı okuma karmaşık zihinsel bir süreçtir (Schoenbach ve diğerleri, 2003; Güneş, 2009). Bu süreç içinde okuma becerisinin kazanılmasında çocukların belli bir çoğunluğu zorlanmakta ve okuma güçlüğü yaşamaktadır. (Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre *özel öğrenme güçlüğü olan birey,* "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve din-

leme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012). Özel öğrenme güçlüğü içerisinde yer alan okuma güçlüğü; sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984).

Cain (2010)'a göre okuma güçlüğüne sahip öğrenciler şu özellikleri taşımaktadırlar.

- Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmazlar.
- Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinirler.
- Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür.
- Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterir.
- Okumanın yanında yazım ve anlama yetenekleri de zayıftır.
- Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşarlar.
- Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edemezler.

Öğrencilerin okuma yazmasındaki eksiklikleri telafi etme durumu üçüncü sınıftan sonra engellenir. Çünkü üçüncü sınıfta zayıf okuyan öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde 74'ü dokuzuncu sınıfta da zayıf okuyan öğrenciler olarak adlandırılmaya devam ederler (Talada, 2007). Bu durum da öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecek ve öğrencinin eğitim hayatı boyunca başarısız bir öğrenci olarak adlandırılmasına sebep olacaktır. Okullarda okuma güçlüğüne sahip olan öğrencilerin azımsanmayacak sayıda olmasına rağmen alandaki kaynaklara bakıldığında teşhis ve giderici süreçlerin halen etkisiz biçimde kullanıldığı görülmektedir (Royer ve Sinatra, 1994). Öğrencilerin bu durumlarına müdahale etme ve sorunlarını çözme işlemine ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlanması gerekir. Aksi takdirde öğrencilerin yaşamları boyunca okuma güçlüğünden kaynaklanan sorunlarla mücadele etmesi gerekebilir (Sidekli ve Yangın, 2005).

Öğrencinin tüm eğitim hayatını etkileyen bu karmaşık sürecin gelişimini olumsuz etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bu faktörlerden birisi de okuma esnasında yapılan sesli okuma hatalarıdır. Bu okuma hatalarını Akyol (2003); ters çevirmeler, atlayıp geçmeler (bırakma ve ekleme yapma) ve tekrarlar şeklinde ana başlıklar altında gruplamıştır. Bu yanlışlar ve nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

***Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler:*** Okuma yaparken, genel olarak eklemeler daha az yapılmakta ve okunan metnin anlamını pek fazla bozmamaktadır. Eklemeler çok fazla olmuyor ve okunan metnin anlamını bozmuyorsa endişelenecek bir durum yoktur. Gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrencinin dikkati çekilmelidir. Bunun yanı sıra bırakmalar kelimenin tamamında,

hecede veya harflerde yapılabilir. Bu tür yanlışlıklar dikkatsizlikten, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir.

***Ters Çevirmeler:*** Çocuklar arasında özellikle de okumaya yeni başlayan birinci sınıflarda en çok görülen hatalardan biridir. Öğrenci ya harfleri "d" yerine "b" gibi ya da kelimeleri "ev" yerine "ve" gibi ters çevirmektedir. Bu hatalar okuma öğrenirken meydana gelir ve zamanla ortadan kaybolur. Ancak devam eden durumlarda yön çalışmaları yaparak bu durum önlenmeye çalışılır.

***Tekrarlar:*** Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Çocuk kendi düzeyindeki bir materyali okurken çok tekrar yapıyorsa bir alt düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa bu durum kelime tanıma problemi ile ilişkilidir. Kolay materyal verilince tekrarlamalar değişmiyorsa ortada daha ciddi problemler vardır. Bu alışkanlığı gidermek için okuma yaptırılırken, kelimelere işaret ettirilerek okuma yaptırılabilir. Küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapatılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca, koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi ile görevli olan uzmanın ilk görevi, çocuktaki kusurların nedenlerini belirlemektir. İkinci görevi de çocuğun en az gelişmiş olan yeteneklerini saptamaktır. Uzman bu iki işi yerine getirdikten sonra öğrencideki okuma güçlüğünü gidermek için uygun olan yöntemi seçebilir ve programı uygulayabilir. Uygulayacağı program ise çocuğun gelişim düzeyine göre hazırlanmalıdır (Razon,1982). Literatürde okuma alanında yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu stratejiler arasında en önemlileri, tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ahenkli okuma ve eşli okumadır (Yüksel, 2010). Belirtilen bu stratejilerin dışında bireyin okuma güçlüklerini gidermek için birçok strateji vardır. Bu çalışmada "B.A" ve "B.S" nin okuma alanındaki sorunlarını çözüme kavuşturmak amacıyla "3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yöneltme, Övme) Metodu" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)" kullanılmıştır.

Dağ (2010), 3P metodunu, birebir öğrenme programlarından biri olarak tanımlamış ve bu metodun öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir uygulanabileceğini söylemiştir. *Yöntemin* iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye "duraksama, yöneltme ve övme" şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama (pause) evresinde, bağlama uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yöneltme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006; Akt Dağ,2010). Bu metodun asıl amacı öğrencinin karmaşık olan okuma sürecinde kendi hatalarını tespit etmesi ve bu hataları

kendisinin düzeltmesine yardım edilmesidir. Öğretmen veya uygulayıcı bu metotta yönlendirici olarak görev almakta, öğrencilerin hatalarının farkına varmasına uygun yönergelerle yardım etmekte ve öğrencinin hatasını tespit edip düzeltmesi halinde *sözel övgüler vererek kazanılan davranışın pekiştirmesini sağlamaktadır. Bu metot ile öğrencinin kendine güveni yerine gelecektir.*

Okuma *güçlüğü yaşayan öğrencilerin* okuma problemlerini çözmek için kullanılan diğer bir strateji ise paragrafın önceden dinlenmesi stratejisidir. Bu stratejide uzman okuyucunun metnin bir bölümünü sesli okuması sırasında öğrencinin sessiz bir şekilde dinlemesi ve ardından aynı bölümü sesli olarak okuması, gerektiğinde düzeltici geribildirim alması şeklindedir ve bu strasteji beş aşamada uygulanabilir (Rose, T.L., & Sherry, L., 1984, Van Bon, W.H.J., Boksebeld, L.M., Font Freide, T.A.M., & Van den Hurk, J.M., 1991, Akt *Yüksel, 2010).*

1. Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir odada öğrenci ile birlikte oturularak, seçilen okuma metnini birlikte rahatça okuyabilecek şekilde pozisyon alınır.
2. *Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı kısmı kendisinin sesli olarak okuyacağı anlatılır.*
3. Metnin bir bölümü (yaklaşık 2 dakika boyunca) sesli olarak okunurken öğrenci sessiz bir şekilde takip eder. Eğer küçük yaştaki bir öğrenciyle çalışılıyorsa öğretici parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.
4. Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, takıldığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 sn boyunca herhangi bir kelimeyi okuyamazsa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.
5. Seçilen metin bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrarlanır

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, herhangi bir engeli olmamasına rağmen (bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel) okuma güçlüğü çeken ilkokul üçüncü sınıfta okuyan iki öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)" ve "3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun" katkısı incelemektir. Bu çalışma sırasında yapılan uygulamaların, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu problemlerini gidermede öğretmenlere rehber olacağı, ayrıca bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma, araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfta, okuma alanında güçlük yaşayan iki öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada; "Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)" ve "3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun okuma güçlüğünün giderilmesinde katkısı nedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

**Veri Toplanma Aracı**

Araştırma verilerinin toplanmasında; öğrencilerin okuma alanında yaşadığı problemleri tespit etmek için Akyol (2006) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan; "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış analizi envanteri, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama becerisi düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda envanter bilgilendiricidir. Bu envanter standartlaştırılmış bir test değildir ve üç tür okuma düzeyi tespit etmektedir (Akyol, 2006): Bunlar;

***a) Serbest Düzey:*** Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

***b) Öğretim Düzeyi:*** Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

***c) Endişe Düzeyi:*** Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.

Seslendirme ve ortam ölçeklerine göre öğrencinin verdiği cevaplar ile soru ölçeğinin değerlendirilmesinde basit ve derinlemesine anlama soruları analiz edilmiştir. Öğrencinin her bir ölçekten (ortam-seslendirme- soru ölçekleri) aldığı puanların toplamının yüzdesi bulunup bu değerler toplanmış ve öğrencinin "endişe", "öğretim" veya "serbest düzeylerden hangi okuma düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç; 180 ve daha düşük ise, endişe düzeyindedir. 180-240 arası ise, öğretim düzeyindedir. 240 ve daha yukarı ise, serbest düzeydedir (Fidan ve Akyol; 2011).

**Katılımcılar**

Bu çalışma, 2014-2015 öğretim yılında Sivas/Akıncılar ilçe merkezindeki taşımalı eğitim merkezi olan Akıncılar 80. Yıl İlkokulu'nun 3. sınıfında okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı, uzmanlar tarafından da belirlenen iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ailelerin sosyo ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi (anne ve baba ilkokul mezunu) düşüktür. Anneleri ev hanımı babaları çiftçidir. Öğrenciler, Akıncılar'a bağlı köylerden gelmektedir. Etik açıdan çalışmada öğrencilerin isimleri açıkça verilmemiş, bunun yerine öğrencilerin ad ve soyadlarının baş harfleri kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrenci velilerinden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmış ve bu doğrultuda çalışma uygulanmıştır.

**Uygulama Süreci**

Araştırma için seçilen "B.A" ve "B.S" isimli öğrenciler 3. sınıf öğrencisi olmalarına rağmen seviyeleri oldukça geri durumdaydı. Sınıf içerisinde derse katılımları diğer öğrencilere kıyasla oldukça düşük olan bu öğrenciler özellikle okuma metinlerinde sesli okuma yapmaktan kaçınıyorlardı. "B.A" ve "B.S" nin okuma seviyelerini tespit etmek için "Yanlış Analizi Envanteri" uygulanmış ve öğrencilerin her ikisinin de endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. "B.A" ve "B.S" okuduğu metinleri çok yavaş okuyor, kelimeler arasında uzun duraksamalar yapıyordu. Ayrıca her iki öğrencide okuma sırasında kelimeleri atlıyor, kelimeleri okuyamıyor ya da ilk harfini okuyup geri kalanını tahmin etmeye çalışıyorlardı. Her iki öğrencide de okuma sırasında sık sık kelime ya da hece tekrarları yaptığı gözlemlenmiştir.

Araştırma, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sınıf öğretmeni tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yürütülmüş ve 12 haftalık süreci kapsamıştır. Her bir çalışma yaklaşık olarak 2 ders saati sürmüş ve toplamda 126 ders saatine ulaşmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ve çalışma bittikten sonra öğrencilerin okuma performansları video ile kayıt altına alınmıştır. Çalışma okul ortamında uygulanmış, serbest etkinlik dersi, oyun ve fiziki etkinlik dersi veya öğrencilerin taşımalı eğitim görmesinden dolayı öğle araları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan yazılı materyaller ise Özgün Yayınları Türkçe 2. ve 3. sınıf ders kitaplarından elde edilen metinler ve MEB tavsiyeli hikâye kitaplarıdır. Metinler ile ilgili sorular birinci yazar tarafından hazırlanmıştır. Öğrenciler ile yapılan işlem şu şekilde özetlenebilir:

Öğrencinin dikkati dağıtmayacak bir ortam oluşturulmuştur.

Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak öğretmen tarafından okunacağı, sonra aynı kısmı kendisinin sesli olarak okuyacağı anlatılmıştır. Metnin bir bölümü sesli olarak okunmuş uygulamaya alınan öğrenci ise sessiz olarak takip etmiş ve okunan metni dinlemiştir.

Okuma durdurulmuş ve öğrenciye okumaya başlaması, takıldığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenmiştir. Eğer 3-5 saniye boyunca herhangi bir kelimeyi okuyamadığında veya yanlış okuma yaptığında, uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmiştir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemediğinde ya da tekrar hata yaptığında bir sonraki aşama olan yöneltme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, cevap direkt verilmemiş ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine yardım edilmiştir. Öğrenci uygun okuma davranışını gösterdiği zaman sözel övgü ile desteklenmiştir.

Okuma sonrasında öğrencinin okuduğu metni anlatması istenmiş ve hazırlanan sorular yaptırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

"B.A" ve "B.S" nin okuma ve anlama hatalarının tespit etmek ve ön test olarak kullanmak üzere öğrencilerin kendi sınıf seviyesinden bir aşağı sınıf seviyesinde (2. sınıf) okuma parçaları seçilerek okutulmuştur. Seçilen okuma parçaları "B.A" için "Yüzme Bilmeyen Balık" ve "B.S" için "Maymunun Okuma Merakı" isimli ikinci sınıf seviyesinde okuma parçalarıdır. Öğrenciler okurken araştırmacılar okuma sürecine hiçbir müdahale yapmadan okumayı kayıt altına almış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Okuma Hataları, Hata Sayısı, Ortam Ölçeği, Seslendirme Ölçeği, Soru Ölçeği Değerleri

| Öğrenci | Okuma Hataları | | Ortam Ölçeği | Seslendirme Ölçeği | Soru Ölçeği | Toplam Puan | Düzey |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B.S | Hata Türü | Hata Sayısı | 65 | 78 | 27 | 170 | ENDİŞE |
| | Sözcük Atlama | 1 | | | | | |
| | Tekrar | 4 | | | | | |
| | Duraksama | 1 | | | | | |
| | Yanlış Okuma | 17 | | | | | |
| B.A | Sözcük Atlama | 2 | 55 | 70 | 36 | 161 | ENDİŞE |
| | Sözcük Ekleme | 1 | | | | | |
| | Telaffuz | 1 | | | | | |
| | Tekrar | 1 | | | | | |
| | Duraksama | 2 | | | | | |
| | Yanlış Okuma | 26 | | | | | |

Tablo 1'e bakıldığında yanlış analizi envateri sonuçlarına göre her iki öğrencinin de endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma hatalarının her iki öğrenci içinde daha çok yanlış okuma şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Yanlış okumanın

altında yatan nedenler incelendiğinde kelimeyi tanıyamama ve kelimenin baş harfini okuyup geri kalanı tahmin ederek okumadır. Kelimeleri doğru okunamaması da metinin doğru olarak anlaşılmasını engellemektedir. "B.S" nin yapılan ilk okuma sonuçlarına dayalı olarak ortam ölçeği sonucu % 65, seslendirme ölçeği %78, soru ölçeği %27 olarak tespit edilmiştir. "B.A" nın ilk okuma sonuçları ise; ortam ölçeği % 55, seslendirme ölçeği %70, soru ölçeği %36 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden elde ettiği puanların toplamı B.S için 170, B.A için 161 olarak bulunmuştur.180 puandan küçük olduğu için öğrenciler (2. Sınıf düzeyinde) endişe düzeyinde bulunmaktadır. Bu sonuçlar her iki öğrencinin de okuma ve anlamaya ilişkin ciddi problemler yaşadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

**Tablo 2.** Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Okuma Hataları, Hata Sayısı, Ortam Ölçeği, Seslendirme Ölçeği, Soru Ölçeği Değerleri

| Öğrenci | Okuma Hataları | | Ortam Ölçeği | Seslendirme Ölçeği | Soru Ölçeği | Toplam Puan | Düzey |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B.S | Hata Türü | Hata Sayısı | 76 | 88 | 85 | 249 | BAĞIMSIZ |
| | Sözcük Atlama | 1 | | | | | |
| | Tekrar | 4 | | | | | |
| | Duraksama | 1 | | | | | |
| | Yanlış Okuma | 17 | | | | | |
| B.A | Sözcük Atlama | 2 | 70 | 84 | 69 | 223 | ÖĞRETİM |
| | Sözcük Ekleme | 1 | | | | | |
| | Telaffuz | 1 | | | | | |
| | Tekrar | 1 | | | | | |
| | Duraksama | 2 | | | | | |
| | Yanlış Okuma | 26 | | | | | |

"B.A" ve "B.S" nin okuma ve anlama hatalarının giderilmesine yönelik 12 haftalık süreç içerisinde Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)" ve "3P (Pause, Prompt, Praise) metodu uygulayarak çeşitli okuma çalışmaları yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonunda her iki öğrenci içinde 3. Sınıf seviyesinde olan "Keloğlan" isimli okuma parçası son test olarak kullanılmış ve öğrencilerin okuma ve anlama hatalarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde her iki öğrencinin de 12 hafta sonunda okuma ve anlama problemleri ile ilgili, çalışmalara başlandığındaki durumlarına göre oldukça ilerleme gösterdikleri görülmektedir. "B.S" nin endişe düzeyinden bağımsız düzeye, "B.A" nın ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Dikkati çeken bir bulguda her iki öğrencinin de soru ölçeğinde başarı düzeylerinin arttığıdır. "B.S" nin soru ölçeği puanı % 84 ve "B.A" nın soru ölçeği puanı ise %80

gibi oldukça üst düzeye çıktığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle uygulanan yöntemlerin ve okuma çalışmalarının gayet etkili olduğu söylenebilir. Buna ilave olarak öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi anlama problemlerinin de büyük ölçüde çözüldüğünün göstergesidir.

**Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırma, akıcı okuma yöntemlerinden 3P (Pause, Prompt, Praise ) metodu ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)" ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi olan "B.S" ve "B.A" adlı öğrencilerin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkilerini tespit etmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde, öğrencilerin seviyelerini tespit etmek için okutulan metinlerde öğrencilerin en fazla yanlış okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hatalarının temel sebebi de dikkatsizlik, kelime tanımadaki yavaşlık ya da kelimeyi tanıyamama ve kelimenin baş harfini okuyup geri kalanını tahmin ederek okuma şeklinde olduğu saptanmıştır. Buna ilave olarak her iki öğrenci de noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden okudukları ve okuma etkinliklerine karşı isteksiz bir tavır sergiledikleri görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bulgular, uygulanan stratejilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Kullanılan stratejiler okuma güçlüğü çeken "B.S" ve "B.A" nın hem okuma hatalarını azaltmış hem de okuma düzeylerini yükseltmiştir. Her iki öğrencinin okuma düzeyi ön testte "Endişe Düzeyinde" iken, 126 saatlik çalışmanın sonunda yapılan son uygulamada "B.S" nin okuma düzeyi "Bağımsız Düzeye", "B.A" nın okuma düzeyi ise "Öğretim Düzeyine" yükselmiştir. Okuma seviyelerindeki bu artış aynı zamanda öğrencilerin okuduğu metinleri anlama düzeylerini de geliştirmiştir. Her iki öğrencinin uygulama sonunda soru ölçeği puanlarına bakıldığında bu artış görülecektir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde; Dağ (2010), Yüksel (2010) ve Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012)'in 3P metodunun veya paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin okuma ve anlama düzeylerine katkısını inceledikleri araştırmalarda, bu yöntemlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerine ne kadar erken müdahalede bulunulursa o kadar başarılı olunacaktır. Problemin devam etmesi hâlinde bir alışkanlık hâlini alacak ve öğrencinin akademik başarısı, psikolojik, sosyal ve duyuşsal gelişimi olumsuz etkilenecektir (Dağ, 2010). Öğretmenler, iyi gözlem yaparak okuma güçlüğü çeken öğrencileri tespit etmeli ve bu öğrencilerin problemlerini gidermek için uygun programlar hazırlayarak okuma ve anlama problemlerine en erken şekilde müdahale etmelidir. Bu noktadan hareketle görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerini nasıl gidermesi gerektiğine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimlere alınabilir. Buna ek olarak eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde bu konuya ait bir ders konulabilir. Böylece öğretmenlerin hem bu konuya karşı farkındalıkları artırılabilir hem de bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

**Kaynakça**

AKYOL, H. (2003). "**Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi"**, Ankara: Gündüz Eğitim ve

Yayıncılık.

AKYOL, H. (2006). **"Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi"**, Ankara: Pegema Yayıncılık.

CAİN, K. (2010). **"Reading Development and Difficulties"**, United Kingdom: BPS

ÇAYCI, B. ve DEMİR, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4, 437-456.

DAĞ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,** 11(01), 063-074.

DEMİREL, Ö. (2004). "**Türkçe Öğretimi**", Ankara:Pegem Yayınları.

EKİZ, D., ERDOĞAN, T. ve UZUNER, F. G. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11(2), 111-131.

FİDAN, N. K. ve AKYOL, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü **olan bir ö**ğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. **Kuramsal Egitimbilim**, 4 (2), 16-29.

GÜNEŞ, F. (2009). **"Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma"**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

JOSHİ, R. M., DAHLGREN, M. ve Boulware-GOODEN, R. (2002). Teaching Reading In An Inner City School Through A Multisensory Approach. **Annals Of Dyslexia**, 52, 229-242.

MEB(2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. "http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf" adresinden 20/02/2016 tarihinde edinilmiştir.

ÖZSOY, Y. (1984). Okuma yetersizliği. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** (1), 17-20

RAZON, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. **Pedagoji Dergisi**, 1.

RAZON, N. (1982). Okuma güçlükleri. **Eğitim ve Bilim**, 39, 11-8.

ÖZDEMİR, E. (1987). **"İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu"**, **İstanbul:** İnkılap Kitapevi.

SİDEKLİ, S. ve YANGIN, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. **Atatürk Üniversitesi Kazım**

**Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (11), 393-413.

SCHOENBACH, R., BRAUNGER, J., GREENLEAF, C. ve LİTMAN, C. (2003). Apprenticing Adolescents to Reading in Subject-Area Classrooms. **Phi Delta Kappan**, 85(2), 133-138.

ŞENOL, M. (1999). Okuma yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası. **Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Afyon.

TALADA, J.A. (2007). The Relationship Between Oral Reading Fluency and Comprehension. **Unpublished PhD's thesis Liberty University**.

ROYER, J. M. and SİNATRA, G. M. (1994). "**A Cognitive Theoretical Approach to**

**Reading Diagnostics**". NY: Plenum Publishing Corporation.

YÜKSEL, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma**. Kuramsal Eğitimbilim**, 3 (1), 124-134.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

*Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 27.06.2016*
*Yayın Kabul Tarihi: 06.08.2016*

# Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Halk Edebiyatı Konularıyla İlgili Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Nicel Analizi *

## Quantitative Analysis Of Teachers' Opinions Related With Acquisitions On Folk Literature Taking Place In Education Program Of Turkish Literature Lecture

Dr. Fatma Süreyya KURTOĞLU *
Prof. Dr. Ali YAKICI **

**Öz :**

Bu çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programında yer alan Halk Edebiyatı ile ilgili kazanımlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programında yer alan Halk Edebiyatı ile ilgili kazanımlara ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinden üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip yerleşim yerlerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak seçilmiş Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi türlerindeki okullarda görev yapan 184 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliği test edilmiş "Halk Edebiyatı Konularında Yer Alan

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Halk Edebiyatı Konularıyla İlgili Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü / Ankara. fskurtoglu@gmail.com
*** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü / Ankara. yakici@gazi.edu.tr

Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS 17 paket programı yardımıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir.

Elde edilen veriler ışığında katılımcıların; İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesi'ndeki Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler konusunda hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre; Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler konusunda görev yaptıkları okul türü değişkenine göre ve Âşık Tarzı Halk Şiiri konusunda hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Kazanım, Halk Edebiyatı ile İlgili Kazanımlar.

**Abstract :**

In this study, taking quantitative analysis of teachers' opinions related with acquisition on folk literature taking place in education program on Turkish literature lecture is being objected. In the study it is determined whether opinions of Turkish language and literature teachers related with acquisitions on folk literature taking place in the education program of Turkish Literature change or not due to several variables.

The working group of the study is composed of 184 Turkish Language and Literature teachers working at Science High Schools, Social Sciences High Schools, Anadolu Religious Vocational High School, Vocational and Technical Anadolu High School, Arts and Sports High School, in 2014-2015 academic year in central districts of Ankara province, from the settlements with upper, middle and lower social-economic settlements, chosen in line with random sampling with more accessible sampling method than purposive sampling method.

Screening model has been used in the study undertaken in quantitative research pattern. In the study, inquiry developed by researcher and of which credibility has been tested "Inquiry of Evaluation of Opinions of Teachers Subject to Acquisitions taking place in Folk Literature" has been used. Data obtained after implementation are solved by using one way direction of variance and t test with the help of SPSS 17 package program.

Under the light of data obtained, meaningful differences have been observed due to several variables such as variable of taking in service training related with texts expressing excitement and emotion in Turkish Literature Developed within the Framework of Islam Civilization; due to variable of school type in Literature texts within the framework of case environment and due to taking in service training on folk amorous poetry.

**Keywords:** Turkish Literature Course Teaching Curriculum, Learning Outcome, Learning Outcomes related to Folk Literature.

**Giriş:**

Bilgi, duygu ve düşüncelerimizin bir zihinden diğer bir zihne aktarımı olan iletişim, günümüzde bir çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsanlar arasındaki en güçlü iletişim aracı da dildir.

Dil, toplumdaki diğer insanlarla ilişkilerimizde aracılık ederek sosyal bağlarımızı kuvvetlendirir. Dil sayesinde geçmişimizi öğrenir, bu günümüzü arzu ettiğimiz gibi yaşar, geleceğimizle ilgili planlar yaparız. Fertlerin hayatında bu derece önemli olan dil, muhakkak ki milletlerin hayatında da o kadar önemlidir.

Bir milletin manevi gücünü, kültürünün en önemli unsuru olan dilde aramak gerekir. Bundan dolayı dil, milli vasfı en belirgin kültür ögelerimizdendir.

Son zamanlarda dünyada yaşanan şiddet ve korku havası, maddî ve manevî tatminsizlikler; acımasızlık, çevrede yaşananlara duyarsızlık; mutsuzluk ve hiçbir şeyden memnun olmama gibi problemler, değerlerin öğretimi ve aktarımını daha önemli bir hâle getirmiş; milletleri, millî ve evrensel kimi değerleri yeniden canlı ve etkili hâle getirmeye ve yaşanılan çağa uygun yeni bir takım değerleri oluşturmaya; böylelikle kaybolmaya yüz tutmuş sosyal kontrolü yeniden sağlamaya sevk etmiştir.

Dünyadaki bu değerleri tespit etme, yayma ve bu yolla sosyal kontrolü sağlama çalışmaları son zamanlarda ülkemizde de önem kazanmış ve son yıllarda bu konuyla ilgili birkaç araştırma da yapılmıştır (Akbaş 2004, Erdal 2008, Erdem 2003, Güngör 2000, Kılcan 2009, Küçük 2008, Öztürk 2008, Turan 2008, Uyar 2007, Ünver 2008).

Dünyadaki siyasî ve kültürel rekabet gereği fertlere bir takım özellikler kazandırılmalıdır. Bu sebeple, millî birlik ve beraberliğin oluşturulması, millî kültür unsurlarının geliştirilmesi, yeni nesillerin sosyal hayata uyumunun sağlanması, sağlıklı bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirilmesi, sosyal ve kültürel değişimlerin milletin menfaatlerine uygun olarak yönlendirilmesi gerekir. Böylelikle kültür emperyalizmine karşı millî bir direnç oluşturularak, kültür erozyonun engellenmesi, siyasi rejimin korunması, yeni nesillerde millî şuurun oluşturulması; millî birlik ve beraberliğe yönelik iç ve dış tehditlere karşı millî şuur oluşturulması ve bu şuurun canlı tutulması sağlanabilir.

Dünyadaki bütün kültürlerde bir şekilde değerlerinin eğitimi yapılmaktadır. Örneğin Japon eğitim sisteminde genellikle ilköğretim okullarının önünde asılan dört kurala göre öğrencilerin ganbaru (azimli), yasashii (nazik), jobuna (güçlü ve sağlıklı) ve benkyo (çalışmada gayretli) olması beklenmektedir (Stevenson 1991; Aktaran Kurudayıoğlu ve Çakıcı 2013).

Fert ve millet hayatı için bu derece önemli olan dil, edebiyat için de aynı derecede önemlidir. Edebiyat, dilin kendisine sağladığı imkânlar sayesinde estetik bir iletişim aracı görevi görmeye başlar. Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili iki alandır. Her ikisinin konusu da insandır.

Dil ve edebiyat millî kültürün en önemli manevi ögelerindendir. Bu sebeple dil ve edebiyat öğretimi ile kültür birikiminin yeni kuşaklara aktarılmasındaki yakın ilişki, öğretimin, örgün eğitimdeki önemini daha da artırmaktadır. Çünkü dil, hem millet olmanın temel ögelerinden biri, hem de kültür birliğinin en önemli aracıdır. Edebiyat ise bu kültür birliğinin temel değeridir (Kavcar 1981: 153).

"Kültürün oluşturulması ve bunun diğer nesillere aktarılması insanoğluna özgü bir olgudur. İnsan yazılı ve sözel sembol kullanma becerisine sahip olan tek canlı varlıktır. İnsanın bu özellikleri, onun kendi yaşantıları yoluyla edindiği bilgi, beceri ve yetenekleri diğer nesillere aktarmasını sağlamaktadır." (Fidan ve Erden 1987: 63).

"Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler." (Çelikkaya 1996: 168); olan değerler, aynı zamanda "Bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak görünen; tasvip ve teşvik gören, korunmaya çalışılan, kabullenişler, inanışlar." (Tural 1992: 29) olup, milletleri diğerlerinden ayıran ve birtakım millî özellikler taşıyan bir sistemdir.

Edebiyat, toplumu ve onu oluşturan ferdi konu alan bir kurumdur. Bundan dolayı toplumun yapısındaki değişime bağlı olarak o da değişir. Bir taraftan toplumdan ve toplum düzeninden etkilenen edebiyat diğer taraftan toplumu da etkiler. Çünkü edebiyat ürünleri sadece hayatı yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda hayatı biçimlendirir (Kavcar 1982: 4).

Türk milli eğitim sisteminde kültür değerlerini bireye en etkili ve en kalıcı bir şekilde aktarma yollarından birisi, bireyi kendi dilinin en güzel örnekleri olan edebi metinlerle karşılaştırmaktır. Bu eserler vasıtasıyla kişi, bir taraftan dilinin inceliklerini kavrarken, diğer yandan o edebî eserlere bir şekilde sindirilen millî ve manevî değerlerle tanışacaktır.

Liselerdeki edebiyat dersleri öğrencileri sadece üniversiteye hazırlayan bir ders olarak görülmemelidir. İnsan, dilini edebiyatla öğrenir, dilinin zevkine, şuuruna edebiyatla varır. Aslında insan kendini, kendi varlığını, benliğini edebiyatla idrak eder. Kişiliğini, millî varlığını, kimliğini, benliğini, insan olmayı edebiyatla fark eder, anlar, yaşar (Yetiş 1997).

Okullarımızda, kültürel birikimi fark ettiren, sevdiren, toplum hafızasının korunması ve geliştirilmesi konusunda öğrencileri cesaretlendiren derslerin çok planlı ve istenilen düzeyde verilmesi gerekmektedir. Bu görevi eğitim kurumlarında tüm derslerin üstlenmesi gerekirken sorumluluk çoğunlukla soysal alanlarda verilen derslere (Türkçe, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı) bırakılmaktadır.

Bütün bu düşüncelerden de anlaşılacağı üzere edebiyat eğitiminin amacı sadece sanat eserindeki güzelliği ve estetik hazzı okuyucuya aktarmak değil aynı zamanda bireyi eğitmek, hayata hazırlamak ve yaşadığı toplumla uyumlu hale getirmektir.

Eğitim sisteminin başarılı olabilmesinde kanun ve yönetmelikler yanında bu kanun ve yönetmeliklerle çelişmeyecek şekilde hazırlanan ders öğretim programları da önemli bir işleve sahiptir. Öğrenci davranışında istenilen değişiklik ya da değişiklikleri oluşturmak maksadıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya öğretim programı denir (Tekin 2014: 8).

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde gerçekleştirilmeye başlanan uyum yasaları çerçevesinde genel olarak Türk eğitim sistemi de yeniden şekillenmeye başlamıştır. "Bu süreç kapsamında, eğitim alanında gerçekleştirilmesi gereken yenilikler, gelişmiş ülkelerin; özellikle de Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri ve PISA ölçütlerinde başarılı olan ülkeler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur." (Akpınar ve Aydın 2007). Böylelikle öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bu çerçevede Millî Eğitim Temel Kanununa da bağlı kalarak mevcut programı yeni bir yaklaşımla ele almış ve 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararla Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (TEDÖP)'nı hazırlamıştır.

Bu programda ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Her eğitim sisteminde, hedef kitle olan öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak veya onların davranışlarında bazı değişiklikler oluşturmak hedeflenir. Programın uygulanması neticesinde öğrenciye kazandırılması kararlaştırılan bu davranış ve öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişiklikler programın kazanımlarıdır (Tekin 2014: 11)

Yeniden yapılandırılan Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Türk halk edebiyatı ve türleriyle ilgili konular hemen hemen öğrenim süresinin tamamına yayılmıştır. Buna göre temel bilgiler dokuzuncu sınıfta verilirken, verilen bu temel bilgilere dair ayrıntı ve örneklere ise onuncu ve on ikinci sınıf konuları arasında yer verilmiştir. Bu programa göre ağırlıklı olarak onuncu sınıfta yer verilen Türk halk edebiyatı konularıyla ile ilgili kazanımların sayısı 109'dur.

Bu çalışmanın amacı, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen kazanımlardan halk edebiyatı konularıyla ilgili olanlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek ve öğretmen görüşleriyle bu kazanımların daha etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuna cevap bulmaktır.

**Yöntem:**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

**Araştırmanın Modeli:**

Bu araştırma, tarama modelindedir. Karasar'a (2010) göre, tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışan, araştırmada incelenen birey veya nesneleri kendi koşulları içerisinde değerlendirmeye çalışan bir bilimsel araştırma türüdür. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre ise tarama modeli araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklemler üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri nedeniyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır.

**Araştırmanın Evren ve Örneklemi:**

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yine aynı eğitim öğretim yılının güz döneminde Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2015) sosyo-ekonomik düzey verileri göz önünde bulundurularak Ankara ilinin merkez ilçelerinden üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip yerleşim yerlerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak seçilmiş Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi türlerindeki okullarda görev yapan 184 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliği test edilmiş olan anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü) ikinci bölümünde ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda bulunan Türk halk edebiyatı konuları ile ilgili kazanımlara yönelik görüşlerini belirlemek için programda yer alan halk edebiyatı konularına yönelik kazanımların yer aldığı anket kullanılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada kullanılan anket örneklem grubu olarak belirlenen öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre toplam 184 öğretmen adayından toplanan verilerin analizinde SPSS 17 paket programının yardımıyla t testi ve tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili karşılaştırılmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

**Bulgular**

| Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu | N | $\overline{X}$ | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 75 | 44,96 | 8,10 | 179 | 2,149 | ,033 |
| Hayır | 106 | 42,46 | 7,41 | | | |

*Tablo 1. Katılımcıların* İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki *Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhi, Nefes, Gazel) Konusuna Yönelik Kazanımlara İlişkin Görüşleri* İle İlgili *Toplam Puanlarının Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Tablo 1'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların **İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki** Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhi, Nefes, Gazel) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(179)}$= 2,149; p<,05]. Katılımcılardan, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim alanların **İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki** Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhi, Nefes, Gazel) konusuyla ilgili kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=44,96) iken, hizmet içi eğitim almayanların **İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki** Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhi, Nefes, Gazel) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=42,46)'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan **İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki** Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhi, Nefes, Gazel) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşlerinde, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim almış olmalarının farklılaşmaya sebep olduğu yani Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim alanların görüşlerinin almayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 2. Katılımcıların* İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki *Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) Konusuna Yönelik Kazanımlara İlişkin Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Değişken | | | | N | $\bar{X}$ | | S |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Görevli Yapılan Okul Türü | (1) Anadolu İmam-Hatip Lisesi | | | 48 | 30,67 | | 4,92 |
| | (2) Anadolu Lisesi | | | 89 | 32,18 | | 6,29 |
| | (3) Fen Lisesi | | | 3 | 31,33 | | 9,87 |
| | (4) Mesleki ve Teknik Anadolu | | | 33 | 28,73 | | 5,57 |
| | (5) Sosyal Bilimler Lisesi | | | 8 | 37,38 | | 2,72 |
| | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Fark Scheffe |
| | Gruplar Arası | 601,056 | 4 | 150,264 | 4,514 | ,002 | 4-5 |
| | Gruplar İçi | 5858,877 | 176 | 33,289 | | | |
| | Toplam | 6459,934 | 180 | | | | |

Tablo 2'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların **İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler** (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(4-176)}$=4,514; p<,01]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre (4) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görevli olan katılımcıların Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{X}$=28.73) ile (5) Sosyal Bilimler Lisesinde görevli olan katılımcıların Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{X}$=37.38) arasında Sosyal Bilimler Lisesinde görevli bulunan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan katılımcıların Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 3. Katılımcıların* İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı Ünitesindeki Âşık Tarzı Halk Şiiri (Koşma, Semaî) Konusuna Yönelik Kazanımlara İlişkin Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

| Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu | N | $\overline{X}$ | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 75 | 61,25 | 10,76 | 179 | 2,179 | ,031 |
| Hayır | 106 | 57,85 | 10,06 | | | |

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan **Âşık Tarzı Halk Şiiri** (Koşma, Semaî) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(179)}$= 2,179; p<,05]. Katılımcılardan, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim alanların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan **Âşık Tarzı Halk Şiiri** (Koşma, Semaî) konusuyla ilgili kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=61,25) iken, hizmet içi eğitim almayanların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan **Âşık Tarzı Halk Şiiri** (Koşma, Semaî) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =57,85)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan **Âşık Tarzı Halk Şiiri** (Koşma, Semaî) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşlerinde, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim almış olmalarının farklılaşmaya sebep olduğu yani Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim alanların görüşlerinin almayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler:**

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda bulunan Türk halk edebiyatı konuları ile ilgili kazanımlara yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş temel problem doğrultusunda test edilen alt problemlere ilişkin aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

Katılımcıların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı ünitesindeki Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhi, Nefes, Gazel) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları katılımcıların hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Yani hizmet içi eğitim, ders öğretim programında yer alan kazanımlarla ilgili olarak öğretmenlere kazanımları daha fazla tanıma ve inceleme imkânı sağlamakta, kazanımlar konusunda ve

bu kazanımların öğrencilere nasıl aktarılması gerektiği hususunda öğretmenlere rehberlik yapmakta ve kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleştirilme boyutunda öğretmene kolaylık sağlamaktadır, denilebilir.

Katılımcıların İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı ünitesindeki Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları katılımcıların görevli oldukları okul türü arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi okul türüne yönelik olduğuna bakıldığında; Sosyal Bilimler Liselerinde görevli öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görevli öğretmenlere göre Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusuna yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (Battalnâme, Dede Korkut Hikâyeleri, Dânişmentnâme, Mesneviler) konusunda yer alan kazanımları görev yaptıkları okuldan dolayı daha fazla tanıma ve inceleme fırsatı bulduklarıyla açıklanabilir. Yani kazanımların okul türlerine bağlı olarak değişme göstermesi, bunların hem ilgili okullardaki görevli öğretmenlerce hem de buralarda öğrenim gören öğrencilerce benimseneceğinin göstergesi olabilir.

Katılımcıların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı ünitesindeki Âşık Tarzı Halk Şiiri (Koşma, Semaî) konusuna yönelik kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili toplam puanları katılımcıların hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Yani hizmet içi eğitim, ders öğretim programında yer alan kazanımlarla ilgili olarak öğretmenlere kazanımları daha fazla tanıma ve inceleme imkânı sağlamakta, kazanımlar konusunda ve bu kazanımların öğrencilere nasıl aktarılması gerektiği hususunda öğretmenlere rehberlik yapmakta; kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleştirilme boyutunda öğretmene kolaylık sağlamaktadır denilebilir.

**Öneriler:**

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, eğitim sistemimizdeki okul türlerinin ve buralarda eğitim gören öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın öğretmenlere tanıtılması ve uygulanması konusunda uzman eğitimciler tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

**Kaynakça:**

AKBAŞ, O. (2004), **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

AKPINAR, B., & AYDIN, K. (2007), **Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması**, Doğru Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 6: 82-88.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yay.

ÇELIKKAYA, H. (1996), **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi,** İstanbul: Alfa Yay.

ERDAL, K. (2008), "*Eğitim Değerleri Açısından Çocuk Edebiyatı*", **Qafqaz Üniversiteti Türk Halqları Edebiyyatı II: Beynelhalk Uşaq Edebiyyatı Konqresi (13-15 Noyabr 2008) Bildiriler**, 981-988, http://www.scribd.com/doc/16699403/Cocuk-Conference-Book-I [Erişim Tarihi: 15.04.2015]

ERDEM, A. R. (2003), "Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(4): 55-72.

FİDAN, N. & ERDEN, M. (1987), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Kadıoğlu Yay.

GÜNGÖR, E. (2000), **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**, İstanbul: Ötüken Yay.

KARASAR, N. (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yay.

KAVCAR, C. (1981), "*Atatürk'ün Dil ve Edebiyat Konusundaki Görüşleri*", **Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu**, Ankara: Ankara Üniversitesi Yay.

KAVCAR, C. (1982), **Edebiyat ve Eğitim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Yay.

KILCAN, B. (2009). İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kırşehir İli Örneği), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

KURUDAYIOĞLU, M. & Çakıcı, E. (2013), *"Türk Edebiyatı Dersinin Öğretiminde Değerler"*, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 1(3): 41-57.

KÜÇÜK, E. E. (2008), "*Dede Korkut Hikâyelerindeki İletilerin Ahlâk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*". **Qafqaz Üniversiteti Türk Halqları Edebiyyatı II: Beynelhalk Uşaq Edebiyyatı Konqresi (13-15 noyabr 2008) Bildiriler**, 391-397. http://www.scribd.com/doc/16699403/Cocuk-Conference-Book-I [Erişim Tarihi: 15.04.2015]

SEVER, S. (1986), *Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi"*, **Millî Eğitim,** 69: 28-33.

TEDÖP (2011), **Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı**, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yay.

TEKİN, H. (2014), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yay.

TURAL, S. (1992), **Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**, Ankara: Ecdâd Yay.

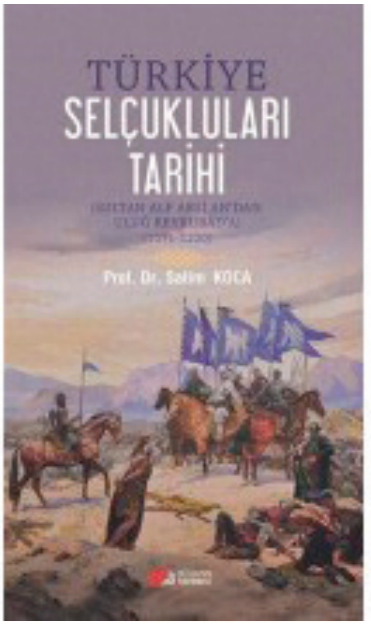
YETİŞ, K. (1997), "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi", **Türk Edebiyatı Dergisi,** 288: 13-15.

# Türkiye Selçukluları Tarihi (Sultan Alp Arslan'dan Uluğ Keykubâd'a) (1071-1220)

## Prof. Dr. Salim KOCA

Sinan TARİFCİ *

Cilt 5 Sayı 14 Yaz 2016




Koca, Salim (2016), *Türkiye Selçukluları Tarihi (Sultan Alp Arslan'dan Uluğ Keykubâd'a) (1071-1220)*, Ankara: Berikan Yayınevi, 391 s.

Tanıtımını yapmaya çalışacağımız eser, Berikan Yayınevi'nden birinci baskı olarak çıksa da, daha önce, 2003 yılında KaraM Yayınları tarafından ilk defa olmak üzere basılmıştır. Söz konusu bu ilk baskıda eser *"Türkiye Selçukluları Tarihi, II. Cilt, Malazgirt'ten Miryokefalon'a (1071-1176)"* adıyla yayımlanmıştır. İlk ve ikinci baskıda eser isminin değişikliğe uğrayıp, belirtilen tarih aralığının uzadığından da anlaşılacağı üzere, burada ele alacağımız yayın, ilk baskının genişletilmiş halidir. Öyle ki, eserin ilk baskısı beş bölümden müteşekkil olduğu halde, biraz aşağıda adlarını belirteceğimiz üzere, bu ikinci baskısı, sekiz bölümden oluşmaktadır. Şu halde, son üç bölüm, eserin ikinci baskısında ilk defa yer almakta olduğu gibi, I. bölüme de *"Anadolu'nun Türk Vatanı Hâline Getirilmesi (Coğrafyadan Vatana)"* faslı eklenmiştir. Prof. Dr. Salim Koca, ilk baskıda Selçuklu devri Türk tarihinde birer dönüm noktaları olan iki büyük olayı eserine ad ve sınır olarak seçerken, ikinci baskıda ise yine aynı devirde önemli rol oynayan iki büyük tarihî şahsiyeti seçmiştir.[1]

[1] Yazarın ifadelerine göre, Türklüğün ve Anadolu'nun kaderini tayin eden Malazgirt zaferi (1071) neticesinde yeni bir vatan (Anadolu) ve yeni bir devlet (Türkiye Selçuklu Devleti) kurulmuştur. Miryokefalon zaferi (1176) ise Bizans'ın Malazgirt savaşından beri 105 yıl taşımış olduğu Anadolu'yu Türklerden geri alma ümidine tamamen son vermiştir. Böylece, Malazgirt zaferiyle açılan vatan ve kurulan devlet, Miryokefalon zaferiyle korunmuş ve emniyet altına alınmıştır. Büyük Selçuklu Devleti Sultanı Alp Arslan, Selçuklu ordularının başında, bu suretle, Türk tarihinin en parlak ve en büyük zaferini kazanarak Türklüğün önüne Anadolu'yu açmış; Türkiye Selçuklu Devleti Sultanı Uluğ Alâeddîn Keykubâd da kurulan, korunan ve emniyet altına alınan vatanın ve devletin siyasî bütünlüğünü tamamen sağlayarak, kuzeyde, güneyde ve doğuda bugünkü Türkiye Cumhuriyeti sınırlarına ulaştırmıştır.

* Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, sinantar@hotmail.com

Yazar, Türkiye Selçuklularıyla başlayan ve günümüze kadar devam eden Anadolu Türk tarihinin birbirini takip eden dört dönem halinde incelenmesi gerektiği belirtmektedir: 1-) Türkiye Selçukluları ve Doğu Anadolu Türk Devletleri dönemi, 2-) Anadolu Türk Beylikleri dönemi, 3-) Osmanlı dönemi, 4-) Türkiye Cumhuriyeti dönemi. Devamında ise görüldüğü gibi, her dört dönemde de Türk devletinin temelini ve özünü Anadolu topraklarının oluşturduğunu; deyim yerindeyse, Osmanlı Devleti'nin bir ara yatağından taştığını, üç kıtaya yayıldığını, Türkiye Cumhuriyeti ile tekrar yatağına dönmüş olduğunu ifade etmektedir.

Yazar, bu şekilde tasnif ettiği ve değerlendirdiği Anadolu Türk tarihi üzerine muhtelif çalışmalar yapmıştır. Bu cümleden olarak, tanıtımını yapmaya gayret edeceğimiz eseri de söz konusu dönemlerin birincisi temsil etmektedir. Böyle olmakla beraber bu eser, aynı zamanda, yazarın Büyük Selçuklulara dair ortaya koyduğu çalışmanın (Koca, 1997, a) da bir devamı niteliğindedir. Öte yandan, yazar, bu dönemlerin ikincisine tekabül eden ayrı bir çalışma yaptığı gibi (Koca, 2012; 2001), tarif ettiği dördüncü ve son döneme giriş mahiyetini haiz de müşterek bir eser ortaya koymuştur (Yalçın–Koca, 2005).

Yazar, ele alacağımız bu eserinde, temelde ve özde, Türkiye Selçuklu hükümdarlarının içte ve dışta takip ettiği politika ve faaliyetler üzerinde durmuştur. Öyle ki, kendi deyişiyle, Türkiye Selçuklu hükümdarlarının, başta kendi devletleri olmak üzere, Anadolu'daki öteki Türk devletlerinin de geleceklerini yakından ilgilendiren bazı plan ve projeleri olmuştur. Onlar, bu plan ve projelerini gerçekleştirmek için bazı politika ve faaliyetler göstermişlerdir. İşte, yazar, bu politika ve faaliyetlerin aydınlatılması hususunun, kitabının amacını teşkil ettiğini belirtmektedir ki, söz konusu politika ve faaliyetleri şu şekilde tespit etmiştir:

İlk iki Türkiye Selçuklu hükümdarı (Süleyman-şâh ve Kılıç Arslan), sadece Anadolu içinde değil, Anadolu dışında da yayılma ve genişleme faaliyeti gütmüştür.

Türkiye Selçuklu hükümdarları;

I. Haçlı Seferi sonucunda sahillerden uzaklaştırılarak bir kara devleti hâline getirilmiş ve dört taraftan sarılmış olan Türkiye Selçuklu Devletini doğal sınırlarına ulaştırma politikası ve faaliyeti göstermişlerdir.

Bizans'ın Anadolu'yu geri alma planlarına ve emellerine karşı son derece kararlı bir şekilde vatan savunması politikası ve faaliyeti sürdürmüşlerdir.

Anadolu ekonomisini dış dünyaya açma ve onunla bütünleştirme politikası ve faaliyeti yürütmüşlerdir.

Kendi devletlerinin hâkimiyeti altında Anadolu'da Türk siyasî birliğini kurma politikası ve faaliyeti izlemişlerdir.[2]

Eser; İçindekiler (s. 5-10), Önsöz (s. 11-16), *Giriş* (s. 17-34), *Bibliyografya* (s. 369-376) ve *Genel Dizin* (376-391) kısımlarından başka, başlıca şu sekiz bölümden oluşmaktadır: I. Bölüm: *Sultan Alp Arslan ve Anadolu'nun Kaderini Tayin Eden Savaş: Malazgirt Zaferi (26 Ağustos 1071)* (s. 35-56), II. Bölüm: *Kutalmış Oğlu Süleyman*-şâh ve Türkiye Selçuklu Devletinin Kuruluşu (s. 57-88), III. Bölüm: *Sultan I. Kılıç Arslan ve Vatan (Anadolu) Savunması* (s. 89-122), IV. Bölüm: Çöküntüden Yeniden Yükselişe (s. 123-182), V. Bölüm: *Sultan II. Kılıç Arslan ve Malazgirt Zaferinin Tescili (Miryokefalon Zaferi, 17 Eylül 1176)* (s. 183-254), VI. Bölüm: *Sultan II. Süleyman*-şâh ve Parçalanmış Olan Siyasî İktidarın Tekrar Merkezde Toplanması (s. 255-282), VII. Bölüm: *Sultan I. Gıyâseddin Keyhüsrev ve Selçuklu Ekonomisinin Dış Dünyaya Açılması* (s. 283-304), VIII. Bölüm: *Sultan I. İzzeddin Keykâvus ve Gelişmenin Önündeki Engellerin Kaldırılması* (s. 305- 368).

[2] Yazar, Türkiye Selçuklu hükümdarlarının, bu politikalardan ve faaliyetlerden ilki hariç, dördünde de son derece başarılı olduklarını belirtmektedir.

Yazar, eserinin Önsöz'ünde Selçuklu hanedanından Kutalmış Oğullarının, Anadolu'da Türk tarihinin yeni ve önemli bir dönemini başlattıklarını belirttikten sonra, bu yeni dönemin en önemli karakteristik özelliğinin, hiç şüphesiz, Anadolu'nun fethedilmesi, Türk vatanı hâline getirilmesi, Türkleştirilmesi, korunması ve savunulması olduğunu söylemektedir. Öte yandan yazar, Türkiye Selçuklu sultanlarının bu uğurda verdikleri mücadeleyi ortaya koymanın ve öğrenmenin, bu mücadelenin mâna ve mahiyetini kavramanın, ona göre bir davranış göstermenin, bu vatanda yaşayan her Türk için vazgeçilmez bir görev ve sorumluluk olduğunu ifade ederek; kendi payına düşen görev ve sorumluluğu bir nebze olsun yerine getirebilmek için kaleme sarıldığını ifade etmektedir (s. 11-12).

Yazar, ilmî ve ahlakî ilkelerinin icabı olarak kendisinden önce bu hususta yapılan eserleri belirterek, kendi ortaya koyduğu eserin, emsalleri arasındaki benzerliklerini ve farklılıklarını göstermiştir (s. 16). Bu cümleden olarak, Fuad Köprülü'nün "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar" adlı eseriyle Anadolu'nun yeni kültür özelliğini; Faruk Sümer'in "Oğuzlar" adlı eseriyle aynı ülkenin yeni etnik yapısını; Osman Turan'ın "Selçuklular Zamanında Türkiye" adlı eseriyle Türkiye Selçuklularının siyasî ve askerî faaliyetlerini ortaya koyduğu belirtmiştir. Kendi ortaya koyduğu eserin ise emsalleri arasında Osman Turan'ın eserine benzediğini; öte yandan, Türk tarihinin bu önemli dönemine Osman Turan'ın bakmadığı cephelerden bakarak, yeni bilgilerle değişik yorumlar getirmeye gayret ettiğini de eklemektedir. Yazar, bu çalışmada, özellikle yükseköğretim öğrencilerine faydalı olabilecek bir yöntem ve yol izlemiştir. Öyle ki, yazarın gayet sade ve akıcı bir üslupla[3] kaleme aldığı bu eser, toplumun her kesimi tarafından rahatlıkla okunup anlaşılabilecek bir tarihi roman tadındadır. Öyle ki, yazarın üstün tasnif, tasvir, tahlil ve terkip yetenekleri bu noktada öne çıkmaktadır. Eserin dikkati çeken diğer bir yönü ise, yazarın, hemen hemen her bölümün sonunda, ele aldığı hükümdarın karakter tahlilini yapmasıdır. Bu fasıllar, bölümlerin sonunda, söz konusu edilen hükümdarın şâhsiyeti ve tarihî rolü adıyla yer almaktadır.

Yazar, eserin *Giriş* kısmında Anadolu'nun fethi ve burada yeni Türk devletlerinin kurulması tarihî olaylarını sistematik bir şekilde ele alıp özetlemiştir. 1040 Dandanakan zaferinden sonra birbirini izleyen dalgalar hâlinde İslâm ülkelerine akmaya başlayan ve genellikle uçlara yakın bölgelerde toplanan Türkmen kütlelerinin Tuğrul Bey'in marifetiyle Anadolu'ya yönlendirilmesinden başlamak üzere (s. 18); Alp Arslan zamanında Anadolu'nun derinliklerine kadar inen Türk sefer ve akınlarına kadar (s. 34), hâdiseler, muntazam bir tasnif içerisinde aktarılmıştır.

Yazar, *Sultan Alp Arslan ve Anadolu'nun Kaderini Tayin Eden Savaş: Malazgirt Zaferi (26 Ağustos 1017)* adlı I. bölümde (s. 35-56), adından da anlaşılacağı üzere, Anadolu'nun fethinde ve Türk vatanı hâline gelmesinde önemli bir dönüm noktasını teşkil eden büyük Malazgirt savaşı ve zaferini müteakip sonuçlarını ele almıştır. Bölümün sonunu ise, biraz yukarıda da bahsettiğimiz üzere, eserin ilk baskısında mevcut bulunmayan ve bu geniş-

[3] Türkiye'de ve dünyada sahasının otorite isimlerinden biri olan tarihçi Prof. Dr. Ahmet Yaşar Ocak, bir yazısında, Mehmet Altay Köymen'in öğrencisi olup, Anadolu Selçuklu siyasi tarihine ilgisini yoğunlaştırdığını belirttiği Salim Koca'nın, çalışmalarını, koyu hamasi üslupla sürdürdüğünü ifade ederek, onu, üstü kapalı olarak eleştirmiştir (bkz. Ocak, 2006, s. 16). Prof. Dr. Salim Koca ise, bir yazısında, bu tenkide cevap vermiştir. Öyle ki, isim vermeden, İslâm dininin çeşitli versiyonları üzerinde ciddî araştırmalarıyla tanınan bir yazar olarak andığı Prof. Dr. Ahmet Yaşar Ocak'ın, kendisi hakkındaki bu ifadelerini belirttikten sonra, aslında, tenkit edilen bu durumun bir kusur değil, bir meziyet olduğunu söylemiştir. Devamında, kendisinde tarihî olayları ve kahramanları belki biraz olağanüstü hâle sokan bir idealleştirme söz konusu olduğunu ifade eden Prof. Dr. Salim Koca, diğer yandan, bu idealleştirmenin hayalî ve temelsiz düşüncelere değil, tamamen tarihte yaşanmış olan gerçeklere dayandığını da eklemektedir. Türk tarihinin, Fuad Köprülü'nün deyimiyle "muhayyirü'l-ukûl", yani "akıllara durgunluk ve şaşkınlık veren olağanüstü olaylar"la dolu olduğunu söyleyerek, tenkide cevabını bitirmiştir (bkz. Koca, Ocak 2011, s. 204-211, 11. dipnot).

letilmiş yeni baskısında ilk defa karşımıza çıkan *Anadolu'nun Türk Vatanı Hâline Gelişi (Coğrafyadan Vatana)*[4] faslı (s. 46-56) oluşturmaktadır. Yazar, bu tarihî olgunun şu dört temel faaliyet neticesinde gerçekleştiğini belirlemiş ve açıklamıştır: 1-) Anadolu'nun fethi ile birlikte Türk topluluklarının buraya göçü ve yerleşmesi, 2-) Anadolu'da Türk beylerinin Türk siyasî hâkimiyetini kurmaları ve devam ettirmeleri, 3-) Anadolu'da Türk nüfus hâkimiyetinin kurulması ve devam ettirilmesi, 4-) Anadolu'da Türk kültür hâkimiyetinin kurulması ve devam ettirilmesi.

Eserin II. bölümü (s. 57-88) *Kutalmış Oğlu Süleyman-Şâh ve Türkiye Selçuklu Devletinin Kuruluşu* adını taşımaktadır. Yazar, bölümün başında, ilim âleminde uzun yıllardır tartışılan ve hâlâ bir mutabakata varılamayan Kutalmış Oğullarının Anadolu'ya nasıl geldiği meselesini tartışmaktadır. Kaynaklarda bu sorunsala verilen cevapları aramaya girişen yazar, bu husustaki görüşleri tespit edip özetleyerek, nihayet kendi kanaatini açıklamaktadır. Ona göre, Kutalmış Oğullarının Anadolu'ya gelmeleri, Alp Arslan'ın Anadolu'nun fethine dair verdiği emirle ilgili gözükmektedir. Ayrıca bu durumun Türk fetih felsefesine de uygunluk gösterdiğini söyleyen yazar, vardığı kanaatini destekleyen değerlendirmeler yapmaktadır (s. 57-60). Öte yandan, ilim âleminde yine tartışma konusu olan başka bir meseleye de değinmektedir ki bu, Türkiye Selçuklu Devletinin kuruluş tarihi meselesidir. Burada yazar, kendisinden önce bu hususta ortaya sürülen görüşleri tenkit ederek, devletin kuruluş tarihinin, Kutalmış Oğulları arasındaki ortak liderlik dönemin sonu olan ve Süleyman-şâh'ın tek başına devletin hükümdarı olduğu 1078 yılı olarak kabul etmek gerektiğini söyleyerek, bu hususta değerlendirmeler yapmaktadır (64-65). İlerleyen kısımlarda ise, Süleyman-şâh'ın Anadolu dışında da yayılma ve genişleme politika ve faaliyeti güderek, Büyük Selçuklu vassallarıyla çatışmaya girmesi neticesindeki ölümü ve buna müteakip Anadolu'nun içine düştüğü durum söz konusu edilmektedir (s. 71-81).

*Sultan I. Kılıç Arslan ve Vatan (Anadolu) Savunması* adındaki III. bölümün (s. 89-122) başlangıç kısımlarında yazar, Büyük Selçuklu Devleti merkezindeki taht mücadelelerinin yarattığı karışıklık ortamından istifade eden Kılıç Arslan ve Kulan Arslan kardeşlerin, kaçmak suretiyle Anadolu'ya geldiklerinden ve Kılıç Arslan'ın kendisini hükümdar ilan ederek, babasından sonra altı yıl boş kalan Türkiye Selçuklu Devletinin tahtına, 1092 yılında oturmasından ve ilk faaliyetlerinden bahsetmektedir (s. 89-96). Bölümün esasını, yazarın *Doğu-Batı Mücadelesi* olarak tesmiye ettiği Haçlı Seferleri ve Kılıç Arslan'ın, Haçlı istilasına karşı Türk tarihinin en çetin ve en ağırı olmak üzere yaptığı vatan savunması oluşturmaktadır. Bu itibarla, Haçlı seferlerinin sebepleri (s. 96-99), Haçlıların Anadolu'dan geçişleri ve Türk-Haçlı mücadeleleri (s. 99-111) söz konusu edildikten sonra, Haçlı seferlerinin sonuçları (s. 111-115), farklı cephelerden ele alınarak değerlendirilmiştir. Bölümün sonunda ise, yazar, Kılıç Arslan'ın tıpkı babası Süleyman-şâh gibi, hatalı olduğu halde, Anadolu'nun dışında yayılma siyaseti güttüğünü belirterek; bu husustaki faaliyetlerinden bahisle, yine tıpkı babası gibi, bu politikanın, onun hayatına mal olduğunu göstermektedir (s. 117-119). Yazarın deyişiyle, Kılıç Arslan'dan sonra gelen Selçuklu sultanları bu politikanın yanlışlığını anlayıp, bunu terk etmişlerdir.

Eserin IV. bölümü (s. 123-182), Çöküntüden Yeniden Yükselişe Geçiş (1107-1115) (Sultan Şâhinşâh ve Sultan I. Mesud Devri) adını taşımaktadır. Bölümün ilk kısımlarında, Kılıç Arslan'ın ölümünden sonra Türkiye Selçuklularının içine düştükleri siyasî bunalım ve çöküş karşısında devletin ve milletin maruz kaldığı tehlikeler ile Türkiye Selçuklularının üçüncü hükümdarı Şâhinşâh'ın kısa saltanat evresi ele alınmıştır (s. 123-134). Bundan sonra bölümün konusunu Sultan Mesud zamanı teşkil etmektedir (s. 134-182). Yazar, söz konusu bu zamanı, kendi içerisinde üç ayrı dönem olarak ele alıp incelemektedir. Buna göre; 1116-1134 yılları arasını kapsayan ilk döneminde (s. 136-143) Sultan Mesud,

---

[4] Yazarın bu konudaki daha geniş bir değerlendirmesi için bkz. Koca, 2011, ss. 215-277.

Dânişmendli hükümdarı Emîr Gâzî sayesinde tahta çıktığı gibi, yine onun sayesinde kardeşlerinin muhalefetinden kurtulmuştur. Ancak, topraklarının çoğunu Danişmendlilere kaptırmış; dahası, Ermeniler, Bizanslılar ve Dânişmendliler tarafından ülkesi dört taraftan sarılmıştır. Böylece, Anadolu'da siyasî üstünlük ve hâkimiyet, Bizans ile Dânişmendlilerin eline geçmiştir. Sultan Mesud'un 1134-1143 yılları arasındaki saltanatında (s. 143-150) ise o, artık, Danişmendli tahtında Emîr Gâzî'nin yerini alan Melik Muhammed ile eşit ve müttefik bir hükümdar durumundadır. Özellikle Bizans'a karşı hep onunla birlikte hareket etmiştir. Bu suretle siyasî ve askerî gücünü devamlı artırarak, Bizans ve Dânişmendlilerle tek başına boy ölçüşebilecek bir duruma gelmiştir. Nihayet, 1143-1155 tarihlerini içine alan dönem (s. 150-177) ise, Sultan I. Mesud'un başarılı yükselişine şahit olmuş; Anadolu'da siyasî güç ve üstünlük bu dönemde Dânişmendlilerden Selçuklulara geçmiştir.

Yazarın *Sultan II. Kılıç Arslan ve Malazgirt Zaferinin Tescili (Miryokefalon Zaferi, 17 Eylül 1176)* adıyla kaleme aldığı V. bölümün (s. 183-254) ilk hâdiselerini, II. Kılıç Arslan'ın Selçuklu tahtına çıkışı ve karşılaştığı ilk güçlükler ile komşu devletlerin ittifak sarmalı içine düşmesi ve bu sarmaldan kurtulma çabaları oluşturmaktadır (s. 183-197). Devamında, II. Kılıç Arslan'ın Selçuklu hâkimiyeti altında Anadolu'da Türk birliğini kurma politikasından bahsedilmiş, sultanın Dânişmendli şubelerini birer birer ortadan kaldırıp topraklarını ilhak etmesiyle, bu hususta kuvvetli bir temel oluşturduğu belirtilmiştir. Bölüme de adını verdiği üzere, yazar, devlet ve ülke koruyan zafer olarak andığı Miryokefalon zaferinin sebeplerini (s. 202-205), savaş öncesinde orduların hazırlığı ve hareketini (s. 206-208), savaşın seyrini (s. 208-216), savaş sonunda yapılan barışı (s. 216-218), orduların dönüşünü (s. 219-222) ve nihayet savaşın sonuçlarını (s. 222-226) değerlendirmiştir.

Eserin VI. bölümü (s. 255-282) *Sultan II. Süleyman-şâh ve Parçalanmış Olan Siyasî İktidarın Tekrar Merkezde Toplanması* adını taşımaktadır. Yazar, bu bölümde, ilk olarak, Sultan II. Kılıç Arslan'dan sonra Türkiye Selçuklu Devletinin durumunu ele almaktadır. Bu kapsamda, II. Kılıç Arslan'ın ölümü ile Türkiye Selçuklu tahtının fiilen sahibi durumunda kalan I. Gıyâseddîn Keyhüsrev'in dört yıl süren birinci saltanat devresini (1192-1196) kısaca özetlenmektedir (s. 255-257). Bundan sonra yazar, son derece yetenekli ve enerjik bir melik olarak nitelediği Süleyman-şâh'ın, şartların kendisi için uygun hale geldiğine kanaat getirdikten sonra iktidar mücadelesine girişerek Selçuklu tahtını devralma sürecini ele almıştır (s. 257-261). Devamında ise yazar, II. Süleyman-şâh'ın önündeki en önemli mesele olarak gördüğü kardeşlerinin hâkimiyetine son verip, Selçuklu ülkesini kendi idaresi altında birleştirdikten (s. 261-263) sonra, onun, komşu devletler ile ilişkileri hakkında bilgiler vermektedir (s. 264-273).

Eserin VII. bölümü (s. 283-304) *Sultan I. Gıyâseddîn Keyhüsrev ve Selçuklu Ekonomisinin Dış Dünyaya Açılması* başlığı altında tertip edilmiştir. Yazar öncelikle I. Gıyâseddîn Keyhüsrev'in, sürgünden Türkiye Selçuklu tahtına uzanan hikâyesini anlatmaktadır. İlerleyen kısımlarda ise sultanın ilk icraatlarına değindikten sonra, Gıyâseddîn Keyhüsrev'in Karadeniz ticaret yolunu açma, devleti kara devleti olmaktan kurtarma ve sınırlarını denizlere ulaştırma politikası mucibince giriştiği fetih hareketlerini ele almaktadır (s. 289-294). Buna göre, sultan ilk olarak, Samsun üzerine sefere çıkarak, II. Süleyman-şâh zamanında fethedildiği halde elden çıkan bu bölgeyi yeniden kurtarmıştır. Asıl başarısı ise 1207 yılında Antalya'yı fethetmesidir. Zira bu fetih ile Türkiye Selçuklu Devleti, tamamen sarılmış olmaktan kurtarılarak, artık kara devleti olmaktan çıkarılmış; sınırları da denize ulaştırılmıştır. Böylece devlet, dış dünya ile irtibat sağlanabilen önemli bir ihracat ve ithalat limanı kazanmış; Selçuklu ekonomisi dış dünyaya açılarak onunla bütünleştirilmiştir. Öte yandan, Gıyâseddîn Keyhüsrev, Ermenilerin saldırıları yüzünden tehdit ve tehlike altına giren güney ticaret yollarını açmak ve bölgeyi tekrar asayiş ve huzura kavuşturmak amacıyla harekete geçerek Maraş havalisinde Selçuklu hâkimiyetini kurmuştur. Yazar, bu bölümde

son olarak, I. Gıyâseddîn Keyhüsrev'in şehit düştüğü Alaşehir savaşını değerlendirmiştir (s. 294-304).

Eserin VIII. ve son bölümü (s. 368) *Sultan I. İzzeddîn Keykâvus ve Gelişmenin Önündeki Engellerin Kaldırılması*[5] adını taşımaktadır. Yazar, bu son bölümde ilk olarak, İzzeddîn Keykâvus'un Selçuklu tahtını çıkışı ve iktidarını kurma mücadelesinin safhalarını muayyen bir tasnif çerçevesinde incelemiştir (s. 305-314). Yazar, bu itibarla, sultanın iktidarını sağlamlaştırdıktan sonra babası I. Gıyâseddîn Keyhüsrev'in takip ettiği siyaset ve politikaları devam ettirdiğini belirtmektedir. Bu suretle, İzzeddîn Keykâvus'un 1214 yılında Sinop'u fethiyle Trabzon Rum İmparatorluğu tâbi bir duruma getirilerek bütün Karadeniz bölgesi Selçuklu hâkimiyetine geçmiş; böylece, devlet kuzeyden sarılmış olmaktan kurtarılarak doğal (tabiî) sınırlarına ulaştırıldığı gibi, zaman zaman kapanan ticaret yolları açılmış, ileride denizaşırı ülkelere yapılacak seferler için de uygun zemin, imkân ve şartlar hazırlanmıştır (s. 318-323). Bundan sonra yüzünü ve yönünü güneye çeviren sultan, babasının vaktiyle fethettiği halde elden çıkan Antalya'yı yeniden Selçuklu hâkimiyeti altına aldıktan başka, güneydeki faaliyetlerine devamla, Ermeni Baronluğu üzerine seferler düzenleyerek, bu devleti de kendisine tâbi hale getirmiştir (s. 324-336). Yazar bu bölüme, I. İzzeddîn Keykâvus'un derin bir karakter tahlilini yaparak son vermiştir (s. 356-368).

Kaynak ve araştırmalardan müteşekkil geniş bir bibliyografyaya (s. 369-376) sahip olan eser, okuyucu ve araştırıcılara gayet faydalı olmak üzere, tahlilî bir genel dizinle (s. 377-391) son bulmaktadır.

Prof. Dr. Salim Koca'nın kırk yılı aşan tarih araştırmalarından edindiği bilgi ve tecrübeyle, akademik hayatının en olgunluk çağlarında genişleterek neşrettiği bu eser, hiç şüphesiz, Selçuklu devri Türk tarihi araştırmalarına önemli bir katkı sağlayacak ve yazarın getirdiği yeni bilgi ve farklı yorumlar, ciddî bir boşluğu dolduracaktır. Yazarın –bir kısmı yayına hazırlanmakta olan- eserlerini tanıtmaya ve değerlendirmeye devam edeceğiz.

**Kaynakça**

KOCA, Salim (1997, a), ***Dandanakan'dan Malazgirt'e***, Giresun.

KOCA, Salim (1997, b), ***Sultan I. İzzeddin Keykâvus (1211-1220)***, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

KOCA, Salim (2003), ***Türkiye Selçukluları Tarihi, II. Cilt, Malazgirt'ten Miryokefalon'a (1071-1176)***, Çorum: KaraM Yayınları.

KOCA, Salim (Ocak, 2011), Selçuklu Devri Türk Tarihçisi, Fikir ve Siyaset Adamı Olarak Osman Turan, ***Türk Yurdu***, sayı: 281, 204-211.

KOCA, Salim (2011), "Diyâr-ı Rûm"un (Roma Ülkesi=Anadolu) "Türkiye" Hâline Gelmesinde Türk Kültürünün Rolü. ***Selçuklu Devri Türk Tarihinin Temel Meseleleri***, Ankara: Berikan Yayınevi, 215-277.

KOCA, Salim (2012), ***Anadolu Türk Beylikleri Tarihi***, Ankara: Berikan Yayınevi (Genişletilmiş İkinci Baskı); (2001), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Matbaası (Birinci Baskı).

KOCA, Salim (2016), ***Türkiye Selçukluları Tarihi (Sultan Alp Arslan'dan Uluğ Keykubâd'a) (1071-1220)***, Ankara: Berikan Yayınevi.

Ocak, Ahmet Yaşar (editör) (2006), ***Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemi Uygarlığı I***, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

YALÇIN, Edip Semih-KOCA, Salim (2005), ***Mustafa Kemal Paşanın Anadolu'ya Geçişi***, Ankara: Berikan Yayınevi.

[5] Yazarın aynı zamanda doktora çalışması olan bu devri ele aldığı müstakil bir kitabı vardır. Bkz. Koca, 1997 b.