T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

REPUBLIC OF TURKEY
CANAKKALE ONSEKIZ MART UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION DEPARTMENT OF
TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

2. ULUSLARARARASI SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

THE SECOND INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SOCIAL SCIENCES EDUCATION

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI / PROCEEDINGS



2018 TROİA

30 Ekim - 01 Kasım 2018
30 October - 01 November 2018
Çanakkale

Web: usbes.org
E-mail: info@usbes.org

Editörler;
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Prof. Dr. Okan YAŞAR
Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Canakkale Onsekiz Mart University
Faculty of Education
Department of Turkish and Social Sciences Education

İKİNCİ ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

THE SECOND INTERNATIONAL SYMPOSIUM on SOCIAL SCIENCES EDUCATION

30 Ekim-01 Kasım 2018
30 October-01 November 2018

ÇANAKKALE



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayın No: 138

Eğitim Fakültesi Yayın No: 11

ISBN 978-605-4222-70-4

© Aralık 2018

II. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ SEMPOZYUMU TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

PROCEEDINGS OF THE SECOND INTERNATIONAL SYMPOSIUM on SOCIAL SCIENCES EDUCATION

Editörler/ Editors

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Prof. Dr. Okan YAŞAR

Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR

© Copyright 2018, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi

Bu elektronik kitabın tüm yayın hakları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesine aittir. Adı geçen Fakültenin yazılı izni olmaksızın, tam metin bildiri kitabının tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik, fotokopi ya da başka yollar ile basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

Dizgi ve Redaksiyon: Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI:

GENÇ, Salih Zeki

YAŞAR, Okan

ÖRGE YAŞAR, Funda

II. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı

Proceedings of The Second International Symposium on Social Sciences Education

Kaynakça var, indeks yok.

ISBN 978-605-4222-70-4

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilimler**,** Sosyal Bilimler Eğitimi, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Öğretmen Yetiştirme

*** Bildirilerin içeriğinden yazarları sorumludur.**

The authors are responsible for the contents of their papers.

Sayın Katılımcılar ve Kıymetli Konuklar

Günümüzde artan beklentiler, bilginin artış hızı ve donanımlı öğretmene olan ihtiyaç, öğretmen eğitiminin önemini her geçen gün arttırmaktadır. Çağın gelişen ve değişen koşullarına uyum sağlayan, yaratıcı, araştırmacı ve toplumun gereksinimlerine cevap verebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi şüphesiz ülke kalkınmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bu nedenle eğitimin tüm kademelerinde disiplinlerarası çalışmalarda bulunan, toplumsal değişim sürecini yönlendiren öğretmenler; nitelikli bir eğitimin vazgeçilmez unsurları arasındadır. Bu görüşler doğrultusunda *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu,* ulusal ve uluslararası düzeyde öğretmen yetiştiren kurumlar arasında işbirliğinin arttırılmasına, akademik araştırmaların paylaşılıp eğitim sürecinin geliştirilebilmesine destek olmayı amaçlamaktadır.

Sempozyum; Sosyal Bilimler Eğitimi alanındaki yeni gelişmelerin ve araştırma sonuçlarının paylaşılmasının yanında disiplinlerarası köprülerin kurulmasına katkı sunmak ve geleceğe yönelik olarak alanın gelişim politikalarının tartışılmasına olanak sağlamayı amaçlamaktadır.

Birincisini de Fakültemiz bünyesinde gerçekleştirdiğimiz Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumun ikincisini bugünden başlayarak üç gün sürecek bilimsel tartışmalar, akademik ve sosyal etkinlikler ile tamamlayacağız. Sempozyumda; Coğrafya Eğitimi, Din Eğitimi, Edebiyat Eğitimi, Psikoloji Eğitimi, Sosyoloji Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi yanı sıra Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Sosyal Bilimler ve Eğitim alanlarında uluslararası ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen uygulamalar ve karşılaşılan sorunların ele alınması planlanmaktadır. Sempozyumda; yurtdışı ve yurtiçi farklı üniversite ve kurumlardan alanlarında uzman akademisyenlerin yanında, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin bir araya getirilerek bu alanda yaşanan sorunlara ilişkin çözümlerin tartışılması öngörülmektedir. Buradan çıkarılacak sonuçların, okulöncesinden-ortaöğretime ve yükseköğretimde de öğretmen yetiştirilmesi sürecine önemli katkılarının olacağı inancındayız.

Bu çerçevede sempozyumun düzenlenmesine destek olan Rektörümüz **Sayın Prof. Dr. Yücel ACER**'e, Dekanımız Sayın **Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ**'e, tüm davetli konuşmacılarımıza, Bilim Kurulu'nun değerli üyelerine ve düzenleme kurulu üyelerine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte sempozyuma katkı ve destek sağlayan Çanakkale Belediyesi, GESTAŞ, Vizetek Yayıncılık, Yükseloğulları Süt Ürünleri, Geoteknik Geodezi ve Elektronik Aletleri Sanayi Tic. Ltd., Altınkılıç Süt Ürünleri, Çantay Kitabevi, Sayın Erhan Örge ve Sayın Ahmet Uslu'ya en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Sempozyumun başarılı geçmesini dileyerek, tüm katılımcılara katılımlarından ötürü çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Okan YAŞAR

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Sayın Katılımcılar ve Kıymetli Konuklar

Sosyal Bilimlere dayalı derslerin öğrencilerde kazanımlar oluşturabilmesi için sosyal bilimler eğitimine gerekli önemin verilmesi bir zorunluluktur. Bu çerçevede, sosyal bilimler öğretmenlik programlarında okuyan öğretmen adaylarına alan, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri alanlarında nitelikli bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde sosyal bilimler eğitimi alanında öncelikli yapılması gereken çalışmalardan biri de bu alanda yapılan bilimsel araştırmaların desteklenmesi ve teşvik edilmesidir.

Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumun amacı, sosyal bilimler eğitimi alanında araştırma yapan bilim insanlarını bir araya getirmek, alanda yaptıkları araştırmaları birbirleriyle paylaşmalarına fırsat yaratmaktır.

Eğitim Fakültesi olarak "Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu"nun ikincisine ev sahipliği yapmaktayız. Sosyal Bilimler Eğitimi alanında araştırma yapan, yurt dışından ve yurt içinden birçok araştırmacının katılacağı sempozyumda on temada 145 sözlü bildiri sunulacaktır. Altı davetli konuşmacımız uzmanlık alanlarıyla ilgili sunumlarda bulunacaklardır. Sempozyuma sekiz ayrı ülkeden katılım bulunmaktadır.

Tüm katılımcılara katkılarından ötürü çok teşekkür ediyor, sempozyumun akademik hayata, bu alanda çalışan bilim insanlarına, öğretmenlere ve öğrencilerimize katkı sağlamasını diliyor, başarılı bir sempozyum geçirilmesi temenni ediyorum.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Dekan

Sayın Katılımcılar ve Kıymetli Konuklar

Eğitim tek bir şey üzerine odaklanarak açıklanabilecek, geliştirilebilecek bir şey değil. Aile içerisinde alınan eğitimden, eğitimin yöntemlerine, içeriğine, güncellenmesine, öğretmenlerimizin niteliklerine kadar birçok önemli faktörden oluşan sihirli bir süreç. Biz bazen bunlardan biri veya birkaçı üzerine odaklanarak karşılaştığımız sorunları çözmeye çalışıyoruz. Bundan dolayı arzu ettiğimiz sihirli karışım eksik kalıyor. Türkiye, genç nüfusu oldukça fazla olan bir ülke. Dolayısıyla eğitim de o derece önemli. Benim kanaatim; bu sihirli formülün içindeki her bir şeye ayrı ayrı önem verilmesi gerekiyor. Eğer biz aile içi eğitimi ihmal ediyorsak daha sonra yaptığımız birçok şey eksik kalıyor.

Sempozyumun düzenlemesinde emeği geçen, katkı sunan herkese çok teşekkür eder, başarılı bir sempozyum olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Yücel ACER

Rektör

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
AÇILIŞ KONUŞMALARI/ OPENING CEREMONY…….	**i-iii**
EDİTÖRLERDEN/ FROM EDITORS…….	**ix**
FOTOĞRAFLAR/ PHOTOGRAPHS……...	**x**
SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU/ ORGANIZATION COMITEE MEMBERS……...	**xii**
SÖZLÜ BİLDİRİLER/ PAPER PRESENTATIONS……...	**1**

Coğrafya Eğitimi/ Geography Education

Global Citizenship and Internationalisation of The Curriculum: Implications for Learning and Teachers **Prof. Dr. Martin J. HAIGH/ UK……**	**3**
Afet Bölgelerinde Coğrafya Eğitimi Örneği *An Example for Geography Education in Disaster Areas* **Yüksek Mühendis Aytek ERSAN, Mühendis Emre ÇOŞKUNLU, Mühendis Emre DOĞRAMACI, Sosyal Çalışmacı Ahmet TURUNÇ, Mühendis Erkin TEKİN, İnşaat Teknisyeni Kemal Gökhan SANCAK, Mühendis Kıvanç ÇALIŞKAN, Şehir Plan. Levent UÇARLI……..**	**12**
Çanakkale Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Değerlendirilmesi *Evaluation of Socioeconomic Characteristics of Onsekiz Mart University Faculty of Education Geography Education Department Students* **Dr. Öğr. Üyesi Hayri ÇAMURCU……**	**22**
Türkiye'de Meslek Yüksekokullarında Eğitime Coğrafyacıların Katkısı *Contribution of Geographers to Education in Vocational High Schools in Turkey* **Öğr. Gör. Gülsen ERGİNAL……..**	**31**
Hatay İli Kapsamında; Coğrafya Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi *Within The Scope of Hatay Province; Bibliometric Analysis of Graduate Thesis in Geography* **Emre ALKAYA, Dr. Öğr. Üyesi Hulusi KARAGEL……...**	**35**
Truva Tarihi Milli Parkı'na Yönelik Ziyaretçi Görüşlerine Göre Ekoturizm Yarar Analizi *Ecotourism Benefit Analysis According to Visitors Views on to The Historical Truva National Park* **Doç. Dr. Rüştü ILGAR……...**	**43**
10. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Fotoğraf Türleri ve Taksonomik Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi *Photograph Types Included in 10th Grade Geography Text Books and Their Evaluation According to Taxonomic Steps* **Prof. Dr. Okan YAŞAR……...**	**50**
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrencilerin Coğrafya Konularındaki Başarı ve Tutumlarının Değerlendirilmesi *Evaluation of Success and Attitude of Students in Geography Subjects for Social Sciences Education* **Gamze DORGA, Dr. Öğr. Üyesi Oya ERENOĞLU……**	**60**
Coğrafya Bölümü'nde Bir Jeomorfoloji Dersinin ve Sınavlarının Analizi *Analysis of a Geomorphology Course and its Exams in Geography Department* **Doç. Dr. T. Ahmet ERTEK……**	**68**
Afet Bilinci ve Eğitim Durumunun Saptanmasına Yönelik Anket Tabanlı Bir Çalışma *A Field Survey Study for Assessing Disaster Knowledge and Education* **Fatma NAİBOĞLU DERECİ, Doç. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Oya ERENOĞLU, Ayşe YILMAZ TURGAL……**	**80**
Orta Öğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Davranışlarının Değerlendirilmesi (Çanakkale Örneği) *Evaluation of Environmental Relevant Behaviors of Secondary Education Students (Canakkale Sample)* **Dr. Öğr. Üyesi Hayri ÇAMURCU, Berkan SARISÜLÜK……..**	**89**
Reflection of Feminist Perspective on Education: An Analysis of Geography Textbooks in Turkey **Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREMET, Dr. Öğr. Üyesi Emine CİHANGİR, Ezgi BAYRAM ÖZ……..**	**96**
Çanakkale Halkının Deniz ve Kıyı Kullanımına Yönelik Tutum ve Bilincinin Değerlendirilmesi *The Perception and Attitudes of Locals in Çanakkale About The Coast and Sea* **Doç. Dr. Rüştü ILGAR……...**	**102**

Din Eğitimi/ Religious Education

Rusya Federasyonu'nda Din Eğitimi Yaklaşımı
Approach to Religious Education in Russian Federation
Dr. Ermamat ERGESHOV/ KIRGIZİSTAN……... 111

Lozan'dan Sonra Batı Trakya'da Din Eğitiminin Devam Etmesi ve Batı Trakya'daki Müslümanlara Tanınan Din Eğitimi Haklarının Korunması
Restoring Religious Education in Western Thrace After Lozan and Protection of Religious Training Rights Recognized Muslims in Western Thrace
Tzemil ACHMETSIK……. 117

Birlikte Yaşama Hukuku Bağlamında George Orwell'in Romanlarında Sosyalizmin Eleştirisi
Socialist Criticism in George Orwell's Novels in Term of Law of Coexistence
Şahrıstan SEÇKİN, Büşra YOLDAŞ…… 123

Edebiyat Eğitimi/ Literature Education

Macera Romanlarının Çocuk Edebiyatındaki Yeri
The Place of Adventure Novels in Children's Literature
Dr. Öğr. Üyesi Hulusi GEÇGEL…… 128

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Sözlü-Yazılı Anlatım Dersi Sürecinde Hazırlıksız Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi
Assessment of Impromptu Speech Skills of Turkish Language and Literature Preservice Teachers During The Process of Verbal-Written Lecture
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Arş. Gör. Dr. Şadan ALTINOK……... 133

Genç ve Yetişkin Okura Seslenen *"Ben Bir Gürgen Dalıyım"* Adlı Yapıtı Değerler Aktarımı Bağlamında Okumak
Reading The Book "Ben Bir Gürgen Daliyim" Which Appeals to Young and Adult Readers in Terms of Transferring Values
Dr. Öğr. Üyesi Yahya AYDIN, Zeynep SAK…… 141

Türk Kahramanlık Destanlarında Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme: Kurmanbek Destanı Örneği
A Study on Values Mentioned in The Turkish Heroic Epic: The Example of Kurmanbek Epic
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Öğr. Gör. Güven KESKİN…… 152

18. Yüzyılın Bilinmeyen Şairi Lâmi'in Dîvânındaki Değerler
The 18th Century Unknown Poem Lami's values in his Divan
Öğr. Gör. Halil İbrahim BULAN……... 160

Dede Korkut Hikâyelerinde Görsellerin Kullanımı
Usage of Visuals in Dede Qorqut Stories
Arş. Gör. Dr. Gamze ÇELİK……. 170

Türk Pop Müziğinde Geçen Deyim ve Atasözlerinin Dil Eğitimine Katkısı: Rober Hatemo Şarkıları Örneği
The Contribution of Idioms and Proverbs in Turkish Pop Music to The Language Education: The Example of Rober Hatemo Songs
Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR, Gözde ÖN……... 176

Ütopya ve Distopya Bağlamında Alev Alatlı'nın Schrödinger'in Kedisi: Rüya ve Kabus Romanları Üzerine Bir İnceleme
Utopia and Dystopia in The Context of Alev Alatlı's Shrödinger's Cat: Investigation of Dream and Nightmare Novels
Doç. Dr. Mesut TEKŞAN, İpek DEMİR……... 188

Psikoloji ve Sosyoloji Eğitimi/ Psychology and Sociology Education

Sylvia Plath'ın Sırça Fanus Romanındaki Melankoli ve İntihar Olgusunun Freudyen Psikanaliz Bağlamında İncelenmesi
Investigation of Melancholy and Suicide Case in Sylvia Plath's Sırça Fanus by Freudian Psychoanalysis
Melis ŞEN……. 196

"Baba ve Piç" Romanının Psikanalitik Açıdan İncelenmesi
A Psychoanalytic Perspective on "Father and Bastard" Novel
Hasan BULDAÇ/ KKTC…… 204

Evliliği Sürdürme Nedenleri Ölçeği Geliştirme Çalışması
Development Study of Reasons For Sustaining Marriage Scale
Eda ALTUNAL, Doç. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK…… 209

Sosyal Bilgiler Eğitimi/ Social Studies Education

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Duyarlılıkları ve Gerçek Yaşam Deneyimleri
Pre-service Social Studies Teachers' Social Media Sensitives and Real Life Experiences
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA, Sevim ALPER……. 218
Ortaokul Öğrencilerinin Demokratik Değerlere İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi
A Research on Cognitive Structures of Secondary School Students for Democratic Values Through Word Association Test
Prof. Dr. Erkan DİNÇ, Prof. Dr. Adem SEZER, Dr. Servet ÜZTEMUR,
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL…… 225
8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Adalet/Adil Olma ve Sosyal Adalet Kavramlarına Yönelik Algılarındaki Değişim
Change in Perceptions of 8th Class Students Related to Concept of Justice and Social Justice by Caricature
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN, Doç. Dr. Yusuf KESKİN, Deniz YÜCEER…….. 235

Tarih Eğitimi/ History Education

Üniversite Öğrencilerinin Tarih Algısı: Gökçeada Örneği
History Perception of University Students: Gökçeada Sample
Öğr. Gör. Yağmur AKARSU, Öğr. Gör. Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ……. 247
Millet Mekteplerinin Halkın Okuma-Yazma Öğrenmesine Etkisi
The Effect of Millet Mektepleri on The Literacy of The People
Prof. Dr. Muhammet ERAT……... 257
Ortaçağdan Günümüze Kadar İşkodra'da Eğitim
Education in Shkodra from The Middle Ages Until Today
Öğretmen Ervis MOLLA/ ARNAVUTLUK……. 265
Erken Dönem Osmanlı Medreselerinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Önemi
The Importance of The Early Period Ottoman Medresters on The Turkish Education System
Kenan ÖZKAN…… 272
1923-2023 Yunanistan'ın Trakya Bölgesi (Batı Trakya) Azınlık Eğitiminin Analizi
1923-2023 Greece's Thrace Region (The Western Thrace) Analysis of Minority Education
Uzman Mümin MÜMİN/ YUNANİSTAN……. 277

Türkçe Eğitimi/ Turkish Language Teaching

6, 7 ve 8. Sınıflarda Akademik Başarının Gerekçelendirmeli Söylem Becerisine Etkisi
The Effect of The Academic Achievement Have Justified in The Sixth, Seventh and Eighth Class Levels on The Ability of Discourse
Öğretmen Şerif KARAKOÇ……... 293
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi
Determination of Self Competencies for Turkish Teacher Candidates to Use Listening Strategies
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Emre YAZICI, Talha GÖKTENTÜRK…….. 300
Türkçe Ders Kitaplarının Efemera ve Broşür Kullanımı Bakımından İncelenmesi
An Investigation of The Ephemera and Brochure Usage of Turkish Course Books
Prof. Dr. Ali GÖÇER, Öğretmen Soner GARİP…….. 305
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Turkish Basic Course Adlı Eserin İncelenmesi
An Examination of The Turkish Basic Course in Terms of Teaching Turkish as a Foreign Language
Dr. Öğr. Üyesi Erhan YEŞİLYURT…….. 311

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Genç Yetişkinlerin Okuma-Anlama ve Dinleme Becerilerindeki Özyeterlik Algılarının Araştırılması
Exploring Self-efficacy of Reading Comprehension and Listening Skills of Adults Learning Turkish as a Foreign Language
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Kübra EMRE, Öğr. Gör. Mesout KALIN SALI…… 319
Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe Öğrenenlerin Yaptıkları Ek Yanlışları
Affix errors of Academic Learners of Turkish as a Foreign Language
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Öğr. Gör. Mesout KALIN SALI, Kübra EMRE…….. 333
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Öğrenme Yönteminin Dilin İletişimsel İşlevi Açısından Önemi
The Importance of Task-Based Learning Method in Point of Communication Function of Language in Teaching Turkish as a Foreign Language
Prof. Dr. Ali GÖÇER, Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ……. 338

Yabancı Dil Eğitimi/ Foreign Language Education

An Investigation into Pre-Service Teachers' Perceptions of Testing and Evaluation in Language Teaching
Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Algıları Üzerine Bir Araştırma
Öğr. Gör. Dr. Bora DEMİR…….. 347
The Role of Synectics as a Prewriting Technique in Efl Learners' Writer's Block
Yazma Öncesi Tekniği Olarak Kullanılan Sinektik Modelinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutukluğundaki Rolü
Öğr. Gör. Dr. Nalan BAYRAKTAR BALKIR, Doç. Dr. Ece ZEHİR TOPKAYA…….. 355
What Factors Contribute Students' Language Learning Anxiety in an EFL Context
Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenilen Ortamda Öğrencilerin Dil Örenme Kaygısını Yükselten Faktörler Nelerdir
Öğr. Gör. Hüseyin KURT, Öğr. Gör. Pınar YÜNCÜ KURT……. 362
Üniversite Hayatına Giriş Dersine İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri
Student Evaluation of The Course Introduction into The Orientation
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK, Doç. Dr. Yunus ALYAZ……... 370
Rusçada Vurgunun Kullanımındaki Zorluklar
The Difficulties of Emphasis in Russian Language
Dr. Öğr. Üyesi Özge BARUT…….. 383

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme/ Educational Sciences and Teacher Training

Akademik Teşvik Uygulamasına Benzer Uygulamaların Öğretmenlere Yönelik Olarak Düzenlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers Opinions Regarding The Regulation of Practices Related to Academic Incentives
Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK, Öğretmen Nuray TAN KILIÇ……. 389
Okul Öncesinde Müze Eğitimi: Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Uygulamalar
Early Childhood Museum Education: Applications Based on Constructivist Approach
Dr. Öğr. Üyesi Emine Ferda BEDEL…… 396
Mesleki Gelişim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri
Teacher Opinons Toward Professional Development Process
Öğretmen Havva KULBAK, Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK…… 400
Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Ailem Beni Böyle Yetiştiriyor
Values Education in Pre-School Period: My Family Grows Me Like This
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN, Öğretmen Ceren YILDIRIM AYHAN……. 410
Özel Yetenekliler Destek Eğitim Odası İl Formatörlerinin Destek Eğitim Odalarında Özel Yetenekli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenler Hakkındaki Görüşleri
The Opinions of The Gifted Students Supportive Resource Rooms Province Formatters' About The Teachers Who Work in Supportive Resource Rooms With Gifted Students
Öğretmen Hüsna Asya ÇOBANOĞLU, Öğretmen Ahmet Onur ÇOBANOĞLU, Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ……. 421

Ortaöğretim Öğrencilerinin Devamsızlık Durumları ve Okul Başarıları İlişkisi
The Realtionship Between The Absenteeism and School Success of High School Students
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR, Öğretmen Fikret GÜL…… 429

Sosyal Bilimler ve Eğitim/ Social Sciences and Education

Sosyal Bilimler Alanındaki Öğretmen Adaylarının Epistemolojik ve Ontolojik İnançları
Epistemological and Ontological Beliefs of Prospective Social Science Teachers
Dr. Sezen APAYDIN, Dr. Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU, Dr. Alper ÇALIKOĞLU…….. 443
Siyasi Partilerin Seçim Bildirgelerinde "Eğitim"
In the Election Declarations of Political Parties, "Education"
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR…… 451
Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi
Investigation of The Results of Course Evaluation Surveys of Vocational School Students According to Some Criteria
Dr. Öğr. Üyesi Hasan GÜL, Doç. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU,
Öğr. Gör. Dr. Özgür MANAP…… 464

***SPONSORLAR/ SPONSORS*…… 472**

EDİTÖRLERDEN

Fakültemiz bünyesinde düzenlenen *"İkinci Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu"*nun amacı 21. yüzyılda Eğitim Sistemi'nin önemli bir halkasını oluşturan Sosyal Bilimler Eğitimine katkıda bulunmaktır. 30 Ekim-01 Kasım 2018 tarihleri arasında ikincisini düzenlediğimiz *"Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu"*nda; "Coğrafya Eğitimi", "Din Eğitimi", "Edebiyat Eğitimi", "Felsefe Eğitimi", "Psikoloji Eğitimi", "Sosyal Bilgiler Eğitimi", "Sosyoloji Eğitimi", "Tarih Eğitimi", "Türkçe Eğitimi", "Yabancı Dil Eğitimi", "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme" ile "Sosyal Bilimler ve Eğitim" alanlarında yurtiçi ve yurt dışında gerçekleştirilen uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır.

Sempozyumda yurtiçi ve yurt dışından farklı üniversite ve kurumlardan alanlarında uzman kişiler ve bilim insanları bir araya getirilmiş, alandaki yeni eğilimler tartışılmış, yaşanan sorunlara ilişkin çözümler sıralanmıştır. Sempozyumun düzenlenmesine katkı sağlayan Rektörümüz Sayın **Prof. Dr. Yücel ACER**'e, Dekanımız Sayın **Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ**'e, davetli konuşmacılarımıza ve tüm katılımcılara çok teşekkür ederiz. Sempozyumun gerçekleşmesinde büyük emeği bulunan Bilim Kurulu ve Düzenleme Kurulu üyelerine ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilmekteyiz. Bununla birlikte sempozyuma katkı ve destek sağlayan Çanakkale Belediyesi, GESTAŞ, Vizetek Yayıncılık, Yükseloğulları Süt Ürünleri, Geoteknik Geodezi ve Elektronik Aletleri Sanayi Tic. Ltd., Altınkılıç Süt Ürünleri, Çantay Kitabevi, Sayın Erhan Örge ve Sayın Ahmet Uslu'ya en içten teşekkürlerimizi sunarız. Çanakkale'de Üçüncü Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu'nda tekrar görüşmek dileğiyle…

Saygılarımızla…

FROM EDITORS

The aim of the Second International Social Sciences Education Symposium organized within the faculty is to contribute to the Social Sciences Education which constitutes an important part of the Education System in the 21st century. In the Social Sciences Education Symposium second one of which we organized between 30 October and 01 November 2018; applications realized locally and internationally and the faced problems in the fields of Geography Education, Religious Education, Literature Education, Philosophy Education, Psychology Education, Social Studies Education, Sociology Education, History Education, Turkish Education, Foreign Language Education, Educational Sciences and Teacher Training were discussed.

In the symposium, experts and scientists from different universities and institutions in Turkey and abroad were brought together, new trends in the field were discussed, and solutions for the problems were listed. We would like to thank to our Rector, **Prof. Dr. Yücel ACER**, who contributed to the organization of the symposium, our Dean **Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ** and our invited speakers and all the participants. We would like to thank the members of the Scientific Committee and the Organizing Committee for their contributions to the symposium. In addition, we would like to thank sincerely to the Municipality of Çanakkale, GESTAŞ, Vizetek Publishing, Yükseloğulları Dairy Products, Geotechnical Geodesy and Electronic Appliances Industry Trade. Ltd., Altınkılıç Dairy Products, Çantay Publishing, Mr. Erhan Örge and Mr. Ahmet Uslu for their support and contribution to the symposium. Hope to see you again in the Third International Social Sciences Education Symposium in Çanakkale.

With regards…



Foto 1. *Prof. Dr. Okan YAŞAR, Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Prof. Dr. Yücel ACER'in Sempozyum Açılış Konuşmalarından Bir Görünüm*

Photo 1. *A scene from the Opening Speeches of the Symposium by Prof. Dr. Okan YAŞAR, Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ and Prof. Dr. Yücel ACER.*



Foto 2. *Sempozyumunun Açılışı Anısına*

Photo 2. *To The Memory of The Opening of The Symposium*



Foto 3. *Davetli Konuşmacılardan Prof. Dr. Martin J. HAIGH ve Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK Dinleyicilerden Gelen Soruları Yanıtlarken*

Photo 3. *While The invited speakers Prof. Dr. Martin J. HAIGH and Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK are answering The questions of The participants.*



Foto 4. *Öğretmen Eğitimi Konulu Panelden Bir Görünüm. Konuşmacılar, soldan sağa; Prof. Dr. Muammer DEMİREL, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürü Osman ÖZKAN, Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ (Moderatör), Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK*

Photo 4. *A scene from the Panel titled "Teacher Training" (The speakers from left to right; Prof. Dr. Muammer DEMİREL, Çanakkale Provincial National Education Director Osman ÖZKAN, Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ (Moderator), Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK*

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU/ ORGANIZATION COMITEE MEMBERS

A. Onursal Başkan/ Honorary Comitee
Prof. Dr. Yücel ACER: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

B. Danışma Kurulu/ Consultative Comitee
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanı

C. Yürütme Kurulu/ Executive Comitee
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ (Başkan): ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Okan YAŞAR (Eşbaşkan): ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Bölüm Başkanı

D. Bilim Kurulu/ Reviewing Comitee
Prof. Dr. Bahri ATA: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Martin J. HAIGH: Oxford Brookes University
Prof. Dr. Muammer DEMİREL: Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan KİRAZ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY: Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK: Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rıdvan CANIM: Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet SAĞLAM: Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI: Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILDIRIM: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK: Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK: Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Stela DERMENDZHIEVA: University of Velikovo Turnova
Prof. Dr. Leyla KARAHAN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bertram BRUCE: University of Illinois
Prof. Dr. İrfan MORİNA: Priştine Üniversitesi
Prof. Dr. Şevket Yavuz: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN: Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet ÇETİN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emin ATASOY: Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mark DRESSMAN: University of Illinois
Prof. Dr. Hasan KAPLAN: İbn Haldun Üniversitesi
Prof. Dr. Atanas DERMENDZHIEV: University of Velikovo Turnova
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salih UŞUN: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ: Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK: Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU: Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM: Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ARSLAN: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet YILMAZ: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Adem SEZER: Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsin AKBAŞ: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Brian CHALKLEY: University of Plymouth
Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Şeref ULUOCAK: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU: Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat MADEN: Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN: Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA: Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ: İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Danuta PIROG: Krakow University
Doç. Dr. Erdal ASLAN: Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN: Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ: Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal BAKIR: Erzurum Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Nezir TEMUR: Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Salim RAZI: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Ferda BEDEL: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREMET: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖYLEMEZ: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Soner YILDIRIM: University of Prizren "Ukshin Hoti"
Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zafer YILMAZ: Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ALPEREN: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir ÇELİK: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış USLU: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Dean SMART: University of the West of England

E. Düzenleme Kurulu/ Organising Comitee
Prof. Dr. Okan YAŞAR (Başkan): ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Muhammet ERAT: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Rüştü ILGAR: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Hayri ÇAMURCU: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Oya ERENOĞLU: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Mesut YAVAŞ: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ESENKAYA: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil Ersin AVCI: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Hulusi GEÇGEL: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi

G. Sempozyum Sekretaryası/ Symposium Secretariat
Dr. Öğr. Üyesi Oya ERENOĞLU (Sempozyum Sekretarya Başkanı)
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Tel: +90 286 217 1303/3643-3654-3647
Faks: +90 286 212 0751
E-mail: info@usbes.org

Arş. Gör. Dr. Gamze ÇELİK: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Erdal ÖZTURA: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Enes YAŞAR: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi

SÖZLÜ BİLDİRİLER

Paper Presentations

Coğrafya Eğitimi
Geography Education

GLOBAL CITIZENSHIP AND INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM: IMPLICATIONS FOR LEARNING AND TEACHERS

Prof. Dr. Martin J. HAIGH
Oxford Brookes University, UK
mhaigh@brookes.ac.uk

Abstract

At its best, internationalised education is about promoting the welfare of the future world and tackling its most serious problems. However, the UK's Higher Education system, internationalisation has evolved at least 8 narrative layers, not all with such lofty ideals. The most base simply concern financial survival. In a world where domestic student numbers increase, government subsidies decrease and fees are capped, recruiting and charging high fees to international learners helps subsidise the education of local learners. Naturally, this creates pedagogic problems for teachers faced with international learners who struggle to cope with curricula designed for local people. Layer 2 concerns remedial actions designed to help incomers overcome their 'cultural deficit', teachers understand their 'special attributes', and later reduce the hidden curricula of local knowledge and tradition. Meanwhile, increasing financial independence finds universities reimagining themselves as multinational corporations. 'Layer 3' narratives envision education as businesses where students are customers and a university's brand is a prized possession. 'Layer 4' narratives concern quality control through international accreditation and standardisation, although their deeper purposes may include protecting existing elite university 'brands' against rivals. 'Layer 5'concerns the stay-at-home learner. 'Internationalisation at Home' aims to prepare all graduates to thrive in a cosmopolitan, multicultural, 'world of work'. This global vision also fuels 'Layer 6', 'Education for Global Citizenship' which expands the perspective into sustainability, personal ethics and emotional intelligence, because a successfully educated person needs more qualities than the ability to get a job. 'Layer 7' emerges from the digital revolution, which has created a global space for education. Finally, 'Layer 8', shifts attention toward the root causes of the global environmental and social crises; the realisation that global citizenship offers an avenue towards global peace and that that enacting planetary consciousness creates important new priorities for everyday life and work. Global Citizenship education helps learners recognise that humans are stronger and happier when they work together. It helps learners understand that they have a personal responsibility for the future and how to act accordingly.

Keywords: Higher Education, Education for Global Citizenship, Internationalisation of the Curriculum, UK.

INTRODUCTION

In the modern university, there are multiple narratives about the nature and discourse of 'internationalisation'. Some of these affect classroom teaching directly, some are open to influence by classroom teachers and curriculum design teams and some are not. Teachers, indeed, "academics and administrators are often side-lined in the internationalisation process, as core functions are dealt with by leadership and international officers" (Hunter et al, 2018: 1). The fact is that internationalisation is driven by a combination of economic, pragmatic, political as well as educational processes and concerns for graduate employability. In the UK, at least 8 concurrent narratives co-exist, which collectively evoke the classic dynamic spiral of business theory (Beck and Cowan, 1996). At different times, different narratives at different levels become prominent but all coexist. However, look at the big picture and there is a clear evolutionary trajectory from a model based on local economic circumstances and toward one based on notions of active, conscious, global citizenship, which exists mainly because its alternatives are unthinkable.

This article tries to make sense of the complexity that surrounds discussions of internationalisation in Higher Education. It suggests some of the ways that teaching and learning strategies may contribute to the evolutionary progress of internationalisation. It also suggests some ways of addressing some of the more immediate impacts of an influx of international learners in the classroom.

EIGHT INTERNATIONALISATION NARRATIVES

Approximately eight discrete narrative layers may be discerned in current discussions about internationalisation in UK Higher Education (Haigh, 2014). They are described here as historical and evolutionary spiral that begins with the local financial concerns of universities and ends with work toward the production of global citizens, who may help the world overcome its present environmental and social crises. In this spiral, each narrative layer both transcends and includes the one before but, only five allow significant classroom intervention. (Wilber, 2006). These are emphasised in Figure 1.

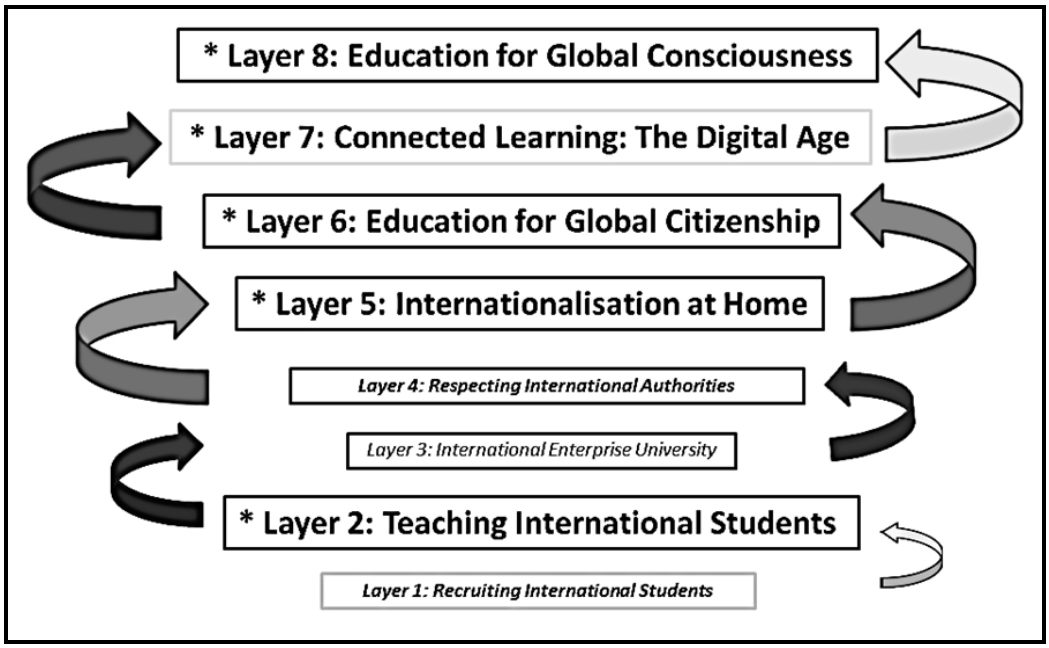


Figure 1. *Layers of Internationalisation (emphasising 5 layers where teaching intervention is possible)*

Layer 1: Recruiting International Students: "Milking the Cash Cows".

For some, internationalisation is about securing a university's financial wellbeing. Recruiting international students provides an important income stream that can be used to subsidise other activities, such as burgeoning managerial bureaucracies and the education of local learners. More critically, cuts in government funding and caps on the recruitment of local learners have made many universities dependent on the fees collected from international students, which is why: "the education of international students [is] driven by a frankly commercial and entrepreneurial spirit…" (Margison & Considine, 2000: 4). It is also why, commonly: "references to internationalisation in college documents are contiguous with 'entrepreneurial' and 'value-added' language... [the] …strategic plan situates internationalisation within a market driven, revenue generating framework" (Grabove, 2009: 15). Hence, internationalisation is about recruiting more fee-paying international students.

Layer 2: Teaching International Learners: "Overcoming the Cultural Deficit".

For teachers used to teaching local learners with local background knowledge and expectations of learning and teaching, the influx of learners who lack such experience, because they come from different countries with different traditions, can become a shock. A typical first reaction is to carry on as if nothing has happened. The consequence, however, tends to be unhappiness, poor grades and high failure rates among the incomers and reactions to the effect that 'all this university cares about is an International Student's money'. Eventually, Senior Managers wake up to the realisation that, if the word gets about that international students are neither taught nor treated well, if too many return disappointed, their host communities will cut off the supply of future recruits.

Urgent senior-level discussions often conclude that the problem exists because these incomers are foreign and thus unprepared for life in a Western University. The solutions are obvious. First, transform the learners: improve their 'fit' to the local system by making them more like 'us'. This may mean providing additional training, access or remedial courses that focus on language, local culture, tradition, study skills and expectations ('hidden curriculum'). Second, transform the teachers through remedial teacher training that alerts them to their own culture, overcomes deficiencies in their knowledge about the incomers, fosters intercultural intelligence, and on a practical note, ensures that the language and styles used in both teaching and assessment are constructively aligned to allow the incomers a fair chance of success (Ryan, 2000). Third, transform the curriculum by reducing the reliance of the curriculum on the local hidden curriculum of knowledge and tradition and by validating the prior knowledge of the incomers (Carroll, 2012, 2002). For example, incomers may feel isolated if group projects deal only with local subjects, where 'foreign' knowledge is of no value. The solution is to design some group-work projects where their 'foreign' knowledge is very valuable. This might also have the benefit of encouraging local learners to seek them out and maybe learn from them also. Layer 2 internationalisation discourses tend to be pragmatic, pragmatic and oriented to solving immediate problems connected with the influx of recruited international learners and their goal is to bring everyone up to speed with new classroom realities.

Layer 3: Growing the International Enterprise University.

Many modern universities imagine themselves to be higher education corporations - businesses that compete in the international education recruitment market. Here, to thrive, a university needs to have a better brand than its rivals and a higher ranking (Hazelkorn, 2015). So, it must compete by increasing its: reputational strength, quality of recruitment, global employability, research impact, better facilities, etc. (Twitchell, 2004). Brand strength is affected by the totality of stakeholder feelings for a university, which include factors such as prestige, ranking, educational conscientiousness and cosmopolitanism, but also its physical appearance, excitement, passion, positive word-of-mouth reputation and the support provided by alumni (Rauschnabel et al., 2016). Inevitably, as market forces increasingly drive institutional policy, business narratives and managerialism trickle down through its thinking. Educational departments become 'cost units', deans become 'middle managers', teachers - 'employees', professors - 'fund raisers and fund managers', students - 'customers or clients'. Teaching becomes a commodity, research a means of raising money, and management - autocratic rather than democratic. Undoubtedly, these processes weaken the universities, especially their ability to attract and retain the young talent they will need in the future (Wright, 2016). However, recruiting staff, internationally, helps overcome such problems and this has coincidental benefits for internationalisation.

Layer 4: Respecting International Authorities: The Load of Bologna.

For many, internationalisation is a process of compliance and quality assurance. As both the markets for education and university graduates become more global, there is pressure from both those who produce graduates and those who employment to make sure that curricula and qualifications are both comparable and compatible internationally. Qualifications should be enabled to transfer easily across international labour markets. Credentials should be defended: a certificated professional engineer or doctor from one university should have a similar skill set and professional standards to that from another, wherever located. Of course, since this concerns 'the market', its subtexts include the preservation of elite university 'brands' and suppression of 'upstart' rivals. Its consequences, perversely, include, in many cases, the lowering of standards through the institution of shorter degree programmes throughout the European theatre, and the curriculum disruption caused by repackaging courses into new structures. Consequences include the curricular somersaults performed by European Universities to meet the demands of the European Higher Education Area and the tide of Latin American Universities seeking accreditation in the USA. However, beyond Bologna, these processes seek the creation and assurance of globalised educational standards to guarantee that a provider's education and its graduates are 'world class' and its degrees recognised internationally.

Layer 5: Internationalisation at Home: Developing multi-cultural capabilities.

The world of work and business is becoming more international, more globalised, more multicultural and more cosmopolitan. In this new world, the graduate employability performance of international students seems paradoxical. In the classroom, often, these learners have struggled both socially and academically, especially during their early years, and they may have suffered severe personal stress while trying to adapt to the culture of their host institute and nation. However, those who managed to adjust, adapt, survive and, ultimately, thrive emerged, subsequently, not only more cosmopolitan but far more employable than local students with similar qualifications (Hill, 2000). The difficult transformative experience of adaptation had made them stronger in the employment market.

Their experience, namely the disorientation caused by being suddenly immersed in a society with unfamiliar rules, knowledge and attitudes, where their own familiar rules, knowledge and attitudes prove inappropriate, of no value, or incorrect, is better known as 'culture shock'. From personal experience, this can be very unpleasant. However, its effects on a learner's development can be dramatic, as in the case of the international learner, M. K. (later 'Mahatma') Gandhi, whose subsequent career in South Africa and India was seeded during his sojourn at the Inns of Court in London (Haigh, 2013). Experience also suggests that the classic five-stage model of Pedersen (1995) is the best way to describe what happens (Figure 2). The stages are: 1. 'Honeymoon': during which the excitement of the new sustains, 2. 'Disintegration', a phase of retreat, when the problems, embarrassments, frustrations and stress of dealing with an alien culture and unpredictable cultural encounters creating feelings of inadequacy, isolation and homesickness, 3. 'Re-integration/Reversion', a 'these people' phase that involves distancing, often rejection, of the new host culture, whose ways become an irritation; 4. 'Adjustment', this begins when the learner begins to develop the performative skills required by the new culture and so feel more at ease within it; and, finally, 5. 'Cosmopolitan Independence', which commences when the learner has constructed sufficient emotional intelligence to be able to operate comfortably in both cultures, is aware of both their potentials and differences, and is able to operate effectively using this cross-cultural awareness. Such people are culturally hybrid cosmopolitans capable of taking the best from both of worlds (Pedersen, 1995; Hill, 2000). Of course, not every learner successfully completes the cycle. Some reject the new culture and try to isolate themselves from it, some simply assimilate and allow their previous experience to fade

into the background, some simply cling to the margins, and some simply give up and go home (Berry et al., 2002).

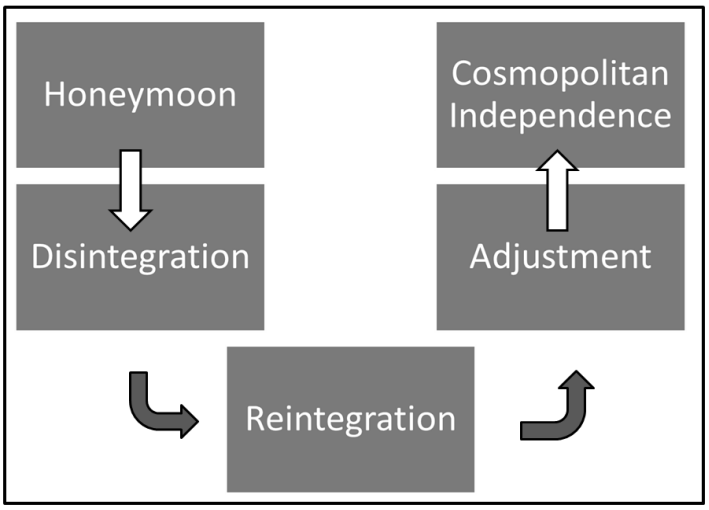


Figure 2. *Five Stages of Culture Shock (adapted from Pedersen, 1995)*

Foster (1962: 187) describes culture shock as "A mental illness, and as true of much mental illness, the victim usually does not know he is afflicted" or they think that their plight is due to their own personal failure. However, achieving bicultural cosmopolitanism, by surviving the experience of these five stages of culture shock, is the most important factor explaining why many international learners perform so much better than stay-at-home learners in international employment. In practice, the greatest favour that teaching can bestow upon anyone liable to face such a problem is to teach them about this acculturation process. Creating some metacognitive awareness of their own experience might greatly help smooth their passage through this traumatic process.

However, this creates a fundamental educational problem for those seeking to help stay-at-home learners and their teachers move beyond their parochial, local backgrounds and become more like those successful international learner graduates. Several approaches have been suggested. From weaker to stronger, these include: simply, introducing more international or other cultural perspectives into teaching and the work of discussion groups (e.g. Parton and Haigh, 2019); teaching learners about the ideas and etiquette of relevant other cultures, which tends to the superficial and stereotypical; using international and other-cultural learners as a resource to develop stay-at-home learner skills in intercultural dialogue, which may be exploitative; and creating mild, 'controlled', culture-shock-like experiences to build intercultural competence. The problem here is that short visits for field study or group visits rarely shift learners beyond the first 'honeymoon' stages of the acculturation cycle. Year-abroad programmes, which despatch small batches of students to work in foreign universities, achieve much more but, of course, student uptake is limited and exchanges tend to involve universities selected because the acculturation challenges are minimal. Remaining in the classroom, the author's 'Sattvic Curriculum' attempts to construct a level playing field for all learners by using a curriculum based on India's Sāṃkhya philosophy. This system, for colonial and political reasons, is not used by Indian education and, thus, remains available for use in a curriculum internationalised after the fashion of the international language Esperanto (Haigh, 2016a; 2009a; cf. Kumar, 2007, Handa, 2018). The approach challenges the "Euro-American intellectual hegemony' that afflicts education (Handa, 2018: 156), which is helpful. Of course, none of these systems come close to the transformative effect of the full international student experience. Nevertheless, the Internationalisation at Home movement strives to help local graduates succeed in an increasingly cosmopolitan world of work by expanding their intercultural understanding and cross-cultural competence (Beelen, 2011). Moreover, it sets about helping a country stay ahead of its peers by being better able to exploit opportunities elsewhere in the world. For some, this is the main purpose of internationalisation.

Problem: The Announcement Paradox

However, sometimes, this discussion is as far as internationalisation gets. For years, it worried the author why his own university had proclaimed three, completely discrete, senior-management driven, 'internationalisation of the curriculum' projects during the two decades from 1997. De Meyer (2012: 339) explains the reason. For university managers, announcing internationalisation immediately gifts much of its benefit. Teachers, accreditation bodies, alumni and donors assume that something positive is happening and may not worry about outcomes in the short term. Potential recruits and their sponsors welcome the assertion of an internationalised brand - but may not be unhappy to forgo travel abroad or having to interact with international students.

Implementing internationalisation is difficult, time-consuming because of staff resistance to change, and expensive, because of the costs of staff training and the investment involved in designing new curricula. However, making announcements, even repeated announcements, costs little. Hence, the incentives favour high-profile announcements but low-speed implementation. These problems become more obvious when internationalisation narratives stray away from a university's business models and enter the realms of ethics and social good as in Layer 6 and 8.

Layer 6: Education for Global Citizenship.

Education for Global Citizenship is about encouraging learners to see themselves as citizens of the whole world rather than just a small fraction. Nussbaum (2002: 289) contends that global citizens need three attributes: 1. critical awareness of their own tradition, 2. recognition of their responsibilities as a world citizen, and 3. the empathic imagination needed to see the world as others see it. These attributes may be fostered through teaching. For example, one study set teams of Geography learners the task of creating a plan, for the management or development of a particular local site, that was 'true to the spirit' of some short texts representing a particular philosophy or viewpoint. When complete, this plan was presented their plan to the whole class, whose were, in turn, tasked with determining the character of and principles underpinning the un-named viewpoint. Performance in both tasks was assessed. Philosophies employed included: economic (contingent valuation), political (capitalism, socialism, Green), mysticism, feminism, engaged Buddhism, and so on. The exercise built understanding of the nature of pluralism, helped develop the emotional intelligence needed for interpreting 'Other' viewpoints, and provided signposts along the roads to conflict resolution (Haigh et al., 1995).

Killick (2010: 1) argues that "global is only a geographical extension of current and historical constructs of good citizenship - or, better perhaps, good personhood" except that the rights and duties of that citizenship are defined by the practices of living with 'Others'. This, of course, is not easily achieved. It is opposed by innate tribalism, the ancient habit of defining an 'us' in order to abuse a 'them', which remains the world's greatest cause of human suffering. Its drivers, which include self-interest, self-preservation and fear of the unknown, are not easily countered and too easily exploited for political ends. The Russian Federation includes around 185 ethnicities, which is why Russia's educators are working hard to deal with the problem of 'polycultural' classrooms. One route involves constructive dialogue. In Tatarstan, one study found that while, initially, only 2 % of learners wanted to engage with those from other cultures, after such dialogue was constructed, 65 %, (up from 30 %) recognised conformities between their own values and traditions and those of other groups (Yusupova et al., 2015). Elsewhere, implementation of a polycultural 'Ethnic Psychology' module resulted in a 28 % reduction in inter-ethnic conflict and the creation of a more emotionally comfortable classroom ethos (Sinyagina & Rayfschnayder, 2016).

Education for Global Citizenship, then, is about promoting social harmony, tolerance, social justice and also sustainability of the global habitat. It is a citizen's responsibility to look after welfare of the places they inhabit. This is the first generation of humans that will consciously hand to their children a planetary habitat that is in much worse condition that when they received it from their parents, a very unhappy landmark in the history of our species. This is why Education for a Sustainable Future is a major subset of Global Citizenship education (Haigh, 2009). It should be an attribute of every university graduate that they are aware of the key problems that affect our planet. These include land degradation, pollution, habitat loss, losses of biodiversity, climate change, and their impacts on agricultural and resource sustainability, poverty, war, famine, pestilence and disease. They should understand that these problems result from: unconstrained human population and economic growth, all forms of discriminatory social injustice including gender inequity, short-term thinking in both politics and planning, etc. Most of all they should understand that these are human problems, the result of selfishness, "ego, lack of compassion and lack of generosity" (Handa, 2018: 197). They will need a strong ethical compass and orientation toward active problem solving (Kumar, 2007). It is important both to understand this multicultural world and the global habitat and also to act as a constructive part of it. More than just 'learning to live together', this means both understanding and appreciating the 'Other' and recognising the rights of all living creature, especially those yet to be born. For some, the main purpose of internationalisation is to help learners become active citizens of this polycultural and environmentally challenged world, not least because our species survival depends upon it.

As in classical Spiral Dynamics theory, there is a key difference between the foregoing and all subsequent layers of narrative (Beck and Cowan, 1996). While the primary concerns of layers 1-6 all involve survival, layers 7-8 are concerned more with different states of 'being' in the world.

Layer 7: Connected Learning - Internationalisation in the Digital Age.

Today, lives are interwoven within the internet. People interact via social media and video games, whose co-participants can be anywhere in the world. This new digital reality transcends location, culture, moral conventions and history. Internet interactions are not necessarily affected by physical appearance, age, gender,

up-bringing, or location. They offer a new way of being in the world, one that is more inclusive but that has greater emotional distance.

The internet has made communication and access to information much easier and reduced the geographical barriers to international education. In education, Open Educational Resources (OER), open-access journals and repositories, MOOCs (Massive Open Online Courses) and all kinds of paid –e-learning sites have made course content and provision globally accessible. Certainly, there remain the obstacles of poverty (exclusion of the poor by the 'digital divide') and language – the internet is still heavily anglophone. In educational contexts, there is also the problem of "pedagogic imperialism" (Clifford, 2010: 318), which emerges because the globalised e-learning culture is pervaded by Western models of education. This fuels a drive towards the 'localization of internationalization' in e-learning resources using approaches that are similar to those of Layer 2.

However, the e-learning approach can be powerful. Consider, for example, the following exercise designed by Miller et al. (2015), which blends e-learning, internationalisation, media awareness and employability enhancement through on-line simulation directed to education in CERC (Crisis and Emergency Risk Communication). Of course, in the real world, poor CERC can make a disaster much worse by spreading panic and chaos, while good CERC helps stakeholders react effectively. However, creating good CERC requires planning, technical expertise and experience. Here, 138 students design CERC for an emerging disaster, a volcanic eruption simulated in real-time, using GIS (Geographical Information Systems), SMS messaging and the social media platform Yammer. Exercises tackled planning (pre-eruption), building the knowledge needed to guide stakeholders' reactions (eruption in progress) and dealing with the aftermath (rescue and recovery), all key skills for graduates entering this field. After completing the work, 87 % of the learners rated their CERC skills good or better (just 26 % did so before).

Transnational e-learning builds upon today's internet-facilitated social revolutions and technological advances. For many, internationalisation is about exploring (and exploiting) the opportunities of being part of this new digital information age and brave new connected world.

Layer 8: Education for Global Consciousness.

Education for Global Citizenship and its kindred movements are valuable but their focus is human survival and well-being. Education for Global Consciousness expands the focus beyond the well-being of humans to that of entire biosphere. For example, the 'Deep Ecology' pedagogy of Naess (1987) involves personal maturation through expansion. This involves three transformational steps, each involving a redefinition of the personal self. In step 1, the learner's being does not extend beyond the personal, self-serving, self. In step 2, as in adolescence, there emerges the realization of a larger Social Self and the individual redefines themselves as a part of a larger human society, first a small social group such as family, peer-group, or tribe but eventually, hopefully, as part of a larger community of all humanity (Layers 6 -7). Step 3 goes further by realising an Ecological Self, where both the individual and larger Social Self is subsumed within, the community of all life, the whole living world. The argument is that the world is interconnected, problems in one part of the world become problems for all of its creatures, we are part of the global habitat and because of our vast numbers, a major factor in its well-being or otherwise. Increasingly we realise that matters as small as discarding a plastic wrapper or burning a lump of coal, when repeated billions of times, has global consequences. Like it or not, we are all world-makers and global citizens, so the only question is whether or not we shall be world citizens who attend to its needs, who passive witness its problems, or who, intentionally or not, actively engage in its destruction.

Education for Global Consciousness promotes a way of being in the world that is more emotionally connected, more participatory and more conative. It addresses two key areas. The first is learning to live sustainably on the earth and striving to make an environmental footprint that does not stress the environment (Chauhan et al. 2014), which involves teaching mind-sets that are "safe for a planet with a biosphere" (Orr, 1994: 220). The second is learning to take personal responsibly (ethics), which involves helping learners become emotionally engaged, care enough to do something themselves about the ethical treatment of humans (social and intergenerational justice), animals, indeed the whole biosphere. This requires and ecocentric perspective, which involves putting the needs of Nature first and identifying with the whole Earth, not just our species.

Viewed objectively, our world faces huge, systemic, problems and many are due to human actions - including the small decisions each of us makes every day. Unhelpfully, currently, much education fosters academic detachment from such issues where what is needed are teaching strategies that create an emotional engagement and a conative wish to embody the change needed to sustain and repair the world. The pedagogic techniques that aim to build an affective attachment between the learner and the subjects of their learning may be known as connective practices. Connective practices help learners understand that dealing with the World's future is their personal responsibility and that they are not mere bystanders in the creation of a better world (Haigh, 2017). However, it is hard to construct an emotional connection between individual personal behaviour and a future

world that seems remote, huge, beyond control. Typically, it involves taking learners away from their classroom and computer terminals, out into the real world.

Students in the academic 'Ivory Tower' of a University can be largely oblivious of the local community outside. Engaging learners in helping the community solve its problems can help build empathy and conative attachment. Service learning is good for the University, good for its host community and good for learners; it is an effective connective practice. However, it is effective for the needs of Education for Global Consciousness when it goes beyond service to the human community alone. For example, long ago, the Royal Forest of Wychwood covered much of what is now West Oxfordshire District. Since 1997, the Wychwood Project (www.wychwoodproject.org) has helped local communities restore its landscapes and habitats, which involves activities that include hedge-laying and tree planting. This project has also been open to student involvement.

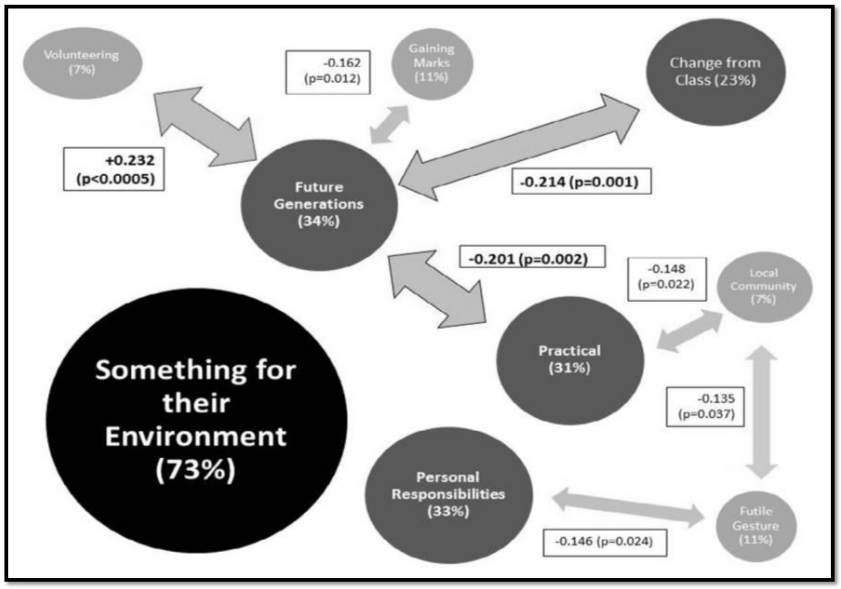


Figure 3. *Student Reflection on Tree-Planting Experience*

Of course, tree planting is an effective and affective connective practice. People who plant trees often develop a long term interest in the welfare of the trees they plant. They may also reflect on the fact that their trees could be alive long after they have gone. However, sometimes learners need a little encouragement to help them see that what they are doing is not just physical exercise. In this exercise, ahead of planting, participants are invited to think about the larger significance of their tree planting by creating a message of 18 words to attach to the trees they will plant that describes their hopes for the future (cf. Buddhist prayer flags). After participation, they are required to write a reflection of the significance of this event for themselves, for their curriculum, and for their role as global citizens. The full results are published in Haigh (2016b) but figure 3 summarises results from the question that asked learners to explain what the tree planting meant for them personally. The key results are that most welcomed the chance to do something for the environment and future generations that was practical and that satisfied their sense of personal responsibility. However, very few mentioned giving help to the local community, fewer even than those who thought the work just a futile gesture or easy way of gaining course credits.

The world is tightly interconnected and limited. Environmental problems in one place may create problems in another. Economic failures in one place may affect everyone. Intolerance, greed and fanaticism respect no boundaries. However, for our species to survive, everyone needs to learn to live together, sustainably, respecting the limits of the biosphere. For some, internationalisation's main purpose is to help learners understand that they are citizens of one small planet - that they should recognise and discharge their personal responsibilities to this world and respect the needs, rights and welfare of the whole community of living beings.

CONCLUSION

Internationalisation is about enabling a university's interactions with the wider World. It is also about the making of a new, more plural, cosmopolitan, sustainable, holistic, spiritual, more ethically conscious, world view. For some, this is its main purpose but for others, internationalisation is simply about economics. This paper has charted a dynamic spiral or eight different narrative layers that coexist and coevolve in the UK's universities. It is said that, to those within the spiral, lower layers appear superficial, crass, and self-serving, while higher layers seem impractical and overly idealistic; it is also said, whether true or not, that the whole spiral is visible only to those in the upper layers (Beck and Cowan, 1996). However, the main issue is to what

extent those involved wish to lift their eyes from the small immediate needs of their university and toward the wider goals of education and its responsibilities. It is hardly necessary to list the problems that face our world. They include our self-created environmental degradation, our nasty tribal habit of creating an 'us' to exclude a 'them' that can be abused, and our painfully primitive short-termism that ignores the well-being of future generations. To counter these, education for Global Consciousness, which involves conative self-identification with the whole world and its creatures rather than some small part, seems both the way and goal for internationalisation of the curriculum. Of course, graduates should be enabled to have worthwhile careers but they need other attributes too; most notably a concern for the consequences of their actions - a moral and ethical compass. This is survival-based common-sense not 'idealism'.

REFERENCES

Beck, D. E. & Cowan, C. C. (1996). *Spiral Dynamics: Mastering values, leadership and change*. Oxford, Blackwell.

Beelen, J. (2011) Internationalisation at Home in a global perspective: A critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 8(2): 249-264. DOI: 10.7238/rusc.v8i2.1094.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (2002). *Cross cultural psychology: Research and applications* (2e). Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Carroll, J. (2012). *Teaching international students: Strategies for enhancing students' learning*. Dundalk, Ie, Dundalk Institute of Technology. Available: https://www.dkit.ie/ga/system/files/Jude%20Carroll%20Talk%202%20Strategies%20for%20enhancing%20students'%20learning%20Oct%2012.ppt.pdf.

Carroll, J. (2002). *Suggestions for teaching international students more effectively*. Oxford UK, Oxford Brookes University, OCSLD Learning & Teaching Briefing Papers. Available: https://www.uwplatt.edu/files/isss/teachinginternationalstudents.pdf.

Clifford, V. A. (2011). Moving from multicultural to intercultural education in Australian higher education, Chapter 20. In Grant, C. A., & Portera, A. (eds*). Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness.* Abingdon, Routledge, pp 315-322.

Foster, G. M. (1962). *Traditional cultures and the impact of technological change*. New York: Harper & Brothers.

Grabove, V. L. (2009). Reflections on trends and challenges in internationalizing an Ontario community college. *New Directions for Teaching and Learning* 118: 15-23. DOI: 10.1002/tl.349.

Haigh, M. (2017). Connective practices in sustainability education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences ('jATES')* 7(4): 6-30. Available: http://jates.org/index.php/jatespath/issue/view/1/2017_4.

Haigh, M. (2016a). Using the Three Modes of Nature (Guṇa-s) in Invitational Education: Five levers for learning. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* 5(1): 4-29. Available: http://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/132/141.

Haigh, M. (2016b). Fostering Global Citizenship - tree planting as a connective practice. *Journal of Geography in Higher Education* 40(4): 509-530. DOI: 10.1080/03098265.2016.1150438.

Haigh, M. (2014). From internationalisation to Education for Global Citizenship: A multi-layered history. *Higher Education Quarterly* 68(1): 6-27. DOI: 10.1111/hequ.12032. Available: https://www.researchgate.net/publication/262954166_From_Internationalisation_to_Education_for_Global_Citizenship_a_Multi-Layered_History.

Haigh, M. (2013). Toward the intercultural self: exploring the effects of Mahatma Gandhi's international education in London, Chapter 14. In: Ryan, J. (ed.) *Cross Cultural Teaching and Learning for Home and International Students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in Higher Education*. London, Routledge, pp 196-210.

Haigh, M. (2009a). Fostering cross cultural empathy with Non-Western curricular structures. *Journal of Studies in International Education* 13(2): 271-284. DOI: 10.1177/1028315308329791.

Haigh, M. (2009b). Counting on 'Education for a Sustainable Future'. *Environmental Scientist* 18(1): 28-33. Available: https://www.the-ies.org/sites/default/files/journals/env_sci_feb_09.pdf.

Haigh, M., Revill, G. & Gold, J.R. (1995). The 'Landscape Assay': exploring pluralism in environmental interpretation. *Journal of Geography in Higher Education* 19(1): 41-55. DOI: 10.1080/03098269508709287.

Handa, N. (2018). *Education for Sustainability through Internationalisation: Transnational knowledge exchange and global citizenship*. London, Palgrave Macmillan (Springer). DOI: 10.1057/978-1-137-50297-1.

Hill, J.D. (2000). *Becoming a cosmopolitan: What it means to be a human being in the new Millennium*. Lanham, MD, Rowman and Littlefield.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2e). Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

Hunter, F., Jones, E. & de Wit, H. (2018). The staff who are overlooked in internationalisation. *University World News Global Edition* 527 (04 November 2018), 'World Blog'; article 1. Available: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20181031081234166.

Killick, D. (2010). The Global Citizen: Global personhood and dwelling among alterity. *Emerge* 3: 3-6. Available: http://www.northumbria.ac.uk/static/5007/arpdf/1329815/killickiss3.

Kumar, S. (2007). *Spiritual compass: The three qualities of life*. Dartington, Devon, UK, Green Books.

Marginson, S. & Considine, M. (2000). *The enterprise university*. Cambridge, Cambridge University Press.

Miller, S., France, D., & Welsh, K. (2015). Development of Crisis and Emergency Risk Communication (CERC) activities and an evaluation of their impact on learning: Geoscience students' perceptions. *Belgeo*. 1(2015), art. 8: 1-21. DOI: 10.4000/belgeo.16386. Available: http://journals.openedition.org/belgeo/16386.

Naess, A. (1987). Self-realization: An ecological approach to being in the world. *Trumpeter* 4: 128-131.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education* 21(4-5): 289-303. DOI: 10.1023/A:1019837105053.

Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington DC, Island Press.

Parton, A. & Haigh, M. (2019). Enhancing internationalisation in the Geography undergraduate curriculum. In Walkington, H., Hill, J. & Dyer, S. (eds). *Handbook for Learning and Teaching in Geography*. Cheltenham, Edward Elgar, in press.

Pedersen, P. (1995). *The five stages of culture shock, critical incidents around the world.* Westport, CT, Greenwood Press, Contributions in Psychology, 25.

Rauschnabel, P. A., Krey, N., Babin, B. J., & Ivens, B. S. (2016). Brand management in higher education: the university brand personality scale. *Journal of Business Research* 69(8): 3077-3086. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.01.023.

Sinyagina, N. Y., & Rayfschnayder, T. Y. (2016). The policy of multicultural education in Russia: Focus on personal priorities. *International Journal of Environmental and Science Education* 11(18): 12613-12628. DOI: ijese.2016.934.

Sita Rama das, Haigh, M., & Chauhan, S. (2014). Communicating sustainability within Britain's Hindu community. *Sustainability* 6(2): 718-740. DOI: 10.3390/su6020718. Available: http://www.mdpi.com/2071-1050/6/2/718.

Twitchell, J. B. (2004). *Branded nation: The marketing of Megachurch, College, Inc. and Museumworld*. New York, Simon and Schuster.

Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality*. Boston, Shambhala.

Wright, L. (2016). Brave old world: Can today's university truly be 'home' to tomorrow's minds? *South African Journal of Science* 112(1-2): 1-2. DOI: 10.17159/sajs.2016/a0136.

Yusupova, G. F., Podgorecki, J., & Markova, N. G. (2015). Educating young people in multicultural educational environment of higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education* 10(4): 561-570. DOI: doi: 10.12973/ijese.2015.270a.

AFET BÖLGELERİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİ ÖRNEĞİ

An Example for Geography Education in Disaster Areas

Yüksek Mühendis Aytek ERSAN
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
aytek.ersan@afad.gov.tr

Mühendis Emre ÇOŞKUNLU
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
emre.coskunlu@afad.gov.tr

Mühendis Emre DOĞRAMACI
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
emre.dogramaci@afad.gov.tr

Sosyal Çalışmacı Ahmet TURUNÇ
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
ahmet.turunc@afad.gov.tr

Mühendis Erkin TEKİN
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
erkin.tekin@afad.gov.tr

İnşaat Teknisyeni Kemal Gökhan SANCAK
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
kgokhan.sancak@afad.gov.tr

Mühendis Kıvanç ÇALIŞKAN
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
kivanc.caliskan@afad.gov.tr

Şehir Plan. Levent UÇARLI
Samsun İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü
levent.ucarli@afad.gov.tr

Özet

Coğrafyanın önemli öğretim yöntemlerinden biri olan saha çalışmaları, yerinde gözlem ve inceleme imkânıyla pratik bilgilerin kazanılmasında oldukça etkilidir. Bu çalışmada, Samsun Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan 'Konumuz Afet Rehberimiz AFAD' projesi ile coğrafya öğrenimi gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerine fay izi, çığ ve heyelan bölgelerinden oluşan 7 afet lokasyonunda verilen eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlerin sonuçlarından bahsedilmiştir. Projeyle afet türleri ve sıkça görülen afetler konusunda farkındalığın artırılması amaçlanmıştır. Eğitimler sırasında ilde yaşanan afetler ve bu afetlerin etkilerinin yanı sıra güzergâh üzerinde var olan coğrafi oluşumlar ve kültürel varlıklar hakkında da bilgilendirme yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde 16 haftada gerçekleştirilen 31 saha çalışmasında, 17 ilçeden 32 okul ve 777 öğrenci projeden faydalandırılmıştır. Ölçme değerlendirmeye yönelik, eğitim öncesi ve sonrasında öğrencilere 5 farklı kategoride testler uygulanmış olup; alınan sonuçlardan eğitimin, öğrencilerin afetler konusunda bilinçlenmesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Saha eğitimlerinde öğrencilerin ilgi, merak ve motivasyonlarının arttığı, böylece öğrenmenin daha kalıcı olduğu görülmüştür. 2015-2030 Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesinin Afet Riskini Anlamak eylemine yönelik hazırlanan proje ile öğrencilerin afet farkındalık düzeylerinin oluşmasına katkı sağlanmıştır. İl Afet ve Acil Durum Müdürlükleri arasında ilk kez Samsun'da yürütülen bu projenin gelecekte üniversitelerin ilgili bölümleri, öğrenci kulüpleri, sivil toplum kuruluşları vb. topluluklar dâhil edilerek yaygınlaştırılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: AFAD, Afet, Saha Çalışması, Coğrafya Eğitimi, Samsun

Abstract

Field study is one of the most important teaching methods of geography and it is highly effective that acquires practical knowledge with the possibilities of observation and analysis in situ. In this study, with the project named as 'When There is Disaster There is AFAD' organized by Governorship of Samsun Provincial Directorate for Disaster and Emergency and Provincial Directorate for National Education, education activities and its conclusions have been mentioned towards to high school students in 7 disaster loacations consist of fault trace, avalanche, and landslide. It is aimed to expand awareness about disaster types and frequent disasters with the project. It has also been mentioned effects of disasters occured in Samsun and informed about geographical formations and cultural property on the route. In 2017-2018 academic year, 777 students of 32 scholls in 17 districts have been participate in this project through 31 field works implemented at 16 weeks. With the aim of assessment and evaluation process, it has been carried out the tests, which consist of 5 different categories, before and after period of the education for students. According to the results of assessment and evaluation, it has been observed that the students had become conscious. It can be determined that it has been increased interest, curiosity, and motivation of students in field studies. Thus, it has been determined the learning as permanent. It has been contribute to occur an disaster awareness levels of students with this project, which organized in accordance with understanding risk action of Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030. This project is the first study for Provincial Directorates for Disaster and Emergency. It is concluded that the project can be extended to universities, student clubs, nongovermental organizations, and related communities for the future.

Keywords: AFAD, Disaster, Field Study, Geography Education, Samsun

GİRİŞ

Ülkemizde afetlerin yerinden yönetilmesinin daha etkili olduğu gerçeğinden hareketle yerel imkânların güçlendirildiği ve merkezin koordinasyondan sorumlu olduğu bir sistem oluşturmak üzere gerekli çalışmalar 2009 yılında başlatılmıştır. 17.06.2009 tarih ve 5902 sayılı Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun ile Türkiye Acil Durum Yönetimi Genel Müdürlüğü, İçişleri Bakanlığı Sivil Savunma Genel Müdürlüğü ve Bayındırlık ve İskân Bakanlığı Afet İşleri Genel Müdürlüğü lağvedilmiş; Başbakanlık'a bağlı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve 81 İl Valiliğine bağlı İl Afet ve Acil Durum Müdürlükleri kurulmuştur. Bu kanun ile AFAD 2013-2017 Statejik Planı'nda da (2012) belirtildiği gibi; önceliği kriz yönetimi olan anlayıştan, önceliği risk yönetimi olan anlayışa geçilmiştir.

Söz konusu risk yönetimi, AFAD Başkanlığı ve taşra tarafından iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken; plan, proje ve faaliyetler içerisinde değinilmesi ve yaygınlaştırılması gerekli olan uzun soluklu bir süreçtir. 15.07.2018 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 4 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile İçişleri Bakanlığı'na bağlı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı kurularak, bahsi geçen teşkilata ait mevzuat iş ve işlemlerinin bu çatı altında sürdürüleceği belirtilmiştir. Ayrıca bu kararname ile AFAD Başkanlığı uhdesinde yeni hizmet birimi olarak Planlama ve Risk Azaltma Dairesi Başkanlığı (eski Planlama ve Zarar Azaltma Dairesi Başkanlığı), AFAD Başkanlığı'nın illerdeki taşra teşkilatı olan İl Afet ve Acil Durum Müdürlüklerinde de Planlama ve Risk Azaltma Şube Müdürlüğü kurulmuştur. Dolayısıyla risk azaltmanın önemi, hizmet birimlerinin adıyla da vurgulanmaktadır.

Öte yandan, 18.03.2015'te kabul edilen Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi 2015-2030 (2015) kapsamında 4 önemli eylem önceliği belirlenmiştir. Bu önceliklerden ilki olan 'Afet Riskini Anlamak' eyleminde afet riskinin azaltılmasına yönelik faaliyetlerde eğitimin ön planda tutulduğu ve eğitim yoluyla tüm bireylere ulaşılabilecek bir mekanizmanın geliştirilebileceği vurgusu yapılmakta, görev kapsamında risk azaltma olan birimlere atıfta bulunulmaktadır.

Samsun Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü Planlama ve Risk Azaltma Şube Müdürlüğünce teşkilatın kurulduğu günden bu yana; il ölçeğinde yapılan gözlemsel afet etütleri, geçmiş afetlerin yerinde jeolojik, jeofiziksel, jeodezik, demografik, sosyolojik ve kültürel araştırılması ve aktif afet yönetimi çalışmaları ile edinilen bilgi birikiminin eğitim yoluyla paylaştırılması hedeflenmiştir. Bu paylaşımın saha ayağı olan bir program çerçevesinde afet bölgelerinin katılımcılara yerinde anlatılabileceği düşünülmüştür. 2017-2018 eğitim öğretim yılı öncesi İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimine teklif edilen afet lokasyonları hususnda muhtemel katılımcıların oluşturulması üzerine görüşülmüş, hedef kitlenin coğrafya öğrenimi gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin olması gerektiğine karar verilmiş, uygun zaman aralıkları belirlenmiş ve projelendirme çalışmalarına başlanmıştır.

Bu çalışmada, Samsun Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından müşterek hazırlanan 'Konumuz Afet, Rehberimiz AFAD' projesi ile coğrafya öğrenimi gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerine Samsun ili Atakum, Kavak, Havza ve Ladik ilçelerinde bulunan fay izi, çığ ve heyelan bölgelerinden oluşan 7 afet lokasyonunda verilen coğrafya eğitimi ve bu eğitimin sonuçlarından bahsedilmiştir.

AMAÇ VE KAPSAM

Eylül 2018'de 'Konumuz Afet, Rehberimiz AFAD' adı ile projelendirilen çalışmada; öğrencilere genel afet türleri, dünyadaki ve ülkemizdeki doğal afet türleri, ilin afetselliği ve ilde sıkça görülen afetler konularında yerinde temel bilgiler verilerek, coğrafya dersi müfredatına paralel bilgilerin sınıf dışında öğretilmesi, pratik bilgilerin kazandırılması ve ildeki afetler konusunda farkındalığın artırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda coğrafya denilince ilk akla gelen konulardan birisi de yerinde gözlem ve inceleme, yani saha çalışmasıdır (Panelli ve Welch, 2005; Hupy, 2011; Tuna ve Sarıkaya, 2014). Bu konuda Çifçi ve Dikmenli (2016) de saha çalışmalarının, coğrafya konularının ezberden ve sınıf ortamından çıkarılarak daha eğlenceli ve kalıcı hale gelmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimin sınıf dışında yapılması, müfredatın zenginleştirilmesine de neden olmaktadır (Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017).

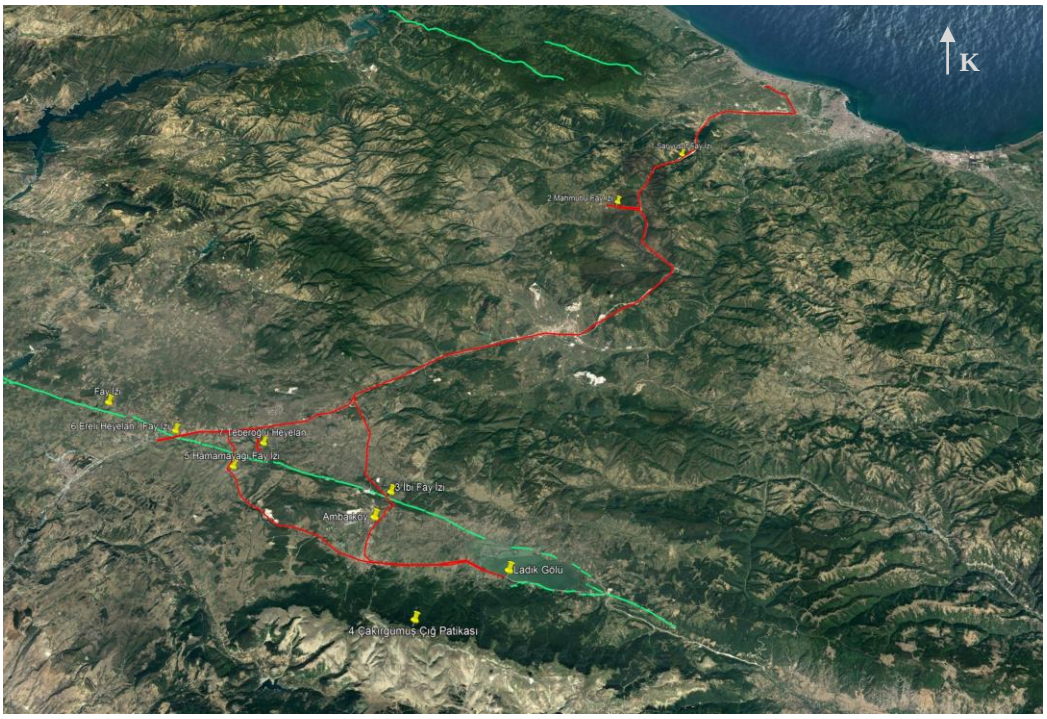
Yukarıda da bahsedilen amaç doğrultusunda, ilde bulunan 5 fay izi, 1 çığ patikası ve 1 heyelan olmak üzere toplamda 7 afet lokasyonunun bir arada bulunduğu Atakum-Kavak-Ladik-Kavak-Atakum gidiş-dönüşlü en uygun güzergah belirlenmiştir (Şekil 1). Söz konusu güzergâh üzerinde Ladik Gölü, Tersakan Irmağı, Akdağ, Ambarköy Açık Hava Müzesi ve Akpınar Fen Lisesi (eski adıyla Akpınar Köy Enstitüsü) gibi coğrafya dersi kapsamında incelenebilecek morfolojik ve sosyo-kültürel noktalar da var olduğundan eğitimler sırasındaki duraklar artırılmıştır.

Samsun il bütünü düşünülerek tasarlanan projede, tüm ilçelerden en az 1 okul belirlenerek projenin yaygınlığı hedeflenmiştir. Bu gayede 17 ilçenin tümünden okullar seçilmiş, ilin farklı noktalarında öğrenim gören öğrencilerin de projeden faydalanması sağlanmıştır. 17 ilçeden belirlenen 32 okuldan 10. ve 11. sınıf öğrencilerine 7 afet lokasyonu ve 5 kültürel bölgede eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Proje kapsamında 1 eğitim günü içinde 1 okuldan coğrafya öğretmenleri tarafından seçilen en fazla 25 öğrencinin katılımının sağlanması istenmiştir. Saha çalışması öncesinde İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü mühendislerince merkez yerleşkesine ulaşımı mümkün olan okullara Müdürlük idari binası toplantı salonunda, ulaşımı mümkün olmayan okullara ise okul yönetimi tarafından belirlenen okul konferans salonunda proje kapsamında gün içerisinde yapılacak faaliyetleri içeren bir sunum yapılmıştır. İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü teknik personeli aynı zamanda saha çalışmalarında öğrencilerle anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemleri ile bilgilendirmeden sorumlu olan jeoloji, jeofizik, inşaat ve harita mühendislerinden oluşmaktadır.

İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü özelinde öğrencilerin okullarından alınması, afet bölgelerine ulaşımı ve gün sonunda tekrar okullarına bırakılması için 31 yolcu kapasiteli resmi araç temin edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gün ortasında yapılan etkinlikte ihtiyaç duyulan kırtasiye malzemeleri, öğrencilerin gerek projedeki faaliyetlerinde gerekse derslerine yardımcı olması bakımından Afet Etkinlik Defterinin (URL 1) basımı ve öğle yemeği sonrası kumanya dağıtımı, yine İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü tarafından karşılanmıştır.



Şekil 1. *Belirlenen Güzergâhın 3 Boyutlu Gürünümü* (GoogleEarth, 2018). Kırmızı çizgi güzergâhta takip edilen karayolunu, yeşil çizgi ise kuzeyde Erikli Ters Fayı'nı, güneyde Kuzey Anadolu Fayı'nı temsil etmektedir.

Diğer taraftan, İl Milli Eğitim Müdürlüğü proje takviminde belirtilen her faaliyet günü için belirlediği 2 coğrafya öğretmenini belirlenen okullara refakat etmesi için dönüşümlü olarak görevlendirmiş ve sahada yapılacak etkinlikte sorumlu tutmuştur. Ayrıca projede adı geçen tüm okullardan en az 2 coğrafya öğretmeninin de her saha çalışması için görevlendirilmesi sağlanmıştır. Böylece 1 etkinlik gününde beklenen öğrenci ve öğretmen toplamı; 1 okuldan azami 25 öğrenci ve 2 coğrafya öğretmeni ile Ar-Ge tarafından görevlendirilen 1 coğrafya öğretmeni olmak üzere 28 kişidir. Belirlenen 7 afet lokasyonuna ek olarak güzergâh üzerinde bulunan Ladik Gölü, Tersakan Irmağı ve Akdağ gibi coğrafi oluşumlar hakkında bilgilendirme yapılmış, Ladik Ambarköy Açık Hava Müzesi ve Ladik Akpınar Fen Lisesi yerleşkesi de ziyaret edilerek yöresel ve kültürel kazanımın sağlanması hedeflenmiştir.

SAHA ÇALIŞMALARI

2017-2018 eğitim öğretim yılı iş planlaması ve mevsimsel şartlar dikkate alınarak hazırlanan faliyet takviminde saha çalışmaları haftada 2 iş gününden fazla olmamak kaydıyla 1. dönem için 7 hafta, 2. dönem için 8 hafta olarak belirlenmiştir. Ancak projenin faaliyet döneminde ilgi görmesi nedeniyle 30 okul olarak belirlenen sayıya 2 okul daha eklenerek faydalandırılan okul sayısı 32'ye çıkmıştır. Saha çalışmalarında İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü mühendislerinin önerdiği güzergâhta bulunan afet lokasyonları takip edilmiştir.

Güzergâh üzerindeki 1. lokasyon; Atakum ilçesi Sarıyusuf Mahallesi sınırları içinde bulunan fay izi gözlem noktasıdır. İstisnasız ülkemizin hâlihazırda en uzun aktif fay sistemine sahip ve yıkıcı deprem üretme potansiyeli en yüksek olan Kuzey Anadolu Fayı'nın ikincil faylanma kuşağında oluşan ters faylanma örneği bu lokasyonda

gösterilmektedir (Fotoğraf 1). Araç trafiği günün her saati yoğun olan Samsun-Ankara karayolunun hemen yanında bulunan bu lokasyonun gözleminin güvenlik nedeniyle araç içinden yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Lokasyonda çatlaklı kırıklı kiltaşı, kumtaşı, marn ardalanmalı fliş serisi gözlemlenebilmekte, ters fayın göstergesi olan bloklar arası atım açıkça görülebilmektedir.

Güzergâh üzerindeki 2. lokasyon; Kavak İlçesi Mahmutlu Mahallesi sınırları içinde bulunan fay izi gözlem noktasıdır. Kuzey Anadolu Fayı'nın hareketleri sonucu ikincil faylanma kuşağında oluşan bindirme fayı örneği bu lokasyonda görülmektedir. Kiltaşı, kumtaşı, marn ardalanmalı ve 1. lokasyona nispeten daha kompakt yapıda olan fliş serisinde öğrenciler temel kayaç tiplerinin nasıl oluştuğuyla ilgili bilgilendirilmiş, birimden dokunarak aldıkları kayaçlar üzerinde kiltaşı-kumtaşı ayrımını sorgulamışlardır (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 1. *Atakum İlçesi Sarıyusuf Mahallesi Fay İzi Gözlem Noktası* (41.234571°K, 36.156276°D)



Fotoğraf 2. *Kavak İlçesi Mahmutlu Mahallesi Fay İzi Gözlem Noktası* (41.180303°K, 36.089803°D)

Güzergâh üzerindeki 3. lokasyon; Ladik İlçesi İbi Mahallesi sınırları içinde bulunan fay izi gözlem noktasıdır. Samsun ilini Ladik ilçesine bağlayan, Samsun-Erzincan karayolu üzerindeki bu noktadan Kuzey Anadolu Fayı geçmektedir. Bu lokasyonda öğrencilere fay hattının karayolu üzerinden geçtiği bilgisi verilmiş, Kuzey Anadolu Fayı'nın hareketleri sonucu nokta civarında meydana gelen mevsimsel ve tarihsel farklılıklar aktarılmış ve Kuzey Anadolu Fayı'nın aktif fay izi tarif edilmiştir (Fotoğraf 3).

Güzergâh üzerindeki 4. lokasyon; Ladik İlçesi Çakırgümüş Mahallesi sınırları içinde bulunan çığ patikası (çığ başlangıç bölgesi Büyükkızoğlu Mahallesi idari sınırlarında, akma hattının bir bölümü ile durma bölgesi Çakırgümüş Mahallesi idari sınırlarında olmak üzere) gözlem noktasıdır. Bu lokasyonda, 1999 yılı kış aylarında Ladik Orman İşletme Şefliği raporu ile sabit bir çığ olayının yaşandığı, olay sonucunda can ve mal kaybının yaşanmadığı, olayın Samsun ilinde resmi kayıtlı tek çığ olduğu, bununla birlikte çığın oluşması için gerekli topoğrafik, meteorolojik ve geometrik faktörlerin neler olduğu hakkında bilgiler verilmiştir (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 3. *Ladik İlçesi İbi Mahallesi Fay İzi Gözlem Noktası* (40.949088°K, 35.909225°D)



Fotoğraf 4. *Ladik İlçesi Çakırgümüş Mahallesi Çığ Patikası Gözlem Noktası* (40.871338°K, 35.936056°D)

Güzergâh üzerindeki 5. lokasyon; Ladik İlçesi Hamamayağı Mahallesi sınırları içinde bulunan fay izi gözlem noktasıdır. Kuzey Anadolu Fayı'nın hareketleri sonucu aktif faya çok yakın mesafede bulunan ikincil faylanma kuşağında oluşan sıkışma zonu, bu lokasyonda görülmektedir. Öğrenciler diğer fay izi lokasyonlarına nispeten daha karmaşık, kompakt ve kırıklı-çatlaklı metamorfik kireçtaşı birimini incelemiş, birim üzerindeki fay breşi ve fay kertiklerini ayırt etme fırsatı yakalamışlardır (Fotoğraf 5).

Güzergâh üzerindeki 6. lokasyon; Havza İlçesi Ereli Mahallesi sınırları içinde bulunan fay izi gözlem noktasıdır. Samsun-Ankara karayolunun Havza İlçesi girişindeki bu noktadan Kuzey Anadolu Fayı geçmektedir. Bu lokasyonda tıpkı 3. lokasyonda olduğu gibi önemli bir uluslararası yol üzerindeki fay geçişinin önemine değinilmiş, Kuzey Anadolu Fayı'na daha da vurgu yapılarak olası bir yıkıcı depremde sağ yönlü doğrultu atım

karakterinin yüzeyde bırakabileceği izler tartışılmıştır. Ayrıca noktanın doğusunda bulunan ve Havza İlçesi Mürsel Mahallesi sınırları içindeki irili ufaklı heyelanların (40.986162°K, 35.730247°D) öğrenciler tarafından ayırt edilmesi sağlanmış, gerek Tersakan Irmağı'nın topuk oyması, gerekse aktif tektonizmanın sebep olduğu bu çoklu heyelanların karakteri anlatılmıştır (Fotoğraf 6).

Güzergâh üzerindeki 7. lokasyon; Ladik İlçesi Teberoğlu Mahallesi sınırları içinde bulunan heyelan gözlem noktasıdır. Bu lokasyonda öğrencilere 1980'lerde hareketine başlayan heyelanın zaman içinde dönem dönem hızlanmasıyla günümüzdeki halini aldığı, İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü tarafından yapılan gözlemsel etüt çalışmaları, heyelan oluşumu için gerekli optimum şartların neler olduğu ve heyelan önleyici tedbirlerden bahsedilmiştir (Fotoğraf 7).



Fotoğraf 5. *Ladik İlçesi Hamamayağı Mahallesi Fay İzi Gözlem Noktası* (40.968582°K, 35.787892°D)



Fotoğraf 6. *Havza İlçesi Ereli Mahallesi Fay İzi Gözlem Noktası* (40.994606°K, 35.736015°D)

Afet lokasyonlarının güzergah üzerinde görülmesi sırasında bazı coğrafi ve sosyo-kültürel bölgelerin varlığı göze çarpmaktadır. Bunlardan en dikkati çekenleri, Ladik'in eteğinde kurulu olduğu Akdağ, son yıllara kadar bilhassa hasırcılık ve balıkçılıkta önemli bir geçim kaynağı olan Ladik Gölü ve Ladik Gölü'nden doğan ancak denize doğru akmayarak nadir akarsular arasında kendine yer bulan Tersakan Irmağı'dır. Bu oluşumlardan Ladik Gölü civarında verilen mola sırasında; gölün oluşumu, temel özellikleri, Kuzey Anadolu Fayı'nın gölün hangi kısmından geçtiği ve yöre ekonomisine katkısı aktarılmış, tektonik bir göl olduğu vurgusu yapılmıştır (Fotoğraf

8). Bununla birlikte gölün kuzeyinden doğan Tersakan Irmağı'nın neden bu adı almış olabileceği sorgulanmış, ırmağın nerelerden geçtiği hakkında bilgiler verilmiştir.

Ladik Kaymakamlığı'nın bir projesi olarak kültürümüze kazandırılan Ambarköy Açık Hava Müzesi yöre mimarisinin farklı yapılar üzerinde toplu olarak görülebildiği bir uğrak yeridir. Hava şartlarının elverişli olduğu saha çalışmalarında serbest zaman bu noktada değerlendirilmiştir.

Güzergâh üzerinde bulunan ve Ladik için önemli değerlerden olan Akpınar Fen Lisesi ve Kampüsü, saha çalışmaları sırasında öğle yemeği durağı olarak tercih edildiğinden, kampüs ve içindeki yapılar hakkında da bilgilendirme ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda öğrencilere, köy enstitülerinden biri olan ve eski adıyla Akpınar Köy Enstitüsü Kampüsü içinde bulundukları belirtilerek, enstitü hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca 26 Kasım 1943 tarihinde meydana gelen Ladik Depremi'nde yatılı öğrencilerden ikisinin burada hayatlarını kaybettiği ve zamanın şartları ile memleketlerine gönderilemeyen cenazelerinin kampüs bahçesine defin edildiği hatırlatılmış, zamanı olan okullarla depremde vefat eden öğrencilerin mezarları ziyaret edilmiştir.



Fotoğraf 7. *Ladik İlçesi Teberoğlu Mahallesi Heyelan Gözlem Noktası* (40.984154°K, 35.807325°D)

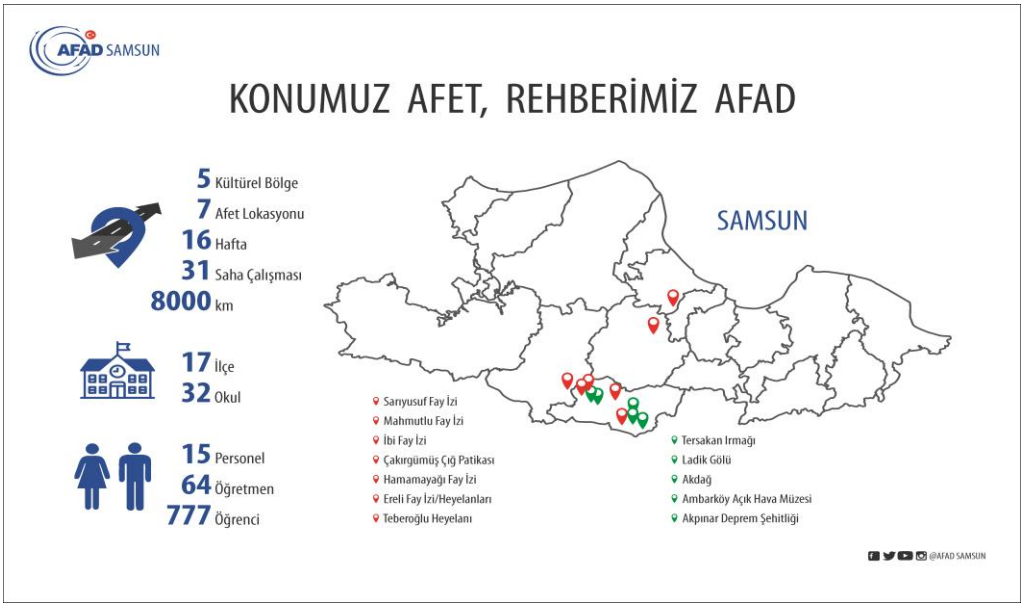


Fotoğraf 8. *Ladik Gölü, Tersakan Irmağı ve Akdağ Hakkında Bilgilendirme Sırasında* (40.901246°K, 35.997144°D)

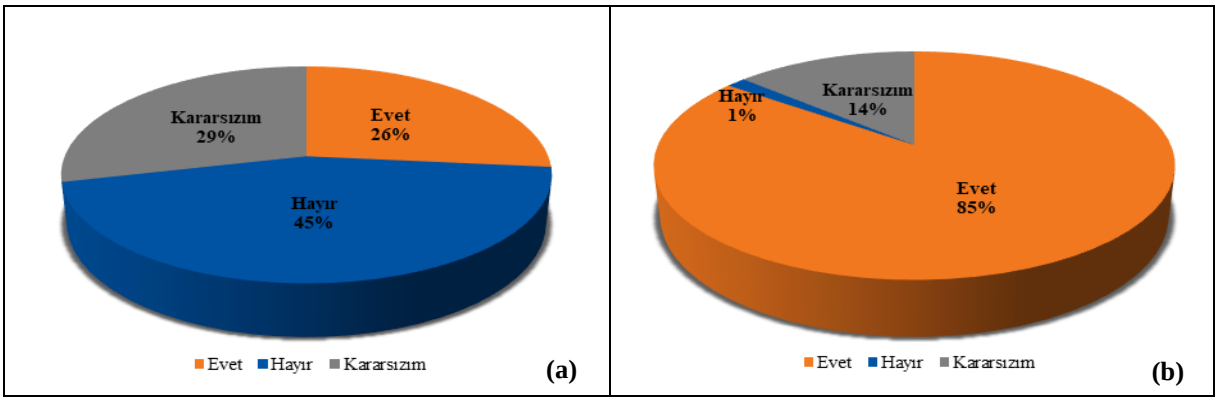
DEĞERLENDİRME

2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde 16 haftada gerçekleştirilen 31 saha çalışmasında, 17 ilçeden 32 okul ve 777 öğrenci projeden faydalandırılmıştır. Eğitimler sırasında başta jeoloji, jeofizik, inşaat ve harita mühendisleri olmak üzere toplamda 15 İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü personeli görev almıştır. Proje dâhilinde toplamda 8000 km'nin üzerinde yol kat edilmiştir (Şekil 2).

Projeden faydalandırılan 777 öğrenciye eğitim öncesi ve sonrasında ölçme değerlendirmeye yönelik, afetler hakkındaki bilgileri, AFAD hakkındaki bilgileri, ilin afetselliği hakkındaki bilgileri, yaşam çevrelerindeki tehlike ve riskler, afetlere hazırlıklı olma konusunda kendileri ve çevrelerine dair düşünceleri ile eğitim ve eğitmenler hakkındaki değerlendirmeleri olmak üzere 5 farklı kategoride 15 maddeden oluşan testler uygulanmıştır. Test sonuçları incelendiğinde en çarpıcı sonucun Kuzey Anadolu Fayı ile ilişkili 4. soruya karşılık verilen yanıtlar olduğu görülmüştür. Buna göre; eğitim öncesi öğrencilerin büyük bir bölümü (% 45) Kuzey Anadolu Fayı'nın ilin hangi bölgelerinden geçtiğini bilmediklerini belirtmişlerdir (Şekil 3a). Eğitim sonunda uygulanan son testte ise, öğrencilerin büyük bir bölümü (% 85) Kuzey Anadolu Fayı'nın ilin hangi bölgelerinden geçtiğini bildiklerini belirtmişlerdir (Şekil 3b).



Şekil 2. *'Konumuz Afet, Rehberimiz AFAD' Projesini Özetleyen İnfografik*



Şekil 3. (a) *Kuzey Anadolu Fayı'nın İlin Hangi Bölgelerinden Geçtiğini Biliyorum* sorusuna verilen ön test sonuçları ve **(b)** *Kuzey Anadolu Fayı'nın İlin Hangi Bölgelerinden Geçtiğini Bilecek Duruma Geldim* sorusuna verilen son test sonuçları

Projenin devam ettiği süre içinde proje hakkında paydaş kurumlar ve katılımcı okulların web siteleri olmak üzere, yerel ve ulusal basında haber ve yayınlar yapılarak projenin önemine değinilmiştir (URL 2, URL 3, URL 4, URL 5, URL 6, URL 7, URL 8, URL 9).

Projelendirme ve saha çalışmaları sırasında kaya düşmesi afetine yönelik herhangi bir lokasyonun incelenip-incelenmeyeceği hususu tartışılmıştır. Projelendirme çalışmalarında İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü tarafından biri yalnızca kaya düşmesi kaynak alanlarından oluşan üç farklı güzergâh önerilmiş, bunlardan farklı afet

lokasyonlarını bir arada barındıran en kısa ve en yoğun güzergâh tercih edilmiştir. Bu nedenle, tercih edilen güzergâhta kaya düşmesi lokasyonu olmasa da, kaya düşmesine ait oluşum mekanizması, türleri ve alınabilecek önlemler gibi temel bilgiler, saha çalışması öncesi yapılan sunum sırasında ve ilişkili lokasyonlarda anlatılmıştır. Buna ek olarak, ildeki kaya düşmesi duyarlılığı en yüksek ilçe olan Vezirköprü'nün muhtelif mahallelerinde bulunan kaynak alanların (Samsun İli Kaya Düşmesi Duyarlılık Analizi Raporu, 2015; Çalışkan vd., 2016) konuyla ilgili olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Samsun Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından müşterek hazırlanan 'Konumuz Afet, Rehberimiz AFAD' projesi ile coğrafya öğrenimi gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerine Samsun ili Atakum, Kavak, Havza ve Ladik ilçelerinde bulunan fay izi, çığ ve heyelan bölgelerinden oluşan 7 afet lokasyonunda verilen coğrafya eğitimi ve bu eğitimin sonuçlarından bahsedilmiştir.

Coğrafyanın önemli öğretim yöntemlerinden biri olan saha çalışmaları proje süresince eksiksiz ve problemsiz gerçekleştirilmiş, yerinde pratik bilgiler kazandırılmış, yerinde gözlem ve inceleme sayesinde birden fazla duyu organının harekete geçmesi sağlanmıştır.

Genel afet türleri, dünyadaki ve ülkemizdeki afet olayları, ilin afetselliği ve ilde sıkça görülen afetlerin oluşum mekanizması, türleri ve alınabilecek önlemler gibi temel bilgiler verilerek, 10. ve 11. sınıf coğrafya dersi müfredatı zenginleştirilmiş ve bilhassa ilin afetselliği hususunda farkındalık oluşturulmuştur.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünce görevlendirilen projeden sorumlu öğretmenler tarafından sahada yapılan etkinlikle, doğal afetlere ait kavramların pekiştirilmesi sağlanmıştır.

Eğitimler sırasında öğrencilerin ilgi, merak ve motivasyonlarının arttığı gözlenmiş, öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı olduğu görülmüştür.

Saha çalışmalarında görevli İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü mühendislerinin benzer konuları tekrar tekrar anlatımları sayesinde, ilgili konuya ait bilgilerin kendilerinde daha çok pekiştiği gözlenmiştir.

Projeden faydalandırılan 777 öğrenciye eğitim öncesi ve sonrasında ölçme değerlendirmeye yönelik 5 farklı kategoride 15 maddeden oluşan test sonuçlarından, öğrencilerin afetler konusunda daha çok bilinçlenmesine katkı sağlandığı gözlenmiştir.

Ölçme değerlendirmeye yönelik uygulanan testlerin ikinci aşaması olan son testlerin benzer saha çalışmaları sonrası sahadan dönüşte uygulanması yerine, en az 2-3 hafta sonra uygulanmasının bilginin kalıcılığının sorgulanması bakımından daha doğru olacağı önerilmiştir.

2015-2030 Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesinin eylemlerinden biri olan Afet Riskini Anlamak stratejisi göz önüne alındığında proje ile öğrencilerin afet farkındalık düzeylerinin oluşmasına katkı sağlanmıştır. Böylece AFAD'ın stratejik hedeflerine olumlu yönde katkı sağlanmıştır.

İçerik ve uygulama bakımından İl Afet ve Acil Durum Müdürlükleri arasında ilk kez Samsun'da yürütülen bu projenin gelecekte üniversitelerin ilgili bölümleri, öğrenci kulüpleri, sivil toplum kuruluşları vb. topluluklar dâhil edilerek yaygınlaştırılabileceği düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR

'Konumuz Afet, Rehberimiz AFAD' projesinin hayata geçirilmesinde, tüm teknik ve idari aşamalarda göstermiş olduğu ilgi ve destekleri için İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Planlama ve Risk Azaltma Dairesi Başkan V. Sn. Yusuf AYSU'ya müteşekkiriz.

KAYNAKÇA

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı 2013-2017 Stratejik Planı, 2012.

Çalışkan, K., Ersan, A., Çoşkunlu, E., Uçarlı, L., Doğramacı, E., Tekin E. ve Sancak, K. G., 2016. Samsun İli Vezirköprü İlçesinin Heyelan ve Kaya Düşmesi Duyarlılık Haritalarının Üretilmesi, 6. Uzaktan Algılama-CBS Sempozyumu, 5-7 Ekim 2016, Adana, Bildiriler Kitabı, 1011-1019.

Çifçi, T. ve Dikmenli, Y., 2016. 'Coğrafya Öğretmenlerinin Okul Dışı Coğrafya Öğretimine İlişkin Görüşleri', *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 363-382.

Hupy, J. P., 2011. Teaching Geographic Concepts Through Fieldwork and Competition, *Journal of Geography*, 110 (3), 131-135.

Panelli, R. ve Welch, R. V., 2005. Teaching Research Through Field Studies: A Cumulative Opportunity For Teaching Methodology to Human Geography Undergraduates, *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 255-277.

Samsun İli Kaya Düşmesi Duyarlılık Analizi Raporu, Samsun Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü, 2015.

Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi (2015-2030), 2015. https://www.preventionweb.net/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf

Tuna, F. ve Sarıkaya, M. A., 2014. Sarıyer, Beykoz ve Şile'de (İstanbul) Coğrafya Eğitimi İçin Rota Önerileri, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19 (31), 189-206.

URL 1, https://samsun.afad.gov.tr/Konumuz_Afet_2c_Rehberimiz_AFAD_V_1_3.pdf

URL 2, https://samsun.afad.gov.tr/tr/26786/Konumuz-Afet-Rehberimiz-AFAD-Projesi-egitimleri-Ladik-ilcesi-civarinda-devam-etmektedir-29-03-2018

URL 3, http://samsun.meb.gov.tr/www/konumuz-afet-rehberimiz-afad-projemiz-ile-ogrencilerimiz-ldik-depreminin-izlerini-arastiriyor/icerik/1238, 06.11.2017

URL 4, http://ssbl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/55/18/967894/icerikler/icerikler/konumuz-afet-rehberimiz-afad-projesi-kapsaminda-ladikteyiz_3662519.html, 26.10.2017

URL 5, http://ridvancelikelfenlisesi.meb.k12.tr/icerikler/quotkonumuz-afet-rehberimiz-afadquot-proje-gezisi_5182066.html, 14.05.2018

URL 6, http://www.samsunsonhaber.com/samsun-haber/fay-hatti-uzerinde-afet-egitimi-h50284.html, 22.03.2018

URL 7, https://www.samsungazetesi.com/samsun-haber/samsun-da-fay-hatti-uzerinde-afet-egitimi-h993871.html, 22.03.2018

URL 8, http://www.habergazetesi.com.tr/haber/5157471/samsunda-ogrencilere-sinif-disi-afet-egitimi, 05.04.2018

URL 9, http://www.milliyet.com.tr/ogrenciler-ladik-depreminin-izlerini-samsun-yerelhaber-2384311/, 06.11.2017

Yazıcı T. ve Çobanoğlu, E. O., 2017. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9, 385-401.

ÇANAKKALE EĞİTİM FAKÜLTESİ COĞRAFYA EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Socioeconomic Characteristics of Onsekiz Mart University Faculty of Education Geography Education Department Students

Dr. Öğr. Üyesi Hayri ÇAMURCU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
hcamurcu@comu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Coğrafya Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel bilgileri, sosyo-ekonomik durumları, eğitim süreçleri, alanı tercih nedenleri ve sıralamaları, Çanakkale'de barınma koşulları, aileleriyle ilişkilerine ilişkin görüşleri dikkate alınarak durum tespitinin yapılmasına çalışılmıştır.

Elde edilen verilerin değerlendirildiğinde Anabilim Dalı'nın geliştirilmesi, öğrenci niteliklerinin arttırılması, öğrenci ve öğretim elemanlarının ilişkilerinin düzenlenmesi ve Anabilim dalı içinde yapılacak çalışmaların planlanmasına yönelik geliştirmelerin yapılmasının gerekliliği görülmüştür.

Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalında öğrenci alımına Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2010 yılında ara verilmiş ve 2015 yılında tekrar kontenjan ayrılarak her yıl 21 öğrenci alınmaktadır. Dolayısıyla Anabilim dalında halen 1., 2. ve 3. sınıflar öğrenim görmektedir. 2017-2018 Akademik Yılı Bahar döneminde her üç sınıfta 62 Türk vatandaşı, ayrıca 1. sınfta 5, 2. Sınıfta 1 olmak üzere toplam 6 yabancı uyruklu öğrenci öğrenimine devam etmektedir. Bu çalışmaya yabancı uyruklu öğrenciler dahil edilmemiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir kısmı başka araştırmacılar tarafından hazırlanmış, bir kısmı bölüme uygun olduğu kanaatine varılan sorular araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Uygulanan anket sorularında; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine, sosyo-ekonomik özeliklerine ve eğitim süreçlerine, alan tercih nedenlerine ve diğer niteliklerini tespit etmek amacıyla 20 adet soru sorulmuştur. Soruların bazıları iki seçenekli, bazıları beş seçeneklidir. Anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin tümü araştırmaya katılmıştır. Çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar, frekans dağılımları ile yüzdelik oranlar olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular uygun şekilde tablolaştırılmıştır. Bulgulardan hareketle öneriler sunulmuştur.

Araştırma ile Coğrafya Eğitimi Anabilim dalında erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu (43 erkek, 21 kız), öğrencilerin ekseriyetinin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olduğu, gelir düzeylerinin ülkemiz ortalamasının altında olduğu, ailelerinin göç yoluyla yer değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının en büyük kaygılarının iş endişesi olduğu araştırmacının önemli bir sonucudur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Coğrafya, Sosyo-Ekonomik Nitelik, Profil, Öğretmen Adayı

Abstract

The sample of this study is the teacher candidates who are studying at Onsekiz Mart University Faculty of Education of Turkish and Social Sciences Education Department Geography Education. In this study, the case was determined by taking into consideration the personal information of the prospective teachers, socio-economic situation, educational process, reasons and order of preference of the department, conditions of accommodation in Canakkale, and their relations with their families.

When the data obtained are evaluated, it has been deemed necessary to develop the program, to improve student qualifications, to organize the relations of students and instructors, and to make improvements in planning the activities to be carried out in the department.

In 2010, the Higher Education Council suspended the acceptance of students in the Department of Geography Education and in 2015, 21 students are enrolled each year, with a quota again. Therefore, there are still classes in the 1st and 2nd and 3rd classes in the department. In 2017-2018 Academic Year Spring Semester 64 Turkish citizens in all three classes. Total of 6 foreign students are enrolled. Foreign students are not included in this study.

Some of the data were collected by other researchers, some were considered to be appropriate by the researcher. In survey questions; 20 questions were asked in order to determine teacher candidates' personal information, socio-economic characteristics and educational processes, reasons for choosing the department and

other qualifications. Some of the questions have two options, some have five. All students studying in the department participated in the survey. The responses of the prospective teachers participating in the study were evaluated as frequency distributions and percentage ratios. The findings are tabulated accordingly. Suggestions were presented on the move from the findings.

In the survey, it was found that the majority of the male students (43 males, 21 females) were in the Geography Education Department, the education levels of the parents of the students were low, the income levels were below the average of the countries. It is an important result of the research that the biggest worries of the teacher candidates are the job concern.

Keywords: Education, Geography, Socio-Economic Quality, Profile, Teacher Candidate

GİRİŞ

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ülkemizin önemli sorunlarından birisini oluşturmaktadır. Üniversitelerimizin karşı karşıya bulundukları ekonomik kaynak sıkıntıları, bina ve tesis yetersizlikleri, yetişmiş akademik kadro problemleri vb. sorunların yanında öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi, mezunların istihdamı da çözüm bekleyen sorunlarımızdandır. Bu sorunların her biri ayrı araştırma konusu olabilir. Üniversite sınavını kazanarak seçimini yapmış, belirli bir branşta öğretmen olmaya karar vermiş ve bu amaçla üniversal eğitime katılmış öğretmen adaylarının nicel ve nitel özelliklerinin bilinmesi yukarıdaki sorunların çözümüne belirli oranda katkıda bulunacağı kanaatindeyiz.

Eğitimle ilgili sorunlarımızın çözülmesi ve eğitiminin geliştirilmesi; eğitime katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin, sosyo-ekonomik durumlarının, eğitim sürecinde ve öncesinde karşılaştıkları sorunların tespiti, eğitim süreçlerinin ve alanı tercih nedenlerinin saptanması ve gerekli bilgilerin elde edilmesi ve değerlendirilmesinden sonra gerçekleştirilebilir.

Öğretmen adaylarının uygulanan eğitim programlarındaki başarısı kısmen; geldiği çevreye, eğitim gördüğü ilk ve ortaöğretim kurumlarına, ailelerinin ekonomik durumu ve öğrenim düzeyine, tercih sırasına, alanı tercih nedenine, coğrafya bilimine karşı tutumuna, ders çalışma alışkanlıklarına, barınma durumuna bağlı görünmektedir (Kızılcaoğlu, 2003). Bu hususların aydınlatılabilmesi yukarıda değinilen konulara ilişkin soruların öğretmen adayları tarafından yanıtlanması ve yanıtların değerlendirilmesi ile gerçekleştirilebilir.

Öğretmen adaylarının yukarıda sıraladığımız özelliklerinin yeterince ve doğru olarak tespit edilebilmesi halen yaşanmakta olan sorunların çözümüne katkıda bulunabileceği gibi gelecekle ilgili planlamaların yapılması ve alan eğitiminin geliştirilmesine de katkıda bulunacağı açıktır. Bölüm veya anabilim dalında bir etkinlik planladığınızda bu etkinliğin ekonomik bedelinin ne olduğunun tespiti ve bu etkinliğe kaç öğretmen adayının katılabileceğinin bilinmesi önemlidir. Söz gelimi; 2017 yılında Çanakkale Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı olarak Balkan ülkelerini kapsayan bir gezi planladık. Gezinin bölüm öğretim elemanlarınca çok ekonomik olarak planlanmasına rağmen (5 ülke 5 gece konaklamalı 220 Euro) katılım ücreti birçok öğrencimizin satın alma gücünün üzerinde olmuştur. Gezi ancak diğer bölümlerden katılımlarla düzenlenebilmiştir. Yine 2018 yılında düzenlenen "Orta Anadolu Gezisi'nde de aynı sorun yaşanmıştır. Konaklamalı geziler öğrencilerimize pahalı gelirken günü birlik geziler daha ucuz olduğundan hemen bütün öğrencilerimiz katılmaktadır. Bu çalışmamızda aşağıda ifade edileceği gibi Anabilim Dalı öğrencilerimizin % 95'inin aylık geliri 5000 lira ve altındadır. Bu gerçeğin bilinmesi bu tür etkinliklerimizin düzenlenmesinde temel hareket noktamız olmalıdır.

Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalında öğrenci alımına Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2010 yılında ara verilmiştir. Yapılan müracaatlar sonucu 2015 yılında tekrar kontenjan ayrılarak her yıl 21 öğrenci alınmaktadır. Dolayısıyla Anabilim dalında halen 1., 2. ve 3. sınıflar öğrenim görmektedir. 2017-2018 Akademik Yılı Bahar döneminde her üç sınıfta 62 Türk vatandaşı, ayrıca 1. sınfta 5, 2. Sınıfta 1 olmak üzere toplam 6 yabancı uyruklu öğrenci öğrenimine devam etmektedir. Bu çalışmaya yabancı uyruklu öğrenciler dahil edilmemiştir.

İki öğrencimiz mazeretleri nedeniyle final sınavlarına katılmamış, sonuçta araştırmamız 60 öğrencimizle gerçekleştirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı örnekleminde Coğrafya öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerine, sosyo-ekonomik durumlarına, eğitim süreçlerine ve alanı tercih nedenlerine ilişkin görüşleri dikkate alınarak profilini ortaya koymak, anabilim dalının geliştirilmesine ve öğrenci niteliklerinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

EVREN

Araştırmanın evrenini, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-2018 Akademik Yılı'nda öğrenimlerini sürdürmekte olan 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan denekler "seçkisiz örnekleme"

yöntemi ile belirlenmiştir. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler araştırma evrenine dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 31,67'sini (19kişi) kız, % 68,33'ünü (41 kişi) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

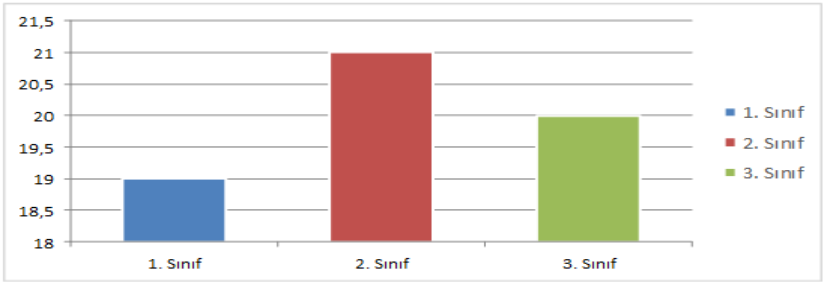
Araştırmada veri toplama aracı olarak bir kısmı araştırmacı tarafından hazırlanmış, bir kısmı da çeşitli kaynaklardan alınmış uzman görüşüne başvurulduktan sonra son şekline getirilmiş anket formu kullanılmıştır. Söz konusu anket formu; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine, sosyo-ekonomik durumlarına, eğitim süreçlerine ve alanı tercih nedenlerine, Çanakkale'de barınma koşullarına, aileleri ile ilişkilerine ilişkin sorular içermektedir. Uygulamalar, 2017-2018 Akademik Yılı'nda Bahar Döneminde Çanakkale Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının final sınavlarında gerçekleştirilmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar anabilim dalı toplamı üzerinde frekans dağılımları ile yüzde oranı olarak tablolaştırılarak ve grafiklerle yorumlanmıştır.

BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Araştırmada elde edilen verilerin ışığında konu ile ilgili bulgular ve yorumlar tablolarla birlikte aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerimizin Sınıflara Dağılımı*

Çalışmamıza toplam 60 öğrenci katılmış olup; bunların 19'unu **(% 31,7)** 1. Sınıf, 21'ini **(% 35,0)** 2. Sınıf, 20'sini de **(% 33,3)** 3. Sınıf öğrencilerimiz oluşturmuşlardır.

Tablo 1. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

	CİNSİYET			
SINIF	**FREKANS (KIZ)**	**ORAN (%)**	**FREKANS (ERKEK)**	**ORAN (%)**
1. SINIF	8	42	11	58
2. SINIF	7	35	13	65
3. SINIF	4	19	17	81
TOPLAM	19	32	41	68

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-2018 Akademik yılında öğrenim gören öğrencilerimizin toplamı 62 kişidir. İki öğrenci araştırmaya katılmamış, toplam 60 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerimizin 19'u (% 32'si) kız, 41'i (% 68'i) erkektir. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda erkek öğrencilerin sayıca fazlalığı dikkat çekicidir. Halbuki fakültemizde derslerine girdiğim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında baskın şekilde kız fazlalığı gözlenmektedir.

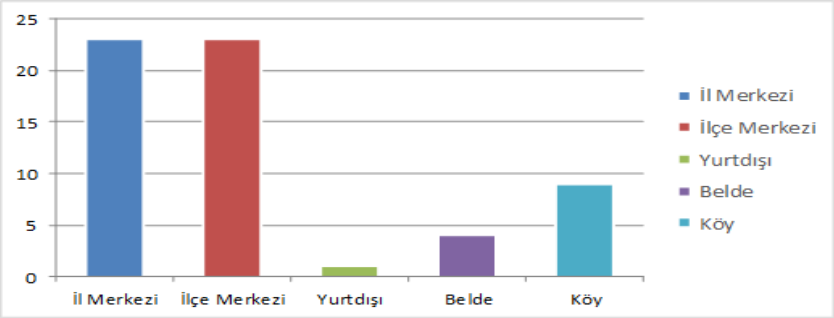
Kız ve erkek sayısının ve oranlarının sınıflara göre dağılımına baktığımızda; 3. sınıflarda 17 erkek (% 81) 4 kız (% 19), 2. Sınıflarda 13 erkek (% 65) 7 kız (35), 1. Sınıflarda 11 erkek (% 58), 8 kız (% 42) öğrenci bulunmaktadır. Rakamları incelediğimizde sınıflar büyüdükçe kız öğrenci sayısının azaldığını görüyoruz.

Coğrafya Anabilim Dalını tercih eden öğrencilerimizin doğum yerleri ile soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Doğdukları Yerlere Göre Dağılımı*

İl Merkezi	İlçe Merkezi	Yurtdışı	Belde	Köy
23	23	1	4	9
% 38,3	% 38,3	% 1,7	% 6,7	% 15,0

Tablo 2'de coğrafya öğretmeni adaylarının doğdukları ve ailelerinin ikamet ettiği yerleşim birimine göre dağılımı yer almaktadır. İl ve ilçe merkezi dünyaya gelenlerin % 77 gibi oldukça büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Köy ve belde gibi küçük yerleşim merkezlerinde dünyaya gelenlerin % 22 gibi düşük bir oranda olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerimizin genelde kent kökenli ailelerden geldikleri söylenebilir. Tabloda görüleceği gibi bir öğrencimiz yurt dışında doğmuştur.



Şekil 2. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Doğdukları Yerlere Göre Dağılımı*

Öğrencilerimize sorduğumuz "Siz ve aileniz halen doğduğunuz yerde mi yaşıyorsunuz?" sorusuna 43'ü (% 72'si) evet, 17'si (% 28'i) hayır olarak cevaplamışlardır. Demek ki 17 öğrencimizin ailesi o doğduktan sonra göç etmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerimizin Ailelerinin Halen Yaşadıkları Yerde İkamet Sürelerinin Dağılımı*

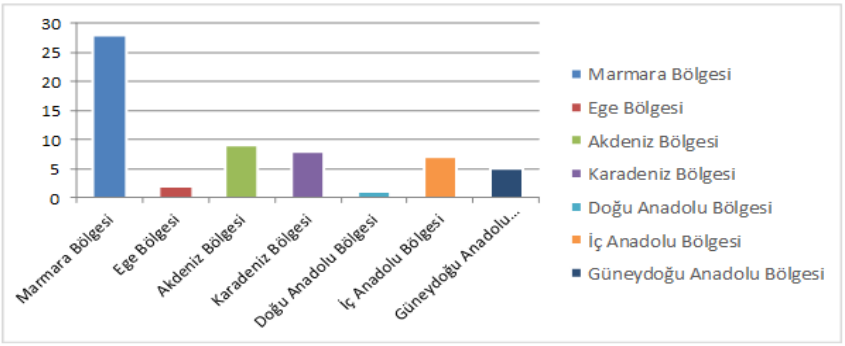
1-5 Yıl	6-10 Yıl	10-15 Yıl	15 Yıl üzeri
5	4	7	44
% 8,3	% 6,7	% 11,7	% 73,3

Ülkemizin sosyal gerçekliklerinden birisi olan göç olgusunun öğrencilerimiz ve ailelerine etkisine baktığımızda; 5 öğrencimiz ve ailesi son 1-5 yıl içinde, 4 öğrencimiz ve ailesi son 6-10 yıl içinde, 7 öğrencimiz ve ailesi son 10-15 yıl içinde göç ettiklerini görüyoruz. 44 öğrencimiz ve ailesinin 15 yıl boyunca yer değiştirmediğini söyleyebiliriz.

Tablo 4. *Ailelerinin İkamet Ettiği Yerleşim Biriminin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı*

Marmara Bölgesi	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi
28	2	9	8	1	7	5
% 46,7	% 3,3	% 15,0	% 13,3	% 1,7	% 11,7	% 8,3

Anabilim Dalı öğrencilerimizin ve ailelerinin ikamet ettiği yerleşim biriminin coğrafi bölgelere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Gerek doğum yeri gerekse ailelerin ikamet ettiği yerleşim birimlerinin bulunduğu yerin coğrafi bölgelere dağılımında ilk 28 kişi ve % 47 ile Marmara Bölgemiz almaktadır.



Şekil 3. *Ailelerinin İkamet Ettiği Yerleşim Biriminin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı*

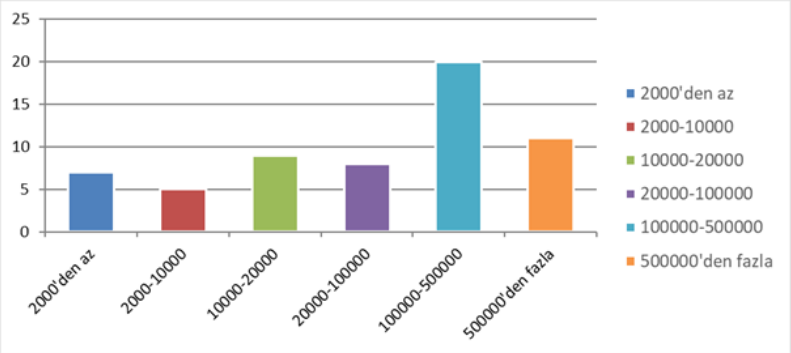
Diğer bölgelerimiz sırasıyla Akdeniz 9 kişi (% 15), 8 kişi Karadeniz (% 13), İç Anadolu 7 kişi (% 12) bölgeleri takip etmektedir. Ege Bölgemizden sadece iki öğrencimizin Anabilim Dalımızı tercih etmiş olması oldukça ilginçtir. Doğu Anadolu'dan 1, Güneydoğu Anadolu'dan 5 öğrencimizin olmasını mesafe olarak uzaklıkla izah edebiliriz. Bu duruma göre, öğrenciler anabilim dalını tercih ederken yakınlık faktörünü göz önüne almışlardır.

Tablo 5'te çalışmamıza katılan öğrencilerimizin ailelerinin ikamet ettiği yerleşim birimlerinin nüfus durumları verilmiştir. Buna göre öğrencilerimizin 12'sinin (% 20'si) aileleri toplam nüfusu 10.000'den az olan kırsal

yerleşmelerde yaşamını sürdürmektedir. Birçok coğrafyacının kabul ettiği gibi nüfusu 10.000 ve üzerinde olan yerleri şehir kabul edersek; öğrencilerimizden 48 kişinin (% 80'i) ailesi şehir merkezinde yaşamaktadır.

Tablo 5. *Coğrafya Öğretmenliği Öğrencilerinin Ailelerinin İkamet Ettiği Yerleşim Birimlerinin Nüfus Durumu*

2.000'den az	2.000-10.000	10.000-20.000	20.000-100.000	100.000-500.000	500.000'den fazla
7	5	9	8	20	11
% 11,7	% 8,3	% 15,0	% 13,3	% 33,4	% 18,3



Şekil 4. *Coğrafya Öğretmenliği Öğrencilerinin Ailelerinin İkamet Ettiği Yerleşim Birimlerinin Nüfus Durumu*

Sorumuzda olduğu gibi verileri daha ayrıntılı incelersek; öğretmen adaylarımızın % 11,6'sı (7 kişi) nüfusu 2.000'den az olan köy veya beldede yaşamaktadır. Tablo 2'de doğdukları yer sorusuna 13 öğrencimiz köy veya belde demişti. Demek ki 6 öğrencimiz ve ailesi bu sürede göçe katılmıştır. 5 öğrencimiz (% 8,3'ü) ve ailesi nüfusu 2.000-10.000 arasında yerleşimlerde, 9'u (% 15'i) 10.000-20.000 arasında, % 13,3'ü (8 kişi) 20.000-50.000 arasında, 20'si (% 33,3'ü) 50.000-100.000 arasında bulunan şehirlerde, 11 öğrencimiz (% 18,3) nüfusu 500.000 aşan büyük şehirlerde yaşamaktadırlar. Öğretmen adaylarımızın % 51,6'sı 50.000'den daha büyük yerleşimlerde yaşadığına göre **"şehir kültürü"** almışlardır.

Tablo 6. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kardeş Sayıları*

1	2-3	4-5	5 ve üstü
24	21	4	11
% 40,0	% 35,0	% 6,7	% 18,3

Anabilim Dalı öğrencilerimizi kardeş sayılarına göre değerlendirdiğimizde; çalışmaya katılan öğrencilerimiz % 40'ı (24 kişi) tek kardeşi olduğunu, 21 öğrencimiz (% 35) 2-3 kardeş, 4 öğrencimiz (% 7) 4-5 kardeş, 11 öğrencimiz de (% 18) 5 ve üzeri kardeşi olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerimizin % 75'inin toplamda 45 öğrencimizin ailesinin nüfus planlaması konusunda hassas olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 7. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ailelerinde Çalışan Sayıları*

1	2	3	4	5
37	14	6	2	1
% 61,7	% 23,3	% 10,0	% 3,3	% 1,7

Öğrencilerimizin ailelerini çalışan sayısı bakımından incelediğimizde kahir çoğunluğunda % 62'sinin ailesinde tek kişinin çalıştığını görmekteyiz. Bu çalışanın genelde baba olduğunu kabul edersek annelerinin ev hanımı olduğu anlaşılabilir. Ekonomik gelir ile ilgili soruya verilen cevaplardan da anlaşılacağı üzere aylık gelirleri genelde 1.000-3.000 lira arasında olması bunu doğrulamaktadır. Ailesinde üç kişiden fazla çalışan sayısı ancak üç öğrencimizdir.

Tablo 8. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anne ve babalarının Öğretim Durumu*

Okur-Yazar Değil		Okur-Yazar		İlkokul Mezunu		Ortaokul		Lise		Yüksek Okul	
Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
7	4	3	3	35	22	5	10	8	18	2	3
% 11,7	% 6,7	% 5,0	% 5,0	% 58,3	% 36,7	% 8,3	% 16,7	% 13,3	% 30,0	% 3,3	**% 5,0**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim ve öğretim niteliklerine baktığımızda; anne ve babalarının okur-yazar olmayanların dahi olduğunu görüyoruz. Hatta okur-yazar olmayanların sayısı yüksekokul mezunu olanların sayısından daha fazla olduğunu tablodan görmekteyiz. Okur-yazar olmayan 7 anne, 4 baba varken; yüksek okul mezunu anne sayısı 2, baba ise 3 kişidir. Üçer öğrencimizin anne babaları okula gitmemiş, okuma-yazmayı sonradan öğrenmiştir. Öğrencilerimizin ebeveynlerinin ilkokul mezunu olanların oranı annelerde % 58,3, babalarda % 36,7 civarındadır. Araştırma grubumuzda ilkokul ve daha az eğitimi olan anneler

41 kişi (% 74), ve babalar 29 kişi (% 46) dir. Yüksek okul mezunu olanların oranı annelerde % 3,3 (2 kişi), babalarda % 5 (3 kişi) ile ülkemiz ortalamasının (% 11) çok altında kalmaktadır (http://www.akademikpersonel.org.)

Çalışma grubumuz içinde ortaokul ve lise mezunu olan ebeveyn sayısı anne 13 kişi (% 21,6), baba 28 kişi (% 46,7) kadardır. Yukarıdaki veriler bize Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalımızı tercih eden öğrencilerimizin ebeveynlerinin öğretim düzeylerinin babaların annelerden daha iyi, fakat ülkemiz ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin anne ve babalarının büyük çoğunluğunun eğitim düzeyi oldukça düşüktür (Küçükömürler, 2000: 453).

Tablo 9. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Meslek Durumu*

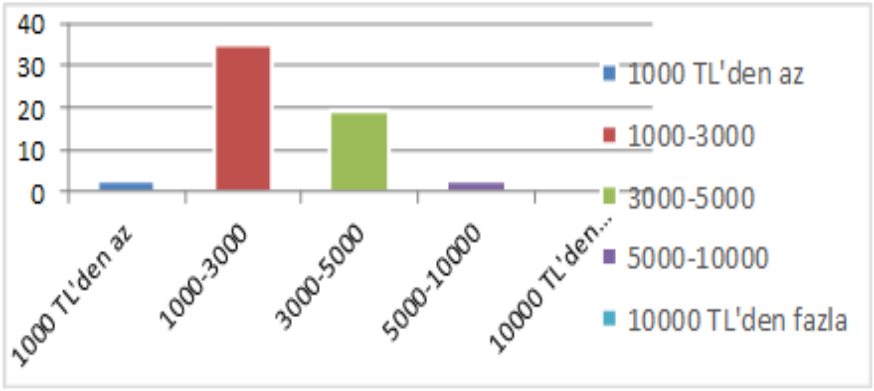
Ünvanlı Memur		Ünvansız/Düz Memur		İşçi		Esnaf/Ticaret Erbabı		Çiftçi		Ev Hanımı/Diğer	
Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
1	3	1	7	10	17	1	15	0	10	47	8
% 1,7	% 5	% 1,7	% 11,7	% 16,6	% 28,2	% 1,7	% 25,0	% 0	% 16,6	% 78,0	% 13,3

Tablo 9'da araştırmamıza katılan öğrencilerinin anne ve babalarının mesleklerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Babaların % 16,6'sı (10 kişi) çiftçi, % 28,2'si (17 kişi) işçi, % 28,2'si (25 kişi) esnaf/ticaret erbabı, % 16,7'si (10 kişi) ünvanlı veya ünvansız memur olarak çalışmaktadır. Annelerin ise büyük çoğunluğunu % 78'ini (47 kişi) ev hanımları oluşturmaktadır. Kırsal yerleşmelerde yaşayan ailelerin tüm fertleri tarım işleri ile uğraşmalarına rağmen öğrencilerimiz annelerini çiftçi olarak kabul etmemişlerdir. Ev hanımı olarak vasıflandırılan kadınlarımızın tarım işlerinde çalıştığı bilinen bir gerçektir. Çalışan diğer annelerimizin 10'u işçi, 2'si memur, 1 annemizde esnaf/ticaret erbabı olarak çalışmaktadır.

Tablo 10. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Durumu (Haziran 2018)*

1.000 TL'den az	1.000-3.000	3.000-5.000	5.000-10.000	10.000 TL'den fazla
3	35	19	3	0
% 5	% 58,3	% 31,7	% 5,00	% 0,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerimizin beyanlarına göre, ailelerinin Haziran 2018 itibarıyla öğrencilerin 57'sinin geliri 5.000 lira ve altındadır. Mayıs 2018 TÜRK-İŞ'in verilerine göre ülkemizde 4 kişilik bir ailenin açlık sınırı 1.738 lira, yoksulluk sınırı 5.662 liradır (Türk-iş Haber bülteni, Temmuz 2018). Yukarıdaki verilere göre öğrencilerimiz ve ailelerinin yaklaşık % 95'i yoksulluk sınırının altında bir gelire sahiptir. Tablodaki verileri biraz ayrıntılı incelediğimizde; öğretmen adaylarımızın ve ailelerinin 35'inin (% 58,3) aylık geliri 1.000-3.000 lira arasındadır. Yani yoksulluk sınırının yarısı kadar gelire sahiptirler. 3 öğrencimiz aylık gelirlerinin 1.000 liradan az; 19 öğretmen adayımız (% 31,7) 3.000-5.000 lira arasında aylık gelirleri olduğunu beyan etmişlerdir. Sadece 3 öğrencimiz aylık gelirlerinin 5.000 liradan fazla olduğunu ifade etmiştir. Anabilim Dalımızda 10.000lira geliri olan öğrencimiz bulunmamaktadır. Yukarıdaki veriler öğrencilerimizin alt gelir düzeyine ailelerden geldiğini göstermektedir.



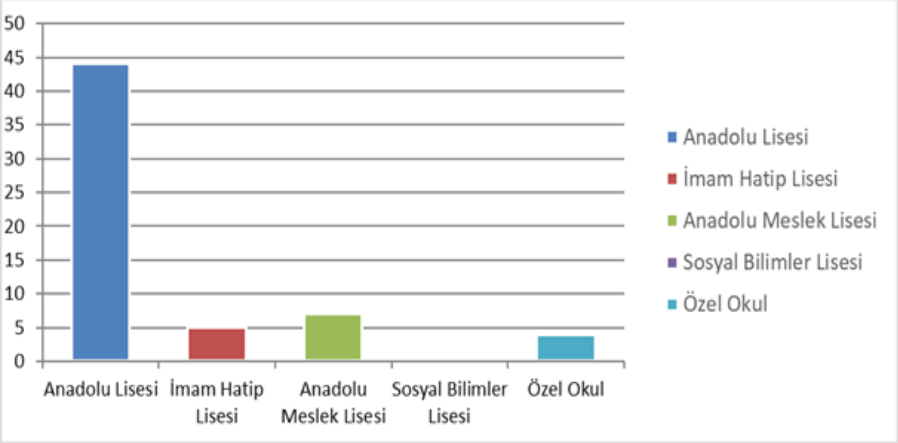
Şekil 5. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Durumu*

Tablo 11. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Mezun Oldukları Okul Türleri*

Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Anadolu Meslek Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Özel Okul
44	5	7	0	4
% 73,3	% 8,3	% 11,7	0,00%	% 6,7

Fakültelerin öğrenci kaynağını liseler oluşturmaktadır. Bilindiği gibi ülkemizde üniversiteye hazırlayan liselerin bir çok programları bulunmaktadır. Fakültemizi ve Anabilim Dalımızı hangi lise programından mezun olanların

daha çok tercih ettiğini bilmek önemlidir. Bu bakış açısından araştırmaya katılan öğrencilerimiz incelediğimizde; halen devam etmekte olan 44 öğrencimiz (% 73,3) Anadolu lisesinden, 5 öğrenci (% 8,3) imam hatip lisesi, 7 öğrenci (% 11,7) meslek liselerinden, 4 arkadaşımız (% 6,7) özel okuldan mezun olarak bölümümüzü tercih etmişlerdir. İlginç olan sosyal bilimler liselerinden hiç öğrencimizin olmamasıdır.



Şekil 6. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Mezun Oldukları Okul Türleri*

Tablo 12. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anabilim Dalını Tercih Sıralaması*

1-5	6-10	11-15	16 ve üzeri
43	7	5	5
% 71,7	% 11,7	% 8,3	% 8,3

Tablo 12 ÖSYM girerek anabilim dalımızı tercih eden öğrencilerimizin tercih sıralamasını göstermektedir. Anlaşılması kolay olması açısından skalayı 5'li olarak belirledik. Öğrencilerimizin 43'ü ilk beş tercihi olduğunu ifade etmişlerdir ki, bu toplamın % 71,7'sini teşkil etmektedir. Büyük bölümünün ilk beş tercihinde olmamız sevindiricidir. Halen öğrenimine devam eden öğrencilerimizin 7'si (11,7 si) 6-10 sırada, 5'i 11-15 sırada, 5 tanesi 16 ve üzerinde tercihte bulunmuşlardır. Fakültemiz ve Bölümümüz adına bir başka sevindirici gelişme YÖK tarafından belirlenen kontenjanın her yıl dolmasıdır. Anabilim Dalımıza 2018 yılına kadar ek kontenjandan hiç öğrenci yerleşmemiştir.

Tablo 13. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler*

Anne-Baba	Akrabalar	Öğretmenler	Bu okulda okuyan arkadaşlarınız	Diğer
4	2	30	2	22
% 6,7	% 3,3	% 50,0	% 3,3	% 36,7

Anabilim Dalımızı tercih eden öğrencilerimizin tercihlerinde etkili rol oynayanlar kimlerdir sorusuna; en çok öğretmenlerinin etkili olduğunu belirtenlerin sayısı 30 (% 50), diğer faktörler (tercih hatası, rastlantı, açıkta kalmamak için, puanım başka yeri tutmadığı için vb.) diyenlerin sayısı 22 (% 36,7), anne ve babasının yönlendirmesi ile tercih eden 4 (% 6,7), 2'şer öğrencimiz de akraba ve arkadaşlarının yönlendirmesi sonucu bölüme gelmişlerdir.

Tablo 14. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barınma Yerleri*

Birkaç Arkadaşımla Evde	KYK	Özel Yurt	Ailemle Birlikte	Misafirhanede
19	22	17	2	0
% 31,6	% 36,8	% 28,3	% 3,3	0

Üniversiteyi kazanan öğrencilerin önemli sorunlarından birisi de barınma problemidir. Devlet yurtlarının yeterli olmaması, ihtiyaca cevap verememesi, özel yurtların pahalı ve bazı aileler için güvenilir olmaması, özellikle yeni kayıt olan öğrencilerin kiralık ev bulma ve düzme sorunları sayabileceğimiz sıkıntılardan başlıcalarıdır. Halen eğitim ve öğretimine devam eden öğrencilerimizin 22'si (% 36,8) devlet yurtlarında, 19 kişi (% 31,6'sı) birkaç arkadaşı ile evlerde, 17'si (% 28,3) özel yurtlarda, 2'si ailesi ile birlikte ikamet etmektedir. Barınma ile ilgili verileri sınıflara göre incelediğimizde 1. Sınıflarda özel yurtlarda kalanların oranı daha yüksektir. Çünkü bir yıl öğrenimine devam eden arkadaşımız arkadaşlarını ve şehri tanımakta, kendisine özgüven kazanmakta, ailesini ikna ederek eve çıkmayı tercih etmektedir.

Ben şahıs olarak bu konuda oldukça hassas davranmaktayım. Derslerine girdiğim evde kalan son sınıf öğrencileri ile ev arayan ara sınıf öğrencilerimi buluşturmak için dönem sonlarında derslerimde duyurular yapıyorum. İki öğrenci grubunu buluşturarak ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamaya çalışıyorum.

Tablo 15. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Aileleri ile İlişkileri*

Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
0	0	8	23	29
% 0	% 0	% 13,4	% 38,3	% 48,3

Öğrencilerimize sorduğumuz "Aileniz ile olan ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna hiç birisi **"çok kötü"** ve **"kötü"** cevabını vermemişlerdir. Buna karşılık 8 kişi (% 13,4'ü) **"orta"**, 23 kişi (% 28,3'ü) "iyi", 29 kişi (% 48,3'ü) çok iyi cevabını vermişlerdir. Öğrencilerimizin verdikleri bu cevapları samimi kabul edersek; sevindirici ve olumlu bir tablo olduğu kanaatine varabiliriz. Fakat aşağıdaki Tablo 16' daki sonuçlar bizi farklı düşünmeye yönlendiriyor.

Tablo 16. *Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunları Ailelerine Yansıtmaları*

Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
17	36	7
% 28,3	% 60,0	% 11,7

Araştırma grubumuza "Ailenizle yaşadığınız herhangi bir sorunu, ailenize ne sıklıkla yansıtıyorsunuz?" sorusunu yönelttiğimizde verilen yanıtlar şöyledir: **"Hiçbir zaman"** diyenler 17 kişi ve % 28,3 orana sahipler. **"Bazen**" diyeler 36 kişi ve % 60 gibi yüksek oranda. Arzu ettiğimiz **"her zaman"** cevabını verenlerin sayısı sadece 7 kişi ve % 11,7 oranındadır. Dolayısı ile Tablo 15 ve Tablo 16'daki sonuçlar tezat teşkil etmektedir.

SONUÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 2017-2018 Akademik Yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet bileşiminde erkek öğrencilerin % 68 (41 kişi), kız öğrencilerin % 32 (19 kişi) oranında olduklarını, erkek öğrencilerin coğrafya öğretmenliğini daha çok tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Öğrenci ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir., Velilerimizin ilkokul ve daha az eğitimi olan anneler 41 kişi (% 74), ve babalar 29 kişi (% 46) dir. Yüksekokul mezunu olanların oranı annelerde % 3,3 (2kişi), babalarda % 5 (3kişi) ile ülkemiz ortalamasının (% 11) çok altında kalmaktadır.

Öğretmen adaylarımız genelde çiftçi, işçi, serbest meslek, işçi emeklisi, memur, memur emeklisi ve öğretmen babaların çocuklarıdır. Araştırma grubumuzun yaklaşık % 60'ı işçi, çiftçi ve küçük esnaf ailelerden gelmektedir. Nispeten eğitimli memur çocukları 8 (% 13,2'si) kişidir. Annelerinin 47'si (% 78'i) ev hanımıdır.

Öğrencilerimiz genellikle ilçe ve il merkezlerinde ikamet etmektedirler. Toplam 48 (% 80 kadarı) nüfusu 10.000 ve üzeri yerleşmelerde, 12 öğrencimiz (% 20) nüfusu 10.000'den az yerleşmelerde yaşamaktadır. Öğrencilerimizin daha çok kent kökenli ailelerden gelmektedirler. Anabilim Dalımızı hemen her bölgeden öğrenci tercih etmektedir. Fakat toplam 60 öğrencimizin 28'i Marmara Bölgesindendir. Bunda yakınlık faktörünün etkili olduğu kanaatindeyiz.

Öğretmen adaylarının alanı tercih profiline bakıldığında öğrenim gördükleri programı ilk 5 tercih arasında seçtiklerini belirten öğrencilerin oranının 43 kişi (% 71,7) gibi oldukça yüksek oranda olduğu görülmektedir. Halen öğrenimine devam eden öğrencilerimizin İlk on tercihlerinin toplamı 50 kişidir ve oranları % 82'yi bulmaktadır. Bu veriler, coğrafya öğretmenliği alanını seçen öğrencilerimizin kararlılıklarının ve istekliliklerinin göstergesidir. Ayrıca YÖK tarafından ayrılan kontenjanın her yıl dolması, ek kontenjandan gelen olmaması bölümümüz adına sevindiricidir.

Araştırma grubumuzda bulunan öğrencilerimizin ailelerinin aylık geliri bakımında incelediğimizde; 38'inin (% 63,3) aylık gelirlerinin 3.000 liranın altında olduğunu, 19 öğrencimiz (% 31,7) gelirlerinin 3.000-5.000 arasında bulunduğunu, 3 (% 5) kişi de 5.000-10.000 lira arasında olduğunu ifade etmişlerdir. İstatistiklerde ülkemizde yoksulluk sınırının 5.662 lira civarında olduğu belirtilmektedir. Buna göre öğrencilerimiz ve ailelerinin % 95'i yoksul aileler olduğu sonucuna varabiliriz. Öğrencilerimizin ailelerinde çalışan birey sayısı azdır. Tablo 7'de görüleceği gibi çalışan sayısının 1-2 kişi olanlar 51 kişi (% 85) ile çok yüksek orandadır. Bölümüzde masraf gerektiren etkinlikler planlanırken bu tablolar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin barınması karşılaştıkları önemli sorunlardan birisidir. Çanakkale'de ev kiraları ve özel yurtların aidatları satın alma güçlerinin üzerindedir. Barınma masraflarını azaltabilmek için aynı evde çok kişinin kalması ders çalışamama, uyuma ve dinlenme, evde geçimsizlik vb. problemlere yol açtığını belirtmektedirler.

Öğrencilerimizin 22'si (% 36,8'i) Kredi Yurtlar Kurumu'na ait yurtlarda kalırken; 36'sı (% 60'ı) özel yurtlarda ve evlerde kalmaktadır.

Fakültemizi ve Anabilim Dalımızı hangi lise programından mezun olanların daha çok tercih ettiğini bilmek önemlidir. Bu bakış açısından araştırmaya katılan öğrencilerimiz incelediğimizde; halen devam etmekte olan 44 öğrencimiz (% 73,3) Anadolu lisesinden, 5 öğrenci (% 8,3) imam hatip lisesi, 7 öğrenci (% 11,7) meslek liselerinden, 4 arkadaşımız (% 6,7) özel okuldan mezun olarak bölümümüzü tercih etmişlerdir. Sosyal bilimler liselerinin mezunlarının Anabilim Dalımızı tercih etmediği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerimiz ile olan ilişkilerini değerlendirirken büyük kısmı % 87'si **"iyi"** ve **"çok iyi"** demişlerdir. Fakat bir sonraki soruda sorulan "yaşadıkları sorunları ailelerine yansıtmaları ve paylaşmaları" hususunda 53 öğrencimiz % 88'i "hiçbir zaman" ve "bazen" diyerek sorunlarını ailelerine yansıtmadıkları veya paylaşmadıklarını belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

Kızılçaoğlu, A. "Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Profili," *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 10, Sayfa 87-105, 2003

Küçükömürler, S. (2000), "Günümüzde Öğretmen Yetiştiren Okulları Tercih Eden Öğrencilerin Özellikleri", **Il.UIusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu,** Çanakkale 18 Mart Üniv. Eğt. Fak., Çanakkale, s.453.

Türk-İş, " Açlık ve Yoksulluk Sınır" ,Türk-İş Haber bülteni, Temmuz 2018

http://www.akademikpersonel.org.

TÜRKİYE'DE MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİME COĞRAFYACILARIN KATKISI

Contribution of Geographers to Education in Vocational High Schools in Turkey

Öğr. Gör. Gülsen ERGİNAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
gulsenerginal@comu.edu.tr

Özet

Türkiye'deki meslek yüksekokullarında 13 ön lisans programının ders içerikleri coğrafya bölümlerinde okutulan alan dersleri ile birebir uyum içindedir. Bu programlar, bulundukları meslek yüksekokulu sayısına göre, Turizm ve Otel İşletmeciliği (192), Harita ve Kadastro (91), Turizm ve Seyahat Hizmetleri (68), Turist Rehberliği (48), Ormancılık ve Orman Ürünleri (40), Organik Tarım (40), Acil Durum ve Afet Yönetimi (24), Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi (15), Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Teknolojileri (Açıköğretim) (14), Seracılık (10), Coğrafi Bilgi Sistemleri (8), Çevre Koruma ve Kontrol (8) ve Kültürel Miras ve Turizm (8) programlarıdır. Bu programların müfredat içerikleri 2018 yılı yerleştirme sonuçlarına göre en çok tercih edilen 12 coğrafya bölümünün ders içerikleri ile karşılaştırıldığında, bu programlarda coğrafyacıların katkı verebileceği çok sayıda ders bulunduğu anlaşılmaktadır. Coğrafya bölümü mezunları program yeterlilikleri çerçevesinde meslek yüksekokullarında istihdam edilebilir ve bu suretle ön lisans programlarında eğitim kalitesinin artmasına önemli katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Yeterlilik, Alan Uzmanlığı, Program İçeriği, Coğrafya, Ön Lisans Eğitimi

Abstract

The course contents of 13 associate degree programs in the vocational high schools in Turkey is compatible with those in the departments of Geography. These programs, based on the number of vocational high schools where they are provided, are Tourism and Hotel Management (192), Mapping and Cadastre (91), Tourism and Travel Services (68), Tourist Guidance (48) Forestry and Forest Products (40) Organic Farming (40), Emergency and Disaster Management (24), Technology of Alternative Energy Resources (15), Geographical Information Systems and Technologies (Open Education) (14), Greenhousing (10), Geographical Information Systems (8), Environmental Protection and Control (8) and Cultural Heritage and Tourism (8). When the curriculum contents of these programs are compared with the most preferred 12 Geography Departments according to the placement results of 2018, it is understood that there are many courses that Geographers can contribute to in these programs. Graduates of the departments of Geography can be employed in vocational high schools due to their program competencies and thus make a significant contribution to the increase in the quality of education in associate degree programs.

Keywords: Professional competency, Domain expertise, Program content, Geography, Associate degree education

GİRİŞ

Yeryüzündeki ortam koşulları ile insan etkileşimlerini fiziksel, beşeri, ekonomik, sosyal ve kültürel yönleriyle ele alan coğrafya, doğa-insan ilişkilerini bu geniş perspektifte değerlendiren bir bilim dalıdır. Türkiye'de her yıl binden fazla coğrafyacı ilgili fakültelerin coğrafya bölümlerinden mezun olmakta, ancak mezunların büyük kısmı mezuniyet sonrası öğretmenlik mesleğine yönelmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlik, coğrafya mezunlarının tek kamusal görev ve istihdam alanı olmuştur ki, bu durum "coğrafyacı" kimliği ve mesleğinin devlet personel sistemine dâhil edilmemesinden ve halen kurumsal temsiliyetinin tanımlanmamasından kaynaklanmaktadır (Özgen, 2012).

6/11/1981 tarihli resmi gazetede yayımlanan 4/11/1981 tarihli ve 2547 no'lu Yükseköğretim Kanunu'nda Meslek Yüksekokulu (MYO) şu şekilde tanımlanır: *"Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur"*. Ön Lisans Eğitimi ise *"Ortaöğretim yeterliliklerine dayalı, en az iki yıllık bir programı kapsayan nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yükseköğretimdir"* şeklinde tanımlanmıştır. Yükseköğretim Kanunu'ndaki meslek yüksekokulu tanımında, nitelikli mesleki eğitime ve insan gücü yetiştirme hedefine yapılan vurgu çok açıktır. Bu hedef özellikle çok disiplinli eğitim ve öğretime uygun ön lisans programlarında akademik kadroların yapılandırılmasında program içeriklerine uygun akademik personel istihdamının önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de sayısı 900'ü aşan MYO'larda eğitimin kalitesi üzerinde şüphesiz çok sayıda faktör etkilidir. Ders programlarının dinamik bir yapı kazanması, iş piyasasının beklentilerini karşılayacak şekilde güncellenmesi ve

eğitim kalitelerinin denetlenmesi ve arttırılmasına olan ihtiyaç sürekli vurgulanan bir husustur (Alkan ve diğ, 2014). Verilen eğitimin kalitesinde rol oynayan faktörlerden birisi de akademik personel sayısıdır. Öğretim elemanı başına öğrenci sayısı fakültelere oranla oldukça yüksektir ki, bu durum MYO eğitim kalitesini düşürmektedir (Ceylan ve Erbir, 2015). Ayrıca nitelikli öğrenci yetiştirmenin ancak nitelikli öğretim elemanı istihdamı ile mümkün olduğu da dile getirilmektedir (Uçar ve Özerbaş, 2013). Eğitimde teorik düzeyin ağır basması ve teknolojiyi takip eden uygulamalı eğitimin zayıf kalması yetiştirilen öğrenci niteliği açısından olumsuz rol oynamaktadır (Dahil ve diğ., 2015).

Türkiye üniversitelerindeki MYO'larda toplam 230 farklı programda ön lisans eğitimi verilmektedir. Yüksek öğretimde, eğitimin kalitesi akademik kadroların program müfredat niteliğine ait yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. MYO'larda aktif eğitim verilen ön lisans programlarında doğrudan coğrafya biliminin uzmanlık alanına giren çok sayıda dersin okutulduğu eğitim-öğretim programları da bulunmaktadır. Bu çalışmada; Türkiye'deki MYO programlarında yer verilen coğrafya alan derslerinin ağırlığı araştırılmış, coğrafyacıların, program yeterlikleri çerçevesinde, bu programlara yapabileceği katkılar değerlendirilmiştir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye'deki meslek yüksekokullarında coğrafya müfredatına uyumlu olduğu belirlenen 13 ön lisans eğitim programının ders başlık ve içerikleri; 2018 yılı yerleştirme sonuçlarına göre ilk 12 sıraya yerleşen coğrafya bölümlerinin 4 yıllık ders içerikleri ile karşılaştırıldı. Türkiye'deki üniversitelerde her bir programın bulunduğu MYO sayısı ve coğrafyacıların bu 13 programın her birinde verebileceği derslerin sayısı belirlendi. Buna göre programların ve coğrafyacıların verebileceği ders sayılarının toplamdaki oranları hesaplandı.

BULGULAR

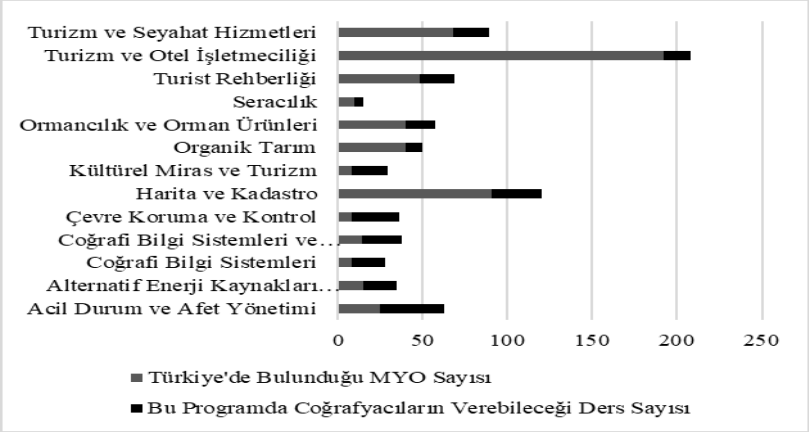
MYO'lardaki bazı ön lisans programlarında coğrafya biliminin uzmanlık alanına giren dersler okutulmaktadır. Bu dersler Türkiye'de coğrafya bölümlerindeki coğrafya alan dersleri ve eğitim müfredatı ile ders içerikleri bakımından birebir uyum içindedir. Belirlenen 13 program, bu programların Türkiye'deki MYO'larda toplam sayıları ve bu programlarda coğrafyacıların katkı koyabileceği ders sayıları Tablo 1 ve Şekil 1'de sunulmuştur. Tablo 2 ise hesaplamalarda kullanılan dersleri göstermektedir.

Tablo 1. *Türkiye'deki MYO'larda Coğrafyacıların Ders Verebileceği Ön Lisans Programları, Bu Programların Bulunduğu MYO Sayıları Ve Coğrafyacıların Verebileceği Ders Sayıları*

Program Adı	Türkiye'de Bulunduğu MYO Sayısı	Bu Programda Coğrafyacıların Verebileceği Ders Sayısı
Acil Durum ve Afet Yönetimi	25	38
Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi	15	20
Coğrafi Bilgi Sistemleri	8	20
Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Teknolojileri (Açıköğretim)	14	24
Çevre Koruma ve Kontrol	8	28
Harita ve Kadastro	91	29
Kültürel Miras ve Turizm	8	21
Organik Tarım	40	10
Ormancılık ve Orman Ürünleri	40	17
Seracılık	10	5
Turist Rehberliği	48	21
Turizm ve Otel İşletmeciliği	192	16
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	68	21

Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde, coğrafyacıların katkı koyabileceği programlar arasında Turizm programları (Turist Rehberliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri) sayı açısından en büyük ağırlığa sahiptir (% 54.32). Ancak bu programlarda okutulan coğrafya uzmanlık alan dersleri, 13 programda okutulan dersler içinde % 21.48'lik paya sahiptir.

Türkiye'de bulunduğu MYO sayısı bakımından 13 farklı program içinde Harita Bilgisi alanında 3 program, coğrafya alan uzmanlık dersleri içerir. Bunlar Harita ve Kadastro, Coğrafya Bilgi Sistemleri ve Coğrafya Bilgi Sistemleri ve Teknolojileri (Açıköğretim) programlarıdır. Bu programlar Türkiye'de bulunduğu MYO sayısı bakımından toplamda % 19.92'lik paya sahipken, bu üç programda okutulan coğrafya alan derslerinin oranı % 27 kadardır. Diğer bir deyişle harita programlarının sayısına oranla bu programlarda okutulan coğrafya müfredatına uygun ders oranı Turizm programlarına oranla daha yüksektir. Ancak Turizm ve Harita/CBS programları birlikte değerlendirildiğinde, toplamda bulunduğu MYO sayısı bakımından % 75, coğrafyacıların girebileceği ders sayısı bakımından ise % 50'ye yakın bir ağırlık oranına sahip görünmektedir.



Şekil 1. *Tablo 1'deki Verilere Göre Coğrafyacıların Ders Verebileceği Ön Lisans Programlarının Türkiye'deki MYO'larda Sayısı ve Bu Programlarda Coğrafyacıların Verebileceği Ders Sayıları*

Türkiye'de bulunduğu MYO sayısı 40'a ulaşan Ormancılık ve Orman Ürünleri ve Organik Tarım programlarında da coğrafyacıların verebileceği ders sayısı oldukça fazladır. Belirlenen 13 program içinde, bu programların, bulunduğu MYO sayısı bakımından, toplam oranı % 7.05'tir. Bu iki programda coğrafyacıların verebileceği ders sayısının oranı ise sırasıyla % 6.3 ve % 3.7'dir.

Son yıllarda öğrenci tercihleri açısından olumlu tablo sunan Acil Durum ve Afet Yönetimi programı Türkiye'de 25 MYO'da aktif durumdadır. Bu programın önemli bir yanı coğrafyacıların 13 program içinde en yüksek sayıda (38 adet) ders verebileceği bir müfredat içeriğine sahip olmasıdır. Programın Türkiye'de bulunduğu MYO sayısı bakımından oranı % 4.4 olmakla birlikte, coğrafyacıların verebileceği derslerin oranı % 14.1'e yakındır. Bunda coğrafya bölümlerinde 4 yıllık örgün eğitim programlarında okutulan çok sayıdaki afetler coğrafyası ve uygulamalı jeomorfoloji derslerinin rolü bulunmaktadır.

Coğrafya bölümlerinde Enerji Kaynakları ve Alternatif Enerji Kaynakları başlığı altında okutulan lisans derslerinin içeriği MYO'ların Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi programlarına oldukça yakındır. Bu nedenle belirlenen 13 program içinde coğrafyacıların verebileceği ders sayıları bakımından % 7.4 ders içeriğine sahiptir. Ancak programın Türkiye'de sadece 15 MYO'da açık olduğu görülmektedir (% 2.64).

Tablo 2. *Coğrafyacıların Ders Verebileceği 13 Ön Lisans Programın Bulunduğu MYO'larda Coğrafya Alan Uzmanlığına Uygun Olan Dersler*

Program Adı	**Referans Olarak Alınan (Programın Aktif Olduğu) Üniversite**	**Coğrafya Alan Uzmanlığına Uygun Olan Dersler**
Acil Durum ve Afet Yönetimi	İstanbul Üniversitesi	Doğal Afetler ve Afet Coğrafyası Harita Bilgisi ve CBS Uygulamaları Teknolojik Afetler ve Çevre Sorunları Küresel Afet Yönetimi Örgütlenmesi ve Uygulamaları
Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi	Hacettepe Üniversitesi	Temel Enerji Kaynakları Çevre Koruma Enerji Yönetimi ve Politikaları Endüstriyel Ekoloji
Coğrafi Bilgi Sistemleri	Celal Bayar Üniversitesi	Coğrafi Bilgi Sistemlerine Giriş Coğrafi Bilgi Sistemleri Uygulamaları Uzaktan Algılama Uzaktan Algılama Uygulamaları
Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Teknolojileri (Açıköğretim)	Anadolu Üniversitesi	Coğrafi Bilgi Sistemlerine Giriş Bilgisayar Destekli Haritalama I Coğrafi Bilgi Sistemleri Coğrafi Bilgi Sistemleri Uygulamaları Bilgisayar Destekli Haritalama II Uzaktan Algılama Uzaktan Algılama Uygulamaları
Çevre Koruma ve Kontrol	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	Ekoloji Tüketim Toplumu ve Çevre Şehircilik ve Çevre Planlama Yenilenebilir Enerji Kaynakları Su Kalitesi ve Kontrolü Toprak Kirliliği ve Kontrolü Hava Kirliliği ve Kontrolü Milli Parklar ve Koruma Alanlarının Yönetimi

		Gürültü Kirliliği ve Kontrolü Su Kirliliği ve Kontrolü Endüstriyel Kirlilik Kontrolü
Harita ve Kadastro	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Harita Çizimi Coğrafi Bilgi Sistemleri Coğrafi Bilgi Sistemleri Uygulamaları Harita Yapımı I Uydu Konumlandırma Sistemleri Harita Yapımı II
Kültürel Miras ve Turizm	Kafkas Üniversitesi	Genel Turizm Turizm Coğrafyası
Organik Tarım	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Toprak Bilgisi Tarımsal Ekoloji Tarım ve Çevre Sürdürülebilir Tarım
Ormancılık ve Orman Ürünleri	Çukurova Üniversitesi	Toprak Bilgisi Harita Bilgisi Erozyon ve Sel Kontrolü Doğa Koruma ve Milli Parklar
Seracılık	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Genel Botanik
Turist Rehberliği	Ankara Üniversitesi	Turizm ve Çevre Genel Turizm Turizm Mevzuatı Turizm Sosyolojisi Tarihi Coğrafya Türkiye'nin Turizm Coğrafyası Özel İlgi Turizmi Eko Turizm Turizm Coğrafyası Orta Çağ Anadolu Şehirleri
Turizm ve Otel İşletmeciliği	Başkent Üniversitesi	Genel Turizm Turizm Ekonomisi Turizm Çeşitleri Turistik Destinasyonlar
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	Mersin Üniversitesi	Genel Turizm Turizm Ekonomisi Turizm Coğrafyası I Çevre Koruma Turizm Coğrafyası II

Son olarak coğrafyacıların ders verebileceği 13 ön lisans programın bulunduğu MYO'lar içinde sayısı 10 ve altında olan 3 program bulunur. Bunlar Seracılık, Çevre Koruma ve Kontrol ve Kültürel Miras ve Turizm programlarıdır. Bu programlarda coğrafyacıların verebileceği derslerin yine bu 13 programda okutulan dersler içindeki oranları sırasıyla % 1.85, % 10.3 ve % 7.77 şeklindedir. Burada Çevre Koruma ve Kontrol programında okutulabilecek ders sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Türkiye'de sayısı 900'ü aşan yaklaşan MYO'larda 13 farklı bölümün müfredat programında coğrafya lisans eğitiminin temel konularına ait dersler verilmektedir. Bu dersler; coğrafi veri, coğrafi veriyi tanıma, coğrafi veriyi kullanma ve coğrafi veriyi tanıtma içerikli olup, ders verme yeterliliklerinin doğrudan coğrafya eğitimi ile kazanılacak kapsam ve nitelikleri vardır. Araştırma sonuçları; coğrafya alan dersi sayılarının MYO'lardaki program türlerine göre değişebildiğini göstermektedir. Coğrafya mezunları alan yeterlilikleri çerçevesinde yükseköğretim kurumlarındaki ön lisans programlarında eğitime önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Alkan, R.M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., Şahin, M., 2014. Meslek Yüksekokullarındaki Mevcut Durum: Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4(2): 133-140.

Ceylan, H., Erbir, M.A., 2015. Meslek Yüksekokullarında Kalite: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Electronic Journal of Vocational Colleges, May, 99-106.

Dahil, L., Karabulut, A., Mutlu, İ., 2015. Reasons and results of nonapplicability of education technology in vocational and technical schools in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences 176: 811-818.

Özgen, N., 2012. Coğrafyanın Kurumsal Temsiliyet ve Kimlik Sorunu. I.Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 28-30 Mayıs 2012, Bildiriler Kitabı, s: 555-571.

Uçar, C., Özerbaş, M.A., 2013. Mesleki Ve Teknik Eğitimin Dünyadaki Ve Türkiye'deki Konumu. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2): 242-253.

HATAY İLİ KAPSAMINDA; COĞRAFYA ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Within The Scope of Hatay Province; Bibliometric Analysis of Graduate Thesis in Geography

Emre ALKAYA
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
emrealkaya31@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Hulusi KARAGEL
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
hkaragel@mku.edu.tr

Özet

"Hatay ilini kapsamına alan coğrafya lisansüstü tezlerinin çok parametreli bibliyometrik analiz yaklaşımı ile irdelenerek belirli akademik ve metodolojik özelliklerinin ortaya konulması" araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı, coğrafya anabilim dalı çatısı altında 2017 yılı sonuna kadar "yüksek lisans" veya "doktora" eğitimini tamamlamış coğrafyacıların Hatay ilini genel ya da kısmi olarak kapsamına alan lisansüstü tezlerini *çok parametreli* bibliyometrik analiz yaklaşımı ile analiz ederek özgün değer ve belirli metodolojik özellikleri bakımından profilini ortaya koymaktır.

Araştırmanın teması ile alakalı lisansüstü düzeydeki çalışmalara literatür tarama ve analizleri ile başlanmış ve bu çalışmalara Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden (https://tez.yok.gov.tr) ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamındaki ilk yüksek lisans tezi 1984 yılında, ilk doktora tezi ise 1979 yılında tamamlanmıştır. 1984-2017 yılları arasında toplam 21 yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Tezlerin 2010-2017 yılları arasında yoğunluk kazandığı (18) ve en fazla araştırmanın 2017 yılına ait olduğu (5) görülmüştür. 1979-2017 yılları arasında ise toplamda 8 doktora tezi, 7 farklı yılda hazırlanmıştır. Yüksek lisans tezleri daha çok coğrafya biliminin beşeri ve ekonomik coğrafya anabilim dalı alt disiplin programlarından Siyasi Coğrafya (3) ve Kültür Coğrafyası (3) kapsamında hazırlanmıştır. Araştırma yaklaşımı bakımından genellikle karma araştırma (15) yaklaşımı *(literatür, arazi, CBS, gözlem, anket ve mülakat)* tercih edilmiştir. Doktora tezleri ise daha çok coğrafya biliminin fiziki coğrafya (4) anabilim dalı alt disiplin programları *(Afetler Coğrafyası, Hidrografya, ve Kuvaterner Jeomorfolojisi)* kapsamında hazırlanmıştır. Araştırma yaklaşımı bakımından ise daha çok karma araştırma (4) yaklaşımı *(literatür, arazi, CBS, gözlem)* tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya'da Metodoloji, Bibliyometrik Analiz, Coğrafya Yüksek Lisans, Coğrafya Doktora

Abstract

"The investigation of geographical postgraduate theses covering Hatay province with a multi-parametric bibliometric analysis approach reveals certain academic and methodological characteristics".

The objective of the research is to analyze the postgraduate theses, which generally or partially include the geographers of Hatay, who completed "master" or "doctorate" education under the framework of Geography Department, by the end of 2017, with multi-parameter bibliometric analysis approach.

The studies at the graduate level related to the subject of the research started with literature review and analysis and these studies were tried to be reached from the National Thesis Center (https://tez.yok.gov.tr) of the Board of Higher Education.

The first master thesis was completed in 1984 and the first doctoral thesis was completed in 1979. A total of 21 master's theses were prepared between 1984-2017. Thesis has been observed to have increased in the years between 2010 and 2017 (18) and most research belongs to 2017 (5). Between the years of 1979-2017, a total of 8 doctoral dissertations were prepared in 7 different years. Master's thesis is mostly used in the sub-disciplinary programs of the geography of humanities and economic geography Political Geography (3) and Cultural Geography (3). In terms of research approach, mixed research (15) approach (literature, land, GIS, observation, survey and interview) is generally preferred. Doctoral dissertations were mostly prepared within the scope of sub-disciplinary programs (Disasters Geography, Hydrography and Quaternary Geomorphology). In terms of research approach, mixed research (4) approach (literature, land, GIS, observation) was preferred.

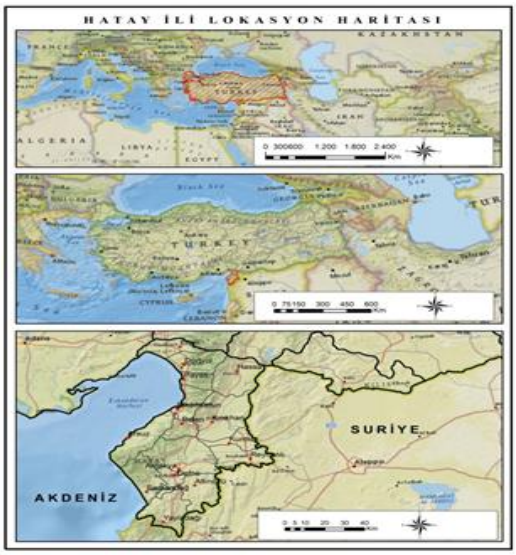
Keywords: Methodology in Geography, Bibliometric Analysis, Master of Geography, Geography Doctorate

ARAŞTIRMA SAHASININ YERİ VE SINIRLARI

Hatay ili, coğrafi konum olarak Türkiye'nin en güneyinde ve Akdeniz Bölgesi'nin doğusundaki Adana Bölümü içerisinde 35°48` - 37°01` kuzey enlemleri ile 35°46` - 36°41` doğu boylamları arasında yer almaktadır. İl, batıdan Akdeniz, doğudan ve güneyden Suriye, kuzeyden Osmaniye, kuzeybatıdan Adana ve kuzeydoğudan da Gaziantep il sınırları ile çevrelenmiştir.

Yüzölçümü 5.542 km^2 olan Hatay ili merkez ilçeleri Antakya ve Defne ile birlikte Altınözü, Arsuz, Belen, Dörtyol, Erzin, Hassa, İskenderun, Kırıkhan, Kumlu, Payas, Reyhanlı, Samandağ ve Yayladağı olmak üzere toplam 15 ilçe idari alanından oluşmaktadır.

Arsuz, Defne ve Payas ilçeleri, 2014 yılında yürürlüğe giren 6360 sayılı yasa kapsamında Hatay ilinin Büyükşehir Belediyesi yapılması ile birlikte ilçe statüsü kazanmışlardır. Arsuz, Dörtyol, Erzin, İskenderun, Payas ve Samandağ ilçeleri Akdeniz kıyısındaki ovalarda yer alırken; merkez ilçeler Antakya ve Defne ile Hassa, Kırıkhan, Kumlu ve Reyhanlı ilçeleri Antakya - Kahramanmaraş graben alanında; Belen ilçesi, Amanos Dağları üzerinde; Altınözü ve Yayladağı ilçeleri ise Kuseyr Platosu düzleminde yer almaktadırlar (Şekil 1).



Şekil 1. *Hatay İli Lokasyon (Yer-Bulduru) Haritası*

ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU VE AMACI

"Hatay ilini kapsamına alan coğrafya lisansüstü tezlerinin çok parametreli bibliyometrik analiz yaklaşımı ile irdelenerek belirli akademik ve metodolojik özelliklerinin ortaya konulması" araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı, coğrafya anabilim dalı çatısı altında 2017 yılı sonuna kadar "yüksek lisans" veya "doktora" eğitimini tamamlamış coğrafyacıların Hatay ilini genel ya da kısmi olarak kapsamına alan lisansüstü tezlerini *çok parametreli* bibliyometrik analiz yaklaşımı ile analiz ederek özgün değer ve belirli metodolojik özellikleri bakımından profilini ortaya koymaktır.

ARAŞTIRMA SORULARI VE HİPOTEZLERİ

- Hatay ili evreni ya da örnekleminde hazırlanan coğrafya temelli lisansüstü tezler /tezlerde;

A.01: *Yıllara göre nasıl bir dağılış göstermiştir?*

A.02: *Hangi araştırma mekânları tercih edilmiştir?*

A.03: *Alt bilim dalı ve araştırma konularına göre nasıl sınıflandırılabilir?*

A.04: *Hangi araştırma yaklaşımları kullanılmıştır?*

- Hatay ilini ya da ildeki herhangi bir ilçeyi araştırma sahası olarak belirlemiş coğrafya temelli lisansüstü tezlerde;

H.01: *Araştırma sayısı 35'i geçmez.*

H.02: *1970'lerin sonlarına kadar araştırma yapılmamıştır.*

H.03: *Her üç araştırmadan ikisinde (2/3) modern analiz yöntem ve teknikleri yerine geleneksel yöntemler kullanılmıştır.*

H.04: *Araştırmaların aldıkları toplam atıf sayısı 20'yi geçmez.*

H.05: *Yabancı dilde raporlanmış araştırma sayısı 1-2'yi geçmez.*

H.06: *BAP destekli toplam yayın sayısı 10'u geçmez.*

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, Hatay ili evreni ya da örnekleminde coğrafyacılar tarafından hazırlanan lisansüstü düzeydeki araştırmalarla sınırlıdır. Yüksek lisans düzeyinde hazırlanan 3 araştırmaya çeşitli nedenlerle erişim sağlanamadığından değerlendirme dışı tutulmuştur.

ARAŞTIRMA MODELİ, EVRENİ, VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİ ANALİZİ

Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama ile düzenlenmektedir (Karasar, 2004: 79). Açıklamadan da anlaşılacağı üzere araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni *"Hatay ilini konu edinen coğrafya alanındaki lisansüstü tezler"*dir. 31.12.2017 tarihinden önceki lisansüstü düzeydeki araştırmalara literatür tarama ve analizleri ile başlanmış ve üzerinde tarama yapılabilecek anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bunlar; *Hatay, Altınözü, Antakya, Arsuz, Belen, Defne, Dörtyol, Erzin, Hassa, İskenderun, Kırıkhan, Kumlu, Payas, Reyhanlı, Samandağ, Yayladağı, Veri ve Analiz Yöntemleri, Metot ve Metodoloji, Coğrafya Metodu /Metodolojisi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri*"dir.

Bu araştırmalara Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılmış ve çoklu istatistik parametreler kullanılarak veriler *"bibliyometrik analiz yöntem ve teknikleri"* ile çözümlenmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bir alanda yapılmış yayınların farklı yöntemlerle analiz edilmesine ve bilimsel amaçlı çalışmaların değerlendirilmesine olanak sağlayan doküman incelemesine dayalı çalışmalar bibliyometrik araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Coşkun vd., 2014: 381)

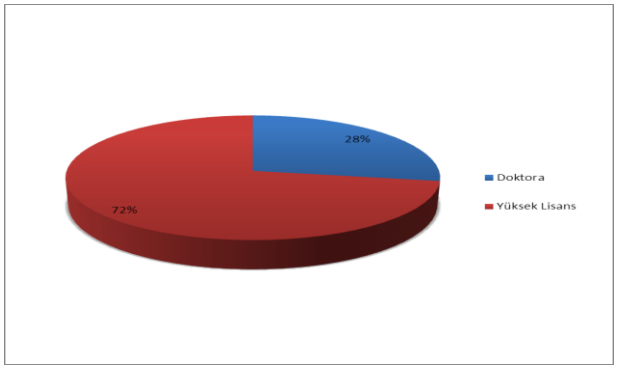
Bibliyometri, akademik yayınların çeşitli unsurlarının sayısal analizler ve istatistikler yardımıyla incelenmesi ile ilgilenmektedir (Zan, 2012: 15).

Bibliyometrik araştırmalarda belgelerin ya da yayınların belirli özellikleri analiz edilerek bilimsel iletişime ilişkin çeşitli bulgular elde edilmektedir (Al ve Coştur, 2007: 144; Al, Soydal, Yalçın, 2010: 2; Ulu ve Akdağ, 2015: 6).

BULGULAR

1. Lisansüstü Tezlerin Türleri

Hatay ili evreni ya da örnekleminde coğrafyacı akademisyenlerin danışmanlıklarında 24 yüksek lisans tezi (% 75), 8 doktora tezi (% 25) hazırlanmıştır. Ancak bu lisansüstü tezlerden 29 tanesine (% 91) erişim sağlanabilmiştir (Grafik 1).



Grafik 1. *Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı*

2. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma kapsamındaki ilk doktora tezi 1979 yılında tamamlanmıştır. 1979-2017 yılları arasında 7 farklı yılda hazırlanan araştırma kapsamındaki 8 doktora tezinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000 yılından önce

yapılan tez sayısının 1 (% 12,5) olduğu görülmektedir. 2000'li yıllardan itibaren dalgalanmalar görülmekle birlikte 2014 yılına kadar toplamda 7 doktora tezi (% 87,5) yapılmıştır. 2014 yılı sonrasında ise doktora tezi yapılmamıştır (Tablo 1).

Araştırma kapsamındaki ilk yüksek lisans tezi 1984 yılında tamamlanmıştır. 1984-2017 yılları arasında 12 farklı yılda hazırlanan araştırma kapsamındaki yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000 yılından önce yapılan tez sayısının 3 (% 14,29) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki en fazla lisansüstü tez (5) 2017 yılında yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. *Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yayın Yılı	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	N	%
1979	1	-	1	*3,45*
1984	-	1	1	*3,45*
1999	-	2	2	*6,89*
2000	-	1	1	*3,45*
2002	1	-	1	*3,45*
2006	-	2	2	*6,89*
2008	1	1	2	*6,89*
2009	1	-	1	*3,45*
2010	1	2	3	*10,34*
2011	-	1	1	*3,45*
2012	-	2	2	*6,89*
2013	2	-	2	*6,89*
2014	1	1	2	*6,89*
2015	-	1	1	*3,45*
2016	-	2	2	*6,89*
2017	-	5	5	*17,24*
Toplam	8	21	29	*100*

3. Lisansüstü Tezlerde Tercih Edilen Coğrafi Mekânlar

Araştırma kapsamında 1979-2017 yılları arasında hazırlanan 8 doktora tezinde 7 farklı araştırma mekânı tercih edilmiştir. En fazla tercih edilen araştırma mekânı, 2 tez ile Doğu Akdeniz Bölgesi (% 25)'dir. Doktora tezlerindeki diğer araştırma mekânları ise 1'er tez eşit dağılım göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. *Doktora Tezlerinde Tercih Edilen Coğrafi Mekânların Dağılımı*

Coğrafi Mekânlar	N	%
Doğu Akdeniz	2	*25*
Amanos Dağları	1	*12,5*
Amik Ovası	1	*12,5*
Antakya	1	*12,5*
İskenderun	1	*12,5*
Karasu Çayı	1	*12,5*
Samandağ	1	*12,5*
Toplam	8	*100*

Araştırma kapsamında 1984-2017 yılları arasında hazırlanan 21 yüksek lisans tezinde 11 farklı araştırma mekânı tercih edilmiştir. En çok tercih edilen araştırma mekânı 4 tez ile Hatay ili (% 19,05) olmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. *Yüksek Lisans Tezlerinde Tercih Edilen Coğrafi Mekânların Dağılımı*

Coğrafi Mekânlar	N	%
Hatay	4	*19,05*
İskenderun	3	*14,29*
Antakya	2	*9,52*
Antakya-Kahramanmaraş Grabeni	2	*9,52*
Doğu Akdeniz	2	*9,52*
Samandağ	2	*9,52*
Yayladağı	2	*9,52*
Amik Gölü	1	*4,76*
Dörtyol	1	*4,76*
Kırıkhan	1	*4,76*
Samandağ-Yayladağı-Kumlu	1	*4,76*
Toplam	21	*100*

4. Lisansüstü Tezlerin Alt Bilim Dalı ve Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında 1979-2017 yılları arasında tamamlanan 8 doktora tezi 6 farklı araştırma konusu üzerinde yoğunlaşmıştır. Fiziki Coğrafya (% 50) ile Beşeri ve Ekonomik Coğrafya (% 37,5) alt bilim dallarında yapılan çalışmalar Bölgesel Coğrafya (% 12,5) çalışmalarına kıyasla daha fazladır (Tablo 4).

Tablo 4. *Doktora Tezlerinin Konu Alanlarına Göre Dağılımı*

Alt Bilim Dalı /Araştırma Konusu		N	%
Fiziki Coğrafya		**4**	***50***
	Kuvaterner ve Kıyı Jeomorfolojisi	*1*	*12,5*
	Klimatoloji	*2*	*25*
	Hidrografya	*1*	*12,5*
Beşeri ve İktisadî Coğrafya		**3**	***37,5***
	Beşeri ve İktisadî Coğrafya	*2*	*25*
	Afetler Coğrafyası	*1*	*12,5*
Bölgesel Coğrafya		**1**	***12,5***
Toplam		8	*100*

Araştırma kapsamında 1984-2017 yılları arasında tamamlanan 21 yüksek lisans tezi 15 farklı araştırma konusu üzerinde yoğunlaşmıştır. Beşeri ve Ekonomik Coğrafya (% 62) alt bilim dalında yapılan çalışmalar diğer alt bilim dallarında yapılan çalışmalara kıyasla daha fazladır (Tablo 5).

Tablo 5. *Yüksek Lisans Tezlerinin Konu Alanlarına Göre Dağılımı*

Konu Alanı		**N**	***%***
Beşeri ve İktisadi Coğrafya		**13**	***61,9***
	Nüfus Coğrafyası	1	*4,76*
	Genel Yerleşme Coğrafyası	2	*9,52*
	Şehir Coğrafyası	2	*9,52*
	Siyasi Coğrafya	3	*14,29*
	Kültür Coğrafyası	3	*14,29*
	Afetler Coğrafyası	1	*4,76*
	Ekoloji ve Çevre Sorunları	1	*4,76*
Fiziki Coğrafya		**8**	***38,1***
	Genel Jeomorfoloji-Arazi Kullanımı	1	*4,76*
	Flüvyal Jeomorfoloji	1	*4,76*
	Kıyı Jeomorfolojisi-Zoocoğrafya	1	*4,76*
	Volkan Jeomorfolojisi	1	*4,76*
	Klimatoloji	1	*4,76*
	Klimatoloji-Vejetasyon Coğrafyası	1	*4,76*
	Hidrografya	1	*4,76*
	Hidrografya-Ekoloji ve Çevre Sorunları	1	*4,76*
Toplam		21	*100*

5. Lisansüstü Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Yaklaşımları

Araştırma kapsamında incelenen doktora (% 50) ve yüksek lisans tezlerinde (% 71,43) karma araştırma yaklaşımına dayalı veri toplama ve analiz yöntem ve tekniklerine daha fazla yer verilmiştir (Tablo 6 ve 7). Bu durum lisansüstü tezlerin % 65'inde (2/3'ünde) modern analiz yöntem ve tekniklerinin yerine geleneksel yöntemlerin kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. *Doktora Tezlerinde Tercih Edilen Araştırma Yaklaşımlarına İlişkin Dağılım*

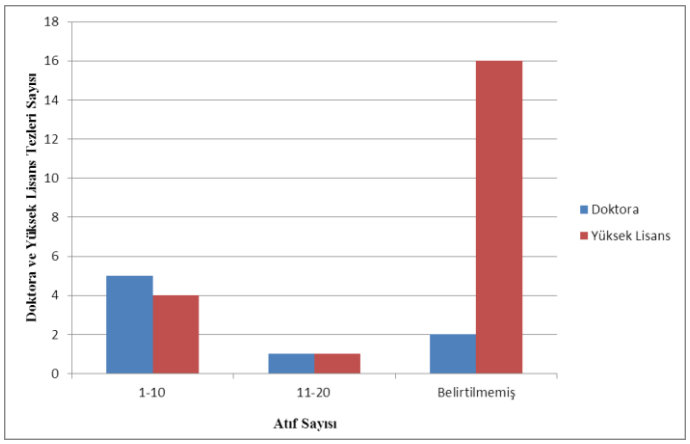
Araştırma Yaklaşımları	N	%
Karma Araştırma *(Literatür-Arazi-CBS-Anket-Gözlem Mülakat)*	4	*50*
Mann-Kenndall Trend Analizi, Montana, Gumbel, Hershfield, Thornthwaite, Köppen, Tricart, Cailleux, Peltier, Erinç, Wilson, Tanner, Summerfield, Thieessen, IDW, Natural Neighboring, Spline ve Krigging, SYM.	1	*12,5*
One Way-Anova (Varyans) Analizi, Tukey HSD Testi, Man-Whitney U Testi	1	*12,5*
Mann Kenndall Analizi, Reanaliz Verileri, Kümeler Arası İlişki Analizi, Köppen-Geiger Yöntemi	1	*12,5*
RUSLE Yöntemi ve Erozyon Risk Analizi	1	*12,5*
Toplam	8	*100*

Tablo 7. *Yüksek Lisans Tezlerinde Tercih Edilen Araştırma Yaklaşımlarına İlişkin Dağılım*

Araştırma Yaklaşımları	N	%
Karma Araştırma *(Literatür-Arazi-CBS-Anket-Gözlem Mülakat)*	15	*71,43*
İstatistiksel Analiz, Tarihsel Analiz, Betimsel Analiz, Mekânsal Dağılış ve Yoğunluk Analizi, Fenomenolojik ve Etnografik Kültür Analizi	1	*4,76*
Mann Kenndall Analizi ve Bitki Örtüsü Analizi	1	*4,76*
Mann Kenndall Analizi	1	*4,76*
Morfometrik Analiz	1	*4,76*
Seperatif Model ve Farklar Modeli	1	*4,76*
Tarihsel Analiz	1	*4,76*
Toplam	21	*100*

6. Lisansüstü Tezlerin Aldıkları Atıf Sayıları

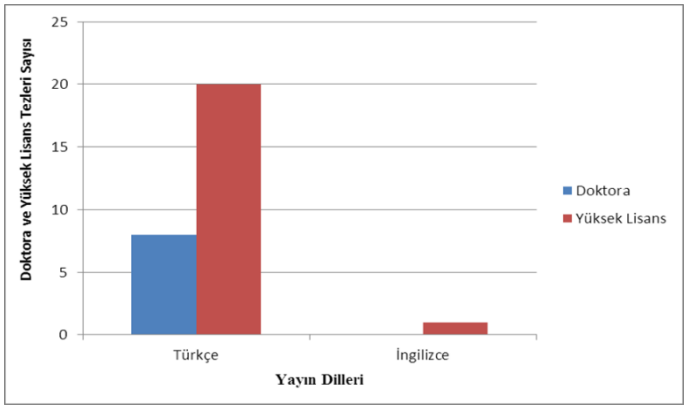
Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin aldıkları atıf sayıları yönüyle dağılımı Google Akademik üzerinden yapılan taramalar neticesinde gerçekleşmiştir. Buna göre lisansüstü tezlerin % 31'i 1-10 arasında atıf almıştır. 11-20 arasında atıf alan sadece 2 lisansüstü tez bulunmaktadır. 18 lisansüstü tezin Google Akademik üzerinden gerçekleştirilen tarama sonucunda kayıtları bulunmadıkları için atıf alıp almadıkları netlik kazanmamıştır (Grafik 2).



Grafik 2. *Lisansüstü Tezlerin Aldıkları Atıf Sayılarına İlişkin Dağılım*

7. Lisansüstü Tezlerin Yayın Dilleri

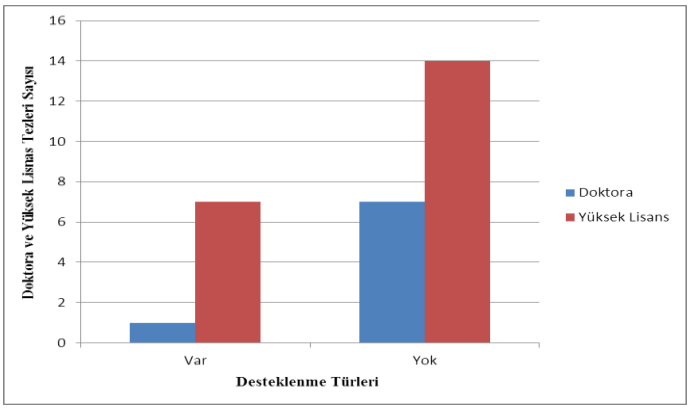
Araştırma kapsamındaki 29 lisansüstü tezin 28'inin yayın dili Türkçedir. Yayın dili İngilizce olan yalnız 1 adet lisansüstü tez bulunmaktadır (Grafik 3).



Grafik 3. *Lisansüstü Tezlerin Yayınlandıkları Dillere Göre Dağılım*

8. Lisansüstü Tezlerin Desteklenme Türü

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin; Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) gibi desteklenme türleri yönüyle dağılımı incelendiğinde; 8 lisansüstü tezin (% 27,59) BAP tarafından desteklendiği görülmüştür. TÜBİTAK tarafından desteklenen lisansüstü tez ise bulunmamaktadır (Grafik 4).



Grafik 4. *Lisansüstü Tezlerin Desteklenme Türlerine Göre Dağılımı*

SONUÇ

Hatay ili örnekleminde coğrafya alanındaki akademisyenlerin danışmanlıklarında 16 farklı yılda toplam 29 (21 yüksek lisans, 8 doktora) lisansüstü tez yapılmıştır.

2000 yılından önce yapılan lisansüstü tez sayısı 4'tür (% 13,79). Lisansüstü tezlerin 2010-2017 yılları arasında yoğunluk kazandığı (18), en fazla araştırmanın ise 2017 yılında (5) yapıldığı tespit edilmiştir.

Lisansüstü tezlerde toplamda 14 farklı araştırma mekânı kullanılmıştır. Doğu Akdeniz (4), Hatay (4) ve İskenderun (4) en fazla tercih edilen araştırma mekânlardır. Hatay İli ile birlikte merkez ilçe Antakya ve diğer ilçeler *(İskenderun, Samandağ, Yayladağı, Dörtyol, Kırıkhan, Kumlu);* sahip oldukları jeolojik-jeomorfolojik *(Antakya-Kahramanmaraş Grabeni, Amanos Dağları, Amik Gölü, Amik Ovası)* ve hidrografik birimler *(Karasu Çayı)* bakımından araştırma mekânları olarak dikkat çekmişlerdir.

Lisansüstü tezlerin % 45'i Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, % 37'si Fiziki Coğrafya, % 17'si Bölgesel Coğrafya kapsamında ele alınmıştır. Bu durum Hatay ilinin Fiziki *(Afetler Coğrafyası, Hidografya, Jeomorfoloji ve alt dalları vb.)*, Beşeri ve Ekonomik Coğrafya (*Siyasi Coğrafya, Kültür Coğrafyası, Şehir Coğrafyası vb.)* açısından zengin bir araştırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

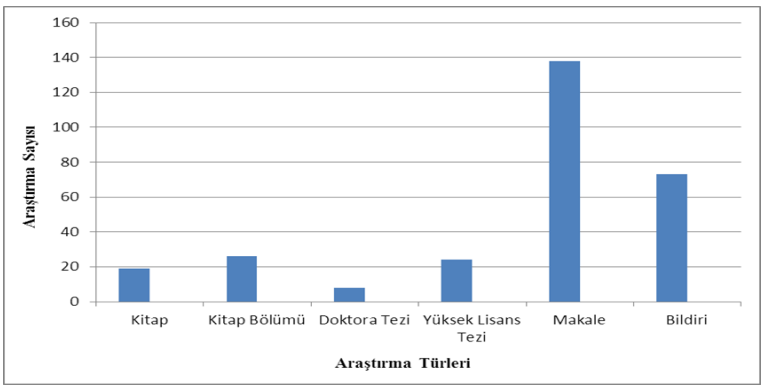
Lisansüstü tezlerde daha ziyade karma araştırma yöntem ve teknikleri (% 70) kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde modern yöntem ve tekniklerden ziyade geleneksel yöntemlere (% 65) yer verilmiştir.

Lisansüstü tezlerin aldıkları atıf sayılarının 1-10 arasında yoğunluk gösterdiği ve en fazla atıf alan lisansüstü tezin 20'yi geçmediği tespit edilmiştir.

Yayın dili İngilizce olan ilk ve tek yüksek lisans tezi 2011 yılında hazırlanmıştır. Geriye kalan tüm lisansüstü tezlerin yayın dilleri Türkçedir.

BAP destekli toplamda 8 yüksek lisansüstü tez bulunmaktadır (7 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi). 21 lisansüstü tezin ise herhangi bir kurum /kuruluş desteği olmadan yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hatay ili örnekleminde coğrafyacı akademisyenler tarafından yayınlanan 288 adet bilimsel araştırma tespit edilmiştir. En fazla araştırma makale düzeyinde (138 adet) yayınlanmıştır. Bunu sırasıyla; bildiri (73 adet), kitap bölümü (26 adet), yüksek lisans tezi (24 adet), kitap (19 adet) ve doktora tezi (8 adet) izlemektedir (Grafik 5).



Grafik 5. *Hatay İli Evren ya da Örnekleminde Coğrafyacılar Tarafından Yapılan Araştırmaların Türlere Göre Dağılımı*

NOT: Bu araştırma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen (Proje No: 18.YL.031) ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalında hazırlanmakta olan (2017-devam ediyor) ***"Hatay İli Örnekleminde: Coğrafya Araştırmalarında Kullanılan Veri ve Analiz Yöntemlerinin Klasik ve Modern Yaklaşımlar Perspektifinde Değerlendirilmesi"*** adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

Al, U. ve Coştur, R. (2007), "Türk Psikoloji Dergisinin Bibliyometrik Profili". *Türk Kütüphaneciliği.* Cilt: 21, Sayı: 2, s. 142-163.

Al, U., Soydal, İ. ve Yalçın, H. (2010), "Bibliyometrik Özellikleri Açısından Bilig'in Değerlendirilmesi". *Bilig Dergisi.* Sayı: 55, s. 1-20.

Coşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014), "Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2008-2013)". *Ege Eğitim Dergisi,* Cilt: 15, Sayı: 2, s. 375-396.

Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık,

Zan, U. B. (2012), *Türkiye'de Bilim Dallarında Karşılaştırmalı Bibliyometrik Analiz Çalışması.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

TRUVA TARİHİ MİLLİ PARKI'NA YÖNELİK ZİYARETÇİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE EKOTURİZM YARAR ANALİZİ

Ecotourism Benefit Analysis According to Visitors Views on to The Historical Truva National Park

Doç. Dr. Rüştü ILGAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ilgar@email.com

Özet

Bu çalışma kapsamında Truva Tarihi Milli Parkı'nın Çanakkale ili ekoturizmindeki yeri, yerel halk ve ziyaretçilerin Truva Tarihi Milli Parkı'na dair görüşleri üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Bilindiği gibi Çanakkale'nin Tevfikiye Köyü yakınlarında bulunan Truva dünyadaki en ünlü antik kentlerden birisidir. Truva bulunduğu coğrafi konum nedeniyle çok farklı uygarlıklar ile ticari ve kültürel bağlantıları nedeniyle ön plana çıkmıştır. II. Dünya Savaşı yıllarında Truva'nın hazineleri kendinden söz ettirmiştir. Günümüzde ise çok sayıda film ve sanal oyunlara tema oluşturmuş bir antik yerleşmedir. Bu alana yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada Truva Tarihi Milli Parkı'nın ekoturizm açısından öneminin tespiti, yerel halk ve turistlerin ekoturizme dair farkındalıklarının ortaya konması hedeflenmiştir. Ülkemiz ekonomisinde önemli bir paya sahip olan turizm, daha çok kıyı turizmine bağlıdır. Ülkemizin dünya turizm gelirlerindeki payının arttırılması turizmin çeşitlendirilmesi, dört mevsime yayılmasına bağlıdır. Bu amaçla ekoturizm, doğal ve kültürel değerlerin korunması, geliştirilmesi aynı zamanda da yerel hakkın katılımını ve ekonomik kalkınmasını sağlayan bir turizm anlayışıdır.

Bu çalışmada Truva Tarihi Milli Parkı'nın Çanakkale ili ekoturizmindeki önemini, yerel halk ve ziyaretçilerin Truva Tarihi Milli Parkı'na dair görüşlerini belirlemek amacıyla 200 kişiyle anket yapılmıştır. Anketin giriş bölümü, deneklerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Diğer bölüm ise, yerel halk ve ziyaretçilerin Truva Tarihi Milli Parkı'na dair görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Hangi bireylerin ankete dahil edileceği, basit rastgele örnekleme (simple random sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Yerel halk, yerli ve yabancı turist olmak üzere iki farklı gruba farklı soru içeriklerine sahip anketler uygulanmıştır. Yerel halka uygulanan anket toplam 18, yerli ve yabancı turistlere uygulanan anketler ise toplam 21 sorudan oluşturulmuştur. Yapılan anketlerle; ziyaretçilerin milli park kavramı konusunda yeterli bilinç düzeyine sahip olmadıkları, yerel halkın ekonomik beklentilerinin gerçekleşmediği ve bu alanların korunmasına yönelik tedbirlerin yetersiz görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yerel halkın; % 64'ü milli parkın bölgeyi olumsuz etkilediğini, % 71'i gelen turist sayısının yetersiz olduğunu, % 78'i turistlerin bölgeye ekonomik katkı sağlamadıklarını düşünmektedir. Turistlerin; % 57'si daha önce Truva'ya gelmiştir, % 75'i turlar vasıtasıyla gelmiştir, % 93'ü günübirlik gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Ekoturizm, Milli Park, Truva, Ziyaretçi

Abstract

In this study, an evaluation was carried out about the place of Historical National Park of Troy in the ecotourism of Çanakkale, the opinions of local people and the visitors for the Historical National Park of Troy. As is known, Troy is located near the village of Tevfikiye in Çanakkale and is one of the most famous ancient cities in the world. Because of its geographical position, Troy has come to the forefront due to its commercial and cultural connections with very different civilizations. During the Second World War, Troy's treasures became popular. Nowadays, it is an ancient settlement that has created a theme for many films and virtual games. In this research, it is aimed to determine the importance of Historical National Park of Troy in terms of ecotourism and to raise awareness of ecotourism among local people and tourists. Tourism, which has a significant role in the economy of our country, is more dependent on coastal tourism. The increase of the share of our country in world tourism income, depends on tourism diversification and spreading four seasons. For this purpose, ecotourism is a tourism concept that provides protection and development of natural and cultural values, as well as participation and economic development of local people.

In this study, in order to determine the importance of the Historical National Park of Troy in the ecotourism of Çanakkale and the opinions of local people and visitors on the Historical National Park of Troy, 200 people were surveyed. The introduction part of the questionnaire consists of questions about learning the personal details of the subjects. The other part is for locals and visitors to determine their opinions on the Historical National Park of Troy. Individuals to include in the survey were determined by a simple random sampling method. Surveys with different question contents were applied to two different groups, local residents, domestic and foreign tourists. The questionnaire applied to the locals was composed of a total of 18 questions, while the questionnaires applied to the domestic and foreign tourists were composed of 21 questions. It is inferred from the surveys that visitors do not have enough consciousness level about the concept of national park, that the

economic expectations of local people have not actualized and that the measures are inadequate to protect these areas. 64 % of the local people think that the national park has a negative effect on the region, 71 % of them think that the number of arriving tourists is insufficient, 78 % of them think that tourists do not make any economic contribution to the region. 57 % of the tourists had come to Troy before, 75 % of them came through tour agents, 93 % of them came on a day trip.

Keywords: Turism, Ecotourism, National Park, Troy, Visitors

GİRİŞ

Turizm, çevre unsurlarının korunması ve geliştirilmesinde etkili, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmalarına yardımcı olan önemli bir hizmet sektörü olarak gelişmekte, ancak fiziksel çevreyi kirleten bir boyutu da bulunmaktadır (Polat ve Önder, 2006). Hızlı nüfus artışı ve göç paralelinde plansız olarak ortaya çıkan çarpık kentleşme olgusu kentlerin kuşatılmasına, merkezde var olan dokunun zedelenmesine, turizmin ham maddesi olan tarihi, kültürel ve doğal değerlerin yok olmasına neden olmaktadır (Kurter, 2007).

Dünyadaki hızlı ekonomik, siyasal, teknolojik gelişmeler ve değişimlere paralel olarak, turizm tüketim kalıplarında da son yıllarda önemli değişmeler gözlenmektedir. Lüks turizm hareketlerine katılım azalmakta, alışılmış turizm merkezlerinden az da olsa uzaklaşma yönünde bir eğilim yaşanmaktadır. Dolayısıyla hem turist profilindeki hem de tüketim alışkanlıklarındaki değişiklikler doğal, kültürel çevrenin koruma, kullanma dengesi içinde kullanımını öngören 'Eko-Turizm' gibi yeni kavramların oluşmasına neden olmaktadır (Avcıkurt, 2003). Turizm ve çevrenin birbirinin aleyhine olmayacak bir biçimde bir arada karşılıklı ilişki içerisinde olması ve bunların karşılıklı birbirinden yararlanmasını içeren kavramlar olarak 'sürdürülebilir turizm', 'yumuşak turizm', 'ekoturizm' dünyadaki turizmle ilgili literatürde en çok kullanılan kavramlar olmuştur. (Doğaner, 1994)

Kırsal kesimde halkın gelirlerinin arttırılması ve sonuçta kır-kent arası gelir farklılığının azaltılması, kırsal alanlardan kente göçün önlenmesini ve kırsal alandaki insanların hayat koşullarının iyileştirilmesi için ekoturizm yeni bir yaklaşım olarak düşünülmeye başlanmıştır (Campbell, 1999). Ekoturizmin uzun dönemdeki etkileri; doğal çevreyi koruma ve koruma bilincini geliştirme, yöre halkının bir taraftan tarıma dayalı faaliyetlerini koruma öte yandan onlara ilave bir gelir sağlayarak sürdürülebilir olmasını sağlamaktır. Ekoturizm, yöre topluluğunu kapsaması, çevresel eğitimi teşvik etmesi ve gelir oluşturması bakımından doğal alanları korumaktadır (Demir ve Çevirgen, 2006). Kırsal alanda; doğal ve tarihi çekiciliklerin belli bir ölçüde bulunduğu yörelerde ana ekonomik uğraşısı tarım olan nüfusun, tarımsal faaliyetlerini sürdürmekle birlikte ziyaretçi konaklatabilecek şekilde yönlendirilerek küçük turizm işletmeciliği yapması sağlanarak alternatif turizm faaliyetlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Akşit, 2007; Yürik, 2003). Nitekim belirli bir bölgede uygulanmakta olan ekoturizm etkinliğinin hem bulunduğu bölgede bitki çeşitliliğini, bölgenin özelliklerini ve kültürel mirasını korurken hem de bölgedeki yerel halkın sosyo-ekonomik koşullarını sürdürebilmesini sağlamaya çalışan bir turizm anlayışını da temsil ettiği söylenebilir (Türker ve Aydın, 2010).

MATERYAL VE METOD

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinde en önemli amaç incelenen durumu genişçe tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama yöntemi sosyal bilimlerde oldukça yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Bu teknik, geniş bir alanda kullanılan ve deneysel olmayan bir tekniktir. Bir topluluktan onu temsil eden örneklemin görüşünün alınması şeklinde gerçekleşir.

Bu çalışma 2017 yılı bahar aylarında Çanakkale'de bulunan random halk gruplar ile yapılmıştır. Ankete farklı yaş grubundan insan kadın ve erkek olarak katılmıştır. Anket eğitim bilimcilerin görüşleri de alınarak hazırlanmış olup yine anket çalışmaları ile ilgili geniş bilgiye sahip uzman görüşleri doğrultusunda 200 kişiye uygulanmakla yeterli kalmıştır. Yerel halka uygulanan anket toplam 18, yerli ve yabancı turistlere uygulanan anketler ise toplam 21 sorudan oluşturulmuştur. Anket soruları karşılıklı görüşmeler şeklinde, birebir yapılarak yanıtlar alınmıştır. Standart formlar aracılığıyla uygulanan anketler SPSS 11.0 (Statistical Program of Stientific Search) programının yardımıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi "Truva Tarihi Milli Parkı'na yönelik ziyaretçi görüşleri nedir, Truva ve ekoturizme olan ilgileri ve beklentileri nedir" olarak belirlenmiştir. Araştırmada Ziyaretçilerin Truva kavramına yönelik görüşü, eko turizmden yararlanma biçimi, Truva turizmindeki eksiklikler ve Truvaya ait görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır, aşağıda yer alan sorular seçenekli olan sorular arasındadır:

Çalışma Alanı

Truva ve çevresi alçak sırtlar ve bunlar arasındaki alüvyal vadi tabanı düzlüklerinden oluşmaktadır. Sırtlar ortalama 40-80 m yükseklikte ve üst Miosen Pliosende Ege Denizi'nin oluşmadığı zamanlarda Karadeniz-Marmara üzerinden kuzey Ege'ye sokulan sığ bir deniz tabanında biriken materyali meydana getirmiştir. Yer kabuğu hareketleri bu çöküntülerin bloklar halinde parçalanarak yükselmesine, tabakaların deformasyonlara

uğramasına neden olmuştur. Yükselen bloklar arasındaki çukurluklara akarsular yerleşmiş ve buraları alüvyonlarla doldurarak bugünkü ovaları meydana getirmişlerdir (Kayan, 1996).



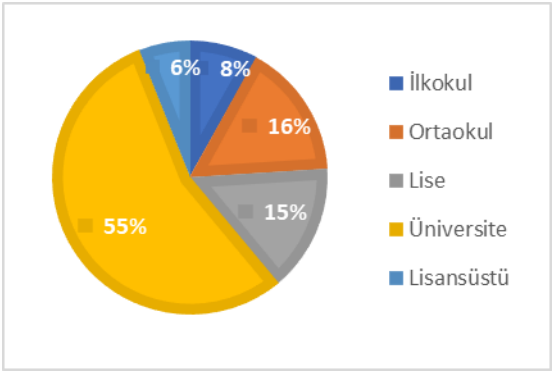
Şekil 1. *Truva Tarihi Milli Parkı Lokasyon Haritası*

Truva yalnız Çanakkale'nin değil, dünyanın en önemli yerlerinden biridir. M.Ö. 3000 yılından 300 yılına dek dokuz kez kurulan şehrin kalıntıları; 1873 yılında ilk kez gün ışığına çıkarılmaya başlanmıştır. Antik kent Çanakkale'den 32 km uzaklıkta Dümrek Kara Menderes Çayı'nın karıştığı yerde, Çanakkale Boğazı'na egemen Hisarlıktepe'de yer alır. Milli Parkın ana kaynak değerini, Troialılar ile Akaların 10 yıl süren savaşlarındaki kahraman savaşçıların efsanevi hikâyeleri ile uluslararası bir üne sahip olması oluşturmaktadır. Milli parkın ve çevresinin tabiat tarihi ile ilgili en önemli özelliği, jeolojik özelliğidir. Milli park alanı içerisinde öncelikli olarak görülebilecek yerlerin başında Troia kenti gelmektedir. Ayrıca Çanakkale Boğazı kıyıları sunduğu görsel peyzaj değerleri ile ziyaretçilerin rekreatif gereksinimlerini karşılayacak düzeydedir (Turizm Bakanlığı 2002: 774). Troia Antik Kenti ve çevresi 07.11.1996 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile Milli Park olarak ilan edilmiştir. Milli Park'ta, arkeolojik yöre merkez olarak alınmıştır. Sınırlar batıda Ege Denizi, kuzeyde Çanakkale Boğazı, doğuda devlet karayolu, güneyde ise önerilen park tur yolu ile tespit edilmiştir. Bu sınırlar içinde kalan Troia Milli Parkı'nın sınırları 13 350 ha.'dır (Özel 2004: 89-90).

BULGULAR

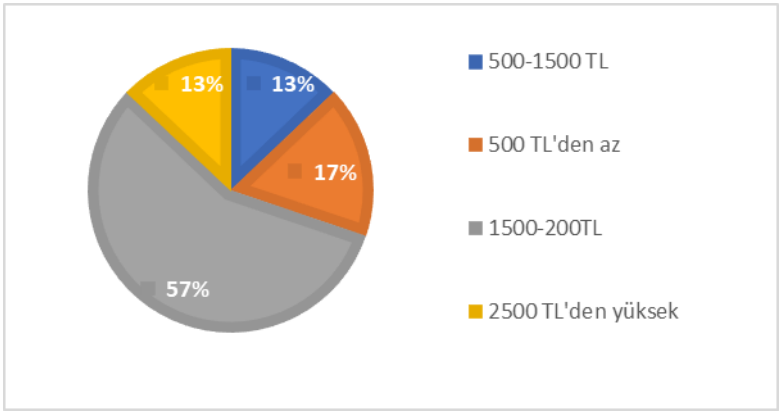
▪ Anket uygulanan ziyaretçilerin cinsiyet dağılımına baktığımızda ankete katılanların % 60'ı erkek, % 40'ı kadındır.

▪ Ziyaretçilerin % 55'i üniversite, % 16'sı ortaokul, % 15'i lise, % 8'i ilkokul, % 6'sı lisansüstü eğitim mevzunudur.



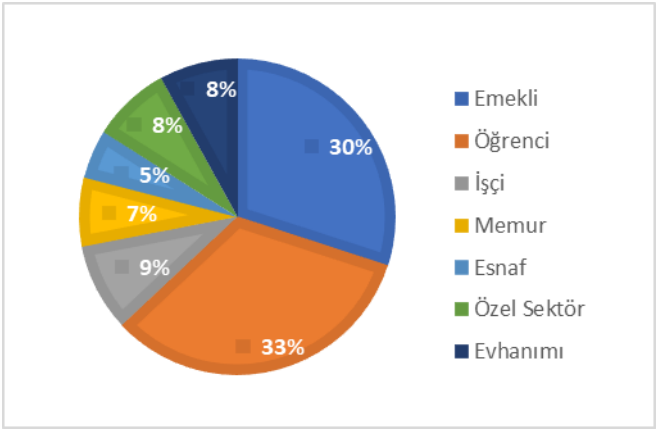
Şekil 2. *Ziyaretçilerin Eğitim Durumu*

▪ Sonuç olarak bakıldığında; ağırlıklı olarak yerel halk erkek cinsiyetin çoğunlukta, orta yaş grubunda, çiftçilikle geçimini sağlayan, ilkokul mevzunu, aylık geliri 1500 tl'den az bireylerden oluşmaktadır.



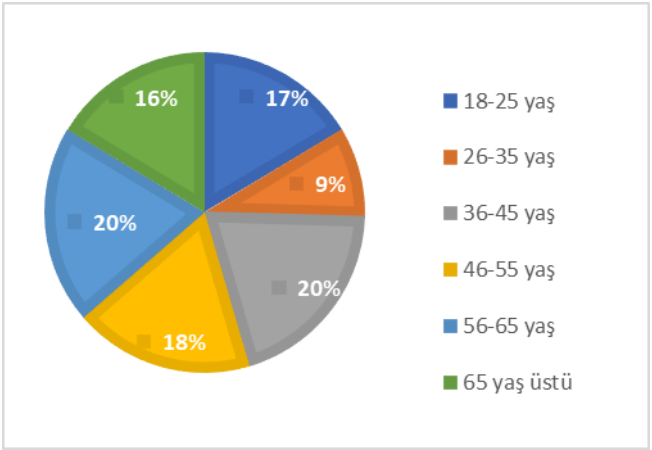
Şekil 3. *Ziyaretçilerin Ekonomik Gelir Düzeyleri*

▪ Ziyaretçilerin meslek dağılımına bakıldığında % 30'unun emekli, % 33'ünün öğrenci, % 9'unun işçi, % 7'sinin memur, % 5'inin esnaf, % 8'inin özel sektör çalışanı ve % 8'inin ev hanımı meslek gruplarına dahil olduğu görülmüştür.



Şekil 4. *Ziyaretçilerin Meslek Grupları*

▪ Ziyaretçilerin yaş gruplarına bakacak olursak; % 18'i 18-25 yaş, % 10'u 26-35 yaş, % 22'si 36-45 yaş, % 20'si 46-55 yaş, % 22'si 56-65 yaş ve % 18'i 65 yaş ve üstü gruba girmektedir.



Şekil 5. *Ziyaretçileri Cinsiyet Dağılımı*

▪ Milli Park'a gelen ziyaretçilerin % 40'ı Marmara Bölgesi'nden, % 18'i Akdeniz Bölgesi'nden, % 14'ü Ege Bölgesi'nden, % 7'si Doğu Anadolu Bölgesi'nden, % 5'i İç Anadolu Bölgesi'nden, % 4'ü Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden, % 7'si Karadeniz Bölgesi'nden, % 5'i yurtdışından gelmektedir.

▪ Katılımcıların % 43'ü Troya Tarihi Milli Parkı'na ilk kez geldiklerini belirtmişlerdir. % 57'si ise daha önce geldiklerini ifade etmişlerdir.

▪ Milli Parkı daha önce ziyaret ettiklerini belirten % 57'lik kesime geliş sıklıkları sorulmuştur ve % 66'sının çok ender, % 25'inin arada sırada, % 9'unun ise sık sık geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

▪ Ankete katılan ziyaretçilerden % 9'u toplu taşıma araçları ile, % 16'sı özel araçları ile, % 75'i tur vasıtaları ile ulaşımlarını sağlamışlardır.

▪ Turlarla gelen % 45, okulla gelen % 33, arkadaşlarıyla gelenler % 16 ve aileleriyle gelenler de % 6'lık kısımları oluşturmaktadırlar.

▪ Turistlerin % 93'ü günübirlik gelmiştir. % 6'sı bir günlüğüne ve % 1'i birkaç günlüğüne alana gelmişlerdir.

▪ Alandaki aktivite eksikliği buraya daha sık gelinmesi ve daha uzun süre burada kalınmasını engelleyen nedenlerin % 16'sını oluştururken, ulaşım güçlüğü % 12, konaklamanın olmaması % 10 ve ekonomik sebepler % 10'luk kısmı oluşturmaktadır. % 52'lik kısım ise alana uzak yerlerden geldiklerini ve bu nedenle daha sık gelmenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

▪ Tarihi ve arkeolojik özellikler ankete katılan ziyaretçilerin % 81'i tarafından en cezbedici özellik olarak görülmüştür. Katılımcıların % 9'u doğal özellikleri, % 2'si folklorik özellikleri, % 8'lik bir kısım ise her üç özelliği de aynı derecede cezbedici bulmuştur.

ÖNERİLER

Gelen ziyaretçilerin daha çok yakın çevreden, günübirlik, turlar vasıtasıyla geldiği anlaşılmıştır. Gelen ziyaretçileri burada kalmalarını sağlayacak uygun fiyatlı konaklama, yemek ve sosyal aktiviteler olmalıdır. Çünkü gelenlerin % 75'i tur aracılığı ile gelmiştir. Aslında bu durum çok daha kolay olarak turizme katkı sunulabilir. Dolayısıyla tur operatörleri ile anlaşmalı olarak çok farklı ekoturizm sunumları yapılabilir. Başlıca önerilerde bulunmak mümkündür. Gelen misafirlerin sabahleyin kalktığında çevrede kendi topladıkları yumurtalar ile köy peyniri, domates ve yöresel lezzetler eşliğinde kahvaltı alınarak diğer aktivitelere yönlendirilebilir. Bu tür faaliyetler şunlar olabilir:

▪ Kuş gözlemciliği (Ornitoloji) turizmi (Çardak Lagünü ile Suvla Lagünü, Umurbey Lagünü Karamenderes Vadisi, Kumkale Sazlığı, Biga Sazlığı)

▪ Foto safari (Kazdağları, Karamenderes havzası, Gelibolu Milli Parkı ve diğ.)

▪ Botanik turizmi (tüm il geneli bu potansiyele açıktır)

▪ Trekking/Dağcılık, (Kazdağları, Karamenderes havzası)

▪ Bisiklet Truzimi (Çanakkale ve Ezine Kestanbol istikametine)

▪ Tarihi sit alanları ve kültürel varlıklar arası koordinasyon eşliğinde faaliyetler (Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı, Alexandra Troas, Assos, Neandria, adalar vb.)

▪ Kaplıcalardan daha etkin yararlanma (Terzialan, Bardakçılar, Çan, Hıdırlar, Karaılıca, Kırkgeçit, Kocabaşlar, Külcüler, Kestanbol, Tuzla)

▪ Yapımı uzun yıllar süren Troia Müzesi'nin açılmış olması büyük bir kazanımdır. Ancak bu müzeyi ziyaret edenlere anı olarak küçük materyaller ücretsiz olarak verilmesi daha iyi reklam yapılmasına neden olacak ve stratejik bir turizm destinasyonu haline gelmesini kolaylaştıracaktır.

▪ Troia'nın marka değeri ile Çanakkale ilinin sunduğu ekolojik, kültürel ve turistik değerlerin bilinirliğinin artırılması için daha etkin çalışılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aksit, S., (2007). "Doğal Ortam Duyarlığı Açısından Sürdürülebilir Turizm", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Erciyes Üniversitesi, Sayı: 23, 2007/ s. 441-460.

Avcıkurt, C., (2003). "Turizm Sosyolojisi" Detay Yayıncılık, Balıkesir.

Campbell, L., (1999). "Ecotourism in Rural Developing Countries", Annals of Tourism Research, Vol: 26

Demir, C., Çevirgen, A., (2006). "Ekoturizm Yönetimi", Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kayan, İ. (1996). Troya'da Son 6000 Yılda Doğal Çevre Değişimleri. Yerleşim ve Çevre Sorunları: Çanakkale İli. Dokuz Eylül Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Basımı, İzmir.

Kuter, N., (2007). "Çankırı Kenti ve Çevresinin Turizm Açısından Değerlendirilmesi", ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 9, 11

Özel, A.E., (2004), "Çanakkale İli Doğal ve Kültürel Potansiyelinin Turizm ve Rekreasyonel Kullanım Yönünden İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Polat, A. T., Önder, S., (2006), "Karapınar İlçesi ve Yakın Çevresi Peyzaj Özelliklerinin Ekoturizm Kullanımları Yönünden Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma", Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi 20 (40). s.53-64.

Turizm Bakanlığı (2002). Turizm Bakanlığı Verileri: 774

Türker, M. F., Aydın, İ. Z., (2010). "Ekoturizmin Orman Köyleri Kalkınmaları Üzerindeki Sosyoekonomik Etkilerinin Ölçümü (Camili Biyosfer Alanı Örneği)", III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi 20-22 Mayıs 2010 Cilt: I, s.115-129.

Yürik, E.Ö., (2002). "Turizmin Geleceği: Ekoturizm", Ankara Üniversitesi, Çankırı Meslek Yüksekokulu Yayınları

TEŞEKKÜRLER

Öğretim Görevlisi Dr. Mesut Tabuk

Yüksek lisans Öğrencisi Taylan Işık ve Tahacan Çeğil' e teşekkürleri bir borç bilirim.

EKLER

ANKET NO: TARİH:

ANKET FORMU (Ziyaretçi)

Bu anket, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yapılan bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınıza şimdiden teşekkür ederiz.

Yaşınız: ( ) 18-25 ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46-55 ( ) 56-65 ( ) 66 ve üstü
Eğitim Durumunuz: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Master-Doktora
Mesleğiniz: ( ) Memur ( ) Özel Sektör ( ) Akademisyen ( ) Serbest meslek sahibi ( ) İşçi
( ) Emekli ( ) Öğrenci ( ) Ev Hanımı ( ) Diğer…….
Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
Gelir düzeyiniz: ( ) 500 TL'den az ( ) 500-1500 TL ( ) 1500-2500 TL ( ) 2500 TL ve üzeri

1. Troya Tarihi Milli Parkı'na nereden geldiniz?.....
2. Troya Tarihi Milli Parkı'na ilk kez mi geliyorsunuz? ( ) Evet ( ) Hayır
3. Cevabınız "Hayır" ise geliş sıklığınız nedir?
( ) Çok ender ( ) Arada Sırada ( ) Sık Sık
4. Troya Tarihi Milli Parkı'na ulaşımınızı ne şekilde sağladınız?
( ) Yaya ( ) Toplu Taşım Araçları ( ) Özel Araç ( ) Tur Aracı
5. Troya Tarihi Milli Parkı'na kimlerle geldiniz?
( ) Yalnız ( ) Arkadaşlarla ( ) Turlarla ( ) Aileyle ( ) Okulla
6. Troya Tarihi Milli Parkı'nda kalma süreniz?
( ) Günübirlik ( ) Bir gün ( ) Birkaç gün ( ) Daha fazla
7. Daha sık gelmenizi ve daha uzun kalmanızı engelleyen nedenler nelerdir?
( ) Aktivite eksikliği ( ) Konaklama olanağının olmaması ( ) Ulaşım güçlüğü ( ) Ekonomik ( ) Diğer
8. Troya Tarihi Milli Parkı'nın sizi en çok cezbeden özelliği nedir?
( ) Tarihi ve arkeolojik özellikleri ( ) Folklorik özellikleri ( ) Doğal özellikleri ( ) Hepsi
9. Troya Tarihi Milli Parkı'nda zamanınızı ne şekilde değerlendiriyorsunuz? Lütfen şıkları derecelendiriniz.

	EN AZ	AZ	ORTA	ÇOK	EN ÇOK
Tarihi ve Arkeolojik Alanları İncelemek	1	2	3	4	5
Doğayı incelemek (bitki ve hayvan)	1	2	3	4	5
Uzun Mesafe Doğa Yürüyüşü (trekking)	1	2	3	4	5
Su Aktiviteleri (Denize girme, balık tutma)	1	2	3	4	5
Piknik yapma	1	2	3	4	5
Dinlenme	1	2	3	4	5
Diğer……..					

10. Troya Tarihi Milli Parkı'nda gördüğünüz eksiklikler nelerdir? Lütfen şıkları derecelendiriniz.

YETERSİZ	YETERLİ				
Çevre düzeni	1	2	3	4	5
Rekreasyonel ve turistik tesisler	1	2	3	4	5
Konaklama	1	2	3	4	5
Oturma-dinlenme mekanları	1	2	3	4	5
Yürüyüş-bisiklet güzergahları	1	2	3	4	5
Plaj organizasyonu	1	2	3	4	5
Kamp ve piknik alanı	1	2	3	4	5
Yol ve otopark	1	2	3	4	5
Ulaşım	1	2	3	4	5
Diğer……..					

Eklemek istediğiniz olumlu-olumsuz düşünce ve önerileriniz var mı?

10. SINIF COĞRAFYA DERS KİTAPLARINDA YER ALAN FOTOĞRAF TÜRLERİ VE TAKSONOMİK BASAMAKLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Photograph Types Included in 10th Grade Geography Text Books and Their Evaluation According to Taxonomic Steps

Prof. Dr. Okan YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
okany@comu.edu.tr

Özet

Bu çalışma, ortaöğretim 10. sınıf Coğrafya ders kitaplarında yer alan fotoğraf türlerini ve taksonomik basamaklarına göre değerlendirilmesini yapmaktadır. Bu bağlamda 2017-2018 öğretim yılında 10. sınıfta okutulan biri Milli Eğitim Bakanlığı ve diğeri de özel bir yayınevi tarafından yayımlanmış coğrafya ders kitaplarında yer alan fotoğrafların türlerine göre sınıflandırılması yapıldıktan sonra, bu kitaplarda yer alan fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çalışma; nitel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma deseni kapsamında, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen coğrafya ders kitaplarında yer alan fotoğraflar nicelik açısından yeterlidir. Ancak fotoğraf türlerinin tamamına aynı ölçüde yer verilmemiştir. Bununla birlikte incelenen coğrafya ders kitaplarında öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine yardımcı olan, yaratıcılıklarını geliştiren, problem çözme ve eleştiri yeteneğini arttıran fotoğraflara ise yeterli ölçüde yer verilmediği görülmektedir. Son olarak araştırmada ders kitaplarında fotoğraflama çalışmalarıyla ilgili sorunlar sıralandıktan sonra, bu soruların çözümüne yönelik öneriler getirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Orta Öğretim, Coğrafya Ders Kitapları, Fotoğraf Türleri, Taksonomik Basamakları

Abstract

This study evaluates the types of photographs and taxonomic steps in 10th grade geography textbooks of secondary school. In this context, after the classification of the photographs in the 10th grade geography textbooks published by the Ministry of Education and the private publishing house in the 2017-2018 academic year, the photographs in these books were evaluated according to the taxonomic levels. The study was designed based on qualitative research model. Within the scope of this research design, the method of document review was used. The photographs included in the geography textbooks examined were sufficient in terms of quantity. However, photograph types did not take place in the same amount. In addition, in the geography textbooks that were examined it was observed that the photographs that help students to express their own feelings and thoughts, improve their creativity, increase their problem solving and criticism skills, take not sufficient place. Finally, after the problems related to photography studies in the textbooks were listed in the research, suggestions for solution of these questions were introduced.

Keywords: Secondary Education, Geography Text Books, Photography Types, Taxonomy Steps

GİRİŞ

Yeni coğrafya dersi öğretim programı birçok yenilikle birlikte öğretim materyallerinde çeşitlilik ve kullanımında farklılıklar getirmiştir. Bu yaklaşımdan en çok etkilenen, kullanım amacı ve işlevi değişen ders kitaplarıdır. 2005 ve sonrası coğrafya dersi öğretim programlarına göre ders kitapları, eğitim-öğretim sürecini destekleyen materyallerden biri olarak değerlendirilmekte, daha önceki programlarda edinilen ***"en önemli ders materyali"*** özelliğini yitirmektedir. Kitapların, öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştirirken araç olarak kullanılması gerekir. Böylece ders kitapları kazanım ve etkinliklerde kullanılabilecek veya öğretmen ve öğrencilerin üretebileceği öğretim materyalleri konusunda rehberlik edecektir (Demiralp, 2007a: 377-378). 2005 ve sonrasında basılan coğrafya ders kitaplarında görsellerin amaç ve işlevleri de büyük ölçüde değişmiştir. Başka bir ifadeyle ders kitaplarında yer alan materyallerin öğrenci merkezli etkinlikleri geçekleştiren bir araç olarak kullanılması sürecine geçilmiştir.

Kitabın görsel düzenini oluşturan ögeler; gerçekçi görünümünden soyuta; soyuttan da gerçekçiye doğru bir sıralama içerisinde temsil edilirler. Soyuta doğru sıralamada fotoğraf, görsel düzendeki en gerçekçi araçtır. Ders kitapları hayatın gerçekçiliğini fotoğraflarla sunarlar. Görüntü gerçek olduğu için gösterilen fotoğraf öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmaktadır (Kılıç ve Seven, 2007: 142-158).

Görsel araçlardan çizgi resimler ve fotoğraflar; amaca yönelik ögelerin sunumunda etkili olabilirler. Öğretmeler fotoğraflardan şu şekilde yararlanabilirler: *"fotoğrafları öğrencilere okutmak", "fotoğraflardan hareketle bilgi vermek", "fotoğraflarla konuyu zenginleştirmek", "farklılıkları belirlemek", "karşılaştırma yapmak", "metni*

tamamlamak", "süreçleri aktarma aracı olarak" ve *"değişim ve sürekliliği aktarma aracı"* olarak kullanılması (Akbaba, 2013: 244-250).

Ders kitaplarında yer alan fotoğraflar, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma ve ifade becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Kitapların farklı fotoğraf türleriyle desteklenmiş olmaları, gerek kitapların çekiciliğinin arttırılması ve gerekse öğrenci merkezli eğitimin sağlanması açısından gereklidir (Köksal, 2003: 113). Orta öğretim coğrafya ders kitaplarında çizgi resimlere nazaran fotoğraflara ağırlık verilmiştir. Çünkü fotoğraflarda yer alan ögeler gerçek yaşamın anlık görüntüleri olduğu için orta öğretim öğrencileri tarafından daha ilgi çekici bulunmaktadır. Bu çalışmada Coğrafya ders kitaplarında yer alan fotoğrafların türlerine göre sınıflandırılması yapıldıktan sonra, fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre değerlendirilmesi yapılmaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI, VERİ VE YÖNTEM

Bu çalışma; *2018 Coğrafya Öğretim Programına göre yazılmış* ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında mekânsal becerilerin kazandırılması ve coğrafya algısı oluşturulması bakımından fotoğraf türlerinin incelenen kitaplara yansıma durumu ile fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma için gerekli veriler; 2018-2019 öğretim yılında 10. sınıfta okutulan biri Milli Eğitim Bakanlığı ve diğeri de özel bir yayınevi tarafından yayımlanmış coğrafya ders kitaplarının (Tablo 1) taranmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1. *İnceleme Kapsamına Alınan Ders Kitapları*

Ders Kitabının Adı	Yazarları	Editör	Yayınevi	Yayım Yılı
Ortaöğretim Coğrafya 10	Kenan Türkez, Mutlu Karakoç, Nurullah Balşen, Tolga Pektaş, İsmail Özdoğan	Prof. Dr. Serhat ZAMAN	MEB Ders Kitapları	2018
Ortaöğretim Coğrafya 10	Mehmet Baranaydın, Yusuf Aydın, Gülten Tekbaş	-	GÜN Basım Yayın Reklam San. ve Tic. Ltd. Sti.	2018

FOTOĞRAF TÜRLERİ VE ÖĞRETİMDEKİ YERİ

Kaliteli eğitim, kaliteli ders kitapları ile gerçekleşecektir. Kitaplar, öğrencilere öğretim programları ile uyumlu bir şekilde müfredat ile ilgili konularda bilgiler sağlayan, belirli ipuçları veren ve onlara toplumun istediği kazanımları sağlayan, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendiren, en uygun öğretme ve öğrenme olanağı sunan araçlardan biridir. Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceğini ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini ortaya koyan bir kaynak olma özelliği taşıdığı gibi, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Ders kitaplarının öğretimdeki işlevini en iyi şekilde ve noksansız olarak yerine getirebilmesi için, kitapların şekil ve içerik yönünden gerekli olan nitelikleri taşıması gerekir. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsatlar sunabilmeli, kitapla olan bağını kuvvetlendirici yaşantılar sunabilmelidir (Kılıç, 2005: 39-50).

Ders kitaplarında öğrencilerde coğrafya algısı yaratmanın en etkili araçlarından biri de fotoğraflardır. Fotoğraflardan analitik bir yaklaşımla yararlanmaya yönelik olarak (Stradling, 2003: 93-94'ten aktaran Akbaba, 2013: 244):

1. Toplumdaki sosyal yönelimleri incelemek amacıyla farklı dönemlere ait fotoğrafları kullanmayı,

2. Teknoloji, eğitim, mimari, sanat gibi alanlardaki yüzyıl boyunca görülen gelişmeleri ortaya koymak amacıyla fotoğrafları kullanmayı,

3. Öğrencilere aynı olgunun farklı dönemlerde çekilmiş fotoğraflarını sunarak, benzerlikleri ve farklılıkları bulmalarını sağlamak,

4. Öğrencilere fotoğrafla ilgili sorular yönelterek öğrencilerin yorum yapmalarını sağlamak,

5. Öğrencilere bir fotoğraf vererek, o fotoğraf ile ilgili yapılmış farklı yorumları karşılaştırmaları istenebilir (Stradling, 2003: 93-94'ten Akt. Akbaba, 2013: 244).

Coğrafya kitaplarında konusuna göre bol miktarda fotoğraf kullanılmaktadır. Coğrafyada fotoğraf kullanımı herhangi bir fiziki ve beşeri unsuru var oluş biçimiyle göstermek şeklinde olduğu gibi, bunların doğada bulunuş şekillerini, mekânla ilişkilerini, beşeri faaliyetlerin açıklanmasını da sağlayan materyaller olarak kullanılmaktadır. Coğrafya derslerinde fotoğraf kullanımı belli bir plan dahilinde yapılmalıdır. Öncelikle hangi konuyu ele alacaksanız, o konuyu açıklayacak fotoğrafın seçimi ile işe başlanılmalıdır. Daha sonra seçilen fotoğrafın ne anlattığını, neyi gösterdiğini ve bundan nasıl yararlanılması gerektiği belirlenmelidir. Ders materyali olarak kullanılıyorsa fotoğrafı açıklayacak uygun sorular oluşturulmalı ve bunlar organize edilmelidir.

Bu organizasyon yapılmadığı taktirde fotoğraf, sadece bir görüntüden fazla bir şey ifade etmez (Karakuş, 2013: 236).

Ders kitaplarında öğretme-öğrenme sürecine katkısı bulunan ve öğrencilerin farklı kazanımlar elde etmelerini amaçlayan fotoğrafları on başlık altında inceleyebiliriz. Bu fotoğraf türleri şunlardır: *1. Süsleyici fotoğraflar, 2. Açıklayıcı fotoğraflar, 3. Metni tamamlayıcı fotoğraflar, 4. Konsantrasyon fotoğrafları, 5. Durumsal fotoğraflar, 6. Problem fotoğrafları, 7. Yaratıcı fotoğraflar, 8. Hareketli fotoğraflar, 9. Eleştirici fotoğraflar, 10. Önce-sonra fotoğrafları* (Köksal, 2003: 107-110; Yaşar ve Şeremet, 2007: 166-168; Akbaba, 2013: 234-251 ve Akbaba, 2014: 287-292).

Gerek ders kitaplarında yer alan ve gerekse sınıf ortamına taşınan çeşitli *fotoğraf* türleri ile öğrenciler farklı kazanımlar elde edebilirler. Dolayısıyla her bir *fotoğraf* türü öğretmenin öğrenciden isteyeceği davranışları farklılaştırır. Şimdi sırasıyla ders kitaplarında yer alan, öğrencilerin değişik kazanımlar ve beceriler elde etmesini sağlayan fotoğraf türlerini yakından tanıyalım.

1. Süsleyici Fotoğraflar

Bu tür fotoğraflar; konunun anlamını açıklamaktan çok, onun sembolik yönünü ortaya koymalıdır. Kitapta yer alan okuma parçaları ya da şiirler için uygun görülen bu tür fotoğrafların, çocuğun hayal gücünü harekete geçirme ve ilgisini çekmeyi amaçlaması gerekmektedir (Akbaba, 2014: 288).

2. Açıklayıcı Fotoğraflar

Bu tür fotoğraflar herhangi bir metni değişik biçimlerde açıklayabilirler. Bu tür fotoğraflara, *anlam çözücü fotoğraflar* denilmektedir. Anlam çözücü fotoğrafların *ilişkili olduğu metinle aynı içeriği taşımaları* gerekmektedir (Akbaba, 2014: 288).

3. Metni Tamamlayıcı Fotoğraflar

Bu tür fotoğraflar; öğrencilere yabancı gelen bir isim, kavram ya da olgunun tanıtılmasında kullanılmaktadır. Bu amaçla, öğrencinin ilgisini çeken ve hatta arttıran fotoğraflar ile metin donatılarak, aynı zamanda metnin duygusal yönü kuvvetlendirilmektedir (Yaşar ve Şeremet, 2007: 167). İncelenen ders kitaplarında metni tamamlayıcı fotoğraflara sıkça yer verilmiştir.

4. Konsantrasyon Fotoğrafları

Öğrencilerin bir konu ya da konunun önemli bir bölümüne dikkatlerini çekmeyi amaçlayan ve yoğunlaşmalarını sağlamak amacıyla kullanılan ve detay içeren fotoğraflara denir. Bu tür fotoğraflar, konsantrasyon eksiği olan öğrencilerin bu yöndeki eksiklerini gidererek öğretmene büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Bununla birlikte, *öğretmenlerin öğrencilerden pek çok öge içinden birçok yönden diğerlerinden farklılaşan bir ögeyi ya da benzer olan ikisini bulmasını isteyebileceği* şekilde seçilen fotoğraflara konsantrasyon fotoğrafları denilmektedir (Köksal, 2003: 108; Yaşar ve Şeremet, 2007: 167; Akbaba, 2017: 239).

5. Durumsal Fotoğraflar

Herhangi bir kavram ya da olguyu bütünüyle içeren fotoğraflardır. Bu tür fotoğraflar işlediği kavramın bütün alt basamaklarını ya da işlediği olgunun bütün ögelerini belirgin bir biçimde kapsamalıdır (Akbaba, 2013: 240). *Öğretmenin konuya girerken ya da onu özetlerken kullanabileceği bu tür fotoğrafların içeriği, konudan ne eksik ne de fazla olmalıdır* (Köksal, 2003: 108).

6. Problem Fotoğrafları

Öğrencilerin herhangi bir problemi çözmelerinden çok, fark etmelerini açıklayan fotoğraflardır. Bu tür fotoğrafların ana özelliği, problemin nedenlerini ve sonuçlarını sembolize edebilmeleridir. Problem çözme, karmaşık ve aşamalı bir süreçtir. Aşamalardan biri, problemin tanınması aşamasıdır. *Problem fotoğrafları, esas olarak problemin tanımlanması aşamasına yöneliktir.* Öğrencinin fotoğraftaki belirgin neden-sonuç ilişkisini ya da ilişkilerini fark edebilmesi gerekir (Akbaba, 2013: 240). Coğrafi sorgulama becerisinin kazandırılmasında kullanılan fotoğraflardır.

7. Yaratıcı Fotoğraflar

Öğretmenin öğrenciden, fotoğraf üzerinde kimi işlemler yaparak, yaratıcılık denemelerinde bulunmasını isteyebileceği fotoğraflardır. Öğrencinin sadece nedenlerin yer aldığı bir fotoğraf üzerinde düşünerek karar verme, beklenen sonuçları tahmin etme, alışılmamış sorular sorma becerilerinin gelişmesi amaçlanabilir (Akbaba, 2013: 241). Öğrenci hatta bu tür fotoğraflardan bir öykü çıkarabilir.

8. Hareketli (Sıralamalı) Fotoğraflar

Bir olayı ya da objeyi sıra ile gösteren fotoğraflar dizisidir. Birbirini izleyen fotoğraflar renkli ve yeterli büyüklükte olmalı, peş peşe ve teker teker sunulmalıdır. Her fotoğraf üzerinde öğrenciler konuştuktan sonra izleyen fotoğrafa geçilmelidir. Ders kitaplarında yer alan bir kavram ya da olguyu, bir fotoğraf ile ifade etmek mümkün olmayabilir. Öğrenciler; bir kavram veya olgunun ana fikrini temsil eden küçük fotoğrafları birleştirerek bütüne ulaşabilirler. Gelişi güzel dizilmiş numaralı fotoğrafları doğru sıraya koyarak bu sıralamadan bir öykü çıkarabilirler (Yaşar, 2004: 109; Yaşar ve Şeremet, 2007: 167; Akbaba, 2013: 241).

9. Eleştirici Fotoğraflar

Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmada bu tür fotoğraflardan faydalanılmaktadır. Eleştirici fotoğraflar çelişik olguların ya da olayların yer aldığı fotoğraflar olarak tasarlanır. Ancak bu tür fotoğrafların, öğrencilerin yakın çevresinde gözlediği olay ya da olguları içermeleri zorunludur (Akbaba, 2013: 241).

10. Önce-Sonra Fotoğrafları

Olayların arasında neden sonuç ilişkileri olduğu kadar öncelik sonralık ilişkisi de vardır. Genellikle birbirleri ile neden sonuç ilişkisiyle bağlı iki olaydan önce olanı neden, sonra olanı ise sonuçtur. Öğrenciler için kimi zaman öncelik, sonralık ilişkisini çözmek, neden sonuç ilişkilerini çözmekten daha kolay olabilir. Bu nedenle öğrencilerin ardışık olay ya da olguların fotoğrafları üzerinde çalışmaları, neden sonuç ilişkilerini anlamalarından daha çabuk sonuca ulaşmalarını sağlayabilir. *Yanlış sıralanmış numaralı ardışık fotoğrafların öğrencilerce doğru sıraya konulması ya da, birbirini izleyen olayların yer aldığı fotoğrafların, öğrencilerce, öncelik sonralık sırasına göre öykülenmesi, bu tür fotoğrafların kullanılmasına örnektir* (Köksal, 2003: 110; Akbaba, 2013: 241).

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde; sözü edilen fotoğraf türlerinin incelenen ders kitaplarına yansıma durumu ve bu fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımının bir eleştirisi yapılacaktır. Burada bir husus göz ardı edilmemelidir. *Fotoğrafların birden fazla kategoriye dahil edilmesi mümkündür. Ancak çalışmada fotoğrafta gözlenen baskın tür temele alınarak değerlendirme* yapılmıştır.

X. SINIF COĞRAFYA DERS KİTAPLARINDA FOTOĞRAF TÜRLERİ VE TAKSONOMİK BASAMAKLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Ders müfredatında yer alan ve her zaman yanına gidilmesi, izlenebilmesi ve sınıfa getirilmesi mümkün olmayan coğrafi olgu ve olayların görsel materyallerle sınıfa ortamına getirilmesi mümkün olmaktadır. Çünkü sözü edilen ilişkiler ve olaylar binlerce yıldır süregelen ve her an insanın izleyebileceği olaylar değildir (Yaşar, 2004: 108). Bu nedenle coğrafi beceriler arasında önemli yeri olan mekânsal becerilerin (mekan algısı, mekânsal değerleri anlama, mekânsal planlama, mekânsal analiz, mekânsal değerlendirme) kazandırılmasında fotoğrafların seçimi ve farklı fotoğraf türlerine yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Öyle ki mekânsal beceriler günlük yaşamımızda her zaman ihtiyaç duyduğumuz coğrafi beceriler arasındadır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde araştırmamıza konu teşkil eden iki ortaöğretim coğrafya ders kitabında yer alan fotoğraflar niceliksel açıdan ele aldıktan sonra, söz konusu kitaplardaki fotoğrafların, fotoğraf türleri ve taksonomik basamaklarına göre değerlendirilmesi yapılmaktadır (Tablo 2 ve 3).

a. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaöğretim *Coğrafya 10* adlı ders kitabında toplam 594 görsele yer verilmiştir (Tablo 2). Sözü edilen görsellerin 320 adeti fotoğraflardan oluşmaktadır. Fotoğrafların toplam görsel materyallere oranı % 53.9'dur. Sözü edilen kitap, incelenen kitaplar başına düşen ortalama fotoğraf sayısının (333 adet) bir miktar altında fotoğrafa sahiptir.

Tablo 2. *Araştırmaya Konu Edilen Ders Kitaplarında Yer Alan Fotoğrafların Türlerine ve Taksonomik Basamaklarına Göre Dağılımı*

Sıra No	**FOTOĞRAF TÜRÜ** / **KİTAP ADI**	**Sayfa Sayısı**	**Toplam Görsel Materyal Sayısı**	**Toplam Fotoğraf Sayısı**	**Diğer Görseller (Çizgi Resim, Harita, Grafik vb.) Sayısı**	**Fotoğrafların Toplam Görsel Materyallere Oranı (%)**	**Sayfa Başına Düşen Fotoğraf Sayısı**	**FOTOĞRAF TÜRLERİ SAYISI VE TOPLAMA ORANI (%)**									**Fotoğrafların Taksonomik Basamaklarına Göre Dağılımı (%)**					
								Süsleyici F.	**Açıklayıcı F.**	**Metni Tamamlayıcı F.**	**Konsantrasyon F.**	**Durumsal F.**	**Problem F.**	**Yaratıcı F.**	**Hareketli F.**	**Önce-Sonra F.**	**Eleştiri F.**	*Bilgi*	*Kavrama*	*Uygulama*	*Analiz*	*Sentez*	*Değerlendirme*
1	Ortaöğretim Coğrafya 10 **MEB** Devlet Kitapları, 2018	285	594	320	274	53.9	1,12	-	**86**	**127**	**24**	**16**	**45**	8	**9**	-	**5**	*127*	*102*	*9*	*69*	*8*	*5*
									26.8	*39.7*	*7.5*	*5*	*14.1*	2.5	2.8	-	*1.6*	*39.7*	*31.8*	*2.8*	*21.6*	*2.5*	*1.6*
2	Ortaöğretim Coğrafya 10 **GÜN** Yayınları, 2018	287	520	346	174	66.5	1,21	-	**105**	**136**	**9**	**18**	**51**	**4**	**12**	**4**	**7**	*136*	*123*	*16*	*60*	*4*	*7*
									30.3	*39.3*	*2.6*	*5.2*	*14.7*	*1.2*	3.5	*1.2*	*2*	*39.4*	*35.5*	*4.6*	*17.3*	*1.2*	*2*
ORTALAMA		286	**557**	**333**	**224**	**60.2**	**1.17**																

Milli Eğitim Bakanlığı *"Coğrafya 10"* isimli kitapta yer alan fotoğrafların ağırlıklı olarak *"metni tamamlayıcı"* ve *"açıklayıcı"* fotoğraflardan oluştuğu görülmektedir. Metni tamamlayıcı ve açıklayıcı fotoğrafların toplam fotoğraflar içindeki oranı % 66.5'tir. Öğrencilerin fotoğraflarda yer alan problemleri fark etmelerini sağlayan *problem fotoğrafları* ile öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmada yararlanılan; çelişik olguların, nesnelerin ya da olayların yer aldığı *eleştiri fotoğrafları*n toplamda % 15.7 oranında yer aldığı görülmektedir (Tablo 2). Öğrencilerin bir konu ya da konunun önemli bir bölümüne dikkatlerini çekmeyi amaçlayan *konsantrasyon fotoğraflarının* oranı ise % 7.5'tir. Bununla birlikte öğretmenin konuya girerken ya da onu özetlerken kullanabileceği *durumsal fotoğraflara* % 5 oranında yer verilmiştir. Kitapta, öğrencilerin içindeki aksiyonu tanımlayacağı hareketli fotoğraflara ise % 2.8 oranında yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık öğrencinin sadece nedenlerinin çizildiği bir fotoğraf üzerinde düşünerek karar verme, beklenen sonuçları tahmin etme, alışılmamış sorular sorma becerilerinin gelişmesini sağlayan *yaratıcı fotoğraflara* ise % 2.5 oranında yer verildiği görülmektedir. Sözü edilen kitapta olaylar arasında öncelik ve sonralık ilişkisinin kavranmasını sağlayan önce-sonra fotoğraflarına yer verilmemiştir.

b. GÜN yayınları tarafından hazırlanan Ortaöğretim *Coğrafya 10* adlı ders kitabında toplam 520 görsele rastlanılmıştır (Tablo 2). Bu görsellerin 346 adedi fotoğraflardan oluşmaktadır. Fotoğrafların toplam görsel materyallere oranı % 66.5'tir. Özel kesim tarafından hazırlanan bu kitap, incelenen kitaplar başına düşen ortalama fotoğraf sayısının (333 adet) bir miktar üstünde fotoğrafa yer verilen bir kitap niteliği taşımaktadır.

GÜN yayınları tarafından hazırlanan *"Coğrafya 10"* isimli kitapta yer alan fotoğrafların yine ağırlıklı olarak *"metni tamamlayıcı"* ve *"açıklayıcı"* fotoğraflardan oluştuğu görülmektedir. Metni tamamlayıcı ve açıklayıcı fotoğrafların toplam fotoğraflar içindeki oranı % 69.6'dır. Öğrencilerin fotoğraflarda yer alan problemleri fark etmelerini sağlayan *problem fotoğrafları* ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmada yararlanılan; çelişik olguların, nesnelerin ya da olayların yer aldığı *eleştiri fotoğrafları* % 16.7 oranında yer aldığı görülmektedir (Tablo 2). Bununla birlikte öğretmenin konuya girerken ya da onu özetlerken kullanabileceği *durumsal fotoğraflara* % 5.2 oranında yer verilmiştir. Öğrencilerin içindeki aksiyonu tanımlayacağı ve öyküleyebileceği hareketli fotoğraflara ise % 3.5 oranında yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin bir konu ya da konunun önemli bir bölümüne dikkatlerini çekmeyi amaçlayan *konsantrasyon fotoğrafları*nın toplam içindeki oranı ise % 2.6'dır. Buna karşılık öğrencinin sadece nedenlerinin çizildiği bir fotoğraf üzerinde düşünerek karar verme, beklenen sonuçları tahmin etme, alışılmamış sorular sorma becerilerinin gelişmesini sağlayan *yaratıcı fotoğraflar*a ise % 1.2 oranında yer verildiği görülmektedir. Sözü edilen kitapta olaylar arasında öncelik ve sonralık ilişkisinin kavranmasını sağlayan *önce-sonra fotoğrafları* % 1.2 oranında yer alırken, bu kitapta da süsleyici fotoğraflara yer verilmemiştir.

İncelenen ders kitaplarındaki fotoğraflar Bloom taksonomisine göre (Bloom, 1956: 141-225), bilişsel alanın *bilgi* (metni tamamlayıcı fotoğraflar), *kavrama* (açıklayıcı ve durumsal fotoğrafları), *uygulama* (önce-sonra ve hareketli fotoğraflar), analiz (problem ve konsantrasyon fotoğrafları), *sentez* (yaratıcı fotoğraflar) ve *değerlendirme* (eleştiri fotoğrafları) basamaklarında yer almaktadır. Coğrafya ders kitaplarında yer alacak tüm fotoğraf türlerinin bilişsel (zihni) alanın bütün alt basamaklarındaki yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlaması gerekmektedir.

MEB *"Ortaöğretim Coğrafya 10"* adlı ders kitabında toplam fotoğraf sayısı 320'dir (Tablo 2). Fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımına göz attığımızda söz konusu fotoğrafların % 39.7 oranında bilişsel alanın bilgi, % 31.8 oranında kavrama basamağında verildiği görülmektedir. Üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların % 28.5 oranında bu ders kitabına yansıdığı görülmektedir. Fotoğrafların % 2.8 oranında uygulama, % 21.6 oranında analiz, % 2.5 oranında sentez ve % 1.6 oranında da değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. *Üst bilişsel kazanımlar oluşturmayı amaçlayan fotoğrafların bu ders kitabına daha yüksek oranda yansıdığı görülmektedir.*

GÜN Yayınları *"Ortaöğretim Coğrafya 10"* adlı ders kitabında toplam fotoğraf sayısı 346'dır (Tablo 2). Fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımı gözden geçirildiğinde mevcut fotoğrafların % 39.4 oranında bilişsel alanın bilgi ve % 35.5 oranında da kavrama basamağında yer aldığı görülmektedir. Alt bilişsel yeterlilikler oluşturmayı amaçlayan fotoğrafların bu ders kitabına % 74.9 oranında yansıdığı görülmektedir. Üst bilişsel kazanımlar oluşturmayı amaçlayan fotoğraflardan % 4.6'sı uygulama, % 17.3'ü analiz, % 1.2'si sentez ve % 2'si de değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. Üst bilişsel yeterlilikler kazandırmayı öngören fotoğrafların bu ders kitabına % 25.1 oranında yansıdığı görülmektedir.

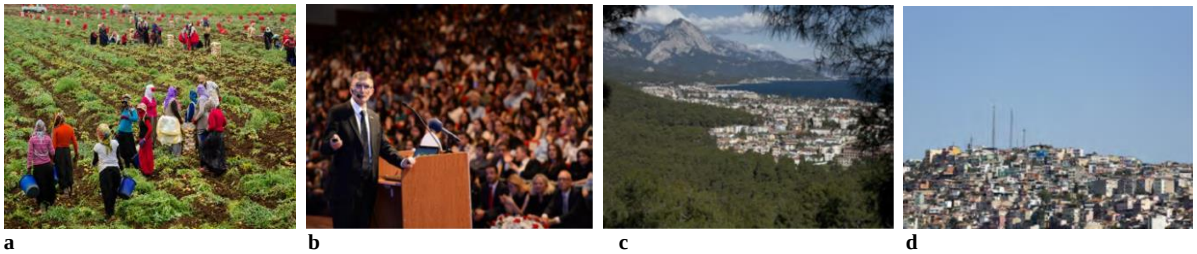
Yukarıda, inceleme kapsamındaki iki kitapta yer alan fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımı oransal olarak verildi. Her iki kitap özelinde üst bilişsel kazanımlar oluşturmayı amaçlayan *"Türkiye'de Göçler, Göçün Mekânsal Etkileri"* ile "*Doğal Afetler"* adlı konular içerisinde verilen fotoğraf türleri ve taksonomik basamaklarına göre dağılımı incelenerek konu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

"Ortaöğretim Coğrafya 10" adlı ders kitaplarında yer alan **"Beşeri Sistemler"** ünitesinde *"Türkiye'de Göçler, Göçün Mekânsal Etkileri"* başlığı altında yer verilen fotoğraflarla, **"Çevre ve Toplum"** adlı ünitenin *"Afetler"* bölümünde yer verilen fotoğrafları incelediğimizde fotoğraf türleri ve taksonomik özellikleri itibariyle şu sonuçlara ulaşılmaktadır (Tablo 3):

"Ortaöğretim Coğrafya 10" adlı her iki kitapta *"Türkiye'de Göçler, Göçün Mekânsal Etkileri*" konusunda verilen toplam fotoğraf sayısı 26'dır (Tablo 3). Söz konusu fotoğrafların % 30.8'i metni tamamlayıcı, % 11.5'i açıklayıcı fotoğraftan oluşmaktadır. Geri kalan fotoğrafların % 38.5'i problem fotoğrafları iken, % 7.7'si önce-sonra fotoğrafı ve % 11.5'i de eleştiri fotoğrafından oluşmaktadır. Fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımına göz attığımızda söz konusu fotoğrafların % 30.8'i bilişsel alanın bilgi, % 11.5'i kavrama ve % 7.7'sinin de uygulama basamağında yer aldığı görülmektedir. Söz konusu fotoğrafların % 50'sinin analiz ve değerlendirme basamağında bulunması olumlu ve sevindirici bir gelişmedir. Söz konusu fotoğraflara dair örnekler Foto **1***a, b, c ve d* ve **2***a, b, c ve d*'de verilmektedir. İstatistiklerden; "Türkiye'de Göçler, Göçün Mekânsal Etkileri" adlı konu içerisinde üst bilişsel yeterlilikler kazandırmayı öngören fotoğraflara yeterli sayı ve oranda yer verildiği anlaşılmaktadır.

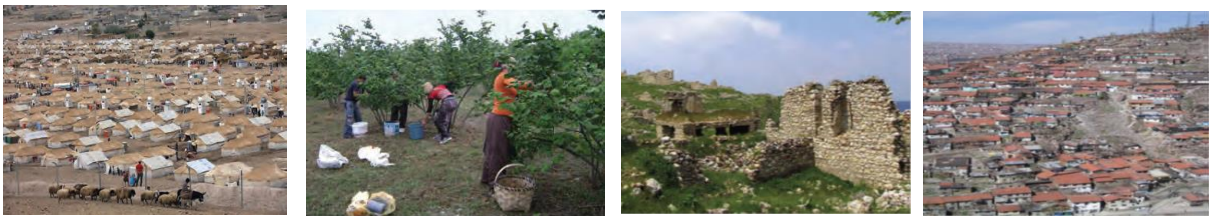
Tablo 3. *"Ortaöğretim Coğrafya 10" Adlı Ders Kitaplarında "Türkiye'de Göçler, Göçün Mekânsal Etkileri" ve "Afetler" Konularında Yer Alan Fotoğrafların Türleri ve Taksonomik Basamaklarına Göre Dağılımı*

Sıra No	***Kitabın Adı***	***Konu Adı***	***Konudaki Fotoğraf Sayısı***	***Fotoğraf Türleri***									***Fotoğrafların Taksonomik Basamaklarına Göre Dağılımı* (Bilişsel)**					
				Metni Tamamlayıcı	*Açıklayıcı*	*Konsantrasyon*	*Durumsal*	*Problem*	*Yaratıcı*	*Hareketli*	*Önce-Sonra*	*Eleştirel*	**Bilgi**	**Kavrama**	**Uygulama**	**Analiz**	**Sentez**	**Değerlendirme**
1	Ortaöğretim Coğrafya 10 **MEB** Devlet Kitapları	*Türkiye'de Göçler, Göçün Mekânsal Etkileri*	11	4	1	-	-	6	-	-	-	-	4	1	-	6	-	-
2	Ortaöğretim Coğrafya 10 **GÜN** Yayınları		15	4	2	-	-	4	-	-	2	3	4	2	2	4	-	3
TOPLAM			***26***	***8***	***3***	***-***	***-***	***10***	***-***	***-***	***2***	***3***	***8***	***3***	***2***	***10***	***-***	***3***
1	Ortaöğretim Coğrafya 10 **MEB** Devlet Kitapları	*Afetler*	33	5	7	1	-	16	2	-	-	2	5	7	-	17	2	2
2	Ortaöğretim Coğrafya 10 **GÜN** Yayınları		40	5	7	1	1	18	2	-	2	4	5	8	2	19	2	4
TOPLAM			**73**	**10**	**14**	**2**	**1**	**34**	**4**	**-**	**2**	**6**	**10**	**15**	**2**	**36**	**4**	**6**



a **b** **c** **d**

Foto 1. a- *Mevsimlik tarım işçileri*; **b-** *Aziz Sancar, 1971 yılında eğitim için ABD'ye gitmiştir*; **c-** *Ormanlık alanların yerleşime açılması;* **d-** *Plansız şehir yerleşmesi* (Türkez, Karakoç, Balşen, Pektaş ve Özdoğan, 2018: 199-201)



a **b** **c** **d**

F**oto 2. a-** *Suriye'deki iç savaştan dolayı çok sayıda mülteci Türkiye'ye sığındı*; **b-** *Fındık toplamak için her yıl çok sayıda insan Karadeniz'e göç etmektedir*; **c-** *Göçler bazen köylerin ıssız kalmasına neden olur*; **d-** *Göçün sonuçlarından biri de gecekondulaşmadır* (Baranaydın, Aydın ve Tekbaş, 2018:193-202).

Bununla birlikte incelenen kitaplarda yer alan "*Afetler"* adlı bölümde verilen toplam fotoğraf sayısı 73'tür. Bu konuda hemen hemen tüm fotoğraf türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu fotoğrafların % 46.6'sı problem fotoğrafı iken, % 8.2'si eleştirel fotoğraf ve % 5.5'i yaratıcı fotoğraflardan oluşmaktadır. Geri kalan fotoğrafların % 13.7'si metni tamamlayıcı, % 19.2'si açıklayıcı, % 2.7'si konsantrasyon, % 1.4'ü durumsal ve % 2.7'si önce-sonra fotoğrafından oluşmaktadır. Fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımını incelediğimizde söz konusu fotoğrafların % 65.8'i üst bilişsel kazanımlar oluşturmayı amaçladığı görülmektedir. Geri kalan % 34.2'si ise alt bilişsel yeterliliklere ait fotoğraflardan oluşmaktadır (Tablo 3). Üst bilişsel kazanımlar oluşturmayı amaçlayan fotoğrafların bilişsel alanın "uygulama", "analiz", "sentez" ve "değerlendirme" basamaklarında yer alırken, alt bilişsel yeterlilikleri kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların ise "Bilgi" ve "Kavrama" basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Bu konuda yer verilen fotoğrafların gerek fotoğraf türleri ve gerekse taksonomik basamaklarına göre dağılımı bakımından konunun içeriğine uygun ve yeterli sayıda olduğu görülmektedir. Söz konusu fotoğraflara dair örnekler Foto **3***a, b, c ve d* ve **4***a, b, c ve d'*de verilmektedir.



a **b** **c** **d**

Foto 3. a- *Beşeri afetlerden ulaşım kazaları*, **b-** *2004'te Hint Okyanusu'nda yaşanan deprem ve tsunami sonrası Endonezya'nın Banda Aceh (Benda Ace) kıyıları*, **c-** *Sinabung Volkanı ve çevresindeki tarım alanları (Endonezya*); **d-** *Van depremi (23 Ekim 2011)* (Türkez, Karakoç, Balşen, Pektaş ve Özdoğan, 2018: 233-247)



a **b** **c** **d**

Foto 4. a- *Depremler büyük ölçüde can ve mal kayıplarına neden olabilmektedir*; **b-** *Tsunami sonucunda büyük ölçüde can ve mal kayıpları gerçekleşmektedir (Japonya)*; **c-** *Eğimli yamaçlarda setler oluşturmak, çığı önleme çalışmalarındandır*, **d-** *Ani ve fazla yağışlar bazen su baskınlarına neden olabilmektedir* (Baranaydın, Aydın ve Tekbaş, 2018: 229-263).

İNCELENEN COĞRAFYA DERS KİTAPLARINDA FOTOĞRAFLAMA ÇALIŞMALARIYLA İLGİLİ SORUNLAR

İncelenen orta öğretim coğrafya ders kitaplarındaki fotoğrafların bilişsel alanın *"bilgi"* ve *"kavrama"* basamağında kazanımlar geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Buna karşılık *"uygulama ve daha üst basamaklardaki"* becerileri geliştirmeyi amaçlayan fotoğraflara ise yeterli sayı ve oranda ders kitaplarında yer verilmemiştir. 2005 ve sonrası Coğrafya Programları yapılandırmacı kuram çerçevesinde yazılan ve üst bilişsel kazanımlar oluşturulmasını hedefleyen programlardır. Bu anlayışa uygun tarzda yazılan ders kitaplarındaki fotoğrafların üst bilişsel yeterlilikler oluşturma bakımından yeterli sayı ve nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla fotoğraflar üzerinden bilişsel alanın tüm basamaklarında sorular sorabilme ya da çalışmalar yapabilme imkanı bulunmamaktadır. Fotoğrafların sayıca fazla olmasına karşın kazanımlara uygun fotoğraf türlerinden yararlanılmamıştır. Fotoğraflama adına yapılan seçimlerin büyük ölçüde metinlere yardımcı öge olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak, 2005 öncesinde yazılmış ders kitaplarına nazaran (Yaşar ve Şeremet, 2007: 168-183), 2005'ten itibaren yapılandırmacı kurama göre yazılmış ders kitaplarında üst düzey düşünme becerileri kazandıran fotoğrafların sayısında dikkate değer bir artış sağlanmış olması sevindiricidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

10. sınıf coğrafya ders kitaplarında fotoğraf türlerinin tamamına dengeli bir şekilde yer verilmemiştir. İncelenen coğrafya ders kitaplarında yer alan fotoğrafların öncelikli amacının metni açıklamak veya metni tamamlamak olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen kitaplarda öğrencinin sadece nedenlerinin çizildiği bir fotoğraf üzerinde düşünerek karar verme, beklenen sonuçları tahmin etme, alışılmamış sorular sorma becerilerinin gelişmesini sağlayan *yaratıcı fotoğraflar*, çelişik olguların ya da olayların yer aldığı *eleştiri fotoğrafları*, fotoğraf içindeki aksiyonu tanımlayacağı *hareketli fotoğraflar* ile olaylar arasında öncelik ve sonralık ilişkisinin kavranmasını sağlayan *önce-sonra fotoğraflarına* bu kitaplarda yeterince yer verilmemiştir. Ancak incelenen ders kitaplarında öğrencilerin fotoğraflarda yer alan problemleri fark etmelerini sağlayan *problem fotoğrafları* ile öğretmenin konuya girerken ya da onu özetlerken kullanabileceği *durumsal fotoğraflar*, öğrencilerin bir konu ya da konunun önemli bir bölümüne dikkatlerini çekmeyi amaçlayan *konsantrasyon fotoğraflarının* yukarıda bahsi geçen fotoğraflara göre nispeten daha fazla sayıda yer aldığı görülür. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak yaratıcı, problem çözmeye yönelik ve eleştiri yeteneğini arttıran fotoğraf türlerinin ise istenilen ölçüde ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir.

Fotoğrafların taksonomik basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde bilişsel alanın alt basamaklarında kazanımlar oluşturmaya yönelik oldukları görülmektedir. Üst bilişsel seviyede kazanımlar oluşturmayı amaçlayan fotoğrafların 10. sınıf MEB kitabında % 28.5 oranında, GÜN yayınlarında ise % 25.1 oranında ders kitabına yansıdığı görülmektedir. Dolayısıyla üst düzey zihinsel becerileri kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların incelenen ders kitaplarına % 25.1-28.5 oranında yansıdığı görülmektedir. Başka bir ifade ile fotoğrafların genellikle alt düzey bilişsel kazanımlar oluşturmayı amaçladığı görülmektedir. Bu durum yapılandırmacı kurama göre yazılan ders kitaplarının ulaşmak istediği kazanımlarla fotoğraf türlerinin yeterli ölçüde örtüşmediğini göstermektedir. Ancak 2005 ve sonrasında yapılandırmacı kurama göre yazılmış ders kitaplarında üst düzey düşünme becerileri gerektiren fotoğrafların sayısında artış olması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Yukarıda sözü edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilmektedir:

1. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun fotoğraf türlerine daha fazla yer verilmelidir.
2. Üst bilişsel kazanımlar oluşturacak fotoğrafların ders kitaplarına daha fazla yansıması gerekmektedir.
3. Fotoğrafların bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağılımı gözetilmelidir.
4. Öğrencilerin bilgiye ulaşma ve yapılandırma süreçlerinde farklı fotoğraf türlerinin kullanılması ya da kullanımının özendirilmesi gerekmektedir.
5. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılacak fotoğrafların farklı bilişsel seviyelerde olması, üst bilişsel kazanımlar oluşturacak fotoğraflara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaba, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Kaynakların Kullanımı*. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Sosyal Bilgiler (Ed. Bülent Akbaba). Pegem Akademi Yayınları (1. Baskı), Ankara.

Akbaba, B. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı*. Sosyal Bilgiler Öğretimi (Ed. Mustafa Safran). Pegem Akademi Yayınları (3. Baskı), Ankara.

Baranaydın, M., Aydın, Y. ve Tekbaş, G. (2018). *Ortaöğretim Coğrafya 10.* Gün Yayınları, Ankara.

Bloom, B.(1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York

Ceyhan, E. ve Yiğit, B.(2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

Demiralp, N. (2007a). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 15, No: 1, Mart 2007, Kastamonu.

Demiralp, N. (2007b). *"Coğrafya Eğitiminde Öğretim Materyalleri.",* Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi (Ed. Servet Karabağ, Salih Şahin), Gazi Kitabevi, Ankara.

Karakuş, U. (2013). "Şehir Coğrafyası Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı." Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 5(1), 233-246.

Kılıç, D. (2005*). Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri.* Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (Ed. Ö. Demirel, ve K. Kıroğlu), Pegem A Yayınları (1. Baskı), Ankara.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (6. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.

Köksal, H. 2003. *Ders Kitaplarında Görsel Materyaller*. Prof. Dr. Leyla Küçükahmet (Ed.), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Nobel Yayın No:530, (1. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Stradling, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli? (Çev. A. Ünal), Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Türkez, K., Karakoç, M., Balşen, N., Pektaş, T. ve Özdoğan, İ. (2018). *Ortaöğretim Coğrafya 10*. (Editör Serhat Zaman), MEB Devlet Kitapları (1. Baskı, 2018), MEB Yay. No:6658, Ankara.

Yasar, O. and Seremet, M. 2007, "A Comparative Analysis Regarding Pictures Included in Secondary School Geography Textbooks Taught in Turkey", *International Research in Geographical and Environmental Education*, Volume: 16, No: 2, s. 157-187, AUSTRALIA

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA KONULARINDAKİ BAŞARI VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Success and Attitude of Students in Geography Subjects for Social Sciences Education

Gamze DORGA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
gamze_dorga_17@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Oya ERENOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
o_turkdonmez@comu.edu.tr

Özet

İnsan ile doğal ortam arasındaki ilişkileri inceleyen Coğrafya bilimi, Sosyal Bilgiler disiplinlerden birini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya konularına dair başarı ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi 1, 2, 3 ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışma, betimsel nicel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir ve kullanılan coğrafya tutum ölçeği 50 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair başarı ve tutum düzeylerine ilişkin sonuçları; öğretmen adaylarının tutumlarının, coğrafya konularındaki başarı tutumlarının cinsiyete, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü ortalamalarına göre farklılaşmadığı yönündedir. Bunun yanı sıra akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair başarı ve tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutumlarına ilişkin genel tutum düzeyleri, 5 üzerinden 3,64 aritmetik ortalamayla "kararsızım" düzeyindedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğrencileri, Coğrafya Konuları, Başarı ve Tutum

Abstract

One of the social sciences disciplines is geography science which examines the relationship between human and natural environment constitutes. In this study, it is aimed to determine the success and attitudes of students of Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Social Sciences Education about geography subjects. Students who attended the 1st, 2nd, 3rd, and 4th year from Social Sciences Education Department of Spring semester of 2017-2018 academic year participated in this research. The study was conducted with a descriptive quantitative research model and the geographical attitude scale used consisted of 50 questions. The results of the study on the students' achievement and attitudes regarding the geography subjects show that the attitudes of the teacher candidates do not differ according to the gender, grade level and the average of the high school graduates they graduate in the geography subjects. Besides, according to the academic achievement averages, it was determined that there is a meaningful difference between the success and attitude levels of the teacher candidates for the geography subjects. The general attitudes of the prospective teachers regarding the success and attitudes of students in geography subjects are "undecided" with an arithmetic average of 3,64 of 5.

Keywords: Social Studies Students, Geography Subjects, Success and Attitude

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler Eğitimi birçok bilim dalıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilgiler dersi ilköğretimden itibaren öğrencilerin hayatlarına giren ve hayatı öğrenmelerinin sağlayan bir derstir. Coğrafya konuları da öğrencilerin bu hayatı öğrenme sürecinde yaşadıkları çevreyi tanıma, çevre-insan ilişkilerini anlama bütün bunların yanında beşeri ve fiziki coğrafi etmenleri öğrenme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu anlamda Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin yeterliliği oldukça önemlidir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadığı dünyayla bütünleşmesi açısından coğrafya konularının belirlenen amaca hizmet etmesi gerekmektedir. Çünkü coğrafya dersleri beşeri sistemlerin çevreye uyum sağlaması açısından doğa ve insan arasında kurulmuş bir köprüdür. Öğrenciler belli bir program çerçevesinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında coğrafya ile tanışmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde ise ayrı bir ders olarak eğitimi verilen coğrafya genişleyen konu ve içeriğiyle öğrencilerin eğitim hayatında yerini almaktadır. Yükseköğretim seviyesinde ise sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimine yönelmiş bireyler coğrafya konularıyla yakından ilgilenmektedir.

Coğrafya ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında coğrafya konularında öğretilmesi ve öğrenilmesi açısından belli başlı zorluklarla karşılaşılmaktadır. Coğrafya öğretiminde en önemli sorun, öğrencilerin ve öğretmenlerin derse

bakış açısıdır. Öğrenciler bilgiler yığınında boğulmakta ve pratik yaşamla bağdaştırılamamaktadır. Öğrencilerin çoğu coğrafya dersine zor ya da sıkıcı bir ders gözüyle bakmakta bu da dersteki verimi düşürmektedir (Akınoğlu, 2005). Günümüzde eğitim olanakları dahilinde coğrafya eğitimi sınıf ortamında gerçekleştirilmekte ve öğrencilerin interaktif araçlar sayesinde bazı bilgiler gösterilmektedir. Bu durum zamanla öğrencilerin coğrafya derslerini büyük bir bilgi yığını olarak görmelerine neden olmaktadır. Coğrafya sınıflarının konulara uygun harita, resim, poster, video ve TV gibi malzeme ile donatılması gerekir. Coğrafya tamamen uygulamaya yönelik bir bilim dalı olduğu için arazi çalışmaları ile sınıfta kullanılacak görsel malzeme eğitim ve öğretimin temelini oluşturur (Efe, 1996).

Coğrafya konularının bazıları uygulama ve saha çalışması gerektirmektedir. Fakat mali açıdan çok yük olması sebebiyle coğrafya eğitimi sınıf ortamıyla sınırlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel derse karşı ilgi ve tutumu, öğretmenin öğretme yöntem ve teknikleri, sahip olduğu bilgi birikimi de coğrafya konularındaki başarı ve tutumu etkilemektedir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde öğretmen adaylarının eğitim sürecinde coğrafya konularıyla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olması, etkili öğrenmeyi sağlayan yöntem ve teknikleri iyi kullanması ve teknoloji açıdan yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Coğrafya öğretiminin etkili olabilmesi için her şeyden önce coğrafya öğretenlerin coğrafi bilince sahip olması yani ezberden uzak bilgiyi bulan, kullanan ve üretebilen niteliklere sahip olmalıdır (Akınoğlu, 2005).

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersi ve konularına yönelik başarı ve tutumları incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Coğrafya konularının bazıları uygulama ve saha çalışması gerektirmektedir. Fakat mali açıdan çok yük olması sebebiyle coğrafya eğitimi sınıf ortamıyla sınırlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel derse karşı ilgi ve tutumu, öğretmenin öğretme yöntem ve teknikleri, sahip olduğu bilgi birikimi de coğrafya konularındaki başarı ve tutumu etkilemektedir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde öğretmen adaylarının eğitim sürecinde coğrafya konularıyla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olması, etkili öğrenmeyi sağlayan yöntem ve teknikleri iyi kullanması ve teknoloji açıdan yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Coğrafya öğretiminin etkili olabilmesi için her şeyden önce coğrafya öğretenlerin coğrafi bilince sahip olması yani ezberden uzak bilgiyi bulan, kullanan ve üretebilen niteliklere sahip olmalıdır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersi ve konularına yönelik başarı ve tutumları incelenmiştir.

1- Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya konularına yönelik tutum düzeyleri nedir?

2- Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3- Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya konularına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4- Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya konularına yönelik tutumları akademik başarı ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

5- Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları mezun olduğu lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma Modeli ve Evren-Örneklem

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum belirleyicilerini tespit etmeye yönelik bu araştırma, betimsel-nicel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencileri oluşturmaktadır. Dağıtılan 120 algı ölçeğinden 21 tanesi geri dönmediğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Örneklem büyüklüğü, söz konusu alanda, ön çalışmalara bağlı olarak hazırlanan likert tipi ölçekte yer alan soruların güvenilirlik analizlerinin yapılmasıyla tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, aynı üniversitenin 2017-2018öğretim yılı bahar dönemi 1, 2, 3 ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan anket formlarının güvenirliği test edilmiş ve Cronbach alfa değeri 0,90 (>0,70) bulunmuştur.

Ölçme Aracı

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, daha önceden hazırlanmış olmasına rağmen, sorgulanmak istenen bağımsız değişkenlerin farklılığına ve ulaşılmak istenen amaca yönelik olarak Çakıroğulu Oban ve Aygören (2017) tarafından oluşturulan Likert tipi Coğrafya Tutum Ölçeği olan bu ölçme aracı, 50 sorudan oluşmakta olup Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.90'dır. Ölçekte, 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi 1, 2, 3 ve 4. Sınıf

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 100 öğrencinin bağımsız örneklem "t" testi (Independent Samples T Test), tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) ile gruplar arasındaki tutum farklılıklarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi bakımından analiz yapılmıştır

Öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri incelenmiştir

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutum Düzeyleri Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) Değerleri*

	N	Kurtosis	Skewness
Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutum Düzeyleri	100	-,588	,060

Tablo 1 incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve 1 arasında değiştiği Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutum Düzeyleri ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uyduğu görülmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

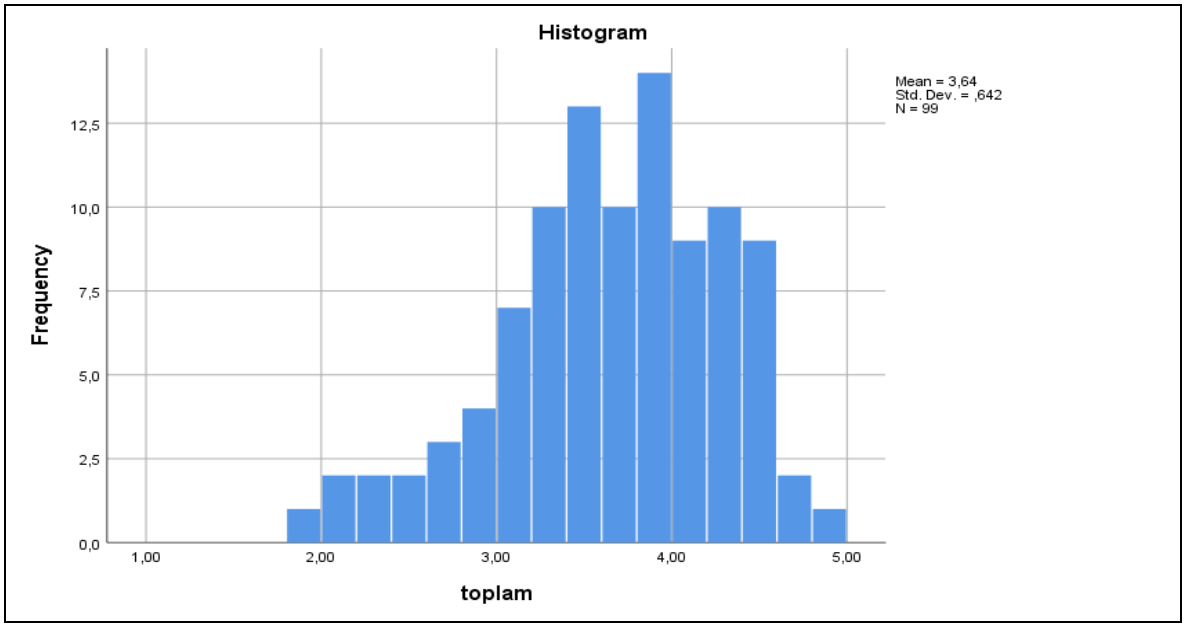
1. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutum Düzeyleri

Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Frequencies analizi yapılmıştır.

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutum Düzeyleri*

Genel	X	Sd
	3,6416	,64234

Tablo 2'de öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri verilmiştir. Örnekleme Örneklemin maddelere vermiş oldukları cevapların ortalamaları değerlendirilirken 1.00-1.79 arasındaki puanlar "kesinlikle katılmıyorum", 1.80-2.59 "katılmıyorum", 2.60-3.39 "kararsızım", 3.40-4.19 "katılıyorum", 4.20-5.00 "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmeler dikkate alındığında; öğretmen adaylarının coğrafya konularına ilişkin genel tutum düzeyleri 5 üzerinden 3,64 aritmetik ortalamayla "kararsızım" düzeyindedir.



Grafik 1. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konuları Dair Tutum Düzeyleri*

Grafik 1'e bakıldığında öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri ortalaması 3,64'tür.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının coğrafya derslerine dair tutum düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Alt probleminin çözümünde "bağımsız iki örnek- t testinin (independent-samples t-test) kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutumlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	X	Sd	t	p
Kız	51	3,6082	,69835	-,531	,194
Erkek	48	3,6771	,58223	-,531	,194

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te Kadın öğretmen adaylarının ortalaması 3,6082 erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise 3,67712'dir. Öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair başarı ve tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında p=0,194 (p>.05) olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık yoktur.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya konularına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Alt probleminin çözümünde One - Way ANOVA kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri sınıf düzeylerine göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

	X	Sd	p
1. Sınıf	3,7983	,56774	,289
2. Sınıf	3,6408	,69875	,289
3. Sınıf	3,4240	,78289	,289
4. Sınıf	3,6508	,52188	,289
Genel	3,6416	,64234	,289

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında p=0,289 (p>.05) olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5. *Sınıf Düzeyi Tukey Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması*

		Mean Difference	Sig
1. Sınıf	**2.**	,14849	,833
	3.	,36529	,214
	4.	13852	,857
2. Sınıf	**1**	-,114849	,833
	3	,21680	,672
	4	-,00997	1,000
3. Sınıf	**1**	,04083	,214
	2	-,21680	,672
	4	-,22677	,633
4. Sınıf	**1**	-,13852	,857
	2	,00997	1,000
	3	,22677	,633

(Anlamlı farklılık için Sig (p)<0,05 olmalıdır).

Tukey testinden alınan sonuçlarda coğrafya konularına dair tutum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını desteklemektedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya konularına yönelik tutumları akademik başarı ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Alt probleminin çözümünde One - Way ANOVA kullanılması uygun görülmüştür

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri akademik başarı ortalamalarına göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutumlarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması*

	X	Sd	p
1.80-2.00	3,3267	,82333	,042
2.01-2.50	3,4189	,70676	,042
2.51-3.00	3,6300	,60599	,042
3.01-3.50	3,9243	,54322	,042
Genel	3,6416	,64234	,042

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında p=0,042 (p<.05) olduğundan dolayı anlamlı farklılık bulunmaktadır.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları mezun olduğu lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Alt probleminin çözümünde One - Way ANOVA kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına Dair Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılması*

	X	Sd	P
Genel Lise	3,6005	,63993	,549
Meslek Lisesi	3,9100	,51470	,549
Anadolu Lisesi	3.6431	,66019	,549
Genel	3.6416	,64234	,549

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7'de öğretmen adaylarının coğrafya konularına dair tutum düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında p=0,549 (p>.05) olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık yoktur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri ile bu düzeyin cinsiyet, mezun olunan lise, sınıf seviyesi, akademik başarı ortalamaları gibi değişkenleri açısından ne düzeyde farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri ile cinsiyet, mezun olunan lise, sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen,akademik başarı ortalamaları ile coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt probleminde; Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri düzeylerine ilişkin bir inceleme yapılmıştır. 5 üzerinden 3,64 aritmetik ortalamayla "kararsızım" düzeyindedir.

2. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularındaki Başarı Ve Tutum Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türleri açısından coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türü ile coğrafya konularına ilişkin tutumlarına dair araştırmalar incelendiğinde farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyet ile coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri arasında algı farklılıkları olduğu yönünde bulgular elde edilirken bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının başarı ve tutum düzeyleri arasında ile cinsiyetleri arasında herhangi bir anlamlı tutum farklılaşmasının tespit edilemediği görülmüştür. Ölçek uygulanıp programa sokulduğunda kadınlarda bu oranın 3,6082; erkeklerde ise 3,6771 bulunmuştur. P değeri=0,194(p>.0.5) olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularındaki Başarı Ve Tutum Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyi sınıf düzeyine göre incelendiğinde arasında p=0,289 (p>.05) olduğundan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularındaki Başarı Ve Tutum Düzeyleri Akademik Başarı Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri ile eğitim gördükleri sınıf seviyesindeki akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde One-Way Anova Testi sonuçlarına göre p p=0,042 değeri= (p<0.5) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Kimi çalışmaların bulgularına göre öğretmen adaylarının düzeylerinin coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu kimi çalışma bulgularına göre ise anlamlı ilişki olmadığı elde edilmiştir. Bir başka çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının kendilerini coğrafya konularında yeterli düzeyde görmeleri ile öğretmenlik mesleğini icra etmedeki etkililikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Başka bir deyişle öğretmen adayının kendisini coğrafya konularındaki başarısını yeterli düzeyde görmesi etkili bir öğretmen olma imkânını da artıracaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum tespiti, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliği ve sorunlarının tespitinde önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

5. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularındaki Başarı Ve Tutum Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının coğrafya konularındaki başarı ve tutum düzeyleri ile mezun oldukları lise türüne göre puanları farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde One-Way-Anova Testine göre p değeri =0,549 (p>.0.5) olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğrencilere bazı açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü seçme nedeniniz?

Öğretmen adaylarının % 45'i sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü seçme nedenini sınavda elde ettikleri puandan dolayı olduğunu ifade etmiştir.% 40'u ilgi duyduğu için geldiğini belirmiştir.% 15'i ise ailesinin isteği üzerine ve diğer sebeplerden dolayı bu bölümü tercih ettiğini belirtmiştir.

2. Sosyal bilgilerde coğrafya eğitiminin gerekliliğine inanıyor musunuz?

Öğretmen adaylarının % 78'i coğrafya eğitiminin gerekliliğine inanmaktadır. % 22'si coğrafya eğitiminin gerekliliğini savunmamaktadır.

3. Kendinizi Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında yeterli görüyor musunuz?

Öğretmen adaylarının % 68'i coğrafya konularında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir. % 32'si ise tam olarak kendilerini yeterli olarak görmediklerini belirtmiştir.

ÖNERİLER

Uygulanan çalışmanın güvenirlik analizi yapılmış ve kullanılabilir düzeyde çıkmıştır. Bu yüzden bu ölçek aynen veya geliştirilerek daha farklı ve daha fazla katılımcının olduğu gruplara uygulanarak daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 10, 74-80.

Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 79-81.

Avcı, E. K. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminde Coğrafya Disiplininin Rolü.

Çakıoğlu Oban ve Aygören Tülay. (2017). Sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum belirieyicileri: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,*48, 27-42.

Efe, R. (1996). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler. 140-147.

Demirkaya, H., & Arıbaş, K. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 179-187.

Gökçe, N. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 721-768.

Meydan, A. (2004). Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sekin, S. ve Ünlü, M. (2002). Coğrafya dersinin temel öğretim sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 44-51.

Topçu, E. (2013). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 331-369.

EKLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ COĞRAFYA KONULARINDAKİ BAŞARI VE TUTUMLARI

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu ölçek, Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde öğrencilerin coğrafya konularına yönelik tutum ve becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda Coğrafya dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 50 adet madde bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru veya yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın( ) Erkek ( )

Sınıfınız: 1( ) 2( ) 3( ) 4( )

Akademik Başarı Ortalamanız: 1.80-2.00( ) 2.01-2.50( ) 2.51-3.00 ( ) 3.01-3.50( ) 3.51-4.00( )

Mezun olduğunuz Lise Türü: Genel Lise ( ) Meslek Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Özel Lise ( )

Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü seçme nedeniniz?

…….....

……

……

Sosyal bilgilerde coğrafya eğitiminin gerekliliğine inanıyor musunuz?

……

……

……

Kendinizi Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında yeterli görüyor musunuz?

……

…..……..

…….....

II. BÖLÜM: Coğrafya Tutum Ölçeği

Soru No	Değerlendirme İfadeleri	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Coğrafya dersinde öğrendiğim bilgileri mesleğimde kullanacağımı sanmıyorum.					
2	Coğrafya dersini öğrenmek yaratıcılığımı engeller.					
3	Coğrafya dersini çalışmak zaman kaybıdır.					
4	Coğrafya öğrendikçe doğayı daha iyi anlarsınız.					
5	Ülke kaynaklarını fark edip doğru kullanılabilmesi için coğrafya öğrenimi gereklidir.					
6	Coğrafya öğrenmek doğal çevre hakkında daha bilinçli olmayı sağlar.					
7	Coğrafya dersi doğayı daha iyi algılamamı sağlar.					
8	Coğrafya dersi dünyadaki gelişmeleri anlamamı kolaylaştırır.					
9	Coğrafya yaratıcı aktivitelere de uygundur.					
10	Coğrafya dersinde bir şeyler öğrendiğimde kendime olan güvenim artar.					
11	Coğrafya derslerinde öğrendiklerim öğretmenlik dışında kişisel olarak da fayda sağlayacak.					
12	Coğrafyayı ne kadar iyi öğrenirsem o kadar iyi bir öğretmen olabilirim.					
13	Coğrafya dersi insan ve çevre arasında iletişimi sağlayarak bütünlük oluşturur.					
14	Yaşamın birçok alanında coğrafya bilgilerimden faydalanacağımı düşünüyorum.					
15	Bilgili ve geleceğini değerlendirebilen bir yurttaş olmak için coğrafya bilmek şarttır.					
16	Coğrafya ve doğa öğrenci motivasyonunu arttırıcıdır.					
17	Coğrafya öğrenmek için zaman harcamaya değer.					
18	Coğrafya, öğrencilerin olayı değerlendirme becerilerini geliştirir.					
19	Coğrafyayı sevmemde en etkili neden gerçek yaşamla ilgili olmasıdır.					
20	Coğrafya dersiyle keşfetmeyi öğrenmek benim için eğlencelidir.					
21	Coğrafya, insanların yaşam kalitesini etkiler.					
22	Coğrafya dersinin faydalarını kestiremiyorum.					
23	Coğrafya dersinin öğrenmek zorunda olmak beni rahatsız ve gergin yapar.					
24	Coğrafya farklı öğrenme stillerini kolay kavratabilir.					
25	Coğrafya konuları coğrafyaya olan ilgi ve hevesimi arttırdı.					
26	Coğrafya dersi başkalarıyla coğrafi olaylar hakkında konuşmamı sağlar.					
27	Coğrafya konuları ve kullanılan yöntemler ilgi çekicidir.					
28	Coğrafya derslerindeki konular gerçek yaşamdaki durumlarla örneklendirildi.					
29	Coğrafya dersini asla tam olarak öğrenemeyeceğim.					
30	Coğrafya dersi sonunda bilgimi pratiğe dökmek için araziye gitmek beni heyecanlandırır.					
31	Coğrafyayı sevmemde en etkili neden coğrafya öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerdir.					
32	Coğrafyaya derslerden önce de ilgi duyuyordum.					
33	Coğrafya dersi beni okumaya ve araştırmaya teşvik eder.					
34	Coğrafya, benim üretkenliğimi arttırır.					
35	Coğrafya çalışırken öğrenciler birbiriyle daha fazla iletişim kurarlar.					
36	Coğrafya dersi heyecan vericidir.					
37	Coğrafyayı sevmemde en etkili neden coğrafya konularıdır.					
38	Coğrafya dersi coğrafya ve doğa dergilerinin tarama yöntemlerini öğretir.					
39	Coğrafya dersleri teorik düzeyde ihtiyacımı karşıladı.					
40	Coğrafya dersi diğer alanlara konsantre olmamı kolaylaştırır.					
41	Coğrafya derslerindeki arazi gezileri teoriyi pratikle bütünleştirmemi sağladı.					
42	Coğrafya sınıfları ilgi çekicidir.					
43	Coğrafya dersi kolaydır.					
44	Coğrafya dersini öğrenmek zordur.					
45	Coğrafya akademisyenleri dersi sevmemde etkili olmuştur.					
46	Coğrafyayı sevmemde en etkili neden coğrafya öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerdir.					
47	Coğrafyayı sevmemde en etkili neden coğrafya hocalarımdır.					
48	Coğrafya dersi ile ilgili bir sorun olduğunda çözene kadar hiç rahat olmam.					
49	Coğrafya dersi evimde coğrafya derslerine ait bir köşe planlamamı sağlar.					
50	Coğrafyayı sevmemde en etkili neden coğrafya ders ortamlarıdır.					

COĞRAFYA BÖLÜMÜ'NDE BİR JEOMORFOLOJİ DERSİNİN VE SINAVLARININ ANALİZİ

Analysis of a Geomorphology Course and its Exams in Geography Department

Doç. Dr. T. Ahmet ERTEK
İstanbul Üniversitesi
taertek@istanbul.edu.tr

Özet

"Coğrafya Bölümünde Bir Jeomorfoloji Dersinin ve Sınavlarının Analizi" başlıklı bu makalede, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Örgün Programında, 2017-2018 ders yılı Bahar Döneminde verilen 2 saatlik "Topoğrafyalara Genel Bakış" isimli yaklaşık 180 kişilik 1. sınıf dersimin bir dönemlik ders ve sınavlarının analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Amacım dersin; dershane kapasitesi, öğrenci sayısı, ders sunumu, yoklama, sınavlar, ödevler, çizim ödevleri, ders araçları, arazi çalışması, konferans ve sempozyum vb. katılım, özellikle vize, final bütünleme sınavlarının sınav şekli, soruları, cevapları ve sınav başarısı üzerine çeşitli saptamalar yaparak; dersle ilgili gerçek değerler ortaya konulmuştur.

Bu analizi yaparken özellikle derse devam, sınavlar tablolar halinde verilmiş, derse katılım, ödev yapma ve arazi çalışmalarının önemi üzerinde durulmuştur. Diğerleri fotoğraflar halinde sunulmuştur.

Elde edilecek sonuçlar, gerek akademisyenlerin daha verimli ders takdimini sağlarken; öğrencilerin daha fazla derse katılımı sağlanarak dersten yüksek oranda faydalanma yoluna gidilmiş olacaktır.

Sonuçta, elde edilecek veriler ışığında diğer benzer derslere de örnek bir çalışma oluşturması sağlanmış olacaktır. Tarafımdan daha verimli ders anlatımı sağlanarak yıllık bir kontrol de yapılmıştır. Dersin olumlu ve olumsuz sunum yönleri belirlenmiştir. Neticede, dersin katma değeri ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye'de Coğrafya Bölümleri, Jeomorfoloji Dersleri, Ders Analizi, Sınavların Analizi

Abstract

This paper titled *"Analysis of a Geomorphology Course and its Exams in Geography Department"*, 1st grade class of 161 students named as "General overview to Landscapes" given in the Spring Semester of 2017-2018 academic year in Istanbul University Letters Faculty Geography Department, have been tried to be analyzed.

My aim is; capacity of classroom, number of students, course presentation, attendance to course, exams, assignments, drawing assignments, course tools, field work, conferences and symposiums etc. participation, especially visa, final, make-up examinations, and its questions, answers and exam success by making various determinations; actual values about the course have been revealed.

In doing this analysis, especially attendance to course, exams have been given in tables; participation in lessons, homework and the importance of excursions have be emphasized. Others have been presented in photos and etc.

The results have provided academicians with more efficient lesson presentation; students will be encouraged to participate in more course to benefit from the high degree of proficiency.

As a result, it will be possible to construct a model study on other similar courses in the data obtained. I will have a yearly check by providing more efficient lectures. Positive and negative aspects of the course has been determined. At the end, the added value of the course will be revealed.

Keywords: Geography Departments in Turkey, Geomorphology Courses, Course Analysis, Analysis of Exams

TESBİTLER ve BULGULAR

Konu sunulurken; müfredat programına göre haftalık ders programı içeriği, önerilen ders kitabı ve diğer materyaller, ders sunumu, dersle ilgili ders dışı aktiviteler, sınavlar ve grafikleri alt konu başlıkları halinde aşağıda verilmiştir.

Müfredat Programına Göre Dersin Haftalık İçeriği

Dersin Adı

Topoğrafyalara Genel Bakış (Jeomorfoloji II) (Dış Etkenler Ve Süreçler)

1- Dış Etkenler ve Süreçler: Çözülme, Çözülme Ürünleri ve Kütle Hareketleri

2- Flüvyal Topoğrafya Genel Özellikleri

3- Flüvyal Jeomorfoloji Aşınım ve Birikim Şekilleri

4- Kurak ve Yarıkurak Bölgeler Topoğrafyası Genel Özellikleri

5- Kurak ve Yarıkurak Bölgeler Jeomorfolojisi Aşınım ve Birikim Şekilleri

6- Karst Topoğrafyası Genel Özellikleri

7- Karst Jeomorfolojisi Aşınım ve Birikim Şekilleri

8- *Vize Sınavı*

9- Glasiyal-Periglasyal Topoğrafya Genel Özellikleri

10- Glasiyal-Periglasyal Jeomorfoloji Aşınım ve Birikim Şekilleri

11- Kıyı ve Denizaltı Topoğrafyası Genel Özellikleri

12- Kıyı ve Denizaltı Jeomorfolojisi Aşınım ve Birikim Şekilleri

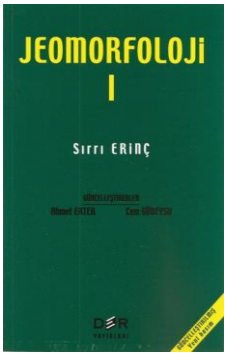
13- Volkan Topoğrafyası Genel Özellikleri

14- Volkan Jeomorfolojisi Aşınım ve Birikim Şekilleri

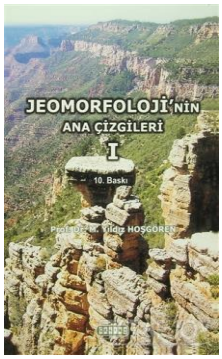
15- Final Sınavı

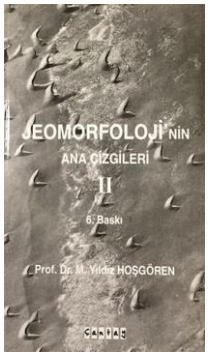
16- Bütünleme Sınavı

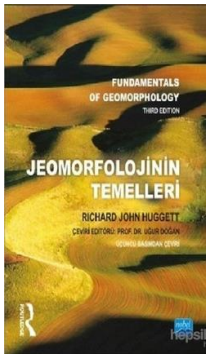
Ders Materyalleri (Önerilen Ders Kitapları)



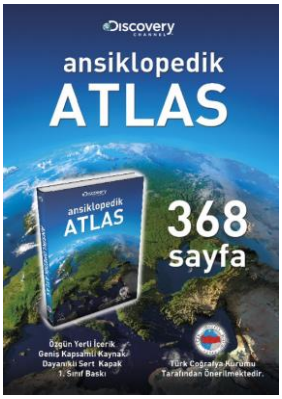


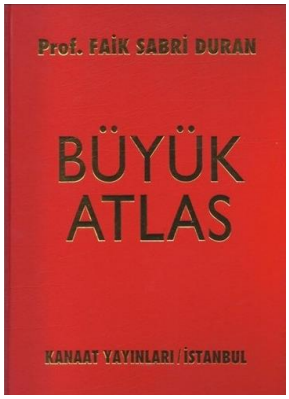


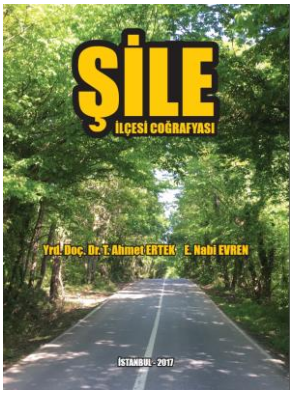


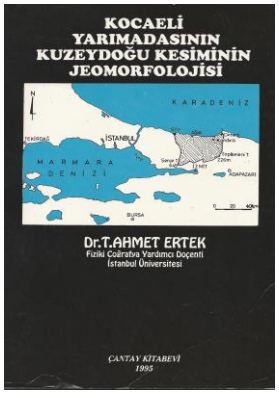


Ders Materyalleri (Önerilen Atlaslar, Haritalar, Araştırma Kitapları, vd.leri):









Ders Sunumu

Toplam kayıtlı mevcudu 161 kişi olan ders 2017-2018 Ders Yılının bahar döneminde Şubat başlangıcından-Mayıs sonuna kadar Perşembe günleri, 2 saat blok ders şeklinde, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nin

144 kişilik oturma kapasitesine sahip Amfi 3 isimli dershanesinde yapılmıştır. Ders anlatım tekniği olarak projeksiyon aleti destekli powerpoint görüntüler üzerinden sözlü ve zaman zaman da beyaz tahtada çizim destekli sözlü olarak sunulmuştur. Sunumlar metin, şekil, grafik, tablo, fotoğraf, gravür, resim, karikatür birlikteliği altında takdim edilmiştir. Bunun yanısıra dersle ilgili demoları, kısa belgeseller, çizgi-filmler de oynatılarak dersin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır **(Fotoğraf 1 ve 2)**.



Fotoğraf 1. *Amfi 3'te Yapılan "Topografya Giriş" Ders Anından Bir Görüntü* (Ahmet Ertek arşivi, Mayıs 2018).



Fotoğraf 2. *Amfi 3'teki "Topografya Giriş" Ders Anından Bir Görüntü* (Ahmet Ertek arşivi, Mayıs 2018).

Dersle İlgili Ders Dışı Aktiviteler

Derslerin dışında; hafta boyunca ders kitaplarından özet çıkarma, çizim yapma ve makale, kitap okuma ve metinler oluşturma şeklinde öğrencilere ödevler verilmiştir. Bunlar daha sonra okunarak bir kısmı kendilerine iade de edilmiştir. Bunların haricinde özellikle konularıyla ilgili belgesel ve sinema filmleri seyretmeleri, güncel dünya haberlerini (Depremler, volkan patlamaları, tsunamiler, kuraklık haberleri vb. gibi) istenmiştir.

Dersin okutulduğu dönem içinde 2 kez (Şile ve İznik Gölü havzası) **(Fotoğraf 3)**, toplamda tüm yıl 3 arazi çalışması (İstanbul Boğazı turu) yapılmıştır.

Ayrıca ders yılı içinde gerçekleşen diğer dersle ilgili aktivitelere katılma yararı üzerinde durulmuştur. Dersle ya da coğrafya ile entellektül bilgilerini de arttırmak amaçlı konferans, seminer, çalıştaylara katılmaları sağlanmıştır. Bu nedenle Mayıs'ın ilk haftasında İTÜ Avrasya Yer Bilimleri tarafından düzenlenen "VIII. Türkiye Kuvaterneri (Turqua) Sempozyumu, 2018" isimli 3 günü sunumlu ve son günü arazi çalışmasına

gidilmiştir. O hafta ders yapılmayıp öğrencilerle İTÜ'de bu sempozyuma gidilip sunumlar izlenmiş, morfolojik ve morfotektonik gözlemler yapmak üzere arazi çalışması olarak İznik Gölü Havzasına araziye çalışmasına çıkılmıştır. 200'e yakın sunumun yanısıra ayrıca birçok uzman hocadan (Prof. Dr. İlhan KAYAN, Prof. Dr. A. M. Celal ŞENGÖR, Prof. Dr. Catherine KUZUCUOĞLU, Prof. Dr. Atilla ÇİNEL, Prof. Dr. Nuzhet DALFES, Prof. Dr. Tuncer DEMİR, Doç. Dr. Mehmet Ali SARIKAYA, Doç. Dr. Cengiz YILDIRIM, Doç. Dr. Tolga GÖRÜM, vd'lerinden) konferanslar ve bildiriler izleme fırsatını da bulmuşladır. Hatta coğrafya öğrencilerimizin bir kısmı bu sempozyumun organizasyon ekibinde "Gönüllü Öğrenciler" olarak görev almışlardır **(Fotoğraf 4-5 ve 6)**.



Fotoğraf 3. *Şile Arazi Çalışmasında Tavanlı II Mağarasından Çıkarken Öğrencilerimiz* (Ahmet Ertek arşivi, 2017).



Fotoğraf 4. *"VIII. Türkiye Kuvaterneri (Turqua) Sempozyumu, 2018" İsimli Sempozyumun Açılış Gününden Bir Görüntü* (İTÜ Arşivi, 2.5.2018).



Fotoğraf 5. *"VIII. Türkiye Kuvaterneri (Turqua) Sempozyumu, 2018" İsimli Sempozyumundaki Düzenleme Komitesi Hocaları Ve Bu Sempozyumda Görev Alan Gönüllü Öğrencilerimiz* (İTÜ Arşivi, 2.5.2018).



Fotoğraf 6. *"VIII. Türkiye Kuvaterneri (Turqua) Sempozyumu, 2018" İsimli Sempozyumunun İznik Havzası Arazi Çalışması'nda Konunun Uzmanları Prof. Dr. Ahmet Evren Erginal ve Y. Doç. Dr. Ahmet Ertek, Gölün Güneybatısındaki İznik Yalıtaşlarını Arazi Ekibine Anlatırken* (İTÜ Arşivi, 5.5.2018).

Derse Devam Durumu

"Topoğrafyalara Giriş" dersinin verildiği Bahar dönemi buyunca derse **ortalama 97 öğrenci** devam etmiştir. Dolayısıyla 161 kişilik sınıf mevcudu bulunan dersin öğrencilerinin % 60'ı derse devam edebilmiştir **(Şekil 1)**.

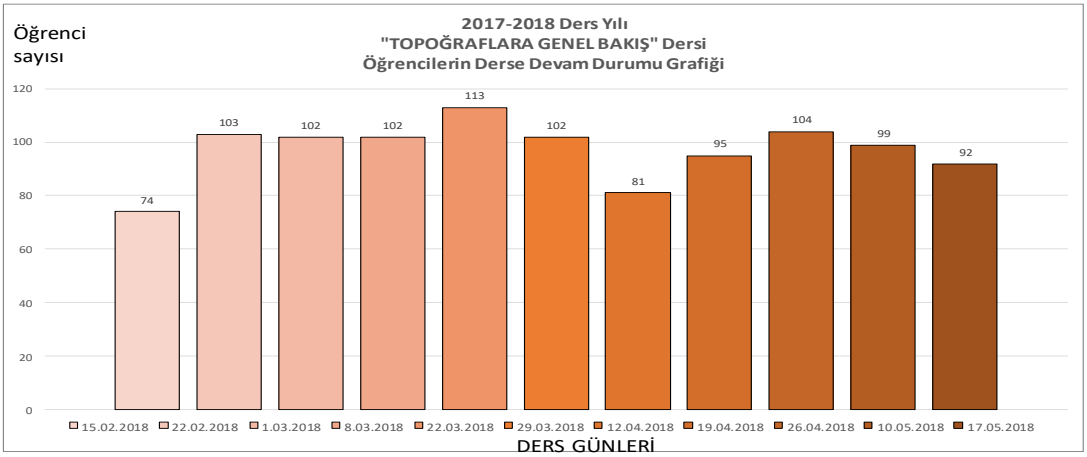
Sınavlara Girme Durumu

Vize sınavı: 6 Nisan 2018 günü yapılmış ve 138 öğrenci vize sınavına girmiştir.

Final sınavı: 22 Mayıs 2018 günü yapılmış ve 129 öğrenci final sınavına girmiştir.

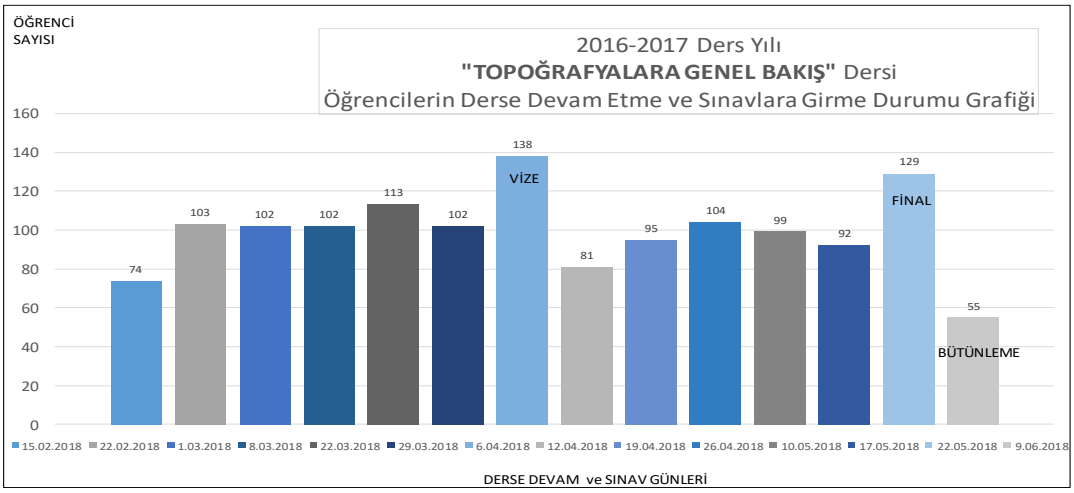
Bütünleme Sınavı: 9 Haziran 2018 günü yapılmış ve 55 öğrenci bütünleme sınavına girmiştir.

Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle tüm sınavlar İ.Ü. Edebiyat Fakültesi'nin dörder farklı amfi veya salonunda gerçekleştirilmiştir **(Şekil 2 ve 3)**.

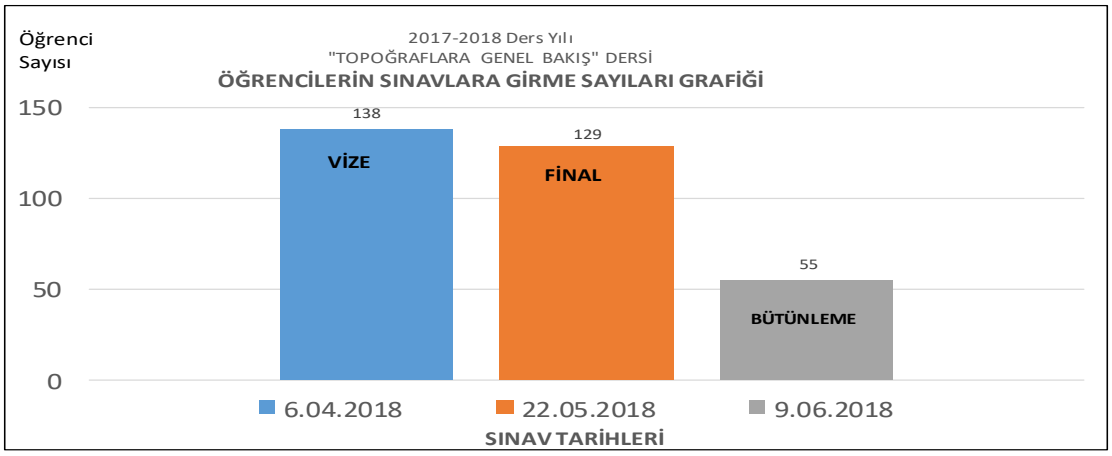


Şekil 1. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersinde Öğrencilerin Derse Devam Durumu Grafiği*

NOT: Toplam Öğrenci Sayısı= **161 kişi; Ortalama Derse Devam: 1067/11 ders= 97 kişi (% 60).**



Şekil 2. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersinde Öğrencilerin Derse Devam ve Sınavlara Girme Durumu Grafiği*



Şekil 3. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersinde Öğrencilerin Sınavlara Girme Durumu Grafiği*

Sınavlara Girme Durumu: Sınav Notları ve Sonuçları

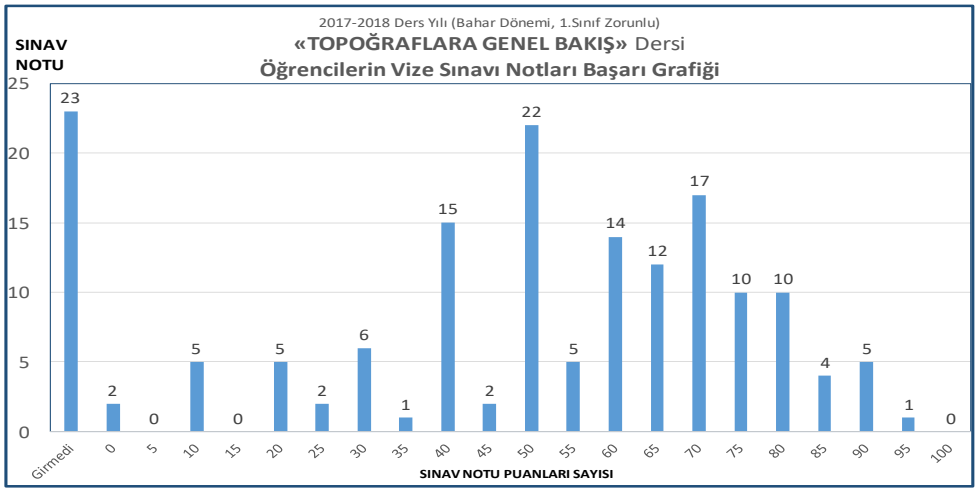
Vize Sınavı: 6.4.2018 günü yapılan "Topoğraflara Genel Bakış" dersinin Vize Sınavına 161 öğrencinin 23'ü sınava girmemiş; 138 kişi ise sınava girmiştir. Vize sınavına girenlerin % 28'ini oluşturan 38 öğrenci 50 puanın altında not almış ve bu sınavda **başarısız** olmuştur. Geriye kalan % 72'yi oluşturan 100 öğrenci 50 puanın üzerinde not almış ve **başarılı** sayılmıştır **(Şekil 4 ve 7)**.

Final Sınavı: 22 Mayıs 2018 günü yapılan "Topoğraflara Genel Bakış" dersinin Final Sınavına 161 öğrencinin 16 devamsızlıktan (% 10) ve 16 öğrenci de kendi isteğiyle sınava girmemiş (% 10); 129 kişi ise sınava girmiştir. Final sınavına girenlerin % 44'ünü oluşturan 57 öğrenci 50 puanın altında not almış ve bu sınavda **başarısız** olmuştur. Geriye kalan % 56'yı oluşturan 72 öğrenci 50 puanın üzerinde not almış ve **başarılı** sayılmıştır **(Şekil 5 ve 8)**.

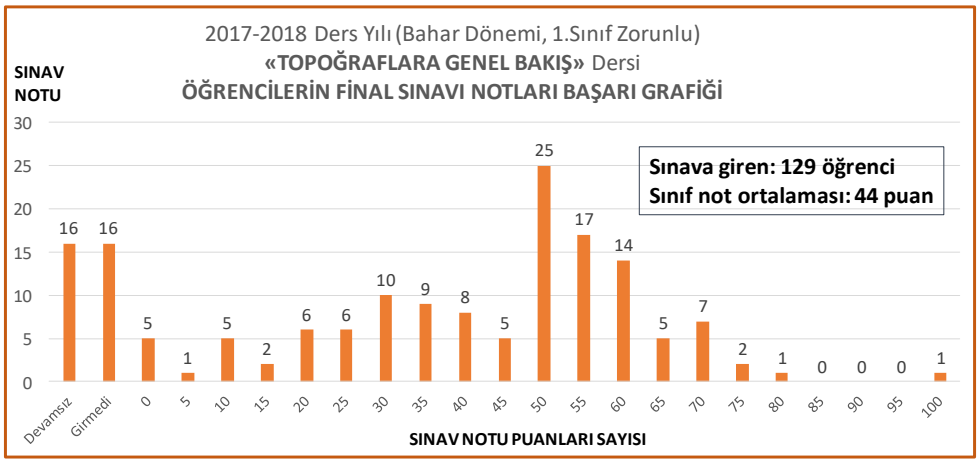
Bütünleme Sınavı: 9 Haziran 2018 günü yapılan "Topoğraflara Genel Bakış" dersinin Bütünleme Sınavına 22 öğrenci kendi isteğiyle sınava girmemiş (% 28); 55 kişi ise sınava girmiştir. Bütünleme sınavına girenlerin % 42'sini oluşturan 23 öğrenci 50 puanın altında not almış ve bu sınavda **başarısız** olmuştur. Geriye kalan % 42'yi oluşturan 32 öğrenci 50 puanın üzerinde not almış ve **başarılı** sayılmıştır **(Şekil 6 ve 9)**.

Sonuçta, tüm dönem "Topoğraflara Genel Bakış" dersinin sınavlarında % 10'u oluşturan 16 öğrenci devamsızlıktan, % 12'yi oluşturan 20 öğrenci sınava girmemekten ve % 17'yi oluşturan 28 öğrenci yeterli not almamaktan **başarısız** olmuşlardır. Bu dersin gelecek senelerde tekrarını yapması gereken toplam 64 öğrenci başarısız bu dersten başarısız olmuştur. Buna karşın; 50 puan üzerinde alan ve vize notu da başarılı olan % 61'i oluşturan 97 öğrenci bu dersten **başarılı** sayılmıştır **(Şekil 10)**.

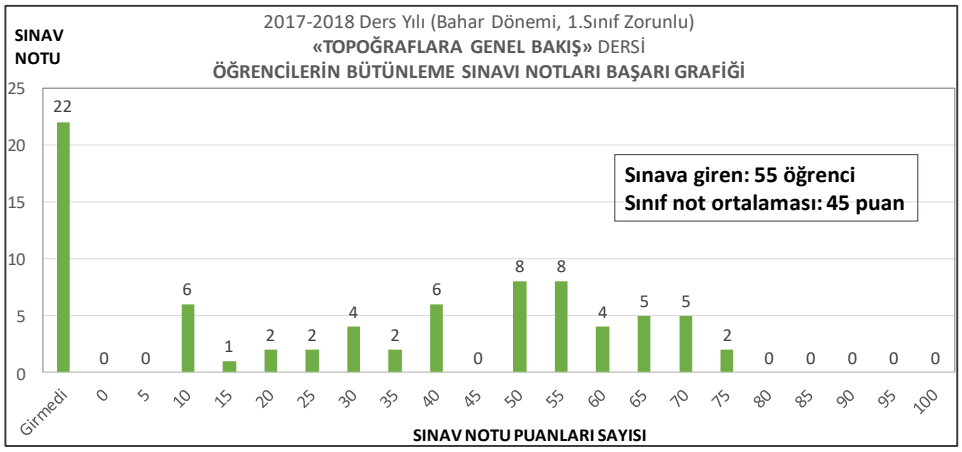
Ayrıca, sınava giren öğrencilerin % 22'sini oluşturan 28 öğrenci 50 puanın altında alarak **başarısız**; % 78'ini oluşturan **97 öğrenci** ise **başarılı** olmuştur. Tüm bu verilere dayanarak; sınıf not ortalaması: **50,4**'tür **(Şekil 10)**.



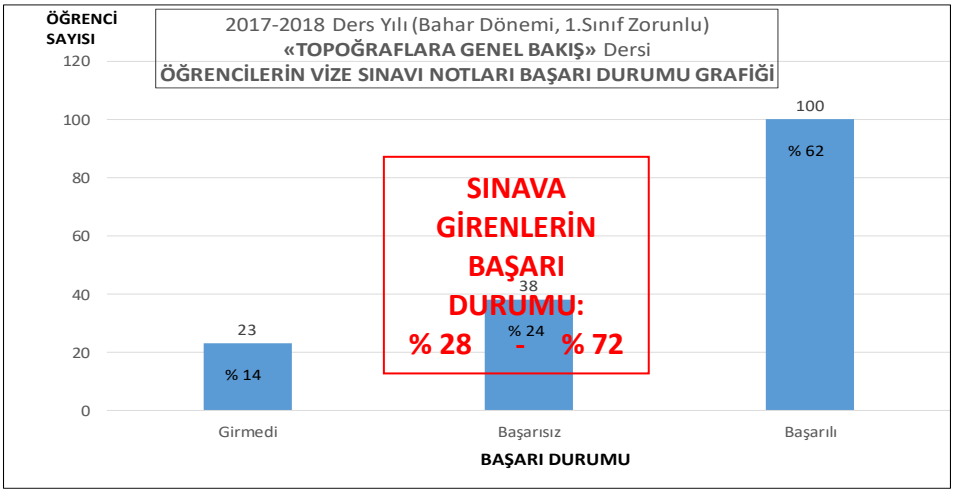
Şekil 4. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerinin Vize Sınavı Notları Başarı Grafiği*



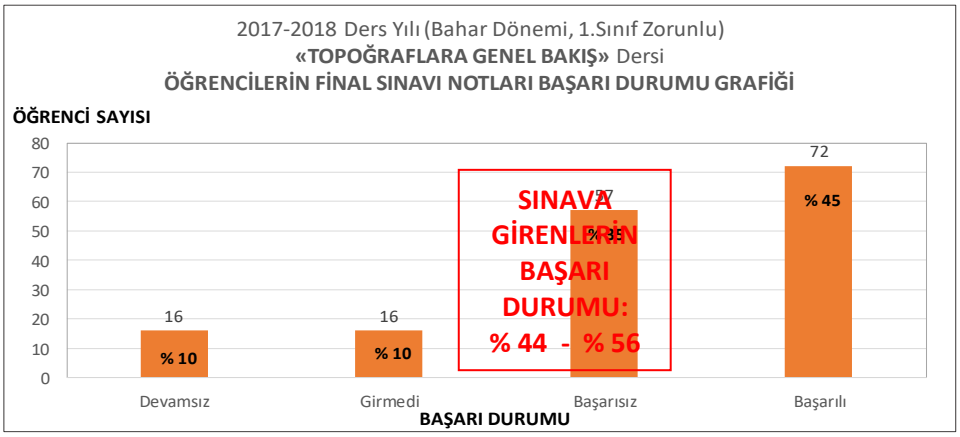
Şekil 5. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerinin Final Sınavı Notları Başarı Grafiği*



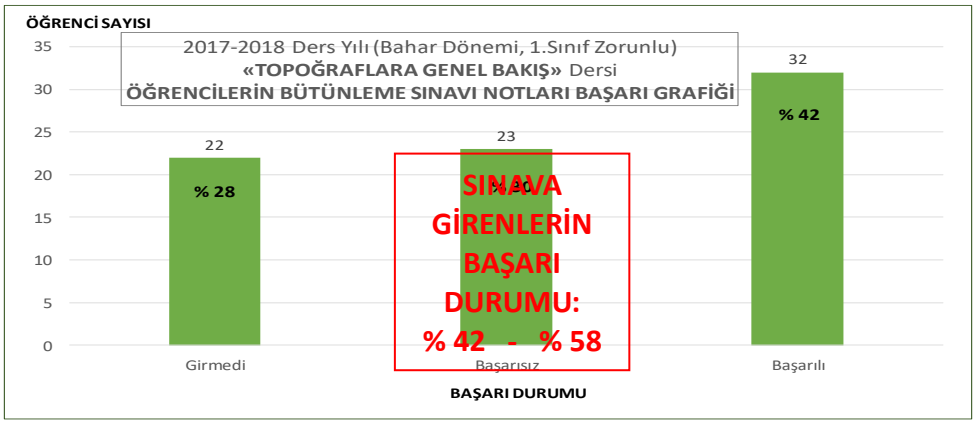
Şekil 6. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerinin Bütünleme Sınavı Notları Başarı Grafiği*



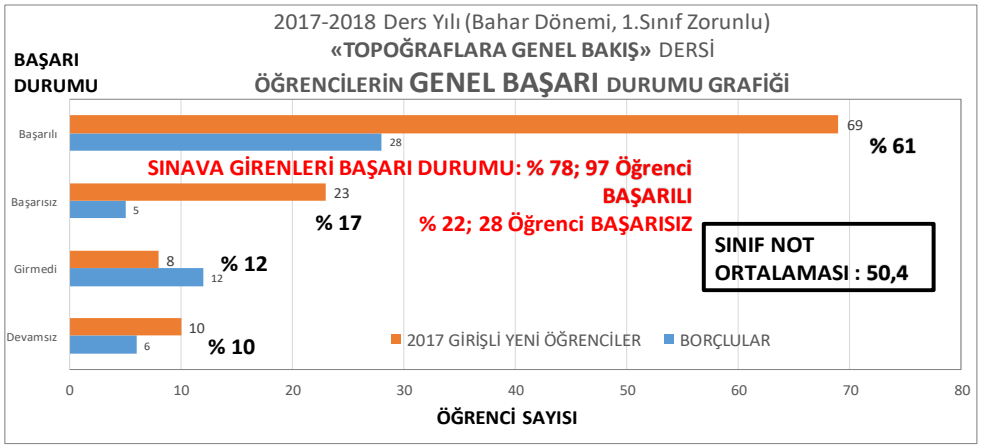
Şekil 7. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerinin Vize Sınavı Notları Başarı Durumu Grafiği*



Şekil 8. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerin Final Sınavı Notları Başarı Durumu Grafiği*



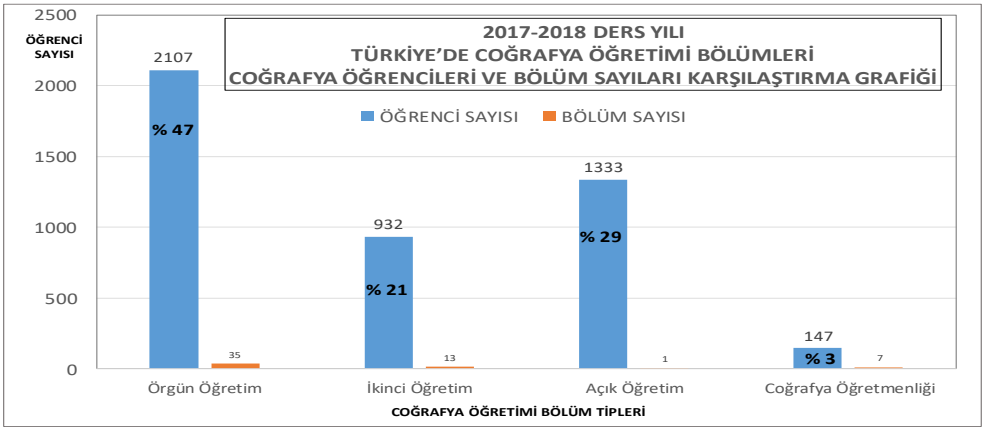
Şekil 9. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1. Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerin Bütünleme Sınavı Notları Başarı Durumu Grafiği*



Şekil 10. *2017-2018 Ders Yılı (Bahar Dönemi, 1.Sınıf Zorunlu)* ***"Topoğraflara Genel Bakış"*** *Dersi Öğrencilerinin Genel Başarı Durumu Grafiği* (Not: Toplam Öğrenci=161 kişi; Başarılı= 97 kişi)

Türkiye'de Coğrafya Öğretimi Bölümleri Öğrencileri İle Bölüm Sayılarının Karşılaştırması

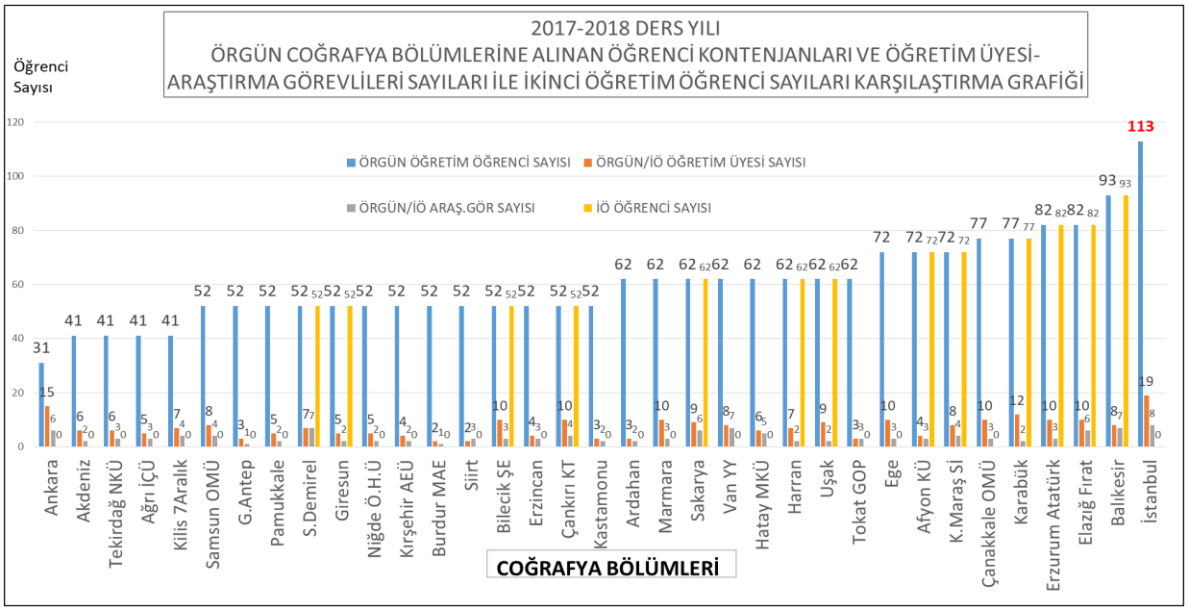
Ülkemizde 2017-2018 Ders yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kayıtlarına göre; 35 örgün coğrafya öğretimi yapan COĞRAFYA BÖLÜMÜ'nde 2107 öğrenci; 12 ikinci öğretim yapan COĞRAFYA BÖLÜMÜ'nde 932 öğrenci; 1 açık öğretim COĞRAFYA BÖLÜMÜ'nde 1333 öğrenci; 7 COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ya da ANABİLİM DALI'nda 147 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bu öğretim bölümlerimiz sırasıyla; öğrenci sayılarının % 47'sini örgün öğretim, % 21'ini ikinci öğretim, % 29'unu açık öğretim ve % 3'ünü coğrafya öğretmenliği bölümleri oluşturur **(Şekil 11)**. Neticede, Türkiye'de toplam 4519 coğrafya öğrencisi 42 bölüme ortalama 107 öğrenci kayıt yaptırmıştır.



Şekil 11. *2017-2018 Ders Yılı* ***Türkiye'de Coğrafya Öğretimi Bölümleri Öğrencileri ve Bölüm Sayıları*** *Karşılaştırma Grafiği*

Türkiye'de Örgün ve İkinci Öğretim Coğrafya Öğretimi Bölümlerinde Öğrencilerinin, Akademisyenlerinin ve Araştırma Görevlilerinin Karşılaştırması

2017-2018 Ders yılında örgün ve ikinci eğitim-öğretim veren 35 Coğrafya Bölüme bakıldığında bunun 1'i 31 öğrenci, 4'ü 41 öğrenci, 13'ü 52 öğrenci, 8'i 62 öğrenci, 3'ü 72 öğrenci, 2'si 77 öğrenci, 2'si 82 öğrenci, 1'i 93 öğrenci ve benim de mensubu bulunduğu İstanbul Üniversitesi ise (1'i) 1'i 113 öğrenci alınır **(Şekil 12).** Bu sonuncu, en fazla öğrenci alan bölüm, mensubu bulunduğu İstanbul Üniversitesi'dir. 2'si bu anılan ders yılında bir başka üniversiteye transfer etmesine rağmen ders veren 19 öğretim üyesi bulunur. Buna karşın 15 öğretim üyesi olan Ankara Üniversitesi Coğrafya Bölümü 31 öğrenci ile Türkiye Coğrafya Bölümleri içinde en az öğrenci alan bölümdür **(Şekil 12)**.



Şekil 12. *2017-2018 Ders Yılında* ***Örgün Coğrafya Bölümlerine Alınan Öğrenci Kontenjanları ve Öğretim-Üyesi-Araştırma Görevlileri Sayıları ile İkinci Öğretim Öğrenci Sayıları*** *Karşılaştırma Grafiği*

SONUÇ ve ÖNERİLER

1- 161 kişilik "Topoğrafyalara Genel Bakış" isimli jeomorfoloji dersine; ortalama 97 öğrenci (% 60'ı) derse girmiş ve 2 saatlik blok olarak 14 haftanın 11 haftası ders yapılmıştır. Diğerlerinde ise arazi çalışmaları ve bir sempozyuma gidilmiştir.

2- Vize-final ve bütünlemeden oluşan 3 yazılı sınav düzenlenmiş ve bunlar okunarak değerlendirilmiştir.

3- Ders, Prof. Dr. Sırrı ERİNÇ'in Jeomorfoloji I ve II isimli ders kitaplarından ve yerli ve yabancı ders kitaplarından yararlanarak; beyaz tahta ve projeksiyon aleti kullanılarak sözlü sunum şeklinde birebir sınıf ortamında takdim edilmiştir.

4- Özet çıkartmalar, çizimler şeklinde haftalık ödevler yaptırılmıştır.

5- Şubat sömestr tatili ödevi kitap analizi şeklinde yaptırılmıştır.

6- Üç kez arazi çalışmasına çıkılmıştır.

7- Bir hafta ders yerine, bir sempozyuma (TURQUA-2017), ekip halinde öğrenciler götürülmüştür. Sempozyum izleme mantığı, kültürü, terbiyesi, bilimselliği ile sempozyumun arazi çalışmasında bilgi-görgüsü kendilerine aktarılmıştır.

8- Vize, final ve bütünleme sınavları sonrası dersin *Genel Başarı* durumuna bakıldığında; 161 öğrencinin:

% 10'nuna karşılık gelen 16 kişi derse devam etmemiş,

% 12'sine karşılık gelen 20 kişi final ve bütünleme sınavlarına girmemiş,

% 17'sine karşılık gelen 28 öğrenci sınavlara girdiği halde başarısız olmuş,

% 61'ine karşılık gelen 97 öğrenci sınavlarda başarılı olmuştur.

9- Genel toplama bakıldığında **Sınava Girenlerin:**

% 78'i başarılı (3/4),

% 22'si başarısız (1/4)'dır.

10- Genel Başarı durumuna bakıldığında:

Sınıf Not Ortalama: 50,4 PUAN'dır.

11- Ülkemizde Örgün Öğretime alınan öğrenci 2107/35 Coğrafya bölümü=Ortalama 60 Öğrenci sayısı olmasına rağmen İstanbul Üniversitesi Coğrafya Bölümü'müze 2017-2018 Ders Yılında yeni 113 öğrenci kaydedilmiştir (Bu değer sonra 140 öğrenciye kadar çıkmıştır [İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Başkanı Prof. Dr. Barbaros GÖNENÇGİL ile sözlü görüşme]); yani bu sayı hemen hemen ortalama değerin 2 katı öğrenci eder (Bizler bölüm hocaları **(Fotoğraf 7)** olarak ortalama 70-75 öğrenci istememize rağmen…).

12- Ülkemiz Coğrafya bölümlerinin 1'ine 31 (Ankara Üniv. Coğrafya Bölümü) (Bu değer sonra 40 öğrenciye kadar çıkmıştır [Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İhsan ÇİÇEK ile sözlü görüşme]), 4'üne 41, 13'üne 52, 8'ine 62, 3'üne 72 (Ege, AKÜ, KSÜ Coğrafya Bl.lerine), 2'sine 77 (ÇOMÜ ve Karabük Üniv. Coğrafya Bl.lerine), 2'sine 82 (Atatürk ve Fırat Üniv. Coğrafya Bl.lerine), 1'ine 93 (Balıkesir Üniv. Coğrafya Bl.) ve 1'ine 113 (İ.Ü. Coğrafya Bl.) öğrenci alınmıştır. Türkiye'nin % 2,5 gibi bir öğrenci kontenjanı İstanbul Üniversitesi Coğrafya Bölümüne ayrılmaktadır.

13- 35 Coğrafya Bölümünde **253 Öğretim Üyesi** (Ort.=7 Öğretim Üyesi) ve **123 Araştırma Görevlisi** (Ort.= 3-4 Asistan) bulunur. 21'er öğrenci alan 7 Eğitim Fakültesinin Coğrafya Öğretmenliği Bölümü/Anabilim Dalında ise **34 Öğretim Üyesi** (Ort.=5 Öğretim Üyesi) ve **9 Araştırma Görevlisi** (Ort.= 1 Asistan) bulunur. Ülkemizde 2017-2018 Ders Yılında toplamda **419** Öğretim Elemanı bulunur.

(Not: Öğretim Üyesi ve asistanı (Araş. Gör.'leri) bulunup, henüz öğretime başlamamış bölümler ya da diğer bölümler, enstitüler, anabilim dallarındaki akademik kadro burada şimdilik değerlendirmeye alınmamıştır).

14- a) Sınıflarımızın kapasitelerinin toplam öğrenci sayısından az olması ve yeterli kapasiteyi kaldıramaması;

b) 161 kişilik sınıf mevcudu ile ancak 40 kişilik otobüslerle 4 otobüsle arazi yapma güçlüğüne rağmen; 3 arazi çalışması yapılabilmiş ve uygulamanın yine de yerine getirilmiş olmasını çok önemlidir.

Sonuçta; "Topoğraflara Genel Bakış" isimli İstanbul Üniversitesi Coğrafya Bölümü'nün bu 1. sınıf dersinde 161 öğrenciden 97'sinin 50 puanın üzerinde not alması; % 78 başarıyı ve sınıf ortalama puanının 50'nin biraz üzerinde olması; kanımca bunca olumsuzluklar içinde yine de başarıyı gösterdiğine inanıyorum.

Bölüm öğrenci kontenjanlarının azaltılması, makul sayılara çekilmesi ve devletimiz tarafından Coğrafya Tanırlılık kanununu çıkartması; özellikle eşit ağırlıklı (Türkçe-Matematik) üniversite giriş puanıyla Coğrafya Bölümlerine öğrenci alınmasıyla daha nitelikli Coğrafyacılar yetişebilir. Hocaları öğrencilerine birebir daha fazla zaman ayırıp, daha nitelikli yetişmelerine katkı sağlayabilir.

Aksi takdirde; coğrafya bölümlerinin ve ikinci ile açık öğretim kontenjanlarının arttırılmasıyla maalesef kalite çok hızla düşecektir. Hele ki, verilen sözlerle açık öğretim coğrafya kontenjanının 5000'lerden en fazla 300 öğrenciye düşürülmesi -aynı Finlandiya, Avustralya, Almanya, ABD üniversitelerinde olduğu gibi- bir gerekliliktir.

Amacımız nitelikli Coğrafya Öğrencisi; nitelikli COĞRAFYACI yetiştirmek olmalıdır.



Fotoğraf 7. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Öğretim Üyeleri ve Asistanları Dekan hocalarıyla* (Önde 1. sıradakiler solda itibaren: Prof. Dr. Hüseyin TUROĞLU, Prof. Dr. Meral AVCI, Doç. Dr. Ahmet ERTEK, Prof. Dr. Barbaros GÖNENÇGİL, Prof. Dr. Hayati DEVELİ (Dekan), Prof. Dr. Sedat AVCI, Doç. Dr. Muzaffer BAKIRCI, Doç. Dr. Orhan GÜRBÜZ, Prof. Dr. Süheyla AKOVA, Prof. Dr. Ayşe Nur TİMOR, Doç. Dr. Selma AKAY ERTÜRK, Doç. Dr. Hüsniye DOLDUR; arkada 2. sıradakiler soldan itibaren: Araş. Gör. Meryem DOĞRUER, Muhammet TAN (Bölüm Sekreteri), Prof. Dr. Suna DOĞANER, Araş. Gör. Merve ZAYIM, Araş. Gör. Mehtap BAYRAK, Araş. Gör. Dr. Zehranur SAVRAN ŞERBETCİ, Prof. Dr. Özlem SERTKAYA DOĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Gaye ERTİN, Prof. Dr. Mesut DOĞAN, Araş. Gör. Dr. Mustafa KAHRAMAN, Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAMAN KOCADAĞLI, Prof. Dr. İsmet AKOVA, Doç. Dr. Mehmet BAYARTAN, Araş. Gör. Dr. Kaan KAPAN, Dr. Öğr. Üyesi Cihan BAYRAKDAR, Araş. Gör Emre ELBAŞI) (22 Ekim 2018, Laleli, İstanbul).

AFET BİLİNCİ VE EĞİTİM DURUMUNUN SAPTANMASINA YÖNELİK ANKET TABANLI BİR ÇALIŞMA

A Field Survey Study for Assessing Disaster Knowledge and Education

Öğrenci Fatma NAİBOĞLU DERECİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
fatma_naiboglu@hotmail.com

Doç. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ceren@comu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Oya ERENOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
o_turkdonmez@comu.edu.tr

Ayşe YILMAZ TURGAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ayilmaz2186@gmail.com

Özet

Bu çalışmanı amacı, 6 Şubat 2017 tarihinden Ayvacık ve çevresinde meydana gelen depremin ardından afetzedelerin mevcut durumunu gözlemlemek, afet sonrası yardımların ne şekilde gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmak, afetzedelerin kamu ve sivil kurumlara karşı bakış açısını saptamak, farklı ne tür beklentilerinin olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, afetten en fazla etkilenen köyler ve çevresindeki çalışma bölgesi olarak seçilmiştir. Buralardaki afetzedelerle yüz yüze görüşülerek anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Bölgeye yardım ve hizmet sunana en etkin kurumlardan birisi olan AFAD'tan görüş alınarak anket soruları oluşturulmuştur. Yapılan detaylı saha çalışmasının ardımdan sonuçlar bilgisayar ortamında SPSS yazılımı yardımıyla değerlendirilmiş ve bulgular analiz edilerek farklı ölçeklerde sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre depremin ardından ilk aşamada yardımların zamanında bölgeye ulaştığı ortaya çıkarılmıştır. Ancak bölgede sürdürülebilir yaşamın yeniden tesisi noktasında uygulamada bir takım yasal zorlukların olması ve bu kapsamda afetzedelerin yeterince bilgilendirilmemesinin sorun teşkil ettiği gözlenmiştir. Doğal afetlerin ardından afet bölgelerine yönelik gerçekleştirilecek tüm çalışmalar kapsamında, bölgeyi yeterince iyi tanıyan veya yerel yönetim tarafından görevlendirilecek kimselerin yardımların adil dağıtımında yararlı olacağı düşünülmektedir. Afet planlaması kapsamında bu kişilerin ve yerel yöneticilerin de afet bilinci konusunda eğitilmesi önemlidir. Ayrıca, doğal afet riski taşıyan bölgelerde yapı stoğunun durumunun saptanması, gerekiyorsa yeniden yapılması ve yöre halkının da afet eğitimine tabi tutulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğal Afet, Deprem, Anket, Planlama, Eğitim

Abstract

The purpose of this study is to observe the current situation of disaster victims after the earthquake on February 6, 2017 in Ayvacik and its surroundings, to determine how the aids are carried out after the disaster, to determine the point of view of the victims against public and non-governmental organizations and to find out what kind of expectations they have. In order to achieve this aim, it was selected as the most affected villages and the surrounding working area. A survey was conducted by face to face interviews with the victims. Survey questions have been formed by taking opinions from AFAD, one of the most effective institutions to provide assistance and services to the region. The results of the detailed field study were evaluated with the help of SPSS software in the computer environment and the results were analyzed and results were obtained in different scales.

According to the results of the research, it was revealed that the aid reached the region in the first stage after the earthquake. However, it was observed that there were some legal difficulties in the implementation of sustainable life in the region and the lack of informing of the victims was a problem. Within the scope of all activities to be carried out in the disaster areas following natural disasters, it is considered that it will be beneficial for people who know the region well enough or who will be appointed by the local administration in a fair distribution of benefits. Within the scope of disaster planning, it is important to educate these individuals and local administrators in disaster awareness. In addition, it is recommended that the status of the building stock should be determined in case of natural disaster risk areas, if necessary re-done and the local people should be subjected to disaster training.

Keywords: Natural Disaster, Earthquake, Survey, Planning, Education

PROBLEM DURUMU

BÜ Kandilli Rasathanesi ve AFAD Deprem Dairesi Başkanlığı verilerine göre, Çanakkale, Ayvacık depremleri Tuzla Köyü'nün içinde bulunduğu bölgede, 14 Ocak-16 Şubat 2017 tarihleri arasında büyüklüğü Mw=5.3 ve daha küçük olan 1000'e yakın deprem meydana gelmiştir. Depremlerin önemli bir bölümü Tuzla Fayı'nın deformasyon zonu boyunca ve fayın düşen bloğu üzerindeki Tuzla ile Assos arasındaki bölgede meydana gelmiştir. Meydana gelen depremlerden 20 tanesinin büyüklüğü 4 ve üzerindedir. Bu depremlerin odak

mekanizma sonuçları baskın olarak KB-GD uzanımlı eğim atımlı normal faylanmaya işaret etmektedir. EMSC verilerine göre, 14 Ocak 2017 günü 22:38:59 UTC saatinde meydana gelen Mw:4.4 büyüklüğünde meydana gelen ilk deprem öncesinde aynı gün 12:47:21 ile 20:22:15 UTC saatleri arasında büyüklükleri 2.0 ile 3.2 arasında değişen 14 adet deprem kaydedilmiştir. AFAD Deprem Dairesi verilerine göre, ikinci deprem 15.01.2017 günü, saat 04.03'te Çanakkale-Ayvacık merkezli olarak meydana gelmiştir. Depremden hemen sonra büyüklükleri 1.1 ile 4.3 arasında değişen 66 adet artçı deprem meydana gelmiştir. Depremin merkez üssüne en yakın yerleşim yeri Çanakkale ilinin Ayvacık ilçesinin Taşağıl Köyü'dür ve AFAD Deprem Dairesi depremin şiddetini 6 olarak vermiştir (Sözbilir vd., 2017).

Depremin hemen ardından başta Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı olmak üzere il ve ilçe belediyelerinden, İÇDAŞ ve GESTAŞ gibi firmalar, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Orman İşleri Müdürlüğü, doktor grupları ve bazı siyasi parti teşkilatları gibi kamu ve özel kurum ve kuruluşlar tarafından afetzedelere yönelik sırasıyla arama, kurtarma, ilkyardım, sürdürülebilir yaşamın sağlanmasına yönelik bir takım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu noktada her doğal afet sonrasında olduğu gibi yapılan çalışmaların ne denli etkin ve hızlı olarak gerçekleştirildiği konusunda bir takım soru işaretleri mevcuttur. Burada temel problem olarak aşağıdaki noktalar öne çıkmaktadır:

▪ Afetzedelerin mevcut durumunu nedir?

▪ Afet sonrası yardımların ne şekilde gerçekleştirilmektedir?

▪ Afetzedelerin kamu ve sivil kurumlara karşı bakış açısı nasıldır?

▪ Farklı ne tür beklentiler bulunmaktadır?

▪ Gelecekte meydana gelebilecek bu tür doğal afetler sonrası daha hızlı, etkin ve doğru müdahaleler için temel bir altlık mevcut mudur?

AMAÇ

Bu çalışmada, Çanakkale'nin Ayvacık ilçesinde 6 Şubat 2017 meydana gelen deprem sonrasında köy halkının durumu değerlendirmesi hakkında anket yapılarak depremin olumsuz etkilerini azaltmak ve sürdürülebilir yaşamın devamı için bazı kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların anketler yardımıyla değerlendirilmesi ile fayda ve eksikliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu tür bir çalışmanın temel motivasyonu olarak depremin ardından bölgedeki kurum ve kuruluşların gerçekleştirmiş olduğu bir takım çalışmalardaki koordinasyonsuzluklar ve eksikliklerin yol açtığı temel sorunların saptanması gösterilebilir. Dolayısıyla anket çalışması kapsamında bölge halkının temel sıkıntıları ve yaşam koşulları değerlendirilerek depremin hemen sonrasında yapılan müdahalelerin yeterliliği ele alınmıştır. Çalışma sonrasında gelecekte meydana gelebilecek bu tür doğal afetler sonrası daha hızlı, etkin ve doğru müdahaleler için temel bir altlık oluşturulması amaçlanmıştır. Ulaşılması hedeflenen temek hedefler şöyle sıralanabilir:

▪ Afetzedelerin mevcut durumunu gözlemlemek,

▪ Afet sonrası yardımların ne şekilde gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmak,

▪ Afetzedelerin kamu ve sivil kurumlara karşı bakış açısını saptamak,

▪ Farklı ne tür beklentilerinin olduğunu ortaya çıkarmaktır.

▪ Çalışma sonrasında gelecekte meydana gelebilecek bu tür doğal afetler sonrası daha hızlı, etkin ve doğru müdahaleler için temel bir altlık oluşturulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada; afetzedelere afet sonrası yardımların ne şekilde gerçekleştirildiği,yardımların yeterli olup olmadığı, afetzedelerin kamu ve sivil kurumlara karşı bakış açılarının ne olduğu ve farklı ne tür çalışmalar yapılabileceği afetzedelerin mevcut durum ve ihtiyaçları göz önüne alınarak araştırılmıştır. Çalışmanın temel verileri; örneklem seçmiş olduğumuz köylerdeki afetzedelerle yapılan anketler ve köy muhtarlarıyla yapılan bilir kişi görüşmeleridir.

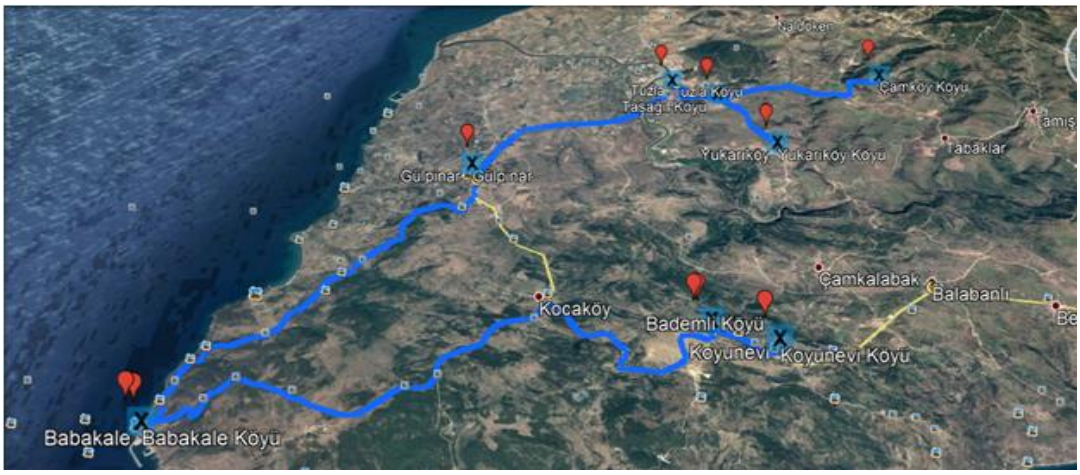
Daha önce belirtilen amaçlara ulaşabilmek için Sözü edilen bu amaca ulaşabilmek için;

▪ Babakale, Bademli, Çamköy, Gülpınar, Koyunevi, Taşağıl, Yukarıköy ve Tuzla köyleri seçilerek, pilot bir uygulama yapılmıştır (Grafik 1).

▪ Deprem sonrası doğan maddi kayıp ve doğacak sonuçlardan hane halkı aynı oranda etkileneceği düşünülerek yapılan anket kişi değil hane anketi olup yapılan anket sayısı aynı zamanda görüşülen hane sayısını vermektedir.

▪ Afetten en fazla etkilenen köyler ve çevresindeki çalışma bölgesi olarak seçilmiştir.

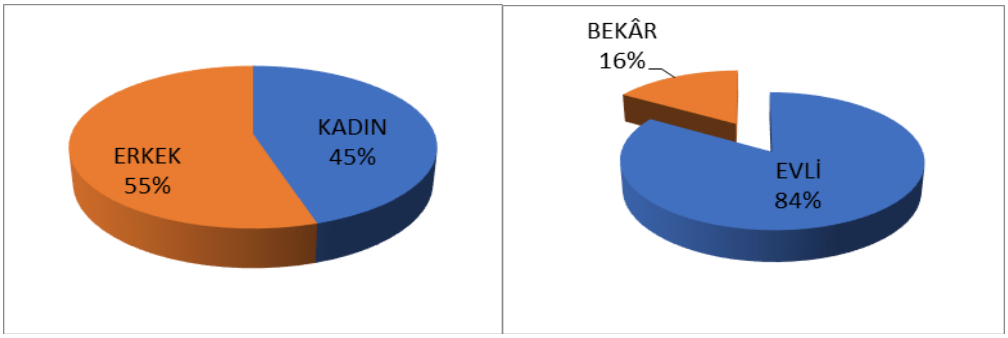
- Yüz yüze görüşülerek anket çalışması gerçekleştirilmiştir.
- AFAD'tan görüş alınarak anketler oluşturulmuştur.
- SPSS Statistics 20 paket yazılımı ile değerlendirme yapılmıştır (SPSS, 2016).
- Saptanan bulgular birbirleriyle de analiz edilerek farklı ölçeklerde sonuçlar elde edilmiştir.



Grafik 1. *Çalışma Güzergahındaki Köyler; Babakale, Bademli, Çamköy, Gülpınar, Koyunevi, Taşağıl, Tuzla Ve Yukarıköy*

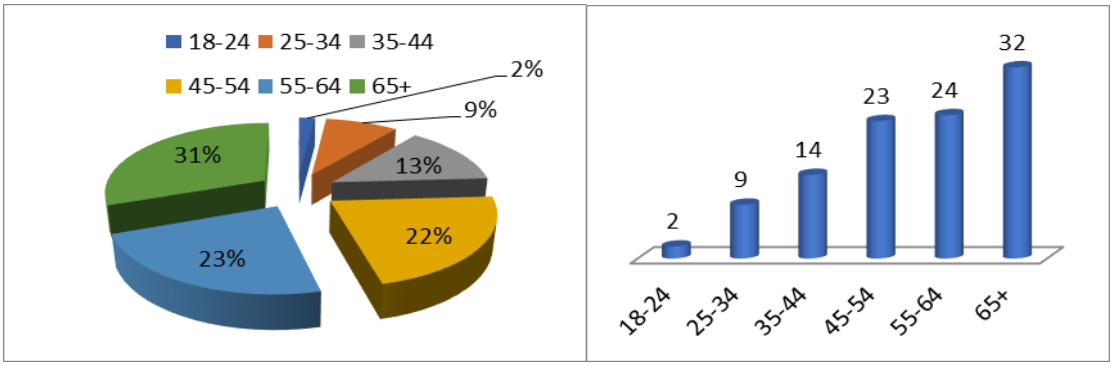
BULGULAR

Yapılan çalışmada 104 adet örnekleme ulaşılmıştır. Bunların % 55'i erkek % 45'i ise kadındır. Örneklemin Medeni Hâl durumu % 16'sı Bekar ve % 84'ü evlidir. Çiftlerden birinin vefatı sonucu oluşan Dulluk kavramına değinilmeyip bu kişilere Bekar diliminde yer verilmiştir (Grafik 2).



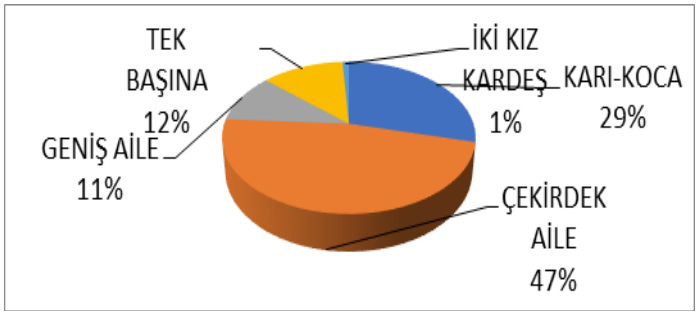
Grafik 2. *Kadın-Erkek Oranı İle Medeni Hâl Oranı*

Saha çalışmasının yıllık tarım döneminin başına denk gelmesinden dolayı orta ve genç yaştaki kişilerin tarım alanlarında olması, gençlerin okul ya da çalışmak için Çanakkale dışında geçici olarak yaşaması sebebiyle yaş aralığı biraz da rastgele olarak tamamlanmış denilebilir (Grafik 3).



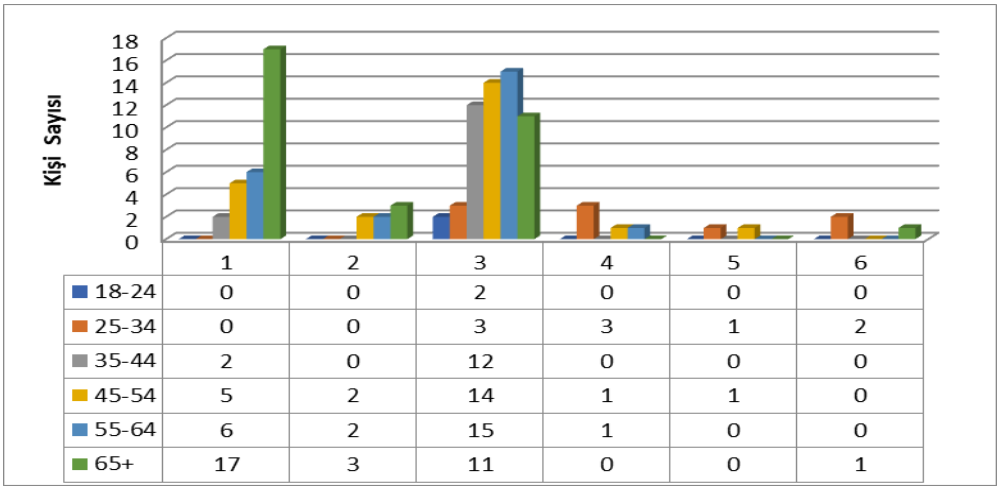
Grafik 3. *Yaş Aralığı Yüzdelik Gösterim ve Yaş Aralığı Adedi*

"Hane halkı kimlerden oluşmaktadır?" sorusuna aldığımız cevaba göre Ayvacık köylerinde daha çok çekirdek ailelere rastlanmaktadır. Saha çalışması sırasında bir adet birlikte yaşayan kız kardeşe rastlanıp "Diğer" yüzdelik dilimine eklenmiştir (Grafik 4).



Grafik 4. *Hane Halkı Yüzdelik Dağılımı*

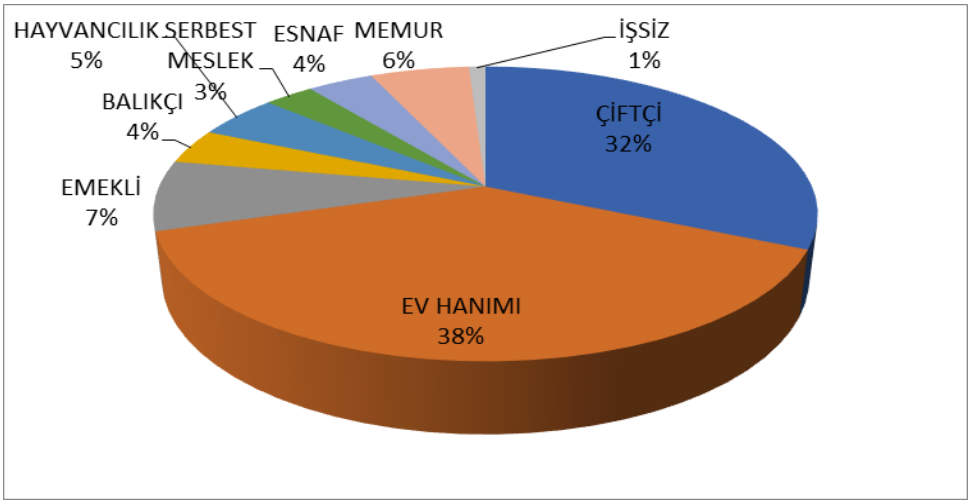
Görüşülen kişilerin büyük bir çoğunluğu ilköğretim ve okuma yazma bilmeyen kişilerden oluşmaktadır. Bu sonuç örneklemin eşit yaş oranına dağıtılamadığı düşünülürse gerçeği çok da yansıtamadığı düşünülmektedir. Yaşlara göre eğitim durumu ayrıntılı olarak aşağıdaki grafikte verilmiştir. Eğitim durumu parametreleri numaralandırılarak tabloya eklenmiştir. Buna göre; Okuma Yazma Bilmeyen 1, Okuma Yazma Bilen 2, İlköğretim Mezunu 3, Lise Mezunu 4, Yüksek Okul Mezunu 5, Üniversite Mezunu ise 6 olarak numaralandırılmıştır (Grafik 5).



	1	2	3	4	5	6
18-24	0	0	2	0	0	0
25-34	0	0	3	3	1	2
35-44	2	0	12	0	0	0
45-54	5	2	14	1	1	0
55-64	6	2	15	1	0	0
65+	17	3	11	0	0	1

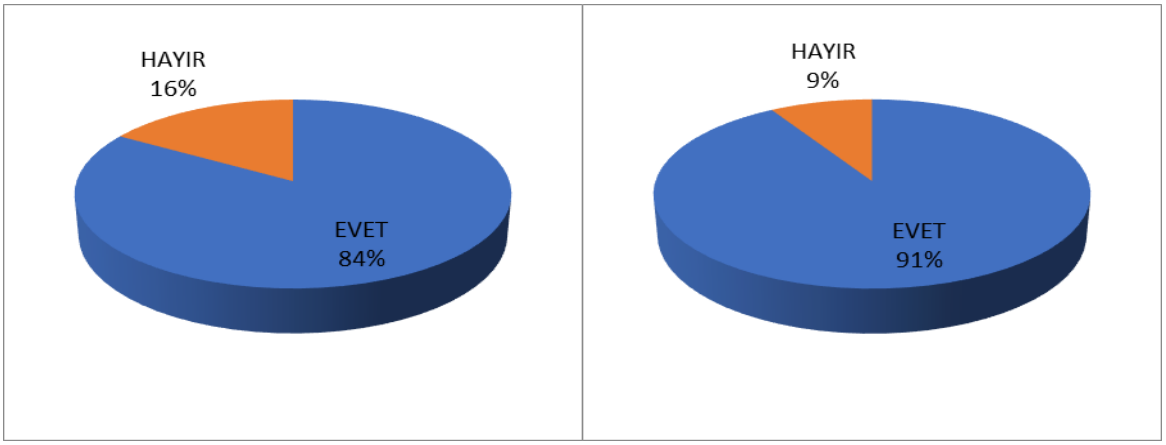
Grafik 5. *Yaşlara Göre Eğitim Durumunun Yüzdelik Dağılımı*

Ayvacık halkının büyük bir bölümü çiftçilikle uğraşmaktadır. Bazı köylerde hayvancılık yapılsa da civar köylere gündelik tarım işçisi olarak gidenlerin sayısı yüksektir (Grafik 6).



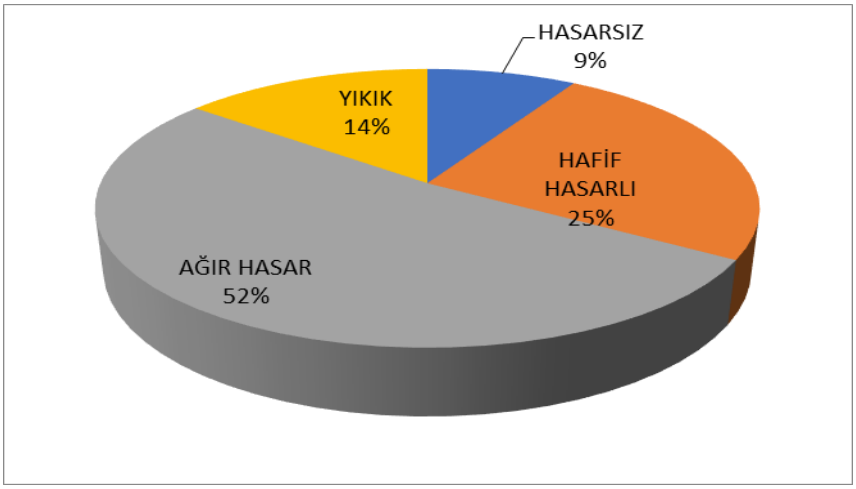
Grafik 6. *Afetzede Halkın Meslek Dağılımı*

Örnekleme "Yaşadığınız ev size mi ait?" ve "Ayvacık depreminde yaşadığınız ev hasar gördü mü?" soruları yöneltilmiştir. Edinilen bulgular sonucu büyük bir çoğunluğa göre örneklemin yaşadığı ev kendine aittir. Kendine ait olmayanlar kirada, tanıdığının evinde ya da lojmanda yaşamaktadır. Yaşanılan depremde bu evlerin büyük çoğunluğu hasar görmüştür (Grafik 7).



Grafik 7. *"Yaşadığınız Ev Size Mi Ait?" ve "Yaşadığınız Ev Hasar Gördü Mü?" Sorularına Yanıtlar*

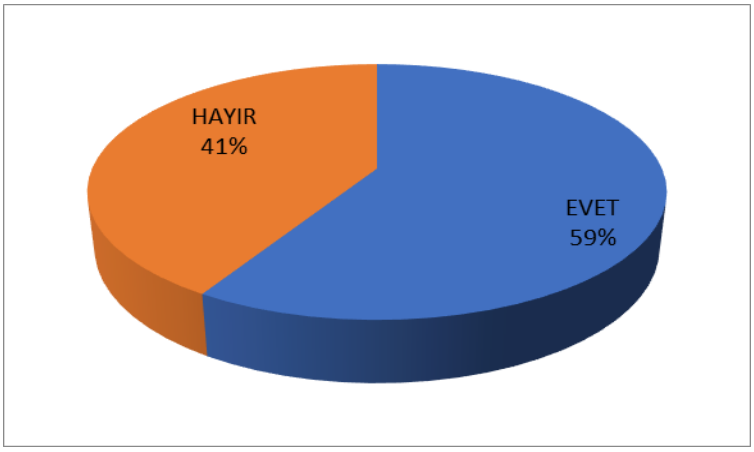
Evlerin mevcut durumuna bakıldığında Yıkık (% 14) ve Ağır Hasarlı (% 52) olma durumlarının toplamı büyük bir çoğunluğa denk gelir. Sahada gözlemlenen bulgulara göre yıkılan evler 'Taş ev' olup evlerin yaşı ortalama 40-50 yıldır. Buna karşılık Hafif hasarlı evler, daha yeni ve sonradan basit güçlendirmeler ile tadilat görmüş olup, hasarsızların bir çoğu ise yaşları daha yeni sonradan yapılmış evlerdir (Grafik 8).



Grafik 8. *Evlerin Hasar Durumunun Yüzdelik Dağılımı*

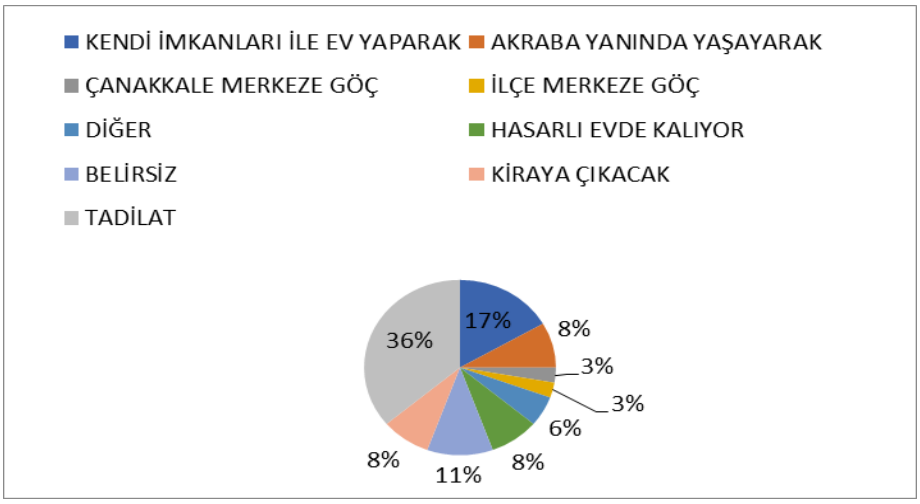
Sonuçlara bakıldığında evlerin hasar durumu sorusundan alınan cevapların % 43'ü depremzedenin kendi gözlemlerine dayanmaktadır. Nitekim saha çalışması sırasında depremzedelerle yapılan görüşmelerde, hasar tespit raporundan haberi olmayıp olası bir artçı depremden doğacak sonuçları gereği kadar ciddiyetle karşılamayan katılımcılara rastlanmıştır. Ayrıca hasar tespit raporundan haberi olmasına rağmen doğacak sonuçların ciddiyetinin farkında olmayıp, rapora itiraz ederek depremde zarar gören evlerinin hasarını daha düşük yazdırmak isteyen kişiler de olmuştur. Buradaki sebep; depremzedelerin yeteri kadar bilinçlendirilememiş olmaları, rapor sonrası hasarı evlerinden çıkartılarak evsiz kalma ve yapılacak afet evlerinden çeşitli nedenlerle yararlanamama korkusudur. Depremzedelerin bazıları bu gibi korkulara rağmen hasarlı evlerinde mecburen yaşamaktadır.

Ayvacık Depreminden sonra AFAD bölgede bazı çalışmalar yapmıştır. Bunlardan biri de bölge halkına (şartları karşılamak koşuluyla) yeni ev yapımıdır. Katılımcıya depremde hasar gören evleri "Ağır hasarlı ve ya yıkık **ise** AFAD'ın konut yardımından yararlanacak mısınız?" sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (% 59'u), gerekli koşulları sağladığı için konut yardımından faydalanacaktır (Grafik 9).



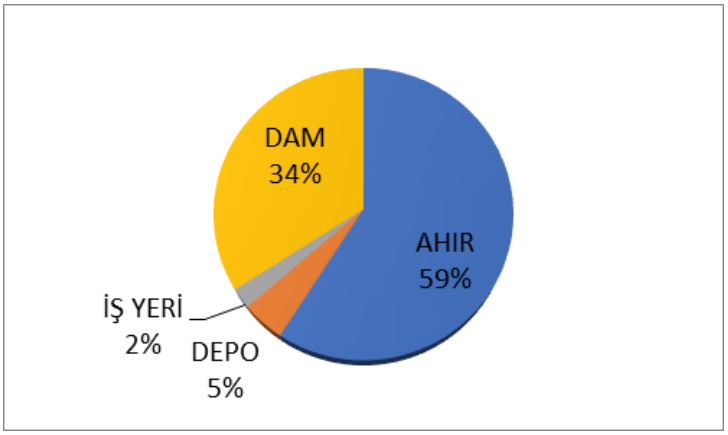
Grafik 9. *AFAD'ın Konut Yardımından Yararlanılma Oranının Dağılımı*

AFAD'ın konut yardımından faydalanamayacak olan örneklemin % 41'lik kısmına bundan sonraki barınmalarını nasıl gerçekleştirecekleri üzerine soru yöneltilmiştir. Bunların büyük bir bölümü kendi imkanlarıyla tadilat veya yeni bir ev yapacaklarını belirtmişlerdir. Birçoğu ise gerekli koşulları sağlayamadığı için ya hasarlı evde kalacak ya da yaşamını nasıl devam ettireceğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Bölge halkının genel maddi durumu bunda en büyük etkendir (Grafik10).



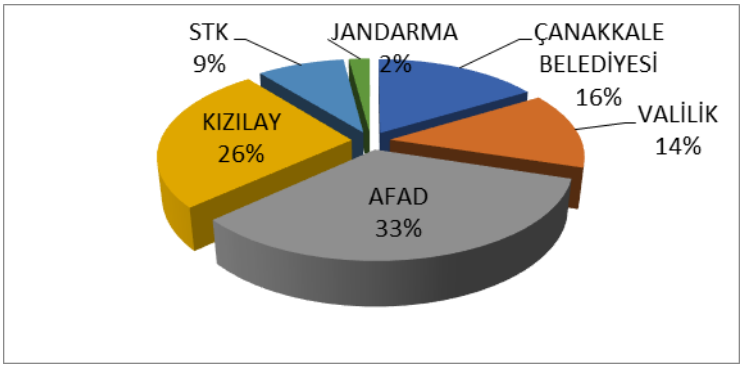
Grafik 10. *Konut Yardımı Almayacaklar İçin "Barınmanızı Nasıl Gerçekleştireceksiniz?" Sorusunun Dağılımı*

Katılımcılardan bazılarının yaşadığı ev haricinde; ahır (% 59), dam (% 34), depo (% 5) ve işyeri (% 2) gibi diğer taşınmazları da hasar görmüştür (Grafik 11).



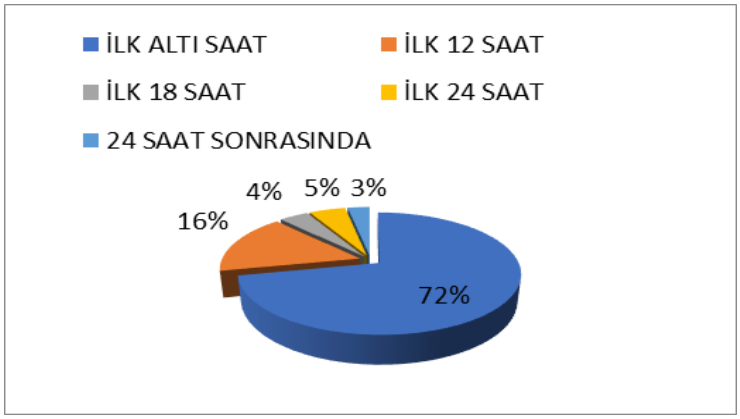
Grafik 11. *Zarar Gören Diğer Taşınmazların Dağılımı*

Ayvacık depreminden sonra bölgeye yardım için gelen birçok kuruluş vardır. Bölge halkından alınan bilgilere göre AFAD (% 33), Kızılay (% 26), Çanakkale Belediyesi (% 16) ve Valilik (% 14) bunlardan en önde gelen kuruluşlardır (Grafik 12). Bunun yanında civar il ve ilçe belediyelerinden, İÇDAŞ ve GESTAŞ gibi firmalardan, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Orman İşleri Müdürlüğü, doktor grupları ve bazı parti teşkilatlarından gelenler olmuştur.



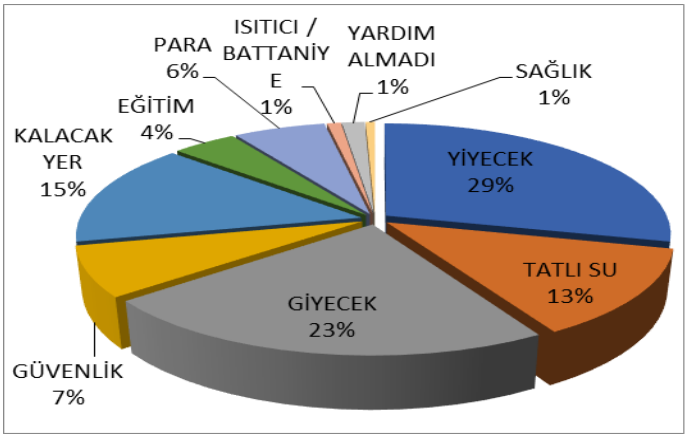
Grafik 12. *Depremden Sonra Bölge Halkına Yardım Eden Kuruluşların Dağılımı*

Deprem sonrasında yayımlanan haberler ve AFAD başkanı ile yapılan görüşme ışığında yardımın depremden hemen sonra bölge halkına ulaştığı öğrenilmiştir. Örnekleme yöneltilen yardımın ulaşma süresi sorusundan alınan cevaplar bu durumu desteklemektedir. Buna göre örneklemin büyük bir çoğunluğu (% 72) yardımın ilk altı saat içinde ulaştığını söylemektedir. Edinilen bilgiye göre depremden sonraki ilk altı saat içerisinde bölge, insansız hava aracı yardımı ile AFAD tarafından taranmıştır. Tarama sonucunda köylerdeki hasar durumu belirlenmiştir. Hasar sıralamasına göre ağır hasarlıdan hafif hasarlıya doğru yardım önceliği verilmiştir. Örneklemden alınan ilk altı saat haricindeki cevaplardan, yapılan hava taraması sonrasında aciliyet sırasına bakılarak bölgeye ulaşıldığı düşünülmektedir. (Grafik13).



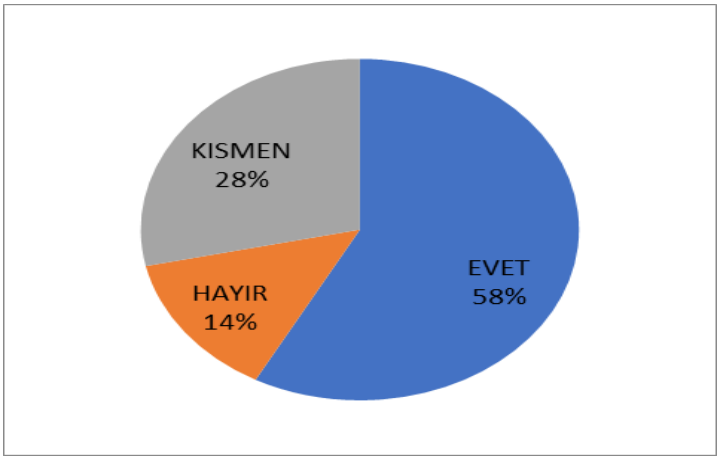
Grafik 13. *"Yardım Depremden Sonra Ne Kadar Sürede Ulaştı?" Sorusunun Dağılımı*

Deprem sonrasında bölgeye gelen kurum ve kuruluşlar depremzedelere çeşitli yardımlarda bulunmuşlardır. Aynı anda birden çok yardım alan katılımcıların % 29'u yiyecek, % 23'ü giyecek, % 15'i kalacak yer (çadır-konteynır), % 13'ü tatlı su cevaplarını vermiştir. Bunun yanında jandarma bölgeye geçici karakol kurarak bölgenin güvenliğini (% 7'si güvenlik) sağlamıştır. Aynı zamanda Orman İşleri Müdürlüğü konteynırlarda yangın çıkma ihtimaline karşı bölgeyi kontrol altında tutmuştur. AFAD deprem sonrasında bölgede kriz masası kurarak bölgeyi koordine etmiştir. Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü tarafından evleri hafif hasarlı olan depremzedelere 1500 TL, ağır hasarlılara ise 3000 TL'ye kadar para yardımı (% 6'sı para) yapılmıştır. Koyunevi ve Çamköy gibi köylerde öğrenciler, taşımalı eğitim sistemiyle Ayvacık merkeze gönderilerek eğitimlerine (% 4'ü eğitim) devam etmeleri sağlanmıştır. Sağlık ekipleri bölgede depremzedelere sağlık hizmeti (% 1'i sağlık) vermiştir. Ayrıca tuvalet-banyo ve çamaşırhaneler kurulmuştur. Afet sonrasında depremzedelere soğuk hava koşullarından korunabilmeleri amacıyla ısıtıcı ve battaniye dağıtılmıştır (% 1'i de ısıtıcı/battaniye). Bunun dışında anket uygulananlardan % 1'lik bir kitle ise ihtiyacı olmadığı gerekçesiyle herhangi bir yardım almadığını belirtmiştir (Grafik 14).



Grafik 14. *Yapılan Yardımların Yüzdelik Dağılımı*

Kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan yardımların katılımcılara yeterlilik düzeyi sorulmuş ve katılımcılardan % 58'i evet yeterli, % 14'ü hayır yetersiz, % 28'i ise kısmen yeterli cevapları alınmıştır (Grafik 15).



Grafik 15. *Yardımların Yeterlilik Düzeyi*

"AFAD'ın konut yardımından yararlanacak mısınız?" sorusu opsiyonlu bir soru olduğu için, evi hasar görmemiş katılımcılar konut yardımından yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum çakıştırma sırasında tabloya kayıp değer olarak yansımaktadır. Katılımcıların % 59'u AFAD'ın konut yardımından yararlanacaklarını belirtmişlerdir. Konut yardımından yararlanacak % 59'luk kitlenin kendilerine yapılan yardımların yeterli olup olmama durumları incelendiğinde; % 58'inin yapılan yardımlardan yeterli olduğu, % 22'sinin kısmen yeterli olduğu, % 20'sinin ise yeterli olmadığı görülmektedir. AFAD'tan konut yardımı almayan 43 katılımcıya (% 49) bakıldığında ise; yapılan yardımlardan % 58'inin (21 kişi) yeterli olduğu, % 39'unun (14 kişi) kısmen yeterli olduğu, % 3'ünün (1 kişi) ise yeterli olmadığı görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. *"AFAD'ın Konut Yardımından Yararlanacak Mısınız?"/"Yapılan Yardımların Yeterlilik Düzeyi" Analizi*

AFAD'IN KONUT YARDIMINDAN YARARLANACAK MISINIZ?		YAPILAN YARDIMLAR YETERLİ OLDU MU?							
		KAYIP DEĞER	EVET	%	HAYIR	%	KISMEN	%	TOTAL
	EVET	2	34	% 58	12	% 20	13	% 22	61
	HAYIR	7	21	% 58	1	% 3	14	% 39	43
TOTAL		9	55		13		27		104

Katılımcılardan yapılan yardımlar üzerine bir puanlama yapmaları istenmiş ve böylece memnuniyet seviyeleri istatistiksel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Puanlamada 10 en yüksek memnuniyet puanını gösterirken, 1 en düşük memnuniyetsizlik puanını ifade etmektedir. Ayrıca katılımcılardan 10 kişi (% 9.6) bu soruya cevap

vermek istememiş olup, bu durum tabloda kayıp değer olarak gösterilmiştir. Katılımcıların % 33.7'si 10 puan verirken, % 1'i bir puan vermiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların % 19.6'sı 1-5 arasında puan verirken, % 71.2'sinin 6-10 arasında puan verdiği dikkat çekmektedir. Puanlamanın aritmetik ortalamasının 7.05 olduğu dikkate alınırsa, katılımcıların yapılan yardımlardan genel olarak memnun kaldıkları çıkarımı yapılabilir.

Katılımcılara, yapılan anket çalışması sonunda 'yapılan yardımlar haricinde başka nasıl yardım yapılabilirdi?' sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar; alt yapı istekleri, eğitim, koordinasyon sorunu, sağlık ve maddi istekler şeklinde gruplandırılabilir. Buna göre katılımcıların istekleri şu şekilde sıralanabilir:

Altyapı;

▪ Deprem sonrası bölgede temiz su sıkıntısı yaşanması sebebiyle katılımcıların ilgili kuruluşlardan temiz su sıkıntısına öncelik vermeleri istekleri,
▪ Evleri hafif hasarlı olan depremzedelerin tadilat hizmetleri istekleri,
▪ Konteynırlarda uzun sureli yaşamalara bağlı kanalizasyon sorunu istekleri,
▪ Bazı köylerde tuvalet banyo konteynırın dışında olması sebebiyle yetersiz olması ve bu köylerdeki katılımcıların daha çok banyo-tuvalet, çamaşır yıkama alanı gibi alt yapı istekleri,

Koordinasyon;

▪ Yapılan çeşitli yardımların köy meydanına getirilmesi buraya ulaşamayan yaşlı ve engellilerin yardımlardan faydalanamaması,
▪ Yardımların dağıtımı sırasında uzman yetersizliği,
▪ Yapılacak yardımlar esnasında bütün depremzedelere haber gitmemesi,

Sağlık;

▪ Yatalak olan depremzedelere sağlık yardımlarının ulaşamaması sebebi ile sağlık ekiplerinden engelli ve yaşlılara öncelik verilmesi istekleri,
▪ Sağlık personel ve hizmetlerinin yetersiz olması sebebiyle bölgeye daha çok sağlık personeli istekleri,
▪ Özürlü çocuğu olan depremzedelerin akülü araba gibi sağlık istekleri,

Eğitim;

▪ Gelecek öğretmenlere kalacak yer temin edilmediği için öğretmen eksikliğinin olması,
▪ Konteynır okullarının zamanında açılmamış ve yetersiz olması gibi eğitim istekleri,

Maddi;

▪ Para yardımı sırasında haberi olmayan depremzedelerin para yardımı istekleri,
▪ Para yardımı alan fakat çocukları olan depremzedelere çocuk sayısını düşünerek ekstra para yardımı gibi maddi istekleri olmuştur.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6 Şubat 2016 Ayvacık depremi sonrasında deprem bölgesine yönelik gerçekleştirilen ilk yardım, iyileştirme ve yaşanılabilir alanın sürekliliği müdahalelerinin etkinliğinin ortaya çıkarılabilmesi için pilot bir bölgede gerçekleştirilen anket tabanlı bu tür çalışmalar ilgili kurum ve kuruluşların da katılımıyla ülke genelinde kullanılabilir bir hale getirilebilir. Böylelikle doğal afetzedelerin travma sürecini hızla atlatması ve yeniden yaşama tutunmaları hızlı ve etik olarak sağlanabilir.

Maddi manevi yıkımlara sebep olan Ayvacık depremi sonrasında afetzedeler üzerinde depremin olumsuz etkilerini azaltmak ve sürdürülebilir yaşamın devamı için bazı kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. İlçe Tarım Müdürlüğü'nün afetzedelere hayvan yardımı, Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü tarafından yapılan para yardımı, AFAD'ın afet sonrası bölgenin genel koordinasyonuyla ilgilenmesi, gelen sağlık ekiplerinden bölgeye çeşitli sağlık hizmetleri, yardım kolileri, giyim eşyaları vb. örnek verilebilir.

KAYNAKÇA

Sözbilir, H., Sümer, Ö., Uzel, B., Softa, M, Tepe, Ç., ve Eski, S. (2017). Çanakkale-Ayvacık depremleri ve bölgenin depremselliği. Dokuz Eylül Üniversitesi Deprem Araştırma ve Uygulama Merkezi Diri Fay Araştırma Grubu.

BM Corp. Released (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ (ÇANAKKALE ÖRNEĞİ)

Evaluation of Environmental Relevant Behaviors of Secondary Education Students (Canakkale Sample)

Dr. Öğr. Üyesi Hayri ÇAMURCU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
hcamurcu@comu.edu.tr

Berkan SARISÜLÜK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
berkanberkan17@hotmail.com

Özet

Günümüzün en önemli sorunlarını çevre sorunları oluşturmaktadır. Bu sorunların ana kaynağı ise biz insanlarız. Bizler çevreye nasıl davranırsak karşılığını da öyle alırız. Çevre sorunlarının azalmasını istiyorsak gençlerimize ve çocuklarımıza iyi bir çevre eğitimi vermemiz gerekiyor. "İyi bir gelecek için iyi bir çevre eğitimi" sloganıyla yola çıkıp güzel bir çevre oluşturmalıyız.

Çevre insanın içinde bulunduğu hayati faaliyetlerini yürüttüğü diğer canlılarla ortak paylaştığı ortamdır. Çevre kavramı yüzyıl öncesine kadar sadece insanın bulunduğu alan olarak anlaşılıyordu. Günümüzde ise bu kavram biraz daha genişlemiştir ve hatta dünyanın her yeri biz insanların çevresi haline gelmiştir. Daha önceki yüzyıllarda bizden uzak dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olay için bizi ilgilendirmez derken günümüzde bunu söyleyemiyoruz. Dolaylı da olsa artık dünyada meydana gelen çevresel sorunlar bizi ilgilendirmeye başladı. Örneğin 1986 Ukrayna'da meydana gelen Çernobil nükleer santralinin patlamasıyla birlikte birtakım olumsuz sonuçlar da ortaya çıktı. Bu patlamadan sadece Ukrayna etkilenmedi. Karadeniz havzasındaki birçok ülke bu olaydan etkilendi. Türkiye'de de özellikle Karadeniz bölgesi bu patlamadan etkilendi.

Daha yaşanabilir bir çevre oluşturmak, doğaya verilen zararı daha aza indirilmesi için ülkeler arasında protokoller yapılmış ve çeşitli anlaşmalar imzalanmıştır. Bu anlaşmalar doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır. Ülkeler alınan bu kararları eğitim sistemlerine de yansıtmaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda sürdürülebilir bir çevre eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Bu araştırmada, çevre konusunda verilen eğitimin Çanakkale'de ne derece etkili olduğunu tespit etmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Çanakkale şehir merkezinde yer alan 3 Anadolu lisesi, 3 Anadolu Meslek lisesinde öğrenim gören 544 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeylerinin çevreye davranışlarında etkili olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla 9 ve 12. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarını tespit edebilmek için 20 soruluk 4 seçenekli Likert tipte "Çevre Davranış Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin çevreye karşı davranışlarında cinsiyetin, okul türünün, sınıf düzeyinin ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerinin okul türüne göre değerlendirildiğinde de Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerinde öğrenim görenlere çevreye davranışlarının daha olumlu olduğunu tespit edilmiştir. Davranışları cinsiyete göre değerlendirildiğinde cinsiyetin öğrencilerin davranışları arasında bir farklılık oluşturmadığını tespit edilmiştir. Farklı gelir düzeyine sahip öğrencilerin çevre bilinç düzeyleri ve çevre davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre gelir düzeyi yüksek ailelerinin çocukları çevre yönelik davranışları, gelir düzeyi düşük ailelere göre daha olumludur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Eğitim, Davranış, Tutum, Sınıf Düzeyi

Abstract

Environmental problems are the most important problems of our day. We are the main source of these problems. So we get the opposite of how we treat the environment. If we want to reduce environmental problems, we need to educate our young people and our children with a good environment. We must create a beautiful environment with the slogan "Good environmental education for a good future".

The environment is the medium in which people share their vital activities with other living beings. The concept of environment was understood as the area where only human beings existed before the century. Nowadays, this concept has expanded a bit more. Even everywhere in the world we become people's surroundings. As a matter of fact, the environmental problems that are now happening in the world have begun to concern everybody. For example, 1986 came out with some negative results with the explosion of Chernobyl

nuclear power plant in Ukraine. Only Ukraine was not affected by this explosion. Many countries in the Black Sea basin are influenced by this. Especially in the Black Sea region of Turkey were affected by the explosion.

In order to create a more livable environment and to reduce the harm done to nature, protocols were made between countries and various agreements were signed. Some studies has been done towards these agreements. The countries have tried to reflect these decisions into their education systems. In this direction, a sustainable environmental education has begun to be given.

In this research, it was tried to determine how effective environmental education is in Canakkale. For this purpose, the opinions of 544 students who study in three different Anatolian high schools and three different Anatolian vocational schools located in Canakkale city center were taken. 9th and 12th grade students were preferred in order to determine whether the class levels of the students were effective in the environmental behavior. Likert "Environmental Behavior Scale" with 4 questions was applied to determine students' behavior towards the environment. Attempts have been made to determine whether gender, school age, class level and socio-economic levels of their families are influential in the behavior of students towards the environment.

According to the obtained results, it was determined that the students who were educated in the Anatolian high schools were more positive towards the environment than the ones who were educated in the vocational high schools. When the behaviors were assessed by sex, it was determined that gender did not make any difference between students' behaviors. It was concluded that there is a meaningful difference between environmental awareness levels and environmental behaviors of students with different income levels. According to the results, children with higher income levels are more likely to behave towards the environment than children with lower income levels.

Keywords: Environment, Education, Behavior, Attitude, Class Level

GİRİŞ

Çevre canlıların içinde bulunduğu ve tüm yaşamsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam ya da koşullardır (Uzun N., 2007). Bu yaşamsal faaliyetleri sürdürürken tüm canlılar birbirinden etkilenmektedir. İnsanoğlu ortaya çıktığı ilk çağlardan itibaren çevresiyle bir etkileşimde bulunmuştur. Bu etkileşim günlük hayatta yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlarını karşılama amaçlıdır fakat zamanla insanın aşırı tüketim ve doğayı yanlış kullanımı gibi nedenler; kendini yenileyebilme özelliğine sahip olan doğanın bozulmasına sebep olmuştur. Bu sebeplerden dolayı günümüz dünyasının en önemli küresel sorunlarından birini de çevre sorunlarının oluşturduğunu görülmektedir.

Sanayileşme, nüfus artışıyla birlikte dünyada; çarpık kentleşme, atıkların bilinçsizce çevreye saçılması, hava, su, toprak gibi doğal kaynakların israf edilmesi, son yıllarda önemi artan küresel ısınma, çevre kirliliği ve bu konulardaki olumlu tutum eksikliği doğal dengenin bozulma sürecini hızlandırmaktadır (Yılmaz, 2006). Bunun dışında nüfusun giderek artmasıyla birlikte çevre üzerindeki baskıda her geçen gün artmaktadır. Artan bu baskı beraberinde (hava, su, radyoaktif kirlilik, gürültü, toprak kirliliği vb.) önemli çevre sorunlarını da getirmektedir. İnsanlara gerekli çevre eğitimini vererek insanların çevre bilinci ve çevreye olan duyarlılıkları artırılmadır. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerine verilen çevre eğitiminin ne derece etkili olduğunu öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarına nasıl bir etkide bulunduğunu tespit etmektir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada Çanakkale il merkezindeki ortaöğretim öğrencilerinin çevre bilinci ve çevreye karşı davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada meslek liseleri ve Anadolu liseleri öğrencilerinin çevreye bakış açıları arasında bir farkın olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Ayrıca Mann-Whirney U ve Wilcoxon W testleri uygulanarak Çanakkale'de öğrenim gören 9. ve 12. Sınıf öğrencilerin çevreye yönelik davranışları ve çevre bilinçleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evrenini Çanakkale il merkezindeki 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören lise 9. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları*

Değişken		Sayı	%
Sınıf	9. Sınıf	299	55
	12. Sınıf	245	45

Çalışmanın örneklemini ise aynı eğitim ve öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Çanakkale Sosyal Bilimler Lisesi, Çanakkale Anadolu Lisesi, İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, Çanakkale Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Nedime Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çanakkale İMBK Anadolu Meslek Lisesi 9. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya bu 6 lisede 9. ve 12. sınıflara devam eden toplam 544 öğrenci katılmıştır. Örneklemdeki 9. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı 299, 12. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı ise 245'tir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada Nicel araştırma yöntemlerimden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 1984). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966). Çalışmamızda çevre bilinci tarama ölçeği kullanılarak öğrencilerin çevre bilinçleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere bu ölçek kapsamında 18 soru sorulmuştur. 18 soru ile öğrencilerin çevreye bakış davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın yöntemi nicel araştırmadır. Nicel (Quantitative) Araştırmalar: Deneysel ve gözlemsel verileri yaygın olarak kullanan, bunların istatistik analizlerine dayanarak genelleme yapan araştırmalardır (Arıkan, 2011). Olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. Bizim çalışmamızı da bu kapsamda değerlendirebiliriz. Çalışmamızın amacı öğrencilerin çevreye bakış açılarını, çevreye karşı davranışlarını tespit edebilmektir. Bu tespitte bulunmak içinde anketlerden de yararlanılmıştır.

Araştırmanın modeli betimsel araştırmadır. Mevcut durumu veya geçmişten gelen sorunları inceleyen araştırmadır. Genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarma amaçlı araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Gurbetoğlu, 2015). Araştırmanın amacı Çanakkale il merkezindeki öğrencilerin 2016-2017 yıllarındaki çevreye bakış açılarını çevreye yönelik davranışlarını tespit etmektir.

VERİ TOPLAMA ARACININ HAZIRLANMASI

Çalışmada veri toplama aracı olarak 18 sorudan oluşan çevre bilinci tarama ölçeği ve yine 18 sorudan oluşan çevre davranış ölçeği anketleri kullanılmıştır. Anketler likert tipi ölçeklerden oluşmaktadır. Çevre davranış ölçeğindeki sorular ise hiçbir zaman, ara sıra, çoğu zaman ve her zaman şeklinde cevaplanmıştır. Çevre bilinci tarama ölçeğindeki 15 soru evet, hayır ve bazen şeklinde cevaplandırılmıştır. 16. soru annem ve babam, medya, öğretmenlerim, arkadaşlarım ve diğerleri şeklinde cevaplanmıştır. 17. ve 18. soru ise su kirliliği, toprak kirliliği, ses kirliliği, iklim değişikliği, hava kirliliği ve diğerleri şeklinde cevaplanmıştır.

Sorulardan bazıları daha önce uygulanmış anketlerden gerekli izinler alınarak alınmış, bazıları ise Çanakkale bazında düşünülerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların seçiminde ve hazırlanılmasında iki farklı uzman görüşü alınarak anket oluşturulmuştur. Soru seçiminde daha çok öğrencilerin çevreye karşı nasıl davrandıkları ve çevre bilinç düzeylerini ortaya çıkartabilecek soruların seçilmesine dikkat edilmiştir.

UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME AŞAMASI

Çevre bilinci ve davranış anketleri, 2016-2017 öğretim yılı ikinci yarıyılında, ders saatleri içinde öğrencilere uygulanmıştır. Anketlerin uygulanması için öğrencilere yeterli zaman verilmiştir. Öğrencilerin anketleri okumadan işaretlemelerini önlemek için anketleri doldurma işlemi başlamadan önce konunun önemi, neden gerekli olduğu, nerede kullanılacağı öğrencilere açıklanmıştır. "Çevre davranış ölçeği" 18 adet sorudan oluşmaktadır. Ankette sorulan sorular SPSS Windows version 24.0 paket programına "1" "hiçbir zaman", "2" "ara sıra", "3" "çoğu zaman", "4" "her zaman" kodları verilerek girilmiştir. Çevre bilinci tarama ölçeği ise 15 tane sorudan oluşmaktadır. Bu ankette sorulan sorularda "1" "evet", "2" "hayır", "3" "bazen" kodları verilerek girilmiştir. Bunun dışında çevre bilinci tarama ölçeği içinde 3 tane sıralama sorusu sorulmuştur. 16. Soruda "1" "annem ve babam", "2" "medya", "3" "öğretmenlerim", "4" "arkadaşlarım", "5" diğerleri şeklinde kodlanmıştır. 17. ve 18. soruda ise "1" "su kirliği", "2" "toprak kirliliği", "3" "hava kirliği", "4" "iklim değişikliği", "5" "ses kirliliği", "6" "diğerleri" şeklinde kodlanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Öğrencilerin her bir soruya verdiği yanıt nicel yöntemle analiz edilmiştir. Soru formundan elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shaphiro wilk testi ile test edilmiş, normal dağılıma sahip özelliklerin 2 bağımsız grupta karşılaştırılmasında Student t testi, normal dağılmayan özelliklerin 2 bağımsız grupta karşılaştırılmasında Mann Whitney u testi kullanılmıştır. Ayrıca sayısal verilerin 2'den fazla bağımsız grupta karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren özellikler için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD çoklu karşılaştırma testleri, normal dağılmayan özellikler için ise Kruskal Wallis testi ve All pairwise çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistik olarak sayısal değişkenler için ortalama±standart sapma, kategorik değişkenler için ise sayı ve % değerleri verilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS Windows version 24.0 paket programı kullanılmış ve $P<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Anketteki her maddenin mod medyan değerleri de hesaplanmıştır. Anketin geçerliliği için her bir soruda uzman görüşü alınmış ve anket soruları bu doğrultuda son şeklini almıştır.

BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Tablo 2. *Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler Ve Cronbach Alfa Değerleri*

	N	Min.	Max.	Ortalama	Std. Sapma	Cronbach alfa
ÇDÖ	544	18	72	44,4	9,35	0,86

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliği ve güvenirliliğini belirlemek için analizler yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Çevre Davranış Ölçeğinin güvenirliği (Cronbach alfa) 0,859 bulunmuştur.

Tablo 3. *Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Özellikleri*

Değişken		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	277	50,9
	Erkek	267	49,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin 277'si (% 50,9) kadın 267'si (% 49,1) ise erkektir.

Tablo 4. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Liselere Göre Dağlımı*

Değişken		Sayı	%
Okul Durumu	Anadolu Lisesi	234	43
	Meslek Lisesi	310	57

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 43'ü (234'ü) normal Anadolu liselerinde öğrenim görmektedir. % 57'i (310 öğrenci) ise mesleki Anadolu liselerinde öğrenim görmektedir.

Tablo 5. *Araştırmaya Katılanların Sınıf Düzeylerine Göre Dağlımı*

Değişken		Sayı	%
Sınıf	9. Sınıf	299	55
	12. Sınıf	245	45

Araştırmaya katılan öğrencilerin 299'u (% 55) 9. sınıf öğrencisidir. 245'i ise (% 45) 12. sınıf öğrencisidir.

Tablo 6. *Araştırmaya Katılanların Yerleşim Yerlerine Göre Dağlımı*

Değişken		Sayı	%
Yerleşim Yeri	Köy	88	16,2
	Kasaba	43	7,9
	Şehir	353	64,9
	Büyükşehir	22	4,0
	Mahalle	38	7,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamlarını geçirdikleri yerlere göre dağılımlarına baktığımızda 88 öğrenci (% 16,2) köyde, 43 öğrenci (% 7,9) kasabada, 353 öğrenci (64,9) şehir merkezinde, 22 öğrenci (% 4) büyükşehirde 38 öğrenci (% 7) ise yaşamının çoğunu mahallede geçirmiştir.

Tablo 7. *Farklı Okul Türünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Davranışları Arasındaki Fark (Mann WhitneyU)*

Test istatistikleri	Çevre bilinç düzeyi	Çevre davranış
Mann-Whitney U	35199,0	32933,0
Wilcoxon W	62694,0	81138,0
Z	-,93	-2,1
Asymp. Sig. (2-tailed)	,35	,04

Farklı okul türünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevre davranış ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını Mann Whitney U testinde ölçülmüştür. Çevre davranış ölçeği için p = 0.038 ile % 95 güven aralığında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında çevre davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Analiz sonuçlarına göre Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin meslek lisesindeki öğrencilere göre çevreye karşı olumlu davranışları daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Tablo 8. *Farklı Gelir Düzeyine Sahip Öğrencilerin Çevreye Karşı Tutumları(Kruskal Wallis)*

Test istatistikleri	Çevre davranış	Çevre bilinç düzeyi
Ki-Kare testi	5,47	4,24
df	4	4
Asymp. Sig.	,24	,38
a. Kruskal Wallis Test		

Farklı gelir düzeyine sahip öğrencilerin çevre davranış ölçeğine verdiği cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, iki ya da daha çok grubun bir bağımlı değişkene ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılan ve parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Bu analizlere göre deneklerin çevreye olumlu davranışları (p =0.24) arasında % 95 güven aralığında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 9. *Kadınlar ve Erkeklerin Çevre Davranış Düzeyi Ölçeğine Verdikleri Cevaplar Arasındaki Anlamlılık Farklılık*

	Çevre davranış
Mann-Whitney U	35418,0
Wilcoxon W	73921,0
Z	-,96
Asymp. Sig. (2-tailed)	,34

Ankete katılan öğrencilerin 277'si kadın ve 267'si erkektir. Verilerin dağılımı normal olmadığı için tercih edilen Mann Whitney U testine göre p=0,338 ve p>0,05 olduğundan, kadınlar ve erkeklerin çevre davranış düzeyi ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. *Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Verdikleri Cevaplar Arasındaki Farklılık*

		N	Ortalama	Std. Sapma	Test İstatistiği	p
ÇDÖ	Köy	88	44,75	9,28	Ki Kare=3,75	0,44
	Kasaba	43	45,19	9,73		
	Şehir	352	44,68	9,00		
	Büyükşehir	22	42,05	10,78		
	Mahalle	38	41,71	11,13		
	Total	543	44,41	9,35		

Yaşanılan yerin göz önüne alındığında Çevre davranış ölçeği ve Çevre bilinci tarama ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır

Tablo 11. *Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyinin Öğrencilerin Verdikleri Cevaplara Etkisi*

		N	Ortalama	Std. Sapma	Test İstatistiği	p
ÇDÖ	Okur Yazar Değil	15	43,20	9,42	F=0,34	0,89
	Okur Yazar ama Mezuniyeti Yok	18	43,50	9,02		
	İlkokul Mezunu	220	44,89	9,47		
	Ortaokul Mezunu	112	43,72	9,60		
	Lise Mezunu	116	44,28	9,30		
	Yüksekokul veya Fakülte Mezunu	62	44,77	8,87		

Anne eğitim düzeylerinin arasında Çevre davranış ölçeği ve Çevre bilinci tarama ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Tablo 12. *Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu İle Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Arasındaki Farklılık*

		N	Ortalama	Std. Sapma	Test İstatistiği	p
ÇDÖ	Okur Yazar Değil	7	43,71	7,52	F=0,51	0,83
	Okur Yazar ama Mezuniyeti Yok	12	45,67	12,32		
	İlkokul Mezunu	145	44,19	9,14		
	Ortaokul Mezunu	109	45,18	9,70		
	Lise Mezunu	155	44,26	9,45		
	Yüksekokul Mezunu	66	45,06	9,16		
	Fakülte Mezunu	39	43,31	8,49		
	Yüksek Lisans veya Doktora Mezunu	10	40,70	10,15		

Baba eğitim düzeylerinin arasında Çevre davranış puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (P=0,83).

Tablo 13. *Sınıf Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasında Farklılıklar: (Mann Whitney U Testi)*

Değişkenler	9.sınıf (n=298)	12.sınıf (n=245)	z	p
ÇDÖ	44,01 ± 9,17	44,91 ± 9,56	-0,67	0,50

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin çevre davranış ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

▪ Öğrencilerin çevre konusunda bilinçlerinin gelişmesinde anne ve babaların daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin anne ve babalarıyla çok fazla zaman geçirmesi onların çevreye yönelik davranışlarını örnek alması etkili olmuştur. Bunun dışında öğrencilerin çevreye bilincinin gelişmesinde etkili olan bir diğer faktörde medya olduğu tespit edilmiştir.

▪ Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın ortaya çıkmasında okul ortamı, öğretmenlerin davranışları ve diğer öğrencilerin davranışları etkili olmuştur. Ayrıca meslek ve Anadolu liselerinde çevre konularına ait ders saatlerinin farklı olması, meslek liselerinde 10. sınıftan sonra coğrafya dersinin olmaması bu sonuç üzerinde etkili olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

▪ Cinsiyet değişkenine göre de öğrenciler arasında kayda değer bir fark bulunamamıştır. Buna göre cinsiyetin öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarında etkili olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 9). Görümlü (2003), Mert (2006), Aydın (2008), Ünal (2011), Bilim (2012), Karataş (2013), Çelikbaş (2015), Tunç (2015) yaptıkları çalışmalara cinsiyete göre deneklerin verdikleri cevaplar arasında fark bulamazken Şama (2003), Çabuk ve Karacaoğlu (2003), Gök (2012), Aydın (2013) yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre deneklerin verdikleri cevaplarda fark olduğunu tespit etmiştir.

▪ Farklı gelir düzeyine sahip öğrencilerin çevre davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

▪ Yerleşim alanı değişkenine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 10). Bilim (2012), Aydın (2013), Karataş (2013),Tunç (2015) yerleşim alanı değişkenine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farkın olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır

▪ Annenin eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 11). Bilim (2012), Aydın'ın (2013) yaptığı çalışmalarda baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark yoktur.

▪ Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin çevre davranış ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 12). Mert (2006), Bilim (2012), Aydın'ın (2013) yaptığı çalışmalarda baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark yoktur. Gök (2012) yaptığı çalışmada baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

▪ Ankete katılan öğrencilere göre Çanakkale'deki en önemli çevre sorunu su kirliliğidir. Bu konudaki anket yapılan kapsam artırılıp, bu tarz çevre sorunları belirlenip önlemler alınmalıdır

▪ Öğrenciler çevre bilinçlerinin gelişmesinde anne ve babalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çevreye yönelik davranışlarda ailelerin çocukların kendilerinin davranışlarını örnek aldığını göz önüne alarak

çocuklarının yanında daha özenli davranması gerekir. Ayrıca öğretmenlerinin ve meydanında çevre bilinci üzerinde etkili olduğu göz önüne alınırsa okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerinde çevreye yönelik davranışlarıyla öğrencilere örnek olduğu unutulmadan onlarında davranışlarında dikkatli olmaları ve kitle iletişim araçlarında, internette çevre konusuna daha fazla yer verilirse öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağlanabilir

▪ Öğrencilerin geri dönüşümle çok ilgilenmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin geri dönüşüm konusunda bilinç ve duyarlılıklarını artırıcı çevredeki çöplerin temizlenmesi, atık su arıtma ve geri dönüşüm tesislerine gezi gibi vb. okul dışı etkinlikler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, G. (2013). Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Agır Metal ve Radyasyon Kirliliği Konusunda Bilgi Düzeyleri: Giresun Üniversitesi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Giresun Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Giresun.

Aydın, N. (2008). Sınıf Öğretmeni Adayalarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Bilim, İ. (2012). Sürdürülebilir Çevre Açısından Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36* (1).

Çelikbaş, A. (2016). Sürdürülebilirliği Temel Alan Çevre Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Davranışlarına ve Sürdürülebilir Çevre Tutumlarına Etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

Gök, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi Ve Çevresel Tutumları Üzerine Alan Araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Görümlü, T. (2003). Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi. *Yüksek Lisans Tezi* . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karataş, A. (2013). Çevre Bilincinin Geliştirmesinde Çevre Eğitiminin Rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. Ankara.

Mert, M. (2006). Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Tunç, G. A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adayalarının Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımları İle Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Aydın.

Ünal, S. (2011, Haziran). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevreyle İlgili Tutumların İncelenmesi Dikili Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Uzun, N. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi Ve Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yılmaz, D. (2006). İlköğretimde Çevre Eğitimi İçin Yöntem Geliştirme. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul.

REFLECTION OF FEMINIST PERSPECTIVE ON EDUCATION: AN ANALYSIS OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS IN TURKEY

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREMET
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
mseremet@hotmail.co.uk

Dr. Öğr. Üyesi Emine CİHANGİR
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
eccihangir@gmail.com

Ezgi BAYRAM ÖZ
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
ezgibayram1@hotmail.com

Abstract

Feminist perspektif özellikle erkek egemen toplumlarda kadınların toplum içeresinde daha fazla görünür olmasına ve toplumsal cinsiyet bakış açısından kaynaklanan toplumsal rol algısının ortadan kaldırılmasına odaklanmaktadır. Bu konu Sosyal Bilimler içerisindeki eleştirel boyutun ortaya konulması noktasında toplumsal eşitlik konularına önemli katkılar sunabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede, kadın çalışmaları hem Coğrafya bilimi içerisinde hem de Coğrafya Eğitimi alanı içerisinde kendine yer bulabilmiştir. Alan araştırmaları içerisinde Feminist Coğrafya başlığı altından ele alınmaktadır. Bu araştırma alanında mekânsal ve zamansal boyutta cinsiyet rolleri açısından ortaya çıkan farklılıklara da odaklanmaktadır. Bununla birlikte, eğitim araştırmaları içerisinde de eleştirel ve sınır pedagojisi teorileri içerisinden kavramsallaştırılmaktadır. Bu araştırma da özellikle feminist perspektif çerçevesinde, Coğrafya okul öğretmenlerinden ve cinsiyet konusunda çalışan araştırmacılar içeren paydaş analizi aracılığıyla, ortaöğretim Coğrafya ders kitaplarındaki resimlerin nitel paradigmayı temel alan eleştirel feminist model aracılığıyla analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar 8 adet 2018 müfredatına yönelik hazırlanmış olan ortaöğretim Coğrafya okul kitaplarındaki resimler bu perspektif çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular anlamında iki temel boyutu olan araştırmanın, bu sunulan bölümde sadece uzman analizi boyutu tamamlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmanın ön bulguları olarak bu kısa konferans makalesinde sunulmuştur.

Keywords: Kadın Çalışmaları, Ders Kitapları, Coğrafya Eğitimi, Eleştirel Pedagoji

INTRODUCTION AND AIMS

The textbook research is growing interest in the field of geographical education, providing great emphasise on the eclectic features of the school textbooks (Yaşar and Şeremet, 2007; Scholz et. al. 2014; Yang, 2011; Đukičin et al. 2014; Janko, & Knecht, 2011). Additionally, Critical theory is an important part of the pedagogic research not being in the school education, but it is also in the Higher Education sector (e.g. Giroux, 1988; Cook, 2000). Not least, because a society embodies the people with different background, even including cultural and gendering binaries. However, as it is a matter in the different field of social research, some generalisation is not necessarily true to ignore disadvantaged groups in the society, which focuses on such issues as gendering, masculinism, surveillance, Marxist approaches etc. It is not, of course, unexpected that these issues have been emphasised in the textbooks, yet it is still important to possible to omit the subliminal messages which might cause to encouraging the societies less improved side (e.g. male-domination, women empowerment, participation). This issue is slightly under-written in the literature. The research presents a case study from Turkey, which emphasises the School Geography textbooks.

Given that the recent changes in the Geography School curriculum of Turkey (2018) suggests the issue of gendering equality phenomenon to minimise the sense of being *a* patriarchal society in the country (MEB, 2018). Gendering issue, as many others, rooted in the different contexts such as critical pedagogy, border pedagogies and the policy of differences (Young, 2011; Weedon, 1999; Sleeter and McLaren, 1999). As Cook (2000) postulated that these perspectives are mainly expect the students to look at the issues from the dominated group's perspective. This paper put therefore forward the Feminist approach in the context of border pedagogies. While one of the ways of practicing this type of research is teaching practices in the classroom, there is also widely selected method of scrutinising the issue in the practical manner to undertake a document analysis in the associated textbooks. Although gendering issue in the textbook research has been relatively received attention within the literature (Temple, 2005; Lee and Collins, 2008; Fougère and Moulettes, 2012; Evans and Davies, 2008; Claes, and Hanappi-Egger, 2014; Su, 2007), this research area has, however, little under-written in the Turkish context. Therefore, this research employs a critical perspective in order to reflect the feminist perspective in Turkish and pedagogic context. Therefore, this research aims to reflect a feminist perspective-based analysis from the point of views of gender researchers. Given that textbook research plays always an important role in providing a backdrop to society's views, this research therefore give us a critical insight into the textbooks with the case study of Geography and Social Studies Textbooks published in Turkey.

RESEARCH METHODS

While many studies in the literature takes the positive paradigm as a direction, this research being focussed on the paradigm of interpretism which paid attention to making sense of people' experience in the society. The document analysis is very common method used in the pedagogic textbook studies (e.g. Yaşar and Şeremet, 2007; Claes, and Hanappi-Egger, 2014; Su, 2007). Therefore, the content analysis of the pictures in eight textbooks which were prepared under the guidance of 2018 Geography Secondary School Curriculum has been undertaken by the gender researchers. The pictures including the human figures were included into the study which examines a set of questions such as the following:

1) How visible is women in the textbooks?

2) What do say the Feminist researchers about the images which related to women in the textbooks?

3) How important is Gender issue in the textbooks?

In order to address these kinds of questions a variety of sources have been used, the first step will be the review of the visual images in the relevant textbooks which have been undertaken of feminist researchers with a Delphi technique including a panel discussion (A sociolog; a feminist geographer and two separate experts within the women studies). Alongside this approach, in the second stage of this project (*which is now in progress*) an online questionnaire including open-ended questions will be undertaken of the female Social Studies and Geography school teachers. Although online questionnaire return rate is slightly low, the sake of practical reasons (research budget, time and fast returns), an online-based questionnaire will be distributed over the social networks of school teachers. Within the questionnaire design, a selection of images from the textbooks will also be included in order to the fact that the visual materials presented within the textbooks will be reminded to the female teachers.

All in all, there is a caveat that this short paper only presents the preliminary findings of the research which do not include the empirical data to be collected through School teachers. Despite this project still being at an implementation stage, this research finalise with a set of suggestions for the textbook research designers and committee in the relevant institutions of Education Ministry of Turkey.

EARLY FINDINGS

Given that first research question of this research seeks to figure out the issue of how visible the women in Geography textbooks, the first figure underlines the distribution of the people figures across the textbooks of all grades which varies the grade from 9th to 12th. The figures shows that the number of figures is vary amongst the all textbooks. Within the total figures, the mix images means that both female and male figures were included are dominant compared to the single gender images which underlines the visibility of women within the images. Nevertheless, this is particularly emphasises the women are less visible in the images. Regarding the changes in the number of images across the grades shows that the learning units in the curriculum varies between the classes that includes the most Physical Geography learning attainments in the earlier year of the curriculum such as the grades of 9th and 10th. The second part the curriculum gives more emphasises on the human and society dimensions that includes more pictures which are more related to the people.

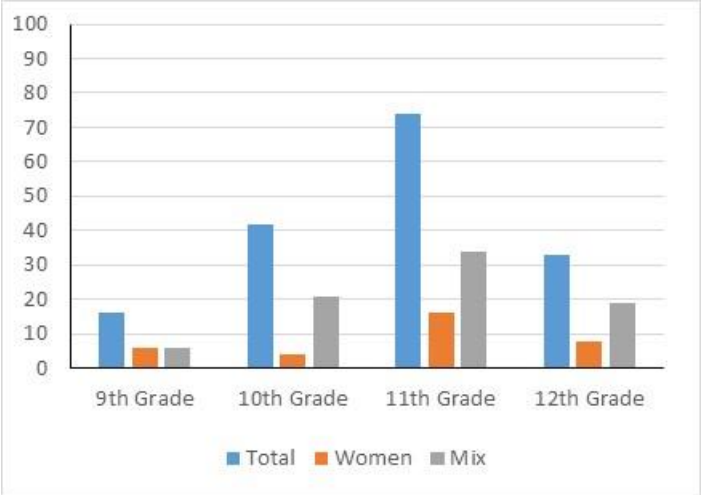


Figure 1. *The Number of Pictures in The Geography Textbooks*

The followings are the set of outcome points being gathered from the analysis of the researchers' comments on the figures which are selected from the Geography Textbooks.

▪ *Particularly the pictures representing the culture and geography are more descriptive (Figure 2 and 3).*

▪ *Men-oriented pictures are more dominant in the managerial positions (5th stage of economic activity) and in the production sectors (2nd stage) (Figure 4 and 5).*

▪ *The pictures including women are very much common in the plates of agricultural economic activities (Figure 6 and 7).*

▪ *Some pictures (e.g. rain) are related to women' characteristics (e.g. being sensitive) (Figure 8 and 9).*

▪ *Stereotyping role of women in the society has put forward in many pictures (e.g. looking after the kids, doing kitchen shopping) (Figure 10 and 11).*

Although this study is not particularly analysing the pictures types, where the images are presenting the cultural issues carries more descriptive characteristics. Figure 2 and 3 are particularly showing this case. This means that the pictures of local cultures in the geography context are rather descriptive as it knows that the pedagogical features of the picture should include characteristic of explanatory feature. Other meanings, the descriptive plates are relatively deprived of the detail and provides only a general view on what it shows in it.



Figure 2 and 3. *Examples of Descriptive Pictures From The 10th Grade Geography Textbooks* (adopted from Baranaydın vd. 2018: 155; Türkez vd. 2018: 169)

The second important point was pinpointed in the analysis being the overwhelming majority of male-oriented pictures within the textbooks. In detail, this underlines the fact that a stereotyping issue in the literature has been emerged that some occupations are male jobs which deserves hardworking and can only be overcome by the male. This issue might also reinforce the *patriarchal* society in the country. Regarding the type of pictures in this type of pictures, these pictures seems more to carry potential feature of explanatory pictures which are more meaningful and showing the place and time.



Figure 4 and 5. *Examples of Streotyping Pictures From The 10th and 11th Grade Geography Textbooks* (adopted from Türkez vd. 2018a: 2010 and 2018b: 85)

The third point is more related to issue of presenting the women within the working conditions which are more related to agricultural activities. This type of activities are more common in the south and southeast part of Turkey, particularly refereeing to the issue of deprivation and poverty amongst the locals.



Figure 6 and 7. *Examples of Pictures Representing The Working Conditions From The 10th and 11th Grade Geography Textbooks* (Adopted from Türkez vd. 2018a: 199 and 2018b: 117)

The fourth point emerged in the pictures is related to the fact that women has some inner features in their nature. The experts are underlined an issue that some pictures including weather conditions on the street were particularly presented with a women image underlines that women have sensitivity and sense of emotional perspective which is not available in the opposite gender. Again, this pictures are referring to explanatory pictures.



Figure 8 and 9. *Examples of Pictures Representing The Working Conditions From The 9th Grade Geography Textbooks* (adopted from Baranaydın, 2018: 108)

The final issue underlined is more related to the issue of perceived social roles of the women in the society (e.g being mother, kitchen shopping, and looking after the children). Considering these issues emerged in this type of pictures, women's perceived social roles are reinforced by the fact that the women's roles were appointed as a mom and housewife etc. This is again underlines the fact of what the ***patriarchal*** society expect the most women to do.



Figure 10 and 11. *Examples of Pictures Representing Perceived Social Roles of The Women in The Society From The 11th Grade Geography Textbooks* (adopted from Türkez vd. 2018b: 51 and 80)

RESULTS

This short conference paper only presents a review of the content analysis of the pictures in the Geography textbooks, the *preliminary* findings were presented in the section above. On the points of critical perspectives, this figured out some better aspects while the less positive features being available. The positive points can be summarised as follows:

- Equal roles
- Drawing the cultural differences in the outside of the country
- Putting forward the women' personal characteristics (sensitive, desing etc.)
- Taking the attention to vulnerability of women and childeren.

Given that there are some positive points in placing the pictures on the textbooks, there also some backwards of the plates on the pictures of the textbooks as such;

- *Making women less visible in the pictures*
- *The pictures are very streotyping (e.g. Women in the teaching role)*
- *Making the body of women more apperant rather than the subject*
- *Pictures are not culturally-oriented (representing the western culture)*
- *Emphasing streotyping roles in the society (e.g. Being mum).*
- *Irrelevant pictures (e.g. A women listening music?)*

Having summarised the earlier outcomes of this research, it could be said that having undertaken the further step in the research, there should be.

REFERENCES

Baranaydın, M. (2018). 9. Sınıf Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı, Ada Matbacılık: Ankara.

Baranaydın, M., Aydın, Y., and Tekbaş G. (2018). 10. Sınıf Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı, Gün Basım Yayın ve Matbacılık: Ankara.

Claes, M. T., & Hanappi-Egger, E. (2014). Analysing gender and diversity management issues across cultures from multiple perspectives: a Thai-German case. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management 11, 3*(2), 106-117.

Cook, I. (2000). 'Nothing Can Ever Be the Case of "'Us" and "Them" Again': Exploring the politics of difference through border pedagogy and student journal writing. *Journal of Geography in Higher Education, 24*(1), 13-27.

Đukičin, S., Ivanović-Bibić, L., Lukić, T., & Dubovina, Z. (2014). Analysis of the utilization of supplementary illustrations: An example of the selected teaching units from the fifth grade geography textbook (Republic of Serbia). *Geographica Pannonica*, *18*(4), 89-95.

Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex roles*, *42*(3-4), 255-270.

Fougère, M., & Moulettes, A. (2012). Disclaimers, dichotomies and disappearances in international business textbooks: A postcolonial deconstruction. *Management Learning*, *43*(1), 5-24.

Giroux, H. A. (1988). Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education*, *170*(3), 162-181.

Janko, T., & Knecht, P. (2013). Visuals in geography textbooks: Categorization of types and assessment of their instructional qualities. *Review of International Geographical Education Online*, *3*(1).

Lee, J. F., & Collins, P. (2008). Gender voices in Hong Kong English textbooks-Some past and current practices. *Sex Roles*, *59*(1-2), 127-137.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.

Scholz, M. A., Huynh, N. T., Brysch, C. P., & Scholz, R. W. (2014). An evaluation of university world geography textbook questions for components of spatial thinking. *Journal of Geography*, *113*(5), 208-219.

Su, Y. C. (2007). Ideological representations of Taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, *37*(3), 205-237.

Sleeter, C. E., & McLaren, P. (Eds.). (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. SUNY Press.

Temple, J. R. (2005). "People who are different from you": Heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 271-294.

Türkez, K., Karakoç, M.,Balşen, N.,Pektaş, T., and Özdoğan, İ. (2018a). 10. Sınıf Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı, MEB Yayınları: Ankara.

Türkez, K., Karakoç, M., Balşen, N., Pektaş, T., and Özdoğan, İ. (2018b). 11. Sınıf Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı, MEB Yayınları: Ankara.

Yang, D. (2011). A comparison of content in syllabus-based senior geography textbooks and standards-based senior geography textbooks in mainland China. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *20*(2), 121-138.

Yasar, O., & Seremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical & Environmental Education*, *16*(2), 157-188.

Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

Weedon, C. (1999). *Feminism, theory, and the politics of difference* (pp. 99-130). Oxford: Blackwell.

ÇANAKKALE HALKININ DENİZ VE KIYI KULLANIMINA YÖNELİK TUTUM VE BİLİNCİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

The Perception and Attitudes of Locals in Çanakkale About The Coast and Sea

Doç. Dr. Rüştü ILGAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ilgar@email.com

Özet

Bu çalışmada Çanakkale halkının deniz ile ilgili algı ve tutumlarını tespit edilmesi ve bu algıya neden olan faktörlerin analizi yapılmıştır. Çanakkale halkının deniz algısının tespit edilmesi özelde Çanakkale genelde ise Türk toplumunun deniz ve deniz kenarı alanlara olan yöneliminin tespiti, iyi bir planlama ve ihtiyaç analizi için gereklidir. Bu araştırmada Türk toplumunun kıyılara ve denize olan eğilimleri tespit edilmeye çalışılmış ve bu eğilimlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, anne-baba eğitim durumları, düzenli kitap okumaları, yüzme bilmeleri ve yaşadıkları yerlerin denize kıyısı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çanakkale halkının deniz ile ilgili algı ve tutumlarını tespit edilmesi ve bu algıya neden olan faktörlerin analizidir. Bu araştırmada mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama yöntemi (betimsel) kullanılmıştır. Çalışma grubunu Çanakkale'nin ilçeleri de dâhil olmak üzere bütünü temsil edebilecek her sosyal seviye ve eğitim düzeyinden rasgele seçilmiş 150 kişi oluşturmaktadır. Anket maddelerine verilen yanıtlar analiz edildiğinde, sonuç genel itibari ile deniz ve kıyı alanlarına ilgilerinin pozitif olduğu yönünde sonuçlar doğurmaktadır. Denizler ile ilgili yapılan çalışmalara % 98,6 oranında katılım gösterildiği verisi, % 51,7 deniz ve kıyı alanlarını yaşam için çok önemli bulmakta iken, % 31,5'lik bir oranın önemli olduğunu düşünmesi, % 47,2'lik bir kısmın su sporlarını önemli % 41,7'lik bir kısmın da çok önemli görmesi, sezonda sıklıkla denize gitmeleri bu sonucun dayanak noktasını oluşturmaktadır.

Çalışmada 3 değişken esas alınmış, halkın deniz ve kıyı alanlarına duydukları ilgi arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu değişkenler sırasıyla cinsiyet, eğitim durumları, ekonomik düzeyi değişkenleridir. Cinsiyetlere göre deniz ve kıyı alanları ile ilgili ilgi ve tutumları değişmiştir. Kadınların erkeklere göre denizler ve kıyı alanlarına karşı daha olumlu düşünce, ilgi ve tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyleri ve ekonomik düzeyleri de arttıkça ilgi ve tutumları kıyısal alan ve denizlere karşı düşünce durumları olumlu yönde değişiklik göstermiştir. Ulaşılan bu sonuçlar ışığında denizler ve kıyı alanları ile ilgili, az da olsa oluşan negatif ilgi ve tutuma neden olan noktalar tespit edilmiş olup bu durumun giderilmesi için çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale, Çevre, Kıyı, Deniz, Tutum, Bilinç

Abstract

In this study, the perception and attitudes of locals of Çanakkale about the sea were determined and the factors causing this perception were analysed. The determination of the sea perception of the locals of Çanakkale in particular, and the determination of the orientation to the sea and seaside areas of the Turkish society in general, are necessary for a good planning and needs analysis. In this research, it was tried to identify the tendencies of the Turkish society to the shore and the sea and determine whether these variables changed in terms of age, gender, educational status, educational status of the parents, regular readings, swimming knowledge, and whether the places they live have a coast. This is the determination of the perception and attitudes of the locals of Çanakkale about the sea and the analysis of the factors that cause this perception. In this study, a screening method (descriptive) was used to reveal the current situation. The study group consists of 216 individuals randomly selected from each social and educational level to represent the whole, including the provinces of Çanakkale. When the responses to the questionnaires are analysed, the result of their interest is generally positive for the sea and coastal areas. 98.6 % of the participation in the studies related to the seas show that 51.7 % of them consider the sea and coastal areas as very important for life while 31.5 % of them consider as important, 47.2 % of them find the water sports important, while 41.7 % of them find very important, and frequent visits to the sea during season constitute the mainstay of this result.

Three variables were used in the study, and there was a significant difference between the public's interest in the sea and coastal areas. These variables are respectively gender, educational status, economic level. Their interest and attitudes about sea and coastal areas change according to genders. Women have more favourable opinions, interests and attitudes towards the seas and coastal areas than men. As education levels and economic levels increase, the attitudes towards the coastal area and the sea vary positively. These results indicate that there are some points causing negative interest and attitudes related to sea and coastal areas and various solutions have been proposed to overcome this situation.

Keywords: Çanakkale, Environment, Coast, Sea, Perception, Attitude

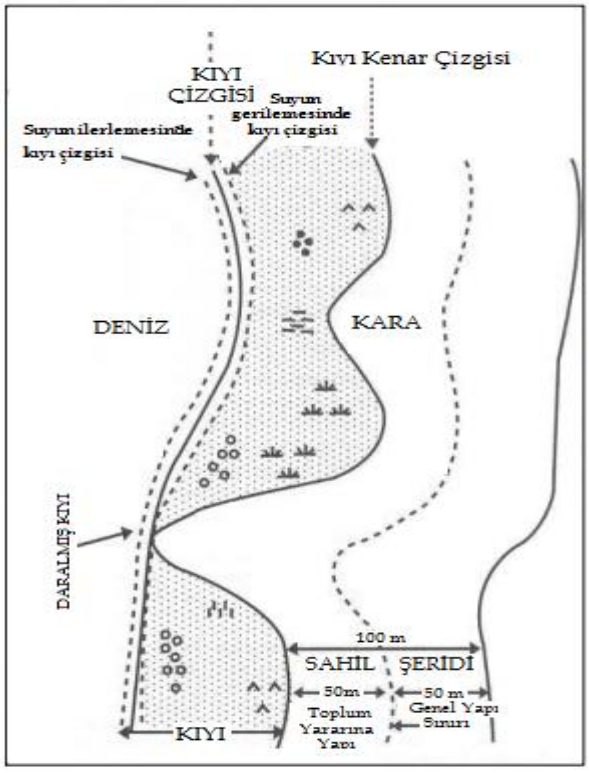
GİRİŞ

Kıyılar, tarih boyunca toplulukların gözde yerleşim yeri olmuştur. Bunun temel nedeni kıyıların kara ile su arasında bir geçiş noktası olması ve insanların suya olan vazgeçilmez ihtiyacıdır. Kıyı kavramı yalnız deniz ile karanın birleşme noktasını anlatan bir kavram olmaktan ziyade aynı zamanda göl ve akarsu çevresinin kıyılarını da kapsamaktadır. Tarihi zaman çizelgesinde birçok medeniyetin büyük akarsu kıyılarında kurulduğunu görmek mümkündür (Ilgar ve Koca 2006; Çelik, 2015; Duru, 2003: 18). Örneğin beş önemli uygarlık Mısır, Sümer, Mezopotamya, Hint ve Çin uygarlıkları konum olarak nehir kenarlarında tesisi edilmiştir. Dünya nüfusunun Dünya nüfusunun yaklaşık % 60'ından fazlası kıyı alanlarında yaşamaktadır. Dünya nüfusunun % 60'ı, Türkiye nüfusunun yarıdan fazlası kıyı alanlarında yaşamaktadır. Gelecek 25 yıl için öngörü bu sayının % 75'e ulaşacağı beklentisi bulunmaktadır. Dünya nüfusunun en yoğun toplanma merkezleri genelde kıyı bölgeleridir. Bunun temel nedeni kıyıların kara ile su arasında bir geçiş noktası olması ve insanların suya olan vazgeçilmez ihtiyacıdır. Kıyılar hayvan ve bitki türleri için uygun habitatlar oluştururlar. Kıyılar aynı zamanda mikro klimatik özellikleri nedeniyle tatil ve dinlenme olanakları sağlayan, görsel ve psikolojik rahatlama sağlayan birer cazibe alanlarıdır.

Son yıllarda kıyılar üzerindeki baskı giderek artmaktadır. Kıyılar üzerindeki insan merkezli baskılarla birlikte doğal süreçlerdeki bozulmaların da etkisi bariz olarak hissedilmektedir (Tağıl ve Cürebal, 2005). Akıntılar, dalgalar, akarsular, seller, gel git hareketleri, rüzgârlar kıyılar üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır (Gazioğlu vd., 2013). Özellikle bu duruma Çanakkale kıyılarında rastlamak mümkündür. Çünkü Homeros'un destanlarına konu olan ve en belirgin özelliği Kuzeydoğu istikametinde gelen 35.4 m/sec. hız ortalamalı sürekli yoğun bir rüzgâr esmektedir (Ilgar ve Öztürk, 2003). Boğazda ve koylarda, 0.5-5knot hızında güney yönlü üst ana akıntı sistemi yanında Karadeniz'in tüm suyunu en az 7 yılda bir kere değiştiren ve üst ana akıntıya ters yönde (kuzeye) akan alt akıntı, koylarda oluşan ve üst ana akıntıya ters yönde hareket eden anafor akıntıları ile Çanakkale kıyıları oldukça farklı bir şekilde etkilenmektedir (Ilgar, 2003).

İnandık kıyıyı, karaların deniz boyunca uzanan kenarıdır (İnandık, 1967: 135-200) şeklinde tanımlamıştır. Kıyı bölgesi; deniz veya göl sularının en alçak oldukları zaman çekildikleri sınır ile falezlerin tabanı arasında kalan şerit şeklinde tanımlanmıştır (Atalay,1987: 25-258).

Kıyı çizgisi ile kıyı kenar çizgisi arasındaki alan kıyı olarak tanımlanmıştır. Ancak deniz seviyesinin yükselip alçalması kıyı çizgisinin sabit olmayıp sürekli değişmesine neden olmaktadır (Erinç, 2001). Kıyı kentleri kavramı ise ekolojik olarak su ve karanın ara yüzü olarak ele alınabilir (Timmerman and White 1997).



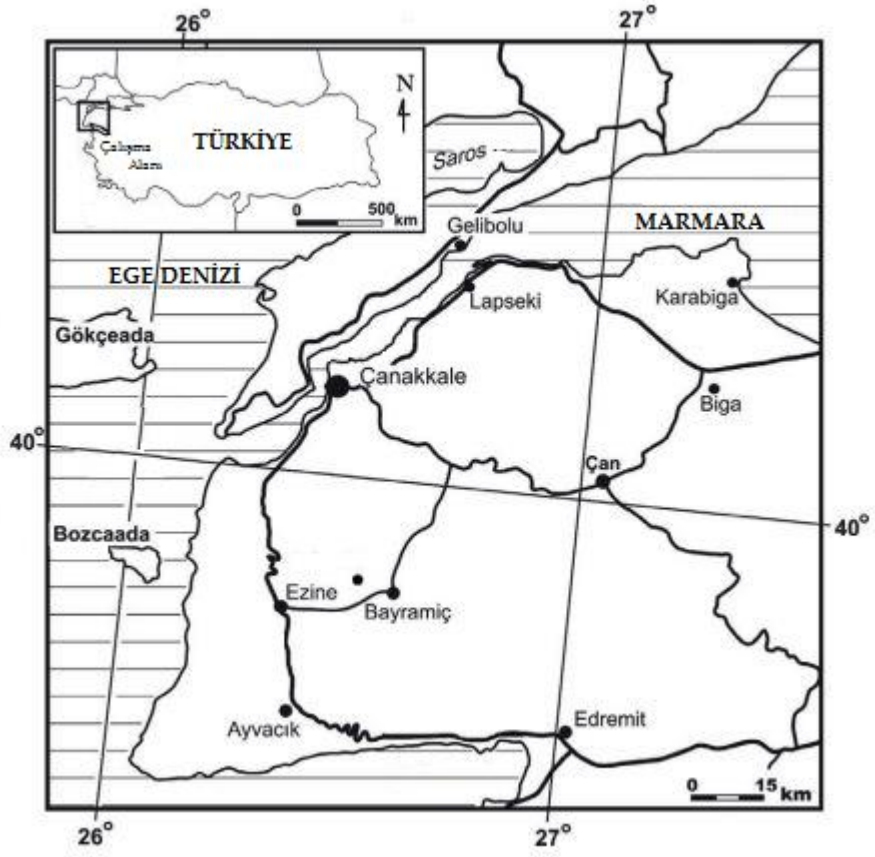
Şekil 1. *Kıyı Kanuna Göre Kıyı Kavramı* (Kıyı kanunu, 1990; Kıyı Kanununun Uygulanmasına Dair Yönetmelik, 1992 esas alınarak)

Anayasanın 43 üncü maddesi uyarınca kıyıların kullanımında öncelikle kamu yararının gözetilmesi gerekmektedir. Kamu yararı gözetilecek tesisler için kıyıya 50 m yaklaşma hakkı vardır. Türkiye'de kıyıların kamu yararına kullanımı konusunda en temel sorunlardan biri kıyılarda yaşanan mülkiyet sorunlarıdır. Hukuka uygun olarak kazanılmış mülkiyet haklarının kamu yararı amacıyla sınırlandırılmasında herhangi bir hukuka aykırılık bulunmamaktadır. Ancak, temel hak ve özgürlüklerden olan ve Anayasanın 13'üncü ve 35'inci maddesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne ek 1 No'lu Protokolün 1'inci maddesi ile koruma altına alınan mülkiyet hakkı 3621 sayılı kısıtlamaları aşacak şekilde sınırlandırılması ya da ortadan kaldırılması sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Solmaz 2017).

Çalışma Alanının Konumu ve Coğrafi Özellikleri

Çanakkale Türkiye'nin kuzeybatısında, doğu boylamları ve 39° 27' - 40° 45' kuzey paralelleri ile 25° 40' - 27° 30' doğu meridyenleri arasında, Marmara Bölgesi'nin güney kesiminde yer almaktadır. İl Marmara Bölgesinin batısında, Gelibolu Yarımadası ile Biga Yarımadası üzerinde bulunmaktadır. Çanakkale Asya-Avrupa kıtaları, gerekse Anadolu-Trakya toprakları üzerinde bulunan ikinci ilimizdir. Çanakkale'nin birden fazla kıta üzerinde bulunması jeopolitik önemini arttırmaktadır. Ayrıca denize kıyısı en fazla olan illerden birini oluşturmaktadır. Türkiye'nin en batı kısmını oluşturan Gökçeada'daki Avlaka Burnu da Çanakkale il sınırlarında yer almaktadır. Çanakkale ilinde 5 ada bulunmaktadır. Adaların adı, yüz ölçümü ve kıyı uzunlukları Yılanadası 1.2 km 0.08km^2 Bozcaada 34.5 km., 36.03 km^2; Tavşanadası 5.0 km., 0.93 km^2; Büyükada 3.0 km., 0.34 km2; İmroz Adası 92.0 km., 279.24 km^2 dir. Çanakkale ili izdüşüm alanı 9.950 km^2, gerçek alan 10.347, yüzölçümü 9.737 km^2 dir. Merkez İlçe'nin coğrafi konumu, 40° 08' enlem ve 26° 24' boylamdır. Çanakkale İli'ne bağlı 12 ilçe bulunmaktadır. Bunlar; Merkez, Ayvacık, Bayramiç, Biga, Bozcaada, Çan, Eceabat, Ezine, Gelibolu, Gökçeada, Lapseki ve Yenice'dir. İl içinde toplam 21 bucak, 577 köy, 18 belde vardır. Toplam yerleşim yeri alanı 8881.741 dekardır (Çanakkale Valiliği 2017).

Çanakkale İli yaklaşık 650 km'lik kıyı şeridi ile Ege Denizi ve Marmara Denizini birleştiren suyolu olan Çanakkale Boğazı'nın ayırdığı bir lokasyonda yer almaktadır.



Şekil 2. *Çalışma Alanı Yer Bulduru Haritası*

Çanakkale'de denizin olması kente olan cazibeyi arttırmış ve kentsel gelişimde önemli rol oynamıştır. Türkiye nüfusunun yaklaşık üçte birinin deniz kıyısında yer alan yerleşmelerde ikamet ettiği göz önüne alınırsa (Dede,

2004: 252), Çanakkale'de bundan etkilenmiş memur ve emeklileri kendine çekmiştir. 2000'li yıllarda taşımalı eğitime geçiş ile köylerin boşaması şeklinde kente olan göç daha da artmıştır.

Kentsel gelişim 1996 yılında üniversitenin etkisiyle hızla artmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin varlığı ve yeni bölümlerin açılıp 25 bine ulaşan öğrenci sayısı kentleşmeyi tetikleyen diğer bir unsur olmuştur. Çanakkale'de yaşayan bireylerin % 19'u Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin öğrencisi olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla Çanakkale kentinin gelişiminde büyük rol oynamıştır. Örneğin 1975-1980 döneminde binde 52 olan yıllık ortalama nüfus artış hızı 1980-1985 döneminde binde 37'ye, 1985-1990 döneminde ise binde 23'e gerilemiş olmasına rağmen, 1990-2000 dönemindeki artış hızı binde 34 olarak gerçekleşmiştir (Işık, 2008). Ancak, ovadaki yerleşilebilecek alanların önemli bir bölümü önceki dönemlerde yapılaşmaya maruz kaldığından, ovada yerleşmeye açılabilecek alanlar daralmış ve bu dönemde ova üzerindeki yeni yerleşim alanlarının oranı daha düşük düzeye inmiştir (Çavuş, 2007). Çanakkale 2009-2014 yılları arasında binde 7,12'lik nüfus artış oranına ulaşmıştır. Bu değerle ile Türkiye genelinin nüfus artışını geçmiştir. Bu nüfuslanmada göç önemli bir etkendir. İl 7.116 kişi ile birinci sırada İstanbul'dan, 2.039 kişi ile ikinci sırada Balıkesir'den, 1.597 kişi ile üçüncü sırada İzmir'den göç almıştır (Çanakkale Valiliği, 2018). Bu göç yoluyla nüfus çekiminde ana etmen coğrafi konumu olmuştur. Konum gereği sahip olduğu kıyı ve boğaz faktörü nüfus artışında en etkili parametredir. Kıyı alanları, doğal ve beşeri birçok coğrafi faktörün etkisinde olan değişen, gelişen, farklı kullanım alanlarını içinde barındıran ve daima insanların ilgisini çeken bir alan olmuştur (Aşan, 2004).

MATERYAL VE METOD

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinde en önemli amaç incelenen durumu genişçe tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama yöntemi sosyal bilimlerde oldukça yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Bu teknik, geniş bir alanda kullanılan ve deneysel olmayan bir tekniktir. Bir topluluktan onu temsil eden örneklemin görüşünün alınması şeklinde gerçekleşir. Bu çalışma 2017 yılında Çanakkale'de bulunan random halk gruplar ile yapılmıştır. Ankete farklı yaş grubundan insan kadın ve erkek olarak katılmıştır. Anket eğitim bilimcilerin görüşleri de alınarak hazırlanmış olup yine anket çalışmaları ile ilgili geniş bilgiye sahip uzman görüşleri doğrultusunda 150 kişiye uygulanmakla yeterli kalmıştır.

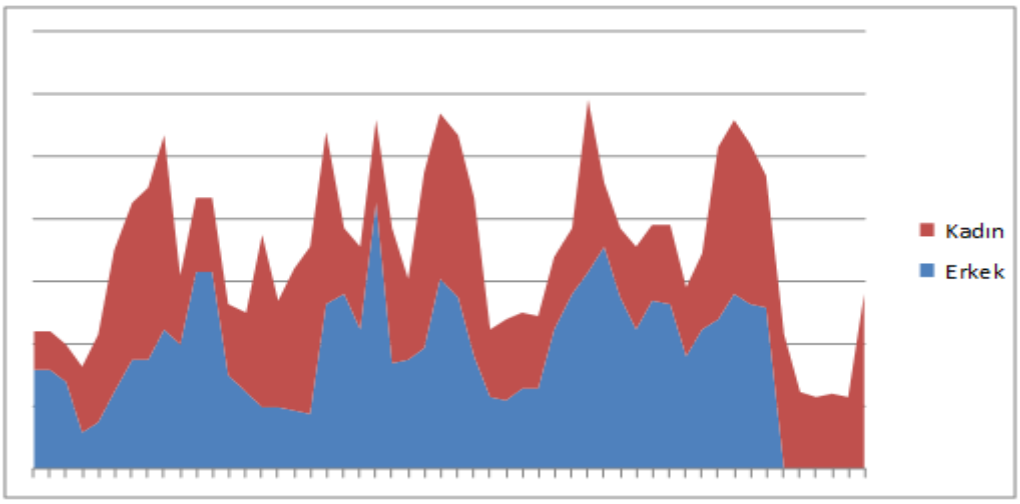
Araştırmanın problem cümlesi "Çanakkale halkının Çanakkale kıyı kullanımına yönelik tutum ve bilinç düzeylerinin durumsal boyutu nedir, denize olan ilgileri ve beklentileri nedir" olarak belirlenmiştir. Araştırmada Çanakkale halkının kıyı kavramına yönelik görüşü, kıyılardan yararlanma biçimi, Çanakkale kıyılarındaki eksiklikler ve kıyılara ait görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır, aşağıda yer alan sorular seçenekli olan sorular arasındadır:

BULGULAR

Anket maddelerine verilen yanıtlar analiz edildiğinde, sonuç genel itibari ile deniz ve kıyı alanlarına ilgilerinin pozitif olduğu yönünde sonuçlar doğurmaktadır. Denizler ile ilgili yapılan çalışmalara % 98,6 oranında katılım gösterildiği verisi, % 51,7 deniz ve kıyı alanlarını yaşam için çok önemli bulmakta iken, % 31,5'lik bir oranın önemli olduğunu düşünmesi, % 47,2'lik bir kısmın su sporlarını önemli % 41,7'lik bir kısmın da çok önemli görmesi, sezonda sıklıkla denize gitmeleri bu sonucun dayanak noktasını oluşturmaktadır.

Çalışmada 3 değişken esas alınmış, halkın deniz ve kıyı alanlarına duydukları ilgi arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu değişkenler sırasıyla cinsiyet, eğitim durumları, ekonomik düzeyi değişkenleridir. Cinsiyetlere göre deniz ve kıyı alanları ile ilgili ilgi ve tutumları değişmiştir. Kadınların erkeklere göre denizler ve kıyı alanlarına karşı daha olumlu düşünce, ilgi ve tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyleri ve ekonomik düzeyleri de arttıkça ilgi ve tutumları kıyısal alan ve denizlere karşı düşünce durumları olumlu yönde değişiklik göstermiştir. Başlıca bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Aşağıdaki tabloda uygulanan anket çalışmasının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 150 kişiden 70'i erkek, 80'i kadındır. Uygulanan ölçeğe katılanların büyük kısmını kadınlar oluşturmakla birlikte erkeklerin katılımı da kadınlara yakındır. Cinsiyete göre sorulara verilen cevapların değişkenlik gösterip göstermediğinin incelenmesi açısından anketin başına cinsiyeti belirtir bir madde eklenmiştir. Böylelikle kadın ve erkek nüfusun hangi konularda birbirlerinden farklı ve benzer düşündüğü de ortaya çıkarılması kolaylaşacaktır.



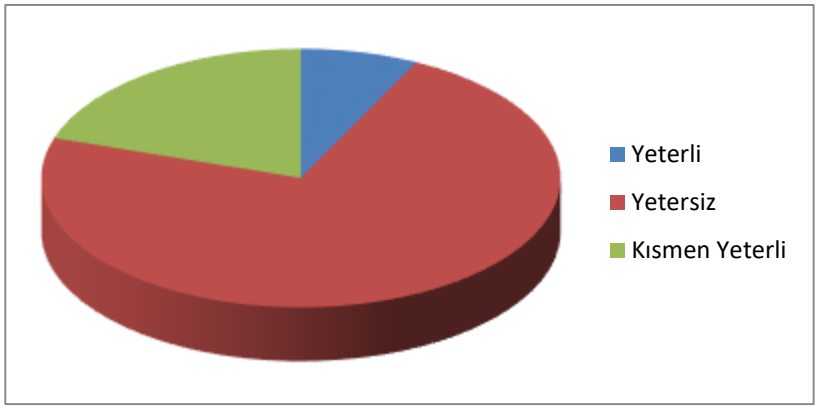
Şekil 3. *Uygulanan Tutum Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Aşağıdaki tabloda birden ona kadar sorulan çoktan seçmeli anket sorularına verilen toplam cevaplar şu şekilde verilebilir:

Tablo 1. *Ankete Verilen Cevap Oranlarını Gösterir Tablo*

Sorular				
Çanakkale kıyılarında sizce yeşil alanlar yeterli mi?	Yeterli (11)	Yetersiz (109)	Kısmen yeterli (30)	
Şehrin göç almasında deniz kıyısında olması etkili midir?	Etkilidir (110)	Etkili değildir (15)	Kısmen etkilidir (25)	
Ne kadar sıklıkla sahil kıyılarına gidiyorsunuz ?	Çok sık (38)	Ara sıra (47)	Nadiren (53)	Hiç (12)
Eski Çanakkale'yi özlüyor musunuz?	Evet (70)	Hayır (45)	Kısmen (35)	
Çanakkale'de ne zamandır ikamet ediyorsunuz?	1-2 yıl (15)	5-10 yıl (12)	10-15 yıl (80)	15 yıl+ (43)
Ne kadar sıklıkla balık yersiniz?	Sık sık (37)	Ara sıra (25)	Nadir (50)	Hiç (38)
Çanakkale kıyılarını temiz buluyor musunuz?	Evet (32)	Hayır (42)	Kısmen (76)	
Ekonomik faaliyetlerin kıyı kullanımını olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	Evet (88)	Hayır (23)	Kısmen düşünüyorum (39)	
Çanakkale kıyılarında sizce can-mal-seyir güvenliği var mı?	Evet (80)	Hayır (28)	Kısmen (42)	
Çanakkale'de yazları nüfus kalabalığı sizi rahatsız ediyor mu?	Evet (30)	Hayır(72)	Kısmen (48)	

Uygulanan anket sonuçları incelendiğinde 150 kişiye sorulan cevaplara bakıldığında 109 kişi Çanakkale kıyılarında yeşil alanların yetersiz olduğunu düşünmektedir.

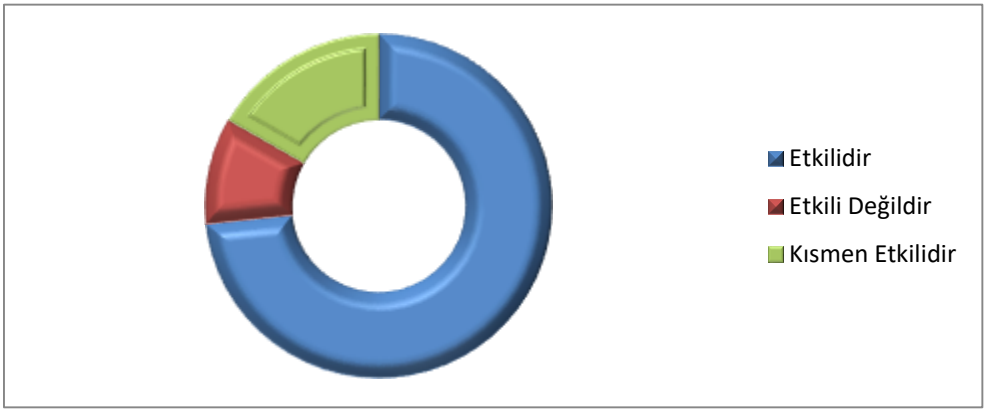


Şekil 4. *Şehirde Yeşil Alanların Yeterliliği Hakkında Halkın Düşüncesi*

Çanakkaleli olup da denizi ve sahili sevmeyen kişi sayısı 12 ile sınırlı kalmıştır.

Eski Çanakkale doğallığıyla insan ortamı ile bambaşka olarak düşünen 150 kişiye sorulan cevaplardan 45 kişi dışında hepsinde bir etkileşim, özlem var.

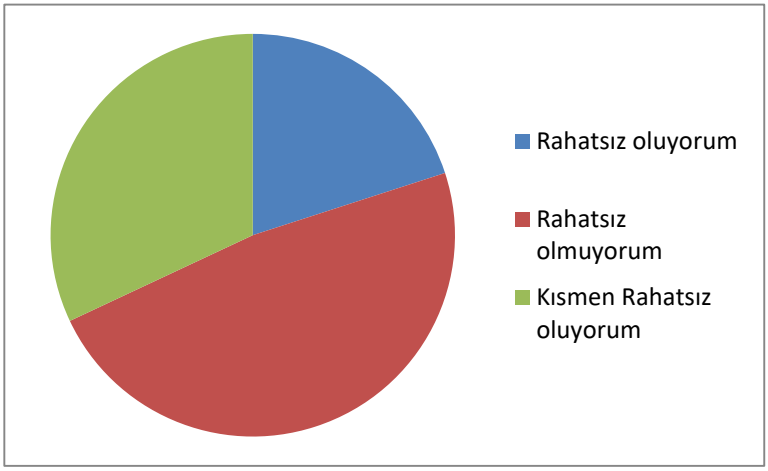
Çanakkale'nin göç almasının nedeni deniz ve kıyı olarak düşünen 110 kişi olumsuz bakmaktadır. Ankette Çanakkaleliye az rastlanmıştır. Anket sorusuna cevap veren 150 kişiden 43 kişi uzun yıllardır (15 yıl ve üzeri) Çanakkale'de ikamet etmiştir.



Şekil 5. *Şehrin Göç Almasında Deniz Kıyısında Olup Olmadığına Yanıt Veren Halkın Cevaplarını Gösterir Grafik*

Çanakkale kıyı bölgesinde olmasına ve deniz ürünlerinin bol olduğu bir şehir olmasına rağmen anketimize katılan 150 kişiden 38'i balığı sevmemektedir.

Anket sonucuna göre her ne kadar mavi bayraklı kıyı kumsalına sahip olmasına rağmen Çanakkale'nin sahillerinin temizliği endişe vericidir. Bu durum halkın resmi verilere güvenmediğinin bir göstergesidir.



Şekil 6. *Yazları Nüfusun Artması Hakkında Çanakkale Halkının Düşüncesi*

Çanakkale halkının çoğu İçdaş ve Dardanel gibi ekonomik faaliyet gösteren fabrikaların Çanakkale üzerinde etkilerini olumsuz olarak düşünmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kıyıların koruma-kullanma dengesini gözeten ve ekonomik, sosyal, mekânsal ve çevresel boyutları arasındaki koordinasyonu kuran bir yönetim geliştirilmelidir (Durukan, 1997: 768-781). Bu kapsamda planlama ve imar konularındaki yetkilerin çeşitli bakanlık ve merkezi hükümet kuruluşları ile il ve ilçe belediyeleri düzeyindeki kuruluşların eşgüdümüne önem verilmelidir.

Çanakkale şehrinin mavi bayraklı plajlara sahip olmasına rağmen halkın buna karşı endişeler taşıyor olması kamusal güvenlere güveni sarsmaktadır. Beklenti deniz ve kıyı kullanıcılara yönelik altyapı ve üstyapı olanaklarının iyileştirilmesi bu güvensizlik sorununu olumlu etkileyecektir.

Kıyı alanları taşıdıkları ekolojik ve ekonomik değerlerin korunması için çevre sorunlarının giderilmesi ve bu alanlardan uzun süre faydalanabilmek için sürdürülebilir entegre yönetim planlamasına gidilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Kıyıda atıl vaziyette duran kamunun geniş oranda yararlanmasına yönelik düzenlemelerin oluşturulması, ihtiyaca cevap verecek ekonomik tesislerin sağlanması, bunların bakımı onarımı ve denetimi halkın kıyıya olan tutumuna olumlu katkı sağlayacaktır.

Kıyılarda mevcut yapılaşma kontrol altında tutulmalı ve kamu yararı ön planda tutulmalıdır. Bu amaçla belediyenin işletmecisi olmak kaydıyla halkın fırsat eşitliliğini oluşturacak yeni tesisleri açması artan nüfusun talepleri karşılamasında bir zorunluluk olarak gözükmektedir.

Kıyı alanlarının yönetiminde yeni teknoloji ve kullanımlarının (ücretsiz internet teknolojilerinin sağladığı meteorolojik, oşinografik bilgi paylaşımı ve bilgilendirme panoları tesisi) oluşturulması oldukça önemlidir.

Teşekkür

Anket çalışmalarını yürüten yüksek lisans öğrencisi Seda ÇİMENDEROĞLU, Minako TAKAHASHİ'ye, anket yorum ve analizleri için Öğrt. Gör. Dr. Mesut TABUK'a teşekkürleri bir borç bilirim

KAYNAKÇA

Aşan, N. (2004). Kıyı Yapıları, Kıyıların Kullanılması ve Planlaması, Türkiye Kıyı ve Deniz Alanları V. Ulusal Konferansı, Türkiye Kıyıları 04 Bildiriler Kitabı (s.268-274). Adana.

Atalay, İ. (1987). Türkiye Jeomofolojisine Giriş. 2. Bakı. No: 9, İzmir: Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları

Çanakkale Valiliği, (2018). http://www.canakkale.gov.tr/nufusu

Çavuş C.Z., (2007). Çanakkale'de Kentsel Gelişimin Uzaktan Algılama ve Gps Ölçümleri İle İzlenmesi, Coğrafya Dergisi, Sayı 15, s. 44-58, İstanbul.

Çelik, K., (2015). Kıyı alanlarının planlanmasında kıyı kenar çizgisinin önemi. Küresel Mühendislik Çalışmaları Dergisi, 2(1), 36-43.

Dede O.M., Ayten, A.M. ve Yazar, K.H. (2004). Kıyı Alanları Planlamasında Mevcut Planlama Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme, Türkiye Kıyıları 2004, Türkiye'nin Kıyı ve Deniz Alanları V. Ulusal Konferansı Bildiri Kitabı: 251-258. Odtü, Ankara.

Duru, B. (2003). Kıyı Politikası, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi: 13, ISBN:975-7400-16-5, Ankara.

Durukan, M. (1997). ŞERİFOĞLU, A.,G. (Editör), Türkiye'de Kıyı Yönetimi, II. Kıyı Sorunları Ve Çevre Sempozyumu. Kuşadası: Belediye Yayınları No:8. (768-781)

Erinç, S. (2001). Jeomorfoloji II. Güncelleştirilmiş 3. Basım Yayın no: 294. İstanbul: Der Yayınları

Gazioğlu C., Uzun, Y., Akkakya M. (2013). Kıyı Alanlarının Planlaması ve Kullanımı, Bayem Ajans Yayınları, ISBN: 978-605-86837-1-6, İstanbul.

Ilgar R., (2003). "Türk Boğazlarında Can, Mal, Seyir Ve Çevre Güvenliği Açısından Gtybs", I. Sırrı Erinç Sempozyumu, İSTANBUL, TÜRKIYE, 11-13 Eylül 2003, ss. 456-459

Ilgar, R. ve Öztürk, B. (2003). "Çanakkale'de Rüzgar Enerji Potansiyeli", Türkiye Kıyıları Rüzgar ve Dalga İklimi Birinci Ulusal Çalıştayı", 11-12 Nisan 2003, ODTU, Ankara

Ilgar R., Koca N., (2006). "Su Yönetiminde Ülkemiz Kıyı Sularının Ekolojik Taşımacılıkta Kullanım Potansiyeli", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, cilt.5, ss.122-134,

İnandık, H. (1967). Deniz ve Kıyı Coğrafyası, Baha Matbaası, İstanbul.

Kıyı kanunu (1990). 3621 sayılı Kıyı Kanunu, Kıyı Kanununun Uygulanmasına Dair Yönetmelik, 1992. http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr

Solmaz S. (2017). Geçmişten Günümüze Türkiye Kıyı Politikaları ve Türkiye Kıyılarında Yaşanan Mülkiyet Sorunları, Uzmanlık Tezi, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Ankara

Tağıl, Ş., Cürebal, İ. (2005). Altınova (Balıkesir) Sahilinde Kıyı Çizgisi Değişimini Belirlemede Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi 15(2), 51-68.

Timmerman P. and White R. (1997). "Megahydropolis: Coastal Cities İn The Context Of Global Environmental Change". Global Environmental Change, Issue 3. Volume 7, Issue 3, October 1997, p. 205-234

ÇANAKKALE HALKININ DENİZ VE KIYI KULLANIMINA YÖNELİK TUTUM VE BİLİNCİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ANKET SORULARI

-Çanakkale kıyılarında yeşil alanlar sizce yeterli mi?
-Şehrin göç almasında deniz kıyısında yer alması etkili mi?
-Ne kadar sıklıkla sahil kıyılarına gidiyorsunuz?
-Eski Çanakkale'yi özlüyor musunuz?
-Çanakkale'de ne zamandır ikamet ediyorsunuz?
-Ne kadar sıklıkla balık yersiniz?
-Çanakkale kıyılarını temiz buluyor musunuz?
-Ekonomik faaliyetlerin kıyı kullanımını olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?
-Çanakkale kıyılarında sizce can-mal-seyir güvenliği var mı?
-Çanakkale'de yazları nüfus kalabalığı sizi rahatsız ediyor mu?

-Bu soruların dışında Çanakkale Kıyı Kullanımı Araştırma Çalışmasında on adet görüş belirtilmesine yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bun sorular da aşağıda yer alan sorulardır:

-Çanakkale kıyılarında yüksek katlı bina, otel, restoran gibi yapıların inşa edilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
-Kıyı denildiğinde aklınıza ilk olarak ne gelmektedir? Lütfen belirtiniz
-Sizce kıyılar herkesin kullanımına açık olmalı mı? Lütfen belirtiniz.
-Çanakkale kıyılarını hangi amaçla kullanıyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
-Yılda kaç kere yüzmeye gidiyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
-Turizm faaliyetleri açısından neden Çanakkale'yi tercih ediyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
-Sizce kıyıları hangi amaçla kullanabiliriz.
-Çanakkale kıyılarını hangi amaçla kullanıyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
-Yılda kaç kere yüzmeye gidiyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
-Turizm faaliyetleri açısından neden Çanakkale'yi tercih ediyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
-Sizce kıyıları hangi amaçla kullanabiliriz.
-Çanakkale kıyılarında sizi en çok ne rahatsız ediyor.
-Çanakkale kıyılarında sizi en çok mutlu eden nedir?
-Sizce Çanakkale kıyılarındaki en önemli eksiklik nedir?

Din Eğitimi
Religious Education

RUSYA FEDERASYONU'NDA DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

Approach to Religious Education in Russian Federation

Dr. Ermamat ERGESHOV
KIRGIZISTAN
ermamatrgshv@gmail.com

Özet

Rusya Federasyonu'nda genel kanaat, eğitimin temel olarak insani bir gelişme süreci ve aynı zamanda hemen hemen her yerde olduğu gibi bilgi aktaran bir kurum olduğudur. Din eğitimi ise, manevî, ahlakî, sosyal ve kültürel girişimler ile bireylerin gelişimine katkı sağlayan, din ve eğitim alanında kültürlerarası diyalogun sağlam kombinasyonunu güçlendirecek alan olarak değerlendirilmektedir. Son yıllarda devlet iktidarının dine ve dinî anlayışların kültürel yansımalarına oldukça önem verdiği doğrudur ve hatta orta ve yükseköğretim kurumlarında din öğretimine daha fazla yer vermeye çalışılmaktadır. Ancak hem laiklik ilkesini hem de dinî çeşitliliğini korumaya çalışan Rusya'da, din eğitiminde ulaşılmak istenilen amaç ile günümüzdeki durumun birbirine ne kadar uyumlu olup olmadığı 2011-2012 yılından bu yana tartışılmaktadır. İlk bakışta Rusya'da din eğitimi ile ilgili kabul edilen yeni politika, açık belirtilen hedefleri ile Batılı liberal demokrasiler tarafından desteklenen din özgürlüğü, dinî çoğulculuk, çokkültürlülük, hoşgörü ve dinler arası barış vb. değerler ile tutarlı görülmektedir. Fakat din eğitimindeki örtük programın, bazı etnik dinsel anlayışların hegemonyası ve sınırlı tolerans anlayışı ile öne çıktığını savunanlar da bulunmaktadır. Dolayısı ile bu makalede, Rusya Federasyonu'nun devlet okullarının müfredatına alınan din eğitimine genel yaklaşımın ne olduğunu anlatmak amaçlanmıştır. Makalenin problem durumunu oluşturan Rusya'da din eğitimi yaklaşımının ne olduğu açıklanır iken, ülkedeki genel eğitim programının içinde yer alan din eğitiminin karmaşıklığı göz önünde bulundurularak, din eğitim ve öğretiminin yeni modeli ele alınmıştır. Bu bağlamda Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoi Etiki (Dinî Kültürler ve Laik Etik Esasları) ders programının Ortodoks Kültürünün Esasları, İslam Kültürünün Esasları, Budist Kültürünün Esasları, Yahudi Kültürünün Esasları, Dünya Dinlerinin Kültürel Esasları, Laik Etik Esasları modülleri incelenmiştir. Konunun amacına ulaşımında metin inceleme ve Rusya'daki din eğitimi ile ilgili durumun genel niteliklerini ortaya koyan tanıtıcı araştırma teknikleri kullanılmıştır. Makalenin sonunda Rusya Federasyonu'nun devlet okullarında okutulmakta olan din eğitimi programının, kültürel modele uygun geliştirildiği ve geliştirilen yeni modelin potansiyel kararsızlıklarının olduğu anlaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Eğitiminde Yaklaşım, Kültürel Model, Rusya Federasyonu

Abstract

In the Russian Federation, the general view is that education is basically a process of human development and at the same time it is an institution that transmits information as it is accepted everywhere. Religious education is considered as an area, spiritual, moral, social and cultural development of people who contribute to initiatives, is considered the strengthening of the field of religion and the formation of a lasting combination of intercultural dialogue. Indeed, in recent years, state power has given considerable attention to religion and the religious understanding of cultural reflection, and even attempts have been made to provide more space for religious education in secondary and higher educational institutions. However, in Russia, which is trying to preserve both secularism and religious diversity, from 2011-2012 the compatibility of the goal of achieving religious education and the current situation with each other is being discussed. At first glance, the new policy in the field of religious education in Russia, with clearly formulated goals, corresponds to the values of religious freedom, religious pluralism, multiculturalism, tolerance, peace between religions, etc. which is supported by Western liberal democracy. But there are also those who argue that an implicit program in religious education leads to an ethnic religious understanding with hegemony and limited tolerance. Therefore, this article deals with the general approach to religious education in the curricula of public schools in the Russian Federation. In explaining that this approach of religious education in Russia, which is a troublesome condition article, given the complexity of religious education in the general education curriculum in the country, the new model of religious education and training. In this context, the curriculum Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics and modular training courses: "Fundamentals of Orthodox Culture", "Fundamentals of Islamic Culture", "Fundamentals of Buddhist Culture", "Fundamentals of Jewish Culture", "Fundamentals of World Religious Cultures", "Fundamentals of secular ethics" were examined. To achieve the purpose of this issue, the text inspection method and the introductory research methodology were used, which revealed a general qualification of the situation with regard to religious education program in Russia.

Keywords: Religious Education, The Approach to Religious Education, The Cultural Model, Russian Federation

GİRİŞ

Rusya Federasyonu'nun 146.000.000 nüfusu ile dünyada dokuzuncu en kalabalık ülkedir. Kuzey Asya'nın tamamı ile Doğu Avrupa'nın büyük bir kısmına uzanan bu ülke, dokuz zaman dilimine ayrılmakta ve 17.075.200 km² yüzölçümüne sahiptir (Prohorov, 1997; Rosstat 2013). Anayasa gereği Rusya Federasyonu laik bir devlettir ve hiçbir dinin egemenliğini zorunlu kılacak veya devlet tarafından destek verilecek durumlara izin vermemektedir. Ancak Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra 1990 yılındaki "Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar" ile ilgili yasanın 1997 yılında tekrar gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi, ayrıca da Avrupa Konseyi Parlamenter Asamblesinin 2002 yılındaki tavsiyeleri, dinin, Rusya'nın kamusal ve politik yaşamına giderek daha fazla karışmasına uygun ortamlar oluşturmuş ve din-devlet kurumları arasında uyumlu ilişkilerin sağlanmasını zorunlu hale getirmiştir. Hem XX. yy'da Rusya'da dini devletten ayrı görmek neredeyse mümkün olmamıştır. Hem çok uluslu hem de çok kültürlü yapısı itibarı ile farklı dinî görüşe sahip etnik grupları kendi topraklarında barındırmaktadır. Resmi bilgilere göre 193 etnik grubun ve 200'e yakın ulusun yaşadığı bilinmektedir (Gksru, 2012; Polischuk, 2016: 28; Ergeshov, 2017: 85). Kendi vatandaşlarının vicdan ve din özgürlüklerini korumayı hem de sınırları içinde bulunan bütün dinleri eşit statüde değerlendirmeyi teyit etmesine rağmen, Rusya'da hem din hem din ile ilgili uygulamalarda (özellikle din eğitimi konusunda) acemi ve aceleci davranılan bir takım girişimlerden dolayı yetersizlikler ve sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Bu durum, din eğitimi yaklaşımı çerçevesinde anlatılacağı için, öncelikli olarak "Rusya'da din eğitim öğretimi yapılsın mı ya da yapılmasın mı?" gibi tartışmalardan yola çıkarak, din eğitim ve öğretimin çoğunluk tarafından kabul edilmiş modeli ve onun aslında amaçladığı hedefleri ile günümüzdeki durumu karşılaştırılarak önemli sorunlardan bahsedilecektir.

DİN ÖĞRETİM ve EĞİTİMİ GEREKSİNİMİ

Rusya tarihinin erken dönemlerinde Ortodoks Kilise Lisesinin din eğitimi ve öğretimi konusunda tek yönlendirici konumda olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda kutsal metinler, Tanrı Kanunu, Kilise koro şarkıları, Slav Kilise temel bilgileri gibi dersler okutulmuştur. I. Dünya Savaşından sonra Ortodoks Kilisesinin egemenliği sonlandırılmış ve Ortodoks Kateşizmi zorunlu ders programında çıkartılmıştır. 1917 yılı itibarı ile başlayan bu girişim kilisenin devletten tamamen ayrılmasına sebep olmuş ve din, dinî etkinlik, din eğitimi vb. konulardaki kısıtlama 1980 yılına kadar devam etmiştir (Kozyrev & Fedorov, 2007: 180; Köylü, 2003: 316). 1988 yıllarına doğru dinî kurumlar kendi okullarını açmışlar fakat eğitim ve öğretimin amaçlarından saparak tamamen misyonerliğe ve dini yaymaya yönelik çalışmalara başlamışlardır (Kozyrev, 2001: 293; Ergeshov, 2017: 144). Ülke tarihindeki dinden tamamen ayrı kalma, dini kurumların faaliyetlerine izin verilmesi, din öğretiminin devlet destekli ve/veya devlet dışı özel okulların girişimi ile okutulması vb. durumlar zaten karmaşa içerisinde olan ülkeyi zorluklara sürüklemiştir. 1997 yılında "Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar" yasasının yeniden düzenlenmesinden sonra dini kurumların özgürlüğe kavuşmasından sonra durum daha da karışarak, din eğitimi zorlaşmaya başlamıştır. Çünkü bir tarafta laikliği savunan ve din öğretiminin okutulmasını istemeyen akademisyenler (**özellikle de on akademisyenin mektubu**-Tribune, 2015; Pibayev, 2015: 52), diğer tarafta da kilisenin egemenliğini savunan ve tek mezhebe dayalı din eğitiminin okutulmasını isteyen dindarlar bulunmakta idi (Kozyrev & Fedorov, 2007: 188).

Daha ilerleyen dönemlerde *laik devlet, laik devlette eğitim, laik devlette din eğitim-öğretimi* gibi kavramların hukuki tanımlarının yapılmasından sonra, dinin akademik düzeyde araştırılabileceği ve laik devlete uygun din eğitim-öğretiminin modelinin geliştirilebileceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda Y. Shestun (2001) "Ortodoks Pedagojisi", L. Harisova (2002) "Eğitim İçeriğinde Din Kültürünün Yeri", İ. Metlik (2004) "Devlet Okullarında Din ve Eğitim", F. Kozyrev (2005) "Devlet Okullarında Din Eğitimi" vb. çalışmalar ortaya konulmuştur. Laiklik ilkesine göre geliştirilmiş din öğretimine açıklama getiren bir araştırmada şu bilgiler bulunmaktadır: "Din öğretimi hem öğrencinin hem de öğretmenin dinî kimliğinin neliğini önceliğe almamaktadır. Din öğretimi herhangi bir dinî topluluk ya da gelenek üyesi tarafından yürütülmediği gibi, ders öğretmeni dinî kurum temsilcisi olmak zorunda da değildir. Eğitim ne savunucu (apological) ne de ruhbanlık (clerical) özelliğini içermektedir. Okutulmakta olan dersin kritik değerlendirmesini yapmak teşvik edilmektedir, tartışılmaz ve bağlayıcı dindarlık üzerine kurulu doktriner derslerin okutulmasına ise izin verilmemektedir. Din öğretimi öğrencilerin inancını ele almamaktadır ve toplum ile kilisenin bağlantısını güçlendirme (inchurching) ya da dindarlığı yükseltme gibi hedefleri yoktur. İşte son yılların en önemli çalışması olan "dinî olmayan" din dersinin Avrupa ülkelerinde okutulması, din hakkında bilgi almak isteyen ancak dinî öğretilerden uzak kalmayı öngören kesim için ideal bir model sunmaktadır. Böylelikle "bağlılık ve gönüllülük" temelinde konfesyonel (mezhebe dayalı) din öğretimi ile nonkonfesyonel (mezheplerüstü) din öğretiminin birbirinden farklı olduğu ortaya konulmuştur. Genel yaklaşım, okulda, ya dini içerikli dersin tamamen iptal edilmesi, ya da laiklik ilkesini gözeten ve herhangi bir mezhebe dayalı olmayan din öğretimi olması gerektiğidir. İkinci şıkta din öğretiminin zorunluluğu söz konusudur (Kozyrev, 2013: 227-228).

Din eğitimin laiklik ilkesine ters düşmeyeceği modelin kültürel özellikle geliştirilmesi gerektiği kanaati, yukarıda belirtilen ters kutuplu görüşteki akademisyenleri bir nevi ortak noktaya toplayabilmiştir ve 2009 yılında

dönemin cumhurbaşkanı D. Medvedev *devlet okullarında din eğitim ve öğretimini okutulması ile ilgili genelge yayınlayarak* Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoy Etikit (Din Kültürü ve Laik Etik Esasları) ders programının okutulması talimatını vermiştir (Clay, 2015: 55; Ergeshov, 2017: 157). Bunun üzerine Eğitim Bakanlığı nezdinde Kurumlar Arası Koordinasyon Komisyonu oluşturularak, Rus Ortodoks Kilisesi temsilcileri, Rusya Müftüler Konseyi, Rusya Yahudi Dini Cemaatler Konseyi ve Budist cemaati yetkilileri toplanmıştır. 29 Ekim 2009 tarihinde, 'Din Kültürünün Esasları ve Etik' adı altında din derslerinin 2009-2011 yılları arasında bazı bölgelerde test edilmesi kararı alınmıştır. Nisan 2010'da, daha sonra uygulamaya geçirilecek olan deney başlatılmış ve konu kapsamında 9-11 yaşındaki (Rusya okul sisteminde 4. ve 5. sınıflardaki) öğrencilere Dünya Dinleri ve Kültürleri, Laik Etik Esasları, Ortodoks Kültürünün Esasları, İslam Kültürünün Esasları, Yahudi Kültürünün Esasları ve Budist Kültürünün Esasları olmak üzere altı modül seçmeli olarak sunulmuştur. Ders programının pilot uygulaması için de Kalmık, Karaçay-Çerkes, Udmurtya, Çeçen ve Çuvaş Özerk Cumhuriyetleri, Kamçatskiy, Krasnoyarskiy ve Stavropolskiy Krayları (bölgeleri), Vologodsk, Kaliningradsk, Kostrmosk, Kurgansk, Novosibirsk, Penza, Sverlovsk, Tambov, Tversk, Tomsk Oblastları (illeri) ve Yahudi Otonom Bölgesi seçilmiştir (Kozyrev, 2011: 1; Zakonodatel'stvo, 2016). Rusya Eğitim Sistemindeki Din Kültürü ve Laik Etik Esasları ders programının konuları, Olga Gnezdilova'nın (2010: 34-38), Şir Muhammed Dualı'nın (2013: 233-236) çalışmalarında detaylıca verilmiştir.

Rusya hükümeti tarafından onaylanan Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoy Etiki dersi seçiminin pilot bölgelerdeki sonuçlarına ilişkin 29 Ekim 2009 № 1578-p tarihli rapora göre, ilgili ders programını Rusya Federasyonu'nun % 95'ini temsil eden 242.902 öğrenci seçmiştir. İlgili ders 9.980 eğitim kurumu tarafından onaylanmıştır. Öğrencilerin % 42'sinin Laik Etiğin Esasları, % 30'unun Ortodoks Kültürü Esasları, % 18'inin Dünya Dinleri Kültürü Esasları, % 9'unun İslam Kültürü Esasları, % 1'inin Budizm Kültürü Esasları ve % 1'in altında oranının da Yahudi Kültürünün Esasları dersini, ailelerinin yardımı ile seçtikleri tespit edilmiştir. Pilot bölgelere Mari El Özerk Cumhuriyeti ile Yaroslavl' bölgeleri eklendiği kaydedilmiştir (Clay, 2015: 57). Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı Basın Bürosu'nun açıklamasına göre ise Laik Etiğin Esasları 557 bin 507 (% 42,7), Ortodoks Kültürünün Esasları 428 bin 955 (% 31,7), Dünya Dinleri Kültürünün Esasları 286 bin 50 (% 21,2), İslam Kültürünün Esasları 54 bin 275 (% 4), Budizm Kültürünün Esasları 4 bin 996 (% 0,4) ve Yahudi Kültürünün Esasları 690 (% 0,1) öğrenci ve aileleri tarafından seçildiği ortaya konulmuştur. 2012-2013 yılı eğitim-öğretim dönemlerinde 4. sınıfın sonu 5. sınıfın ilk yarısındaki öğrencilere haftada bir saat olmak üzere yılda 72 saat ders verileceği bildirilmiştir. Program amacının, öğrencilerin ahlaki davranışlarının bilincinde olmasını ve ayrıca çok uluslu Rusya'nın kültürel ve dinî geleneklerine saygı göstermeleri ve diğer dinler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak olduğu söylenmiştir. Ayrıca öğrencilerin diğer din ve kültür temsilcileriyle diyalog kurmaları ve diyalogu geliştirmeleri hedefe konmuştur. Ders programının denetimi için Eğitim Bakanlığına bağlı Koordinasyon Kurulunun ve kurula bağlı bölgelerdeki yerel koordinasyonların faaliyete geçtiği bildirilmiştir (Headline, 2012).

Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoi Etiki dersinin dördüncü ve beşinci sınıflar için hazırlanan ders kitapları örneklerinin önerisinde bulunanlar arasında: O. Gnezdilova (Prepodavaniye religii v gosudarstvennykh i munitsipal'nykh shkolakh Rossii-eksperiment 2009-2011 godov. (materialy monitoringa i rekomendatsii) - Rusya'nın devlet ve belediye okullarında din öğretimi - 2009-2011 yıllarına ait deney. (malzeme ve izleme önerileri), Voronij, 2010); A. Ya. Daniliuk (Osnovy Svetskoy Etiki-Laik Etiğin Esasları, Moskova 2010); A. V. Kuraev (Osnovı Provoslavnoy Kul'turı-Ortodoks Kültürü Esasları, Moskova 2010); D. İ. Latışina, M. F. Murtazin (Osnovı İslamskoy Kul'turı-İslam Kültürü Esasları, Moskova 2010), V. L. Chimitdordjiev (Osnovı Buddiyskoy Kul'turı-Budist Kültürü Esasları, Moskova 2010); M. A. Chlenov, G. A. Mindrina, A. V. Glotser (Osnovy İudeyskoy Kul'turı-Yahudi Kültürü Esasları, Moskova, 2010); A. L. Beglov, E. V. Saplina vd. (Osnovy Mirovykh Religioznykh Kul'tur-Dünya Dinleri ve Kültürlerinin Esasları, Moskova 2010) bulunmaktadırlar.

ÖNEMLİ SORUNLAR

Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kuruluşlar Yasası

İlk ve en önemli sorunların başında din eğitimi ve öğretiminin devlet destekli eğitim programı kapsamına alınmasına neden teşkil eden "Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar Yasası"nda bulunmaktadır. Kamu kuruluşları ve dini organizasyonlar komitesi başkanı V. İ. Zorkal'tsiy'in açıklamasında totaliter mezhep, geleneksel din ve mezhep gibi kullanımları başlı başına tartışma yaratacak durumdadır (Shahov, 2012: 160). Yasanın Önsözü zaten tartışmalara yol açacak kavramlar içermektedir: "Rusya Federasyonu Federal Meclisi, her bireyin vicdan ve din özgürlüğü hakkını korur; bütün din ve inançları kanun önünde eşit değerlendirmeyi teyit eder. Bununla birlikte Rusya Federasyonunun laik bir devlet olduğunu belirtmekle ülkenin tarihindeki manevi kültürün gelişiminde Ortodoksluğun özel rolünü göz önünde bulundurur. Ayrıca din ve vicdan özgürlüğü konularında herkesin birlikte karşılıklı saygı, anlayış ve hoşgörüye ulaşması konusunda, Rusya halklarının tarihsel mirasının ayrılmaz parçasını oluşturan Hıristiyanlık, İslam, Budizm, Yahudilik ve diğer dinlere saygı gösterir ve Federal Yasa bunu benimser." (Ponkin, 2007; Dualı, 2014: 262).

Ponkin, önsözün aslında tarafsız olması gerekirken tam tersine belli bir propaganda potansiyeli içerisinde olduğunu düşünmektedir. Yazar yazısının devamında: *"Örneğin özgürlük kelimesi ifade anlamında kullanılmamıştır. Hem laik denilmiş hem de Ortodoksluğun özel yeri belirtilmiş. Madem İslam, Budizm ve Yahudilik Hıristiyanlığın yanında zikrediliyor, peki neden Hinduizm belirli bir haklara sahip değil? Diğer din ve inançlara net olarak hangi din ve inançlar giriyor? Ortodoksluk neyi ifade ediyor? Moskova Patrikliğinin Rus Ortodoks Kilisesini mi, yoksa Eski Ortodoksluk mu? Ya da Ortodoksluk adı altında gizli dini törenler uygulayan marjinal mezhepleri mi? Devletin İslam dinine olan saygısından ne kastediliyor? Hangi akıma bu özellik tanınıyor? Budizm ve Yahudilik için de aynı sorular geçerlidir. Ne yazık ki, bu soruların açılımını ne önsözde ne de söz konusu yasada görebiliriz*" demektedir (Ponkin, 2007, 3-7).

Aynı konuda görüşlerini belirten Shahov ise, yasanın önsözünde; hukukun temel ilkelerini ve kanun koyucunun durumları ile yasayı benimseyenin amacı ortaya koyulduğunu dile getirir. Ayrıca "Rusya'nın maneviyat ve kültürünün gelişmesinde Ortodoksluğun özel rolünü belirtmekle, Hıristiyanlık, İslam, Budizm, Yahudilik ve diğer dinlerin Rusya halkının tarihsel mirası olarak tanımasını ve saygı gösterilmesi gerektiğini" belirtmekle şiddetli tartışmaya yol açtığını da kaydetmektedir. Çünkü yukarıdaki açıklama her ne kadar normatif bir değeri olmazsa bile, Ortodoksluğun yasal olarak diğer dinlerden farklı olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden yasanın, bazı mezhep veya dini özel statüde değerlendirerek Kilisenin devlet karşısındaki özel statüsünü belirten diğer ülkelerin düzenlemeleriyle kıyaslanması doğru değildir. Yazarın belirttiğine göre, diğer dinlerin, "Rusya halklarının tarihsel mirasının ayrılmaz bir parçasını oluşturuyor" olarak kaydedilmesi, belirsizlik yaratmaktadır. Ayrıca Rusya'da "dört geleneksel din" önem taşımaktadır ancak Rus Ortodoks Kilisesi en önemlidir anlamında vurgulanan yorumdan pek çok karışıklık ortaya çıkmaktadır (Shahov, 2012: 160-161).

Din Kültürü ve Laik Etik Esasları

Çok uluslu Rusya'daki geleneksel dinlerin kültürel geleneklerinin bilgisini sunmaktadır. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı kapsamında değerlendirildiği zaman ORKSE dersi, bir nevi tamamlayıcı hareket olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çoğulcu model için tamamlayıcı hareket, Robert Pazmino'nun belirttiği üzere, birliğin ve çoğulculuğun, toplumun ve kimliğin taleplerini içine alan bir din eğitimi modelini sunmaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiği zaman ORKSE ders programının genç bireylerde, diğer dinî kültür ve dünya görüşlerine bağlı Rusya vatandaşları ile diyaloğa dayalı bilinçli ahlaki davranış geliştirmesine katkı sağlamayı ve öncelikli olarak insana saygı duymayı öğretmeyi amaçladığı görülmektedir (Ergeshov, 2017: 33-34). Fakat asıl amaçlanan ve öğrencileri öğretilmesi hedeflenen "kültürel gelenek", "farklı dünya görüşleri", "maneviyat", "samimiyet" ve "ahlak" gibi bir arada toplayıcı kavramlar maske şeklinde kullandığını, çokkültürlülük, çok ulusluluk ve farklı dünya görüşleri gibi evrenselliğe yönelik hemen hemen hiçbir girişimin olmadığını ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır.

Bu önemli problemler a) eksojen çoğulculuğun bastırılması; b) endojen çoğulculuğun bastırılması; c) ethnodoxy özelliklerin vurgulanması gibi ana noktalarda birleşmektedir. Öncelikli olarak 1997 yılındaki "Vicdan Özgülüğü ve Dini Kuruluşlar" yasası gereği 4 geleneksel din ile sınırlanmıştır. Bunun içinde de Hıristiyanlık sadece bir mezhep ile tanınmaya çalışılmıştır. Rus Ortodoks Moskova Patrikliğine çok fazla önem verilmiştir, Rus kimliğinin Ortodoksluk jenerik tipine odaklanmıştır. Ayrıca etnik işaretçilik vurgulanarak etnik gruplar ve belirli dinler arasındaki tarihsel bağlantılar konularda işlenmiştir (Krylov, 2013: 12-13; Lisovskaya, 2016: 126-129). Bu gibi görüşlerin olması, ilgili ders programının tamamen kullanışsız ya da olumsuz olduğu anlamına gelmez. Hem Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoy Etiki ders programını yakından eleştiren pek fazla esere rastlanılmamıştır. Belki bir bakıma doğrudur, çünkü ilk etapta sadece Prosveshcheniye yayınevi tarafından daha çok devletin siyasi görüşlerine ters gelmeyecek şekilde ders programının altı mödülüne ait ders kitaplarının yayınlanmış olması şüpheli olarak görülebilir. Fakat daha sonraları Drofa yayınevi tarafından aynı ders kitapları içerik ve konu olarak farklı bir şekilde yayınlanmıştır. Bunlar Shemshurin A. A., Brunchukova N. M., Demin R. N. "Laik Etik Esasları."; Amirov, R. B., Voskresensky, O. V., Gorbaçova, T. M. "Dünya Din ve Kültürlerinin Esasları."; Kostyukova, T. A., Voskresensky, O. V., Savchenko, K. V., Shaposhnikova, T. D. "Ortodoks Kültürünün Esasları."; Amirov R. B., Nasriddinov Yu. A., Savchenko K. V., Shaposhnikova T. D. "İslam Kültürünün Esasları."; Prigorny N. G., Savchenko K. V., Burmina T. Yu. "Yahudi Kültürünün Esasları."; Kitinov B. U., Savchenko K. V., Yakushkina M. S., Shaposhnikova T. D. "Budist Kültürünün Esasları." gibi 2013 yılında yayınlanan kitaplardır. Onun için olaya tek taraflı bakmanın doğru olmadığını söylemek daha amaca uygun olacaktır.

SONUÇ

Rusya Federasyonu din eğitimi model arayışında her zaman ters görüşlü iki kutup akademisyenleri barındırmıştır. Son olarak da din eğitiminin kültürel bağlamına ağırlık verilerek, hem Anayasa gereği hiçbir dine öncelik tanımadan ve hepsine eşit davranış sergilemek adına eğitimde dinlere değil, Rusya'nın multikültürel özelliğine önem veren kültürel zenginliklere odaklanmaya karar almış ve altı farklı modül içeriği ile seçmeli olarak devlet okullarında okutulan ders programı geliştirmiştir.

Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svestkoy Etiki ders programının eksiklikleri yavaş yavaş çözümlenmeye başlamıştır. İlk olarak öğretmen yetersizliği söz konusu olmuş fakat Eğitim Bakanlığına ait Koordinasyon Kurulu ve Moskova Açık Öğretim Enstitüsü kurulmuş olup, bütün sorunların çözülmesi için özel (http://www.orkce.org) web sitesi geliştirilmiştir.

Bunun dışında bu ders programın birçok yönden faydası olduğunu söylemek mümkün. Mishuchkov ve Gil'manov'un (2005: 17-18) da dikkat çektikleri gibi bu ders programı öncelikli olarak laik eğitim sistemi ile din eğitim sisteminin karşılıklı etkileşiminden ortaya çıkan birikimdir. Bu etkileşimi üç boyutta değerlendirmek mümkündür. İlki ideolojik olarak hedeflenmiş etkileşim: gençlerin manevi, ahlaki ve vatanseverlik eğitimi görevlerinin ortak çözümü, özellikle çocuklara, gençlere ve gençlere yönelik çok çeşitli sosyal olarak önemli projelerin uygulanmasının desteklenmesi, çocukları bağımlılık ve kötü alışkanlıklardan korumak ve aileyi toplumda bir sosyal kurum olarak güçlendirilmesine önem vermek. İkincisi sistematik eğitimsel etkileşim: sosyo-kültürel ve manevi geleneklerin korunması ve sürdürülmesi, tüm modern eğitim sisteminin krizini çözmede hem laik hem de din eğitim öğretim modellerini kullanmak. Üçüncüsü kültür oluşturan etkileşim: laik ve dini eğitim sistemlerinin kültürel deneyimleri, Rus halkının kültürel geleneklerinin tarihsel bütünlüğünü oluşturduğunun kanıtı olarak işbirliği içerisine girmek. İşte bu özel etkileşimden yola çıkarak, Rusya Federasyonu'ndaki din öğretiminin her ne kadar eksiklikleri olup, eleştiriye maruz kalmasına rağmen Rusya gençlerinde: bütünsel bir kişilik oluşumu; ahlaki değerlerin öğretilmesi ve ulusal-kültürel kimliğin oluşumu; halkla ilişkiler, ululslararası, kültürlerarası ve dinlerarası iletişimin istikrarının kamu kurumları işbirliği ile oluşturulması, dini ekstremizm ve hoşgörüsüzlüğün önlenmesi hedeflenmiştir ve bu hedefe doğru ilerlemektedir.

KAYNAKÇA

Clay, E., (2015). Multiculturalism and Religious Education in the Russian Federation: The Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics. *State, Religion and Church,* 2(1), 44-47.

Dualı, Şir M., (2013). Rusya Federasyonu'nda Milli ve Dini Kimliğin Yükselişi. *Akademik İncelemeler Dergisi,* 8(2), 205-222.

Dualı, Şir M., (2014), *Başlangıçtan Günümüze Rusya'da Din-Devlet İlişkileri,* İstanbul: İz Yayınları.

Ergeshov, E. (2017). *Sosyal Yaşamda Önyargıların Aşılmasında Din Öğretimi Program Geliştirme Çalışmaları (Rusya Örneği),* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.

Gksru, 2012, http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm sayfasından erişilmiştir.

Gnezdilova, O., (2010). Prepodavanie Religii v Gosudarstvennih Şkolakh Rossii (Rusya'da Devlet Okullarında Din Öğretimi). *Eksperiment,* Voronij, Çast 1.

Headline, 2012, http://haberrus.com/headline/2012/09/08/rusya-okullarindadin-ve-ahlak-dersleri-zorunlu-oldu.html sayfasından erişilmiştir.

Kozyrev, F., (2001). *Religioznaya Pedagogika//Konsetptsiya, Programmı, Dokumentı (Din Eğitimi// Kavram, Programlar, Belgeler),* St. Petersburg: Russkiy Hristianskiy Gumanitarnıy İnstitut Yayınları.

Kozyrev, F., (2011). Religious Education in the Russian Federation: The Interpretive approach to 'Spiritual & Moral' Education in St. Petersburg. *Intercultural Understanding, The European Wergeland.*

Kozyrev, F., (2013). Religiya v Sovremennom Obrazovanii: Osnovnıye Ponyatiya i Tipologii (Modern Eğitimde Din Öğretimi: Temel Kavramlar ve Tipolojiler. *Vestnik Russkoy Hristiyanskoy Gumanitarnoy Akademii,* 14(1), 22-237.

Kozyrev, F., Fedorov, V., (2007). Religion and education in Russia: Historical roots, cultural context and recent developments. in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J-P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts, and debates,* Waxmann Münster, New York.

Köylü M., (2003). Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği. *Dini Araştırmalar,* 6(17), 241-267.

Krylov A. N., (2013), *Problemy Religioznogo Obrazovaniya v Zapadnoy Evrope (Batı Avrupa'da Din eğitimi Sorunları).* Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-religioznogo-obrazovaniya-v-zapadnoy-evrope sayfasından erişilmiştir.

Lisovskaya, E. (2016). Religious Education in Russia: Inter-Faith Harmony or Neo-Imperial Toleration? *Social Inclusion,* 4(2), 117-132.

Mishuchkov A. A. & gil'manova Yu. L., (2005). Vzaimodeystviye Svetskogo i Religioznogo Obrazovaniya: Definitsiya Ponyatiy i Postanovka Zadaç (Laik ve din eğitiminin etkileşimi: kavramların tanımı ve hedeflerin belirlenmesi). *Vestnik OGU,* 4(2), 17-24.

Pibayev, A. İ., (2015). Pravo na Religioznoye Obrazovaniye v Svetskom Gosudarstve/na primere Rossiyskoy Federatsii i İtalii (Laik Devlette Din Eğitimi Hakkı/Rusya ve İtalya Örneği. *Aktual'nıye Problemı Rossiyskogo Prava,* 9(58), 52-58.

Polishchuk A. V., (2016). *Problema Religioznogo Obrazovaniya v Rossii (Rusya'da Din Eğitimi Sorunu)* http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/45161/1/Education_issues_1_2016_06.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ponkin, İ. V., (2007). *Komentariy k Nekotorım Statyam Federal'nogo Zakona-O Svobode Sovesti i O Religioznıh Obyedineniyah (Vicdan Özgürlüğü ve Dini Kuruluşlar ile ilgili Federal Yasanın Bazı Maddeleri Üzerine Yorum).* İnstitut Gosudarstvenno-Konfessiyonal'nıh Otnosheniy i Prava, Moskva: İzdatel'stvo Garnitura.

Prohorov, A. M., (1977). *Bol'şaya Sovetskaya Ensiklopediya (Büyük Sovyet Ansiklopedisi),* 3. Baskı, Cilt: 24, II, 89, Moskva: İnstitut.

Rosstat, (2013). *Population size and migration in the Russian Federation in 2013,* Statistical Bulletin, Federal Service of State Statistics, Moskva: 3-9.

Shahov, M. O., (2012). *Glava 6: Federal'nıy Zakon-O Svobode Sovesti i O Religioznıh Obyedineniyah; i Osnovnıye Podzakonnıye Aktı, Obespechivayushshiye Ego Realizatsiyu. Pravovoy Status Religioznıh Obyedineniy" (Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kuruluşlar ile ilgili Federal Yasanın, 6. Maddesi: Dini kuruluşların yasal statüsü ve uygulamasını sağlayan temel yönetmelikleri*). http://docplayer.ru/34201254-Shahov-2012-indd-45.html sayfasından erişilmiştir.

Tribune, (2015). http://www.ufn.ru/tribune/trib240707.pdf/ ve http://scepsis.net/eng/articles/id_8.php sayfalarından erişilmiştir, (erişim tarihi: 10.04.2015).

Zakonodatel'stvo, (2016). *Sobraniye Zokonadatelstva Rossiyskoy Federatsii (Rusya Federasyonu Mevzuatı Toplamı), st. 5369, No: 45, N 1578-p, Moskva.* http://www.szrf.ru/doc.phtml?nb=edition00veissid=2009045000vedocid=109 sayfasından erişilmiştir.

LOZAN'DAN SONRA BATI TRAKYA'DA DİN EĞİTİMİNİN DEVAM ETMESİ VE BATI TRAKYA'DAKİ MÜSLÜMANLARA TANINAN DİN EĞİTİMİ HAKLARININ KORUNMASI

Restoring Religious Education in Western Thrace After Lozan and Protection of Religious Training Rights Recognized Muslims in Western Thrace

Tzemil ACHMETSIK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
cemilahmetcik@outlook.com

Özet

Lozan Antlaşmasından günümüze kadar Türkiye ve Yunanistan ilişkilerinde Kıbrıs'tan sonra en netameli konu azınlıklar konusu olmuştur. Lozan anlaşması kapsamınca İstanbul Rumları ve Batı Trakya'da yaşayan Türkler mübadeleye tabi tutulmamış olup, her ikisine de azınlık statüsü verilmiştir.

Bu çalışma Lozan'dan sonra Batı Trakya'da din eğitimi devam etmesi ve Batı Trakya'daki Müslümanlara tanınan din eğitimi hakların korunması tespit etmek ve sosyal içerme ile bu zorlukların nasıl aşılabileceğine yönelik çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada yöntem olarak canlı tarih yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda yazarın Lozan'dan sonra Batı Trakya'da din eğitimi devam etmesi ve Batı Trakya'daki Müslümanlara tanınan din eğitimi hakların korunması devamında Türkçe, Yunanca ve İngilizce literatür taranmıştır.

Tüm çalışmanın sonucunda Lozan'dan sonra Batı Trakya'da din eğitimi devam etmesi ve Batı Trakya'daki Müslümanlara tanınan din eğitimi hakların korunması. Bu önerilerin içerisinde en öne çıkanı Batı Trakya'daki Yunanistan bu maddeden kaynaklanan yükümlülüklerini yerine getirmemiş, çıkarılan yasa ve kararnamelerle söz konusu durumu defalarca ihlal etmesidir.

Anahtar Kelimeler: Batı Trakya, Lozan, Dini Eğitim, İhlal, Ayrımcılık

GİRİŞ

Problem durumu

24 Temmuz 1923 yılında imzalanan Lozan Anlaşması ile Batı Trakya, milli hudutlarımızın dışında kaldı. Ve resmen Yunanistan'a bırakıldı/ bıraktırıldı.

Yunanistan'ın diğer bölgelerindeki Türk ahali mübadeleye tabi tutulurken Batı Trakya Türkleri İstanbul Rumlarına karşılık "Azınlık" statüsü ile Yunanistan'a terk edildi. Bu azınlık, Yunanlılardan başka bir ırka (Türk) ve değişik dine (İslam) mensuptu; fakat son derece uysal, kanun ve emirlere itaatkâr bir toplumdu.

Batı Trakya'da azınlığın resmi olarak 230 azınlık ilkokulu, 2 ortaokul-lisesi (Gümülcine Celal Bayar Lisesi ve İskeçe Muzaffer Salihoğlu Özel Lisesi) ile 2 medresesi bulunmaktadır. Bu okullarda eğitim dili Türkçe ve Yunanca olarak yapılmaktadır. Resmi dil olarak Yunanca, tarih, coğrafya, vatandaşlık ve çevre eğitimi dersleri Yunanca; matematik, Türkçe, fizik, kimya, din, sanat ve beden eğitimi dersleri de Türkçe olarak işlenmektedir. 1995 yılında yeni bir düzenleme ile İskeçe'deki bazı Türk okullarında daha önce Türkçe okutulan beden eğitimi, resim, müzik gibi dersler Yunan öğretmenler tarafından Yunanca olarak verilmeye başlanır. Böylece, Türkçe okutulan ders sayıları iyice azaltılır.

Yunanistan, eğitim konusundaki uygulamalarıyla hem Lozan Anlaşması'nın hükümlerine uymamakta hem de 1951, 1952 ve 1968 yıllarında imzalanan kültür anlaşmalarındaki yükümlülüklerini yerine getirmemektedir.

Lozan Anlaşması'na göre, azınlıkların eğitim kurumlarını işletme hakkı vardır. Oysa Yunan hükümeti, bu kurumları Din İşleri ve Eğitim Bakanlığı'na bağlayarak, kontrolü kendi eline tutmaktadır.

20 Nisan 1951 tarihinde Türkiye ve Yunanistan arasında imzalanan kültür anlaşmasında, iki ülkenin karşılıklı öğretmen değişimi yapması ve birbirlerinin diplomalarını tanıması kabul edilmiştir. Gümülcine'deki Celal Bayar Lisesi, bu anlaşmadan sonra kurulmuş ve öğretim kadrosu Türkiye'de eğitim almış öğretmenlerden oluşmuştur.

Türkiye'de Üniversite Okuyan Batı Trakyalı Öğrenciler Anlaşmanın uygulanmasına son verilen 1970 yılına dek Türkiye'de eğitilen 500 öğretmen gerek din dersi hocası, gerek Türkçe hocası, Yunanistan'a dönerek görev almıştır.

"Kontenjan öğretmenleri" olarak adlandırılan bir kısım öğretmenler de belli bir kontenjan dahilinde Türkiye'den gönderilen Türk uyruklu öğretmenlerdir. Maaşları Türkiye tarafından ödenmekte ve her ders yılının

başında çalışma ve ikamet izinleri yenilenmekte olan bu öğretmenlerin bir bölümü her yıl, Yunan yetkililerce çeşitli nedenler gösterilerek reddedilmektedir.

Bir diğer öğretmen grubu olan **"Formasyonlu Öğretmenler",** Türkiye'deki öğretmen okullarında eğitim görmüş olan Batı Trakyalılardır. Günümüzde resmen kapatılmış olan Batı Trakya Türk Öğretmenler Birliği'nin çatısı altında toplanmış bulunan formasyonlu öğretmenlerin maaşları, sözleşmeli olarak çalıştıkları okul encümeni tarafından ödenmektedir.

Azınlık arasında "Akademililer" olarak adlandırılan Selanik Özel Pedagoji Enstitüsü (SÖPA) mezunları da azınlık eğitiminde ayrı bir yer tutmaktadır. Bu grup, formasyonlu öğretmenlere alternatif yaratmak amacıyla medrese çıkışlı öğrenciler arasından alınarak Yunanca dilinde eğitilen, Türkçeleri yetersiz, Yunan devlet memuru statüsünde şahıslardan oluşmaktadır. Azınlık okullarında öğretmen olmak isteyenlerin SÖPA'nın mezuniyet standartlarını taşıyor olmaları gerekmektedir.

694/1977 sayılı yasanın 7. maddesi, öğretmen kadroları, sözleşmeleri, dersliklerin sayısı ve Türkçe okutulan derslerin haftada kaç saat yapılacağı gibi hususları Eğitim Bakanı'nın yetkisine bıraktığından, dersliklerin sayıca azalması Türkçe ders saatlerinin azalmasına, bu da öğretmen kadrolarının iptaline gerekçe oluşturmaktadır.

Lozan Antlaşması'nın imzalanmasından bu yana Batı Trakya'da yaşayan Müslüman Türklerin en önemli ve acil çözülmesi beklenen sorunlarından biri de din eğitimidir. Ayrıca bilindiği üzere Lozan Antlaşması'nın "Siyasal Hükümler" adını taşıyan I. bölümünün III. kesimi azınlıkların korunmasına ayrılmış; 37 ve 44. maddeler Türkiye'deki gayrimüslim azınlıkların statüsünü belirlemekte, 45. madde ise söz konusu maddelerde yer alan hükümlerin Batı Trakya'daki Müslüman azınlık için de geçerli olduğunu ifade etmektedir. Fakat Yunan devleti her zaman olduğu gibi Müslümanların bu haklarını her zaman kısıtlamaya çalışmaktadır. 37-38. maddelere bakıldığında ise her insan özgür olacak ve istediği dini yaşayabilecektir.

MADDE 37: "Azınlıkların Korunması" bölümünde geçen hükümlerin Yunanistan tarafından temel yasa olarak tanınacağını ve hiçbir yasa, yönetmelik ve hiçbir resmî işlemin sözü geçen hükümlere üstün tutulmayacağını taahhüt eder. Yunanistan; bu maddeden kaynaklanan yükümlülüklerini yerine getirmemiş, çıkarılan yasa ve kararnamelerle söz konusu durumu defalarca ihlal etmiştir.

MADDE 38: Yunan Hükümeti, Yunanistan'da oturan herkesin, doğum, bir ulusal topluluktan olmak (milliyet, nationalite), dil, soy ya da din ayırımı yapmaksızın, hayatlarını ve özgürlüklerini korumayı tam ve eksiksiz olarak sağlamayı yükümlenir. Çatışmayan gereklerini, ister açıkta isterse özel olarak, serbestçe yerine getirme hakkına sahip olacaktır.

MADDE 39: Müslüman azınlıklara mensup Yunan uyrukları, Müslüman olmayanların yararlandıkları aynı yurttaşlık (medeni) haklarıyla siyasal haklardan yararlanacaklardır. Yunanistan'da oturan herkes, din ayrımı gözetilmeksizin, kanun önünde eşit olacaktır. Din, inanç ya da mezhep ayrılığı hiçbir Yunan uyruğunun, yurttaşlık haklarıyla (medeni haklarla) siyasal haklarından yararlanmasına, özellikle kamu hizmet ve görevlerine kabul edilince, yükseltilme, onurlanma ya da çeşitli mesleklerde ve iş kollarında çalışma bakımından bir engel sayılmayacaktır.

MADDE 40: Müslüman azınlıklara mensup Yunan uyrukları, hem hukuk bakımından hem de uygulamada, öteki Yunan uyruklarıyla aynı işlemlerden ve aynı güvencelerden (garantilerden) yararlanacaklardır.

MADDE 41: Genel (kamusal) eğitim konularında, Yunan Hükümeti, Müslüman uyrukların önemli bir oranda oturmakta oldukları il ve ilçelerde, bu Yunan uyruklarının önemli bir oranda bulundukları il ve ilçelerde, söz konusu azınlıklar, Devlet bütçesi, belediye bütçesi ya da öteki bütçelerce, eğitim, din ya da hayır işlerine genel gelirlerden sağlanabilecek paralardan yararlanmaya ve pay ayrılmasına hak gözetirliğe uygun ölçülerde katılacaklardır. Bu paralar, ilgili kurumların (esablissements et institutions) yetkili temsilcilerine teslim edilecektir.

MADDE 42: Yunan Hükümeti, Müslüman azınlıkların aile durumlarıyla (statüleriyle, aile hukukuyla) kişisel durumları (statüleri, kişi halleri) konusunda, bu sorunların, söz konusu azınlıkların gelenek ve görenekleri uyarınca çözümlenmesine elverecek bütün tedbirleri almayı kabul eder. Bu tedbirler, Yunan Hükümetiyle ilgili azınlıklardan her birinin eşit sayıda temsilcilerinden kurulu özel Komisyonlarca düzenlenecektir. Anlaşmazlık çıkarsa, Yunan Hükümetiyle Milletler Cemiyeti Meclisi, Avrupa'lı hukukçular arasından birlikte seçecekleri bir üst-hakem atayacaklardır.

MADDE 43: Müslüman azınlıklara mensup Yunan uyruklara, inançlarına ya da dinsel ayinlerine aykırı herhangi bir davranışta bulunmaya zorlanamayacakları gibi, hafta tatili günlerinde mahkemelerde bulunmamaları ya da kanunun öngördüğü herhangi bir işlemi yerine getirmemeleri yüzünden haklarını yitirmeyeceklerdir.

MADDE 44: Yunanistan, bu kesimin bundan önceki maddelerindeki hükümlerin, Yunanistan'ın Müslüman azınlıklarıyla ilgili olduğu ölçüde, uluslararası nitelikte yükümler meydana getirmelerini ve Milletler Cemiyetinin güvencesi (garantisi) altına konulmalarını kabul eder.

Yunanistan Milletler Cemiyeti Meclisi üyelerinden her birini, bu yükümlerden herhangi birine aykırı herhangi bir davranışı ya da böyle bir davranışta bulunma tehlikesini Meclise sunmağa yetkili olacağını ve Meclisin, duruma göre, uygun ve etkili sayacağı yolda davranabileceğini ve gerekli göreceği önergeleri (talimatı) verebileceğini kabul eder.

MADDE 45: İşbu Kesim hükümleri ile Türkiye'nin Müslüman olmayan azınlıkları için tanınan haklar, Yunanistan tarafından da, kendi topraklarında bulunan Müslüman azınlığa tanınmıştır.

Batı Trakya'nın neresi olduğuna gelecek olursak; Batı Trakya coğrafi bir konum ismi olup, Meriç Nehrinden Kara su nehrine kadar olan, Yunanistan-Bulgaristan ve Türkiye üçlüsü arasında kalan yarımadaya verilen isimdir. Bu betimleme altta ki haritaya baktığımızda daha iyi anlaşılacaktır. Alttaki haritada görüldüğü üzere Batı Trakya toplam üç ilden oluşmaktadır. Bunlar; İskeçe, Rodop ve Evros illeridir.



Nüfus dağılımı acısından inceleyecek olursak Batı Trakya'nın toplam nüfusu 350bin civarında olup, bu nüfusun 150 bin kadarını Türk azınlığı mensubu bireyler oluşturmaktadır. Yani toplam nüfusun yaklaşık % 42'si Türklerden oluşmaktadır. Nüfus ve okul dağılımını illere göre inceleyecek olursak;

Evros ilinin merkezi Dedeağac olup, Batı Trakya'nın Türkiye'ye en yakın ili olmasına karşın en az Türk bulunan ilidir. Evros ilinde Türk nüfusu % 10 civarında olup, ilde 19 azınlık ilkokulu vardır. Ancak herhangi bir Azınlık ortaokulu veya lisesi bulunmamaktadır. Buna karşın aynı ilde toplam 42 Yunan ortaokul ve lisesi vardır.

Batı Trakya'nın bir diğer ili olan İskeçe iline bakacak olursak; bu il Batı Trakya'nın Türkiye'ye en uzak olan ili olup, merkezi İskeçe şehridir. İlin nüfusunun yaklaşık % 45'i Türk azınlığından oluşmakta olup, toplam 62 Azınlık ilkokulu ve 1 adet ortaokul ve lise vardır. Buna karşın nüfusun % 55'ini oluşturan Yunanlıların toplam 37 Ortaokul ve lisesi vardır.

Batı Trakya'nın merkezi konumunda olan Rodop iline baktığımızda ise bu ilin merkezinin Gümülcine şehri olduğunu görmekteyiz. Rodop ilinin nüfusunun % 52'si civarı Türk azınlığı mensubu bireyler olup, % 48 civarını Yunanlılar oluşturmaktadır. Rodop ilinde toplam 106 azınlık ilkokulu bulunmakla beraber sadece 1 azınlık Ortaokul ve lisesi bulunmaktadır.

Batı Trakya'daki dolaşım özgürlüğüne gelecek olursak buna en iyi örnek olarak Batı Trakya'nın kuzey dağlık bölgesini içine alan ve Türk köylerinden oluşan yerleşim birimlerine yönelik "Yasak Bölge" uygulamasıdır. Yunanistan'ın o dönem Savunma Bakanı olan Yerasimos ARSENİS 1995 yılında bölgeye yaptığı bir ziyarette, yasak bölgeye girişteki askerî kontrol noktalarının kaldırıldığını açıklamış ve böylece yasak bölgeye girişte o zamana kadar geçerli olan özel izin uygulaması da yumuşamaya başlamıştır. Yasak bölge bugün uygulanmıyor gibi görünse de yasak bölgeye ilişkin ilgili yasa halen iptal edilmemiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Lozan'dan sonra Batı Trakya'daki din eğitiminin devam etmesi ve Batı Trakya'daki Müslümanlara tanınan din eğitimi hakların korunmasını ortaya koymaktır. Batı Trakya'da yaşayan Müslümanlar, dinlerini yaşama konusunda birçok sıkıntı yaşamıştır. Özellikle Lozan'dan sonra Batı Trakya'daki Müslümanlara tanınan hakların ihlal olmasıdır. Batı Trakya Türk azınlığı, yıllarca yasalar önünde ayrımcı bir muamele ile karşı karşıya kalmıştır. Batı Trakya Türklerinin; dinî liderlerini seçme özgürlüğüne sahip olmadıkları, müftülük

makamlarına Yunan devletinin atamalar yaptığı belirtilmesi gereken diğer gerçeklerdir. Yıllardan beri Batı Trakya'da "seçilmiş müftüler" işlerini yapamaz hale getirildi.

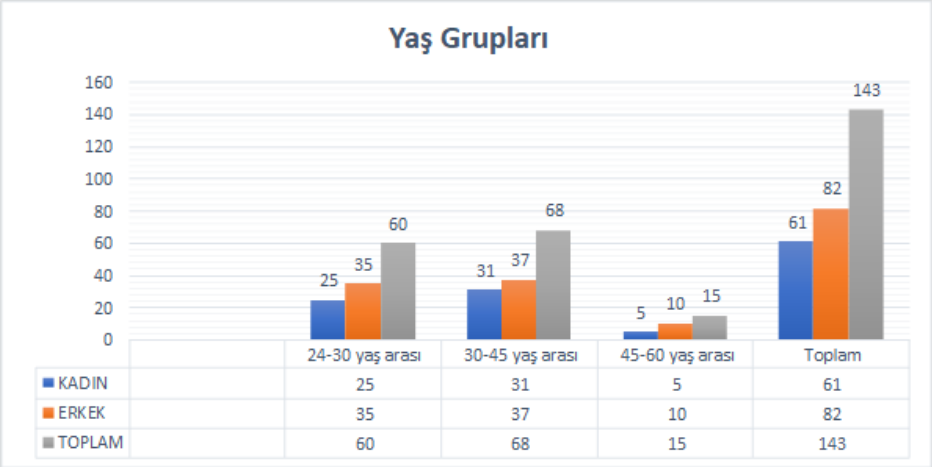
YÖNTEM

Bu araştırma sonucunda Lozan'dan sonra Batı Trakya'daki din eğitimi devam etmesi ve Batı Trakya'daki Müslümanlara tanınan din eğitimi haklarını korunması konusunu araştırmak için Türkçe, Yunanca ve İngilizce olmak üzere kaynaklar taranmıştır. Ayrıca Batı Trakya'daki Müslümanların dinlerini özgürce yaşayamadıkları gözlemi; sahip olunan bilgilere eklenerek ve Lozan'dan sonra kendilerine tanınan hakların ihlal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Modeli

Soru sorarak verileri İskeçe ve Gümülcine bölgesinden toplam 143 kişinin soru yoluyla toplanmıştır. Soruların yanı sıra görüşmeler, günlük sohbetler ve gözlemler yoluyla verilerin sağlaması niteliğinde ek bilgiler derlenmiştir. Dilin sürdürümü ve aktarımı için genç kuşakların anadillerine ilişkin tutumları ve yine benzer şekilde genellikle ebeveyn olan orta yaş grubun tutum ve davranışları önemlidir.

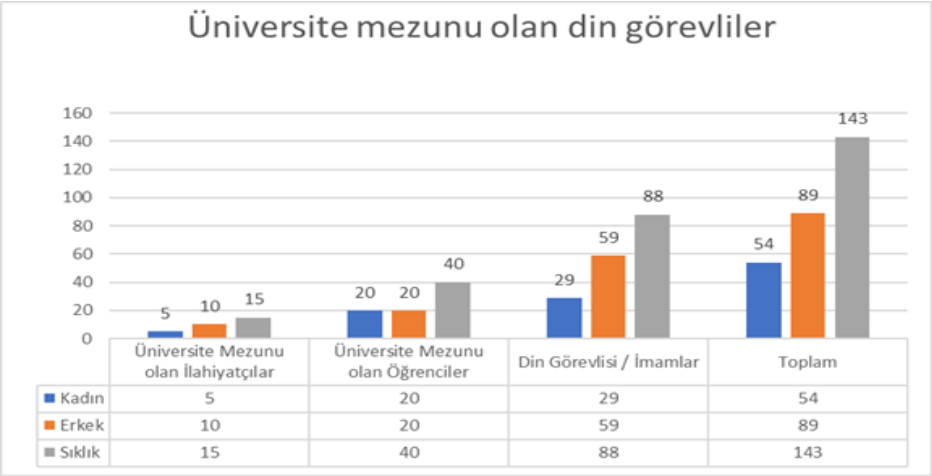
Genç olarak niteleyebileceğimiz 24-30 yaş arası grup, 30-45yaş arasındaki orta yaş grubu ve 45-60 yaş arası grup üzerindeki nesil şeklinde sınıflandırma yapılmıştır.



Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada kullanılan soru aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, meslek, eğitim durumu vb.) soru ile derlenmiştir.

Soru: **Batı Trakya'daki din eğitimi hakkında bilgi ver misiniz?**



BULGULAR

Bu araştırma sonucunda konuyu oluşturan ve büyük önem taşıyan Batı Trakya'daki Müslümanların dinlerini yaşayamadıkları ve Lozan'dan sonra kendilerine verilen hakların ihlal edilmesidir.

▪ Batı Trakya'da din ayrımı,

▪ Batı Trakyalıların en büyük sorunu olan "Din Eğitimi"

▪ Batı Trakya'daki Müslümanların dinlerini koruyor olması,

▪ Batı Trakya'daki Müslüman öğrencilerin dinden uzak olmaları,

▪ Batı Trakya'daki öğrencilerin dışarıdan kendi aralarında Yunanca konuşuyor olması.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Batı Trakya Türk azınlığı, yıllarca yasalar önünde ayrımcı bir muamele ile karşı karşıya kalmıştır. Batı Trakya Türklerinin; dinî liderlerini seçme özgürlüğüne sahip olmadıkları, müftülük makamlarına Yunan devletinin atamalar yaptığı belirtilmesi gereken diğer gerçeklerdir. Yıllardan beri Batı Trakya'da "seçilmiş müftüler" işlerini yapamaz hale getirildi. Çünkü Yunan devletinin atadığı müftüler her zaman seçilmiş müftülere engel oldu. İnsanların kendilerini doğrudan ilgilendiren din eğitimi konusunda yapılmakta olan uygulamalara gerçekçi ve yapıcı bir anlayışla katkıda bulunmaktır.

Günümüzde görüldüğü üzere Batı Trakya Türk azınlığının eğitimin iyileştirilmesi gereken bir çok sorunu vardır. Bu kapsamda bakıldığında ilk göze çarpan bulgular okul terki oranının yüksekliği, eğitimin ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan **psikolojik danışma ve rehberlik** hizmetlerinden Batı Trakya Türk azınlık okullarının bu durumdan faydalanmaması bence üzücü bir durumdur, Batı Trakya Türk Müslüman okullarında **psikolojik danışma ve rehberlik** Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireylerin Yunancayı ikinci dil olarak kullanamadığı ve Yunanistan çapında 16.000 Euro civarı olan yıllık ortalama gelirin Batı Trakya Türk azınlığında yaklaşık olarak yarı yarıya olduğudur.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, O., "Anna Frangudaki: "Azınlık Okullarına karşıyım.", Gündem, 21-05-2004

Ahmetoğlu, O., "Azınlık Eğitimi Sanık Sandalyesinde", Gündem, sayı: 0471, 24.03.2006

Ahmetoğlu, O., "Azınlık Eğitimi ve Gösterilmeyen Duyarlılık", Gündem, Sayı: 0506, 24.11.2006

Ahmetoğlu, O., "Azınlık Eğitimi ve Kimlik", Gündem, Sayı: 0534, 08.06.2007

Alioğlu, C., "Batı Trakya Türklerine Uygulanan Anti Demokratik Yunan Baskıları", Muhittin Soyutürk-Feyyaz Sağlam, Uluslararası Batı Trakya Paneli (31 Ağustos 1995), İzmir, Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği İzmir Şubesi Yayınları, 1996

Dilan, H. B., "Türk-Yunan İlişkilerinde İstikrar Döneminin Kurulması", Balkan Araştırmaları, Cilt: I, Sayı: I, Nisan 1998, Edirne, Trakya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Gerasimos, K., "Apo Tin mi-Anagnorisi Stin Paragnorisi tis Diaforas-Skepsis gia ti Mionotiki Ekpedevtiki Politiki (Tanımamadan, Farklılığın Göz Ardı Edilmesine Azınlık Eğitim Politikaları üzerine Düşünceler), Sighrona Themata, Nisan-Haziran, 1997, Atina.

Halil, İ., "Batı Trakya'da Türk Okullarında 1923'ten Günümüze Eğitim ve Öğretim", IV. Uluslararası Batı Trakya Türkleri Kurultayında sunulan tebliğ, 16-18 Haziran 2000, Londra.

Halil, İ., "Eğitim Sorunumuz", Öğretmenin Sesi, Sayı: 113, Kasım 2007, Gümülcine, Türk Öğretmenler Birliği Başkanı Cahit Ali Osman ile yapılan röportaj

Halil, İ., "Eğitim Sorunumuz", Öğretmenin Sesi, Sayı: 113, Kasım 2007, İskeçe Muzaffer Salihoğlu Lisesi Felsefe Öğretmeni Hüseyin Mustafa ile yapılan röportaj

Halil, İ., "Eğitim Sorunumuz", Öğretmenin Sesi, Sayı: 113, Kasım 2007, Batı Trakya Medrese Mezunu Müslüman Muallimler Cemiyeti Başkanı Asım Çavuşoğlu ile yapılan röportaj

İltekin, M., "Batı Trakya'da Görevlendirilen Türk Öğretmenleri Mağdur", Ortadoğu, 30.11.2005

Kabza, C. "Yunanca İyi ama, ya Türkçe?", Gündem, Sayı: 0516, 02.02.2007

Kabza, C., "SÖPA Kapatılsın", Gündem, Sayı: 0534, 08/06/2007

Kırlıdökme, R., "Batı Trakya'da Türkçe Eğitim ve Öğrenim-11", Gündem, Sayı: 0409

Kırlıdökme, R., "Batı Trakya'da Türkçe Eğitim ve Öğrenim-4" , Gündem, Sayı: 0397

Kırlıdökme, R., "Batı Trakya'da Türkçe Eğitim ve Öğrenim-6" , Gündem, Sayı: 0399, 05.11.2004

Kırlıdökme, R., "83. Yılında Lozan", Gündem, 28.07.2006

Kırlıdökme, R., "Batı Trakya'da Türkçe eğitim ve öğretim-10", Gündem, 07.01.2005

Kırlıdökme, R., "Batı Trakya'da Türkçe ve Öğrenim-3", Gündem, Sayı: 0396, 15.10.2004

Kırlıdökme, R., "Eğitimimiz-2", Gündem, Sayı: 0535, 26.06.207

Marangos S., Kelesidis G., "Apo Ta Meionotika Sholia Stin Meionotiki Ekpedevsi, Ekpedevtiki Endaksi, İ Provlimatikes Opseis Ton Diastaseon tis Mthitikes Diarrois kai Skholikes Apotitias (Azınlık okullarından Azınlık Eğitimine, eğitim açısından katılım mı, yoksa öğrenci başarısızlığı ve okulu terkin sorunlu görünümlerinin ulaştığı boyutlar mı?) VI. Kültürlerarası Eğitim ve Yabancı Dil ya da İkinci Dil Olarak Yunanca adlı Uluslararası Kongre, Patra, 2004

Marangos S., Kelesidis G., "Apo Ta Meionotika Sholia Stin Meionotiki Ekpedevsi, Ekpedevtiki Endaksi, İ Provlimatikes Opseis Ton Diastaseon tis Mthitikes Diarrois kai Skholikes Apotitias (Azınlık okullarından Azınlık Eğitimine, eğitim açısından katılım mı, yoksa öğrenci başarısızlığı ve okulu terkin sorunlu görünümlerinin ulaştığı boyutlar mı?) VI. Kültürlerarası Eğitim ve Yabancı Dil ya da İkinci Dil Olarak Yunanca adlı Uluslararası Kongre, Patra, 2004

BİRLİKTE YAŞAMA HUKUKU BAĞLAMINDA GEORGE ORWELL'İN ROMANLARINDA SOSYALİZMİN ELEŞTİRİSİ

Socialist Criticism in George Orwell's Novels in Term of Law of Coexistence

Şahrıstan SEÇKİN
Muş Alparslan Üniversitesi
sahristanseckin@gmail.com

Büşra YOLDAŞ
Muş Alparslan Üniversitesi
busrayoldas13@gmail.com

Özet

Sosyalizm, insanlar arasında uçurumlar açan büyük sınıf farklılarının doğmasını sağlayan ve bunun üzerine ideal bir devletin ancak "eşitlik" temelinde gerçekleşebileceğini, bunların devlet üretimini organize eden üretimin kâr amacıyla değil ihtiyacı karşılamak için olduğunu iddia eden liberalizm akımına tepki olarak doğmuştur.

George Orwell, 20. Yüzyıl İngiliz edebiyatının önde gelen kalemleri arasındadır. Orwell, İngiltere, Londra doğumlu olmasına rağmen kendi kültürünü, toplumunu hunharca eleştirip kendi "objektif" gözlemleri sonucu eserlerini büyük bir titizlikle okurlarına sunmuştur. Orwel, İngiliz yönetiminin adaletsizliğine, sosyal eşitlik hakkını yok sayan, insanları insanlık dışı işkenceler maruz bırakan tutumu karşısında Orwell'ın dürüstlük ve objektif tutumun ile insanların eşit hak ve hürriyete sahip olmalarına ve tabakalaşmayı yok sayan savunmuş ve eserlerine yansıtmıştır.

Anahtar Kelimeler: George Orwell, Sosyalizm, Din, Sosyalist Eleştiri, Sömürgecilik, Kapitalizm

Abstract

Socialism was born in the liberalism movement, which leads to great class gaps between people and clamims that an ideal state can only occur on the basis of "eguality" and the production organizing the state production aims to meet the need rather than to obtain profit.

George Orwell is one of the remarkable authors of the 20th century English literature. Dispite being from London, England, Orwell criticizes his own cultere and society and meticulously creates his Works at the end of his own "objektive" opservations. Orwell objektively crieticies English administrations' ideas and acts with his hümanist approach which is based on social equality, egual rights and freedoms disregarding stratification in society with his anger and honesty.

Keywords: George Orwell, Socialism, Religion, Socialist Criticism, Exploitation

GİRİŞ

Sosyalizm; insanları eşitlik, hürriyet, adalet, sosyo-ekonomik durum bağlamında aynı seviyeye getirmek için uğraşan, sınıfsal farklılıkları ve tabakalaşmayı en aza indirmek için uğraşan, bir akımdır. Geçmişten günümüze doğru bakıldığı zaman toplumlarda bireyler ve toplumsal sınıflar arasında asıl sorunların, kaosun nedenlerinden birisi de hakimiyet hakkını elde etmek ve emperyalizmin asıl ideoloji olan "yayılmacılık" politikasını sürdürerek sömürgecilik faaliyetleri ile güç elde etmek yatar. Bunlar göz önüne alındığında sosyalizmin en eski çağlardan beri yok sayıldığı ve insan hayatında çok uygulanmadığı görülür. Bu bakımdan düşünülürse sosyalizm yanlısı toplumlarda birlikte yaşamanın önemi oldukça önemlidir. Çünkü bireylerin huzurlu, birbirinin hak ve hürriyetine saygı duyan, karşılıklı ilişkilerde bireysel değil de daha çok toplumsal düşünülüp, hoşgörülü bir ortam oluşmasını sağlar. Zira demokratik toplumlara bakıldığı zaman mülkiyet hakları da demokrasinin bir gereği olarak eşit dağıtılmalı ve korunmalıdır. Bu bağlamda düşünecek olursak George Orwell'in romanlarında sosyalizm konusu sıkça işlenmiş ve hümanizm yakın çerçevesiyle insanı önemseyen, insanı değerli kılan bir anlayışıyla eserlerine yön vermiştir. George Orwell, 20. Yüzyıl İngiliz Edebiyatının önde gelen kalemleri arasındadır. Yazar, gezip, gördüklerini kendi kişiliğinden de yola çıkarak sosyalist bir tutum takınarak aktarmıştır. Kapitalist toplumlarda insan haklarını yok olduğunu savunarak eşitsizlik ve adaletsizliğin boy gösterdiğini söyleyerek sosyalizm yanlısı bir politika geliştirmiştir. *Orwell*, kendi kaldığı toplumda maruz kaldıkları baskıcı sistemden, o dönem varlığını koruyan **SSCB hükümeti**nden dolayı insanlara insan bir dışı eziyetlere maruz bırakıldığını düşünerek eserlerine buna uygun bir şekilde yön verir. Bunun en güzel örneklerinden biri de *Orwell*'ın 1943 yılında *"Hayvan Çiftliği"* eseridir. Esere ilk bakıldığı zaman normal bir fabl olarak görülür. Fakat fablın aksine siyasi hiciv özelliği ağır basan distopik bir eserdir. Bu eser sembolik bir dünya kurup o dönem yönetimini, iktadarı eleştirmiştir. Buna benzeyen bir diğer örnek de *Orwell'*in 1937 yılında

yazmış olduğu *"Wigan İskelesi Yolu"* adlı kitabıdır. *Orwell* bu kitapta ise modern işçi sınıfı olarak tabir edilen proleterya insanlarının yaşayışlarını, çalışma ortamlarını, zorluklarını bizzat gözlemleyip ve araştırmak için İngiltere'deki sanayi bölgesine gider. Maden işçilerinin ne kadar zor şartlarda çalıştıklarını eserinde okura aktarır. Bunun yanında bu eserde açık bir şekilde faşizm eleştirisi yapılır. Yöneticilerden oluşan kesimin işçilere aşırı bir ırkçılık yaptıklarını, beyazların siyahlardan üstün olduğunu ve bunun hep böyle olacağını söylerler. Bunlardan da görüldüğü gibi *Orwell,* insan ayrımı yapmaksızın insanların insan olduğu için değer görülmesi gerektiğini söyler ve insan ayrımı yapan her şeye karşı çıkar. Bunları kendi yaşadığı toplumu bile eleştire bilmesinden anlarız.

Sembolik-Alegorik Yönü Ağır Basan Distopya Dünyası-Hayvan Çiftliği

*Hayvan Çiftliği, Orwell'*in 1943 yılında çıkardığı distopik bir eserdir. Eser İngiltere'de bir beylik çiftliği olarak geçer. İlk bakıldığı zaman fabl gibi görünür ama fabl orda bir semboldür. Her bir hayvanın bir sembolü vardır ve bunların gerçek hayatta karşılıkları vardır. *Hayvan Çiftliği* ilk olarak *Bay Jones* liderliğinde başlar. *Jones,* adamları ile beraber çiftliğin sahibidir. O dönem *Hayvan Çiftliği*, Beylik Çiftliği olarak geçer. *Bay Jones* hayvanlara hiç önem vermeyen onlara sürekli eziyet eden bir yöneticidir. Burada da ezen-ezilen ilişkisi görebilmekteyiz. *Orwell*, hayvanlar üzerinde sembolik mesaj vermek ister. *Bay Jones* hayvanları gündelik hayatta çok çalıştırıp, onların ihtiyaçlarını karşılamayıp hor gören bir yöneticidir. Hayvanlar ilk başta bunun farkında bile değildir. Daha sonra çiftlikte Koca Reis olarak tabir edilen bir erkek domuz, bir gece bir rüya görür. Bu rüyayı diğer hayvan arkadaşlarına anlatmak için Bay Jones'in çekilmesini bekler. Jones çekilir çekilmez çiftlikteki herkesi toplamaya başlar. Herkes geldikten sonra gördüğü düşü anlatmaya başlar. Düşte insanın ortadan kalktığında dünyanın nasıl olacağını söyler. Bu dünyaya niye geldiklerini, bu sefaletin sonunun olmayacağını anlatmaya çalışır. Hayvanların olmadan insanların tek başına üretemeyeceğini anlatır. *"İnsan üretmeden tüketen tek yaratıktır."* (Orwell, 2001: 24) der. Hayvanların insanlar tarafından nasıl sömürüldüğünü, nasıl eziyetler gördüğünü anlatıp, onlara hatırlatmak ister. Hayvanlar da pür dikkat Koca Reis'i dinlerler. Buradaki amaç aslında insanların bilinçlenmesidir. Çünkü *Orwell, "Bilinçleninceye kadar başkaldırmayacaklar ama başkaldırmadıkça da bilinçlenemeyecekler" der.* Buradaki insan figürü modern işçi sınıfıdır. Daha sonra Koca Reis ölür. Hayvanlar artık her şeyin farkındadır. Ve gece ansızın hayvanlar *Jones'*i kovmak için plan yapar ve kovarlar. Artık beylik çiftliği hayvan çiftliği olmuştur. Ve hayvanları iki yakın arkadaş olan domuzlar *Snowball* ve *Napoleon* yönetmeye başlar. İlk başta domuzlar hayvanları insanlara karşı kışkırtır. Ve bazı emirler oluşturup hayvanlara sunar.

Yedi Emir

1) İki ayaküstünde yürüyen herkesi düşman bileceksin.

2) Dört ayaküstünde yürüyen ya da kanatları olan herkesi dost bileceksin.

3) Hiçbir hayvan giysi giymeyecek.

4) Hiçbir hayvan yatakta yatmayacak.

5) Hiçbir hayvan içki içmeyecek.

6) Hiçbir hayvan başka bir hayvanı öldürmeyecek.

7) Bütün hayvanlar eşittir.

Daha sonra *Nepoleon* arkadaşı *Snowball*'ı kovar ve tek başına yönetime hakim olur. Her zaman hayvanları Bay Jones ile tehdit eder. *Jones*'in gelmesini istemiyorsanız bana itaat edeceksiniz der. Aradan zaman geçer *Nepoleon* artık Bay *Jones*'ten bile daha zalim bir yönetici olmuştur. Ve bir diktatörlük başlar. Daha sonra *Nepoleon* hayvanlara hiç acımayan bir lider olur. Buradaki *Nepoleon,* Stalin'i temsil eder. Kapitalizmin sosyalizme üstünlüğü açık bir şekilde kullanan *Orwell*, bunu bize hayvanlar üzerinden yapar. Eşitsizlik ve adaletsizliğin her ortamda olduğunu ve bunun her zaman da olacağını söyler. Son olarak artık *Nepoleon* bir insan gibi davranır, içki içer, yemek yer ve onlar gibi davranmaya başlar. Hayvanlar bunları gördükçe hayretler içinde kalır. Kapitalist toplumlarda her zaman bir üstünlük savaşı vardır. Her zaman bir var olma ihtiyacı, güç istenci ve sömürü arzusu vardır. George *Orwell*, bunu bizlere bu fabla benzeyen siyasi hiciv olan eserinde anlatmaya, aktarmaya çalışmaktadır.

George Orwell'ın Burma Günleri Adlı Romanında Sosyalizmin "Faşizm, Sınıf Ayrımı, Ezen-Ezilen" Kavramları Çerçevesinde Eleştirilmesi

Burma günleri İngiliz yazar *Orwell'*in 1934'te yayınlanan ilk romanıdır. *Orwell'*in kendisi de *Burma'*da sömürge polisi olarak çalıştığı yıllarda kendi gözlemleri ve deneyimleri sonucunda elde ettiği bilgileri eserine aktarmıştır. İngiliz sömürgeciliğin, beyazların siyahlar üstünde kurduğu baskıyı, adaletsizliği, faşizmi siyahlar üstünde geliştirdikleri yayılmacı politika ve Emperyalist yönetim tutumunu net bir şekilde aktarmıştır. Hindistan'ın İngiliz sömürgesi olduğu zamanlarda yerli halka renklerinden dolayı uygulanan ayrımcılık, aşağılamaları ve en

kötüsü de yerli halkın artık bu duruma alışmış olduğu kabullendiği bir dönemi gözlemleri sonucu bizlere aktarmıştır. Roman, Burma'nın Kyauk bölgesinde geçmektedir. Bu bölgede yaşayan başkarakterlerden biri olan Flory yerli halka karşı sempati beslemekte ve ılımlı tavırlar göstermektedir. Beyazların yerli halk üzerindeki sert uygulamalarının farkında, sırf beyaz oldukları için kendilerini herkesten üstün tutan tavırlarından oldukça rahatsız olmaktadır. Karakterler arasında en ılımlı, en sağduyulu kişidir. Hatta en yakın arkadaşı yerli halktan olan doktor Werasmi'dir. "Kışkırtıcı mı?" dedi Flory kışkırtıcı olan ben değilim ki. Ben Burmalıların bizi bu ülkeden atmalarını istemiyorum. Tanrı korusun herkes ben Burmalıların bizi bu ülkede at bizi bu ülkeden atmalarını istemiyorum. Tanrı korusun herkes gibi bende para kazanmak için buradayım. Benim karşı çıktığım şey şu beyaz adamın sorumluluğu palavrası pukka sahibi rol yapıyor bu çok can sıkıcı bir şey. Eğer hepimiz sürekli olarak bir yalanla yaşamıyor olsaydık şu kulüpteki lanet olası aptallar bile daha eğlenceli olurlardı" (Orwell, 2004: 52). Bu sözler Flory'nin Burmaya ve yerli halka karşı hissettiği duygulardır ve daha açık bir şekilde anlatılamazdı. Avrupalıların yerli halka yardım ediyormuş gibi gösterilip yayılmacı politikalar uygulaması ve halkın bu duruma alışması kendilerini aşağılık bir varlık gibi görmelerine, sınıf ayrımının nasıl uygulandığı, Burmaların bu kadar kötü şeyin karşısında hiçbir şey yapamaması, onların güçsüzlükleri, karşılaştıkları zorlukları Orwell, açık ve akıcı bir dille bizlere aktarmıştır. Orwell bu eserinde ezen- ezilen kavramı üzerinden devlet yönetimi eleştirisini yapmaktadır. Bütün beyazların üye olduğu Avrupalılar Kulübü nasıl dehşet verici bir ayrımcılığın uygulandığının göstergesidir zaten. Avrupalılar Kulübü'ne üye olmak isteyen iktidar düşkünü diğer bir karakter ise U Po Kyin'dir. İktidarı sürekli rüşvet alarak türlü oyunlarla ele geçirmiştir. Amacı Avrupalılar Kulübü'ne üye olmak ve daha yüksek mevkilere gelmek, diğer bir hedefi ise doktor Werasmi'nin adını lekelemek, onun Avrupalılar kulübüne Flory sayesinde iyi olmasına ne olursa olsun engel olmak. *"Para mı paradan söz eden kim? Bir gün dünyada paradan başka şeyler de olduğunu anlayacaksın kadın. Örneğin ün, büyüklük bu olaylarda onlara gösterdiğim sadakat yüzünden büyük olasılıkla Burma yöneticisi, göğsüme bir nişan takacak böyle bir anda sen bile gurur duymayacak mısın?"* (Orwell, 2004: 171). Avrupalılar kulübün yerli halka gücün kimin elinde olduğunu gösteren en önemli etmendir. Bu yüzden *U Po Kyin* için çok önem taşımaktadır. Tek amacı büyük bir üne kavuşmak ve emellerini gerçekleştirmek olan *U Po Kyin* bu eserde iktidarın, hırsın temsilidir bir nevi. Eserde Avrupalıların yerli halk üstünde uygulamış olduğu sömürgeci sistem emperyalist yönetimin yanında faşizm, faşist kavramı, sınıf ayrımı, alt üst ilişkisi de ele alınmıştır. Siyahlarla alay edilme, onların tepkileri ile ilgilenmeme, yerli halka pislikmiş gibi davranma bütün Avrupalıların yaptığı bir şeydir. Irkçılık kavramı *Ellis* karakteri üzerinden anlatılmıştır. Diğer beyazlar da onlardan hoşlanmamaktadır fakat faşizmi en derin hissettiren karakter *Ellis*'tir. "Tanrım böyle bir durumda şu kara, pis kokulu domuzları kendi başımıza kalabildiğimiz tek yerden uzak tutma sorunu varken, sizlerin beni destekleyecek kadar kendinize saygınız olacağını sandım. Şu şiş göbek, yağlı sersem küçük kara doktor senin en iyi dostun olsa bile. Dostlarını Pazar'daki döküntülerin arasından seçmen umrumda bile değil." *Ellis* "Doğululardan gerçekten de nefret ediyordu." Ellis'in bu tutumu diğer karakterleri de oldukça etkiliyordu. Romanın sonuna kadar Avrupalı insanlar ve onların beyazlara karşı uyguladığı acımasız politikalar gözler önüne sermiştir. *Orwell* Burma'da yaşadığı günlerden yola çıkarak deneyimlerini, gözlemlerini insanın insanı Üstün gelme mücadelesini açıklamıştır bizlere.

George Orwell'ın Wigan İskelesi Adlı Eserinde Sosyalizmin Eleştirisi

George *Orwell'*ın İngiltere de çalıştığı yıllarda yaptığı gözlemler sonucu eserini oluşturmuş bilgileri bizlere aktarmıştır. İngiltere'nin Sanayi bölgelerinde yaşayan madencileri, işçi sınıfının hayatını tasvir gücü yüksek cümlelerle okuyucusuna sunmuştur. Eser iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde *Orwell* yaşadığı yerleri gördüğü mekanları insanları tasvir etmektedir. İşçilerin hangi koşullar altında yerin kaç metre altında çalıştığını, nasıl geçindiklerini, ailelerinin çektiği sıkıntıları derin gözlemleri sonucu romanında bizlere aktarmıştır. *"Sabahları duyulan ilk ses, fabrika kızlarının giydiği tahta ayakkabıların Arnavut kaldırımına vurmasıydı. Sanırım ondan önce hiç uyanık olup da duyamadığım fabrika düdükleri ötüyordu* (Orwell, 2006: 11). Eser'in giriş kısmında bile gözlem gücünün ne kadar yüksek olduğunu görmekteyiz. İşçilerin yerin altında ne koşullar altında kömür çıkardıklarını, cüruf kavramının önemini madencinin ocakta neler yaşadığını, soluduğu kirli havayı bile bizlere öyle derinden hissettirir ki kömür tozunu yuttuğumuzu, bir an orada olduğumuzu düşünmeye başlarız. Kömüre olan ihtiyacın önemini şu cümlelerle dile getiriyor: *"Her tür barış için kömüre ihtiyaç vardır; savaş çıkarsa daha da çok kömüre ihtiyaç duyulur. Devrim döneminde madenci çalışmaya devam etmek zorundadır yoksa Devrim durmak zorunda kalır çünkü gericilik kadar değerim de kömüre ihtiyaç vardır."* (Orwell, 2006: 38). Bu cümleler madenin, kömürün, cürufun, cüruf kavramının ne denli önemli olduğunu bizlere göstermektedir bir kez daha. Romanın ikinci bölümünde otobiyografik öğeleri bulunan fikirlerini sosyalizm ışığında anlatmaktadır. Sosyalizmin nasıl uygulanacağı, uygulandığı takdirde dünyada dile gelebilecek değişiklikleri gösteriyor. *"Ve beynini kullanan herkes daima bilir ki, bir dünya sistemi olarak ve içtenlikle uygulandığında sosyalizm bir çıkış yoldur. Bizi diğer her şeyden mahrum bırakacak olsa bile, en azından elimize yeterince yiyecek geçmesini garanti altına alır. Aslında sosyalizm bir bakıma öyle temel bir aklıselimdir ki, zaman zaman hala kurulmamış olmasına şaşarım."* (Orwell, 2006: 177). İşçi sınıfının problemleri proleterya kavramı, sosyalizm komünizm vb. birçok kavramı ele alıp açıklamıştır. Orwell bu kısımda görüldüğü üzere bazı

kavramları açıklar. Araştırma sonuçlarına dayanmış bilimsel anlamda bize ışık tutarak yolumuzu aydınlatmaya çalışmıştır.

SONUÇ

Orwell'ın genel olarak bütün eserlerine baktığımızda gördüğümüz şey çok açıktır. Geçmiş dönemlerden bugüne kadar dünya yöneten-yönetilen arasındaki ilişkiyi bize anlatmak istemiştir. *Hayvan Çiftliği* adlı eserinde de Burma Günlerinde de aynı şey vardır. Güçlü olan taraf hiçbir zaman gücünün farkında değildir. İşte *Orwell* güçlü olan tarafın gücünün farkına varmasını ve dünyayı daha yaşanılabilir bir yer haline getirmesini istediği için genel itibariyle bütün eserlerinde aynı konular üzerinde durmuştur. Eserlerinde Sosyalizm kavramı üzerinden karakterleri bilinçlendirmeye çalışarak bir şeylerin farkına vardırmaya çalışmıştır. *Orwell'*ın bir cümlesi anlatmak istediği her şeyi özetlemektedir. *"Bilinçleninceye kadar başkaldırmayacaklar ama başkaldırmadıkça da bilinçlenemeyecekler."* Yani proleterlerin güçlerinin farkına varmalarını sağlamaya çalışmıştır. Devlet yönetiminin eleştirisini yaparak bazı kavram, nesne ve karakterler üzerinden mesajlar vermeye çalışarak romanlarını oluşturmuştur. Bunları yaparken gözlem gücünden faydalanan yazar, objektif bir tutum takınmış ve işçi sınıfını en doğal, en gerçekçi, en unutulmuş yönlerini yansıtmıştır. *Orwell;* ezilen insanların sesi olup, insanların para için, mülkiyet edinme hakkı için, sömürgecilik için, nasıl uğraşlar verdiğini eseriyle bizlere sunar. Orwell aslında varlıklı bir aileden gelen, hayatın genel olarak kötü tarafına rast gelmemiş bir yazardır. Fakat o, bunlara rağmen hor görülen insanların yanında olup, kendisi yaşıyormuşçasına eleştirmiş ve gördüklerini, hissettiklerini duygularını okura yansıtmak istemiştir.

KAYNAKÇA

Orwell, George (2001). Hayvan Çiftliği, İstanbul: Can Yayınları.

Orwell, George (2004). Burma Günleri, İstanbul: Can Yayınları.

Orwell, George (2006). Wigan İskelesi Yolu, İstanbul: Can Yayınları.

Edebiyat Eğitimi
Literature Education

MACERA ROMANLARININ ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ YERİ

The Place of Adventure Novels in Children's Literature

Dr. Öğr. Üyesi Hulusi GEÇGEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
hgecgel@comu.edu.tr

Özet

Destandan halk hikâyelerine ve halk hikâyelerinden romana evrilim sürecinde macera anlatımının edebiyatın ilk ürünlerine kaynaklık ettiği görülür. Türk edebiyatında da Batılı romanla tanıştığımız ilk çevirilerin macera romanlarından yapılmış olması bu türe olan ilginin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Roman; insanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî bir türdür. Bir edebiyat türü olarak roman, "merak uyandırma" cazibesiyle, okurların en çok tercih ettiği tür olma özelliğini her dönem korumaktadır.

Olay unsurunun ön plana çıkarılmasına dayanan romanlar arasında "macera/serüven romanları" olarak adlandırılan bir tür de vardır. Sözlük anlamı "baştan geçen ilginç olay veya olaylar zinciri, serüven, sergüzeşt, avantür" olan "macera" ve "roman" sözcükleri tamlamasıyla adlandırılan "macera/serüven romanı" her yaştan okur arasında özel bir ilgi görmektedir. Macera romanları konu, zaman, mekân, kişiler, olay örgüsü, dil ve üslup, konuyu aktarma teknikleri vb. yönden gerçekçi bir bakış açısıyla yazıldığı gibi, içerisinde gerçek üstü unsurlar da taşıyan fantastik serüven romanları biçiminde de yazılmaktadır.

Çocuklar macera konulu metinlere büyük ilgi göstermektedirler. Macera romanları günlük hayatta seyrek rastlanan esrarlı, şaşırtıcı, aksiyonu bol olayları konu edinir. Olaylar okuyucuyu şaşırtacak ve meraklarını sürekli canlı tutacak biçimde kurgulanır. Kahramanlar güçlü, atik, cesur, korkusuz ve maceraperesttir. Olay örgüsüne bağlı olarak çevre ve mekan da zengin, çeşitli ve değişkendir. Bu tür romanların kaynağını destan kahramanlarının başından geçen olaylarla, seyyahların kitaplarında anlatılan maceralarda ilişkilendirmek mümkündür.

Bir kimsenin başına gelen heyecanlı olayların işlendiği macera romanları, özellikle çocuklarda serüven çağı olarak adlandırılan 10-12 yaş döneminden itibaren okunmaya başlanmakta ve ileriki yaşlarda da bu ilgi devam etmektedir. Düşle gerçek arası dönemi temsil eden bu yaş grubu çocukları macera yaşama, heyecan duyma, tehlikeye atılma, yeni yerleri keşfetme gibi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını kendilerini bu türden eserlerin kahramanlarıyla özdeşleştirerek de giderebilirler. Bazı macera romanlarının seri halinde yazılması, okurun bu türe gösterdiği ilginin de bir göstergesidir.

Bu çalışmanın amacı; macera romanlarının çocukların okuma zevk ve alışkanlığı edinmelerindeki yerini ve önemini irdelemektir. Bu sorulara yanıt bulabilmek amacıyla çalışmada tarama modeli kullanılmış, çocuk edebiyatımızın önde gelen bazı yazarlarının macera romanları incelenmiş ve çocuk edebiyatının temel niteliklerine göre değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Okuma Alışkanlığı, Roman, Macera Romanı

Abstract

It is seen that narrative of adventure is the source of the first products of literature in the evolution process of epic stories to folk stories and then folk stories to novels. The fact that the first translations we met with the Western novel in Turkish literature were made from adventure novels can be regarded as an indication of the interest in this genre.

Novel is a long literary genre based on fiction or real events, which explores the characters and customs of people or the environment, narrates their adventures, analyzes their feelings and passions. As a literary genre, the novel maintains the feature of being the most preferred type by readers in every period, due to its "curiosity" appeal.

There is also a genre called "action/adventure novels" among the novels which are based on featuring the event factor. Readers of all ages show a special interest in the "action/adventure novels", which are named by the words "action" and "novel" and is defined in the dictionary as "interesting events or chain of events, action, escapade, adventure." As adventure novels may be written with a realistic approach in terms of subject, time, space, people, plot, language and style, techniques used in conveying the subject, etc., they can also be written as fantastic adventure novels bearing surrealistic elements.

Children show great interest in adventure-themed texts. Adventure novels feature incidents that are rarely encountered in everyday life, mysterious, with plenty of action. The events are designed to surprise the reader and keep his/her curiosity alive. The heroes are powerful, agile, brave, fearless and adventurous. Depending on the plot, the environment and space are also rich, diverse and variant. It is possible to associate the source of such novels with the events that the legendary heroes experienced and with the adventures narrated in the books of the travelers.

The adventure novels, in which the exciting events happening to a person are taken as the main subject, start to be read especially as of age 10-12, which is called the adventure age of children, and this interest continues in the future. Children of this age group, representing the period between dream and reality, can also satisfy their feelings, thoughts and needs, such as adventure, excitement, taking risks, discovering new places through identifying themselves with the heroes of such literary work. Some adventure novels being written in series is an indication of the interest that the reader has shown in this genre.

The purpose of this study is to explore the role and importance of adventure novels in children's reading enjoyment and acquisition of this habit. In order to find answers to these questions, the screening model was used in this study, and the adventure novels of some of the leading writers of our children's literature were examined and evaluated according to the main features of children's literature.

Keywords: Children's Literature, Reading Habit, Novel, Adventure Novel

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı "Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır" (Sever 2003: 9).

Çocuklar macera konulu metinlere büyük ilgi gösterirler. Çünkü bu tür metinler, yeniliğe, yeni yerleri keşfetmeye, soru sormaya, heyecan duymaya, tehlikeye atılmaya eğilimli serüven çağı çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir içeriğe sahiptir.

Bir kimsenin başına gelen heyecanlı olayların işlendiği macera romanları, özellikle çocuklarda serüven çağı olarak adlandırılan 10-12 yaş döneminden itibaren okunmaya başlanmakta ve ileriki yaşlarda da bu ilgi devam etmektedir. Düşle gerçek arası dönemi temsil eden bu yaş grubu çocukları macera yaşama, heyecan duyma, tehlikeye atılma, yeni yerleri keşfetme gibi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını kendilerini bu türden eserlerin kahramanlarıyla özdeşleştirerek de giderebilirler.

Macera romanlarında günlük hayatta seyrek rastlanan esrarlı, şaşırtıcı, aksiyonu bol olaylar konu edilir. Okuru heyecanlandırmak amacıyla gerilim ve korku içeren, çağdaş bilim verileri ve düş gücüyle kurgulanan, polisiye/dedektif serüvenlerinin yanında aşk temasını da ele alabilen serüven romanlarında "olay" her şey demektir. Olaylar okuyucuyu şaşırtacak ve merak duygusunu sürekli canlı tutacak biçimde kurgulanır. Olayların akışına uygun olarak çevre zengin, çeşitli ve değişkendir. Kahramanlar güçlü, atik, kurnaz, cesur, korkusuz ve maceraperesttir.

Serüven romanlarının gelişimine bakıldığında bu türün daha çok Batı edebiyatında yaygın olduğu görülür. Özellikle coğrafi keşiflerle başlayan serüven duygusu, araştırma, öğrenme, merak, heyecan unsuruyla birleşince bu türün güzel örnekleri ortaya çıkmıştır.

Destandan halk hikâyelerine ve halk hikâyelerinden romana evrilim sürecinde macera anlatımının edebiyatın ilk ürünlerine kaynaklık ettiği görülür. Türk edebiyatında da Batılı romanla tanıştığımız ilk çevirilerin macera romanlarından yapılmış olması bu türe olan ilginin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Roman; insanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî bir türdür. Bir edebiyat türü olarak roman, "merak uyandırma" cazibesiyle, okurların en çok tercih ettiği tür olma özelliğini her dönem korumaktadır.

Oğuzkan, çocuk hikâye ve romanlarının özelliklerini şöyle açıklar:

Çocukların ilgilerine, hayat tecrübelerine ve kavrayış güçlerine uygun bir konu; sade ve gerçekçi bir plan; mantıklı sonuçlarla biten hareketli olaylar; somut, doğru fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar; özellikleri iyi anlatılan ve gerçeğe uygun karakterler; kısa cümle ve paragraflar ile kısa ve bol konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım; çocukların seviyesine uygun basit ruh çözümlemeleri; kabalığa kaçmamak ve yerinde olmak şartıyla güldürücü sahneler ve konuşmalar; ayrıntılara dikkat çekmek; heyecanlı olayların olması ve metinle ilgili güzel ve anlamlı resimler yer almalıdır" (2001: 109).

PROBLEM DURUMU

Olay unsurunun ön plana çıkarılmasına dayanan romanlar arasında "macera/serüven romanları" olarak adlandırılan bir tür de vardır. Çocukların okuduğu hikâye ve romanların konuları, temaları ve kişilerin ele alınışı bakımından çok çeşitli olduğunu belirten Oğuzkan, çocuk hikâye ve romanlarını altı gruba ayırırken bu türe de yer verir:

Yakın çevreyle ilgili hikâye ve romanlar, hayvan hikâye ve romanları, mizahî hikâye ve romanlar, serüven (macera) hikâye ve romanları, duygusal hikâye ve romanlar, tarihi hikâye ve romanlar, gezi hikâye ve romanlarıdır (2001: 99).

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te **"macera"** sözcüğünün açıklaması olarak "baştan geçen ilginç olay veya olaylar zinciri, serüven, sergüzeşt, avantür"; **"serüven roman"** teriminin karşılığında ise TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'nde "daha çok, ilgi çekici, şaşırtıcı olayları, yolculukları konu alan ve başlıca amacı sürükleyicilik olan roman" ifadeleri yer almaktadır.

Okuru heyecanlandırıp gerilim içinde tutmak amacıyla sürükleyici olaylarla örülü serüven romanları her yaştan okur arasında özel bir ilgi görmektedir. Bu tür romanlar konu, zaman, mekân, kişiler, olay örgüsü, dil ve üslup, konuyu aktarma teknikleri vb. yönden gerçekçi bir bakış açısıyla yazıldığı gibi, içerisinde gerçek üstü unsurlar taşıyan fantastik serüven romanları biçiminde de yazılmaktadır.

Bu çalışmada, "Macera romanlarının çocuk edebiyatındaki yeri nedir?" sorusuna yanıt aranacaktır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı 12-14 yaş grubu çocuklarının okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarında; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarında macera roman türünün yerini ortaya koymak ve bu türün çocuk edebiyatındaki önemini açıklamaktır. Çalışmanın amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 12-14 yaş grubu çocuklarının okuma ilgi alanları içinde ilk sırayı hangi edebî türdeki metinler almaktadır?

2. Bu yaş grubu çocukları hangi konuları içeren edebî metinleri okumaktan hoşlanmaktadır?

3. Macera romanlarının çocuk edebiyatındaki yeri ve önemi nedir?

Bu sorulara yanıt bulabilmek amacıyla, çalışmada literatür tarama modeli kullanılmıştır.

TARTIŞMA

12-14 yaş grubu çocuklarının okuma ilgi alanlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan birçok araştırma sonucunda, bu yaş grubu çocuklarının en çok hikâye ve roman türünde kitap okudukları; içerik olarak da en çok macera konulu kitapları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların en çok hangi türde ve hangi konuda kitaplar okuduklarını tespite yönelik araştırmalar, macera romanlarının çocuk edebiyatındaki yerinin belirlenmesine de katkı sağlamaktadır.

Bu konudaki en kapsamlı çalışmalardan biri Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 2016 yılında "Eğitimde Kaliteyi Sürdürme Projesi" kapsamında gerçekleştirilmiştir. İl genelinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlık ve tutumlarını belirleyebilmek amacıyla "Ortaokul Öğrencilerinin (5, 6 ve 7. Sınıf) Okuma Durumlarını Tespit Anketi" düzenlenmiş, evreninde 100.435 öğrencinin yer aldığı araştırmada evrenin yaklaşık % 51'ini oluşturan 50.623 öğrenciye ait anket formu elde edilmiştir.

Ankete katılan ve düzenli kitap okuduğunu söyleyen (ara sıra okuduğunu söyleyenler de dâhil) 48.021 öğrenci, % 65 oranıyla en çok hikâye ve roman türünde eserler okuduklarını; % 69 oranıyla da ilgilerini en çok macera konularında yazılmış kitapların çektiğini belirtmişlerdir. Ankete katılan ve düzenli kitap okumadıklarını belirten 2.602 öğrenciye "Eğer düzenli kitap okusaydın hangi konuları içeren kitaplar okursunuz?" diye sorulduğunda, yaklaşık % 70'i macera konulu kitapları okuyacaklarını; ilgilerini en fazla (% 55) hikâye ve roman türünde eserlerin çekeceğini belirtmişlerdir.

Deniz (2015), ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, 2014-2015 öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi örnekleme yoluyla iki okul ve yine aynı yöntemle bu okullarda öğrenim gören 382 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışmada da ortaokul öğrencileri en çok roman (% 49) ve hikâye (% 39) türündeki eserleri okumayı tercih etmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okumaktan hoşlandıkları konuların başında % 60 ile macera gelmektedir. Macera roman türü içinde değerlendirilen bilim-kurgu türünü % 6, polisiye konulu kitapları da % 4,5 oranında öğrenci ilk sırada tercih etmektedir.

Günümüzde çocukların ilgiyle takip ettiği, birden fazla baskı yaparak çok satan kitaplar listesine giren serüven romanlarının niteliği yıllardır tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar serüven romanlarının yapay bir kurguya, gerçekdışı kahramanlara sahip olduğunu ve bu nedenle çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri

karşılamadığını düşünmektedir. Buna karşın nitelikli serüven romanlarının 10-12 yaş arası serüven çağı olarak adlandırılan dönemde çocukların okuma alışkanlığını geliştirdiğini; heyecan unsurlarıyla eğlendirirken çatışma unsurlarıyla problem çözmeye yönlendirdiğini düşünenler de vardır.

Serüven romanları önceleri sadece olayın ön planda tutulduğu, heyecan unsurunun yoğun olarak incelendiği zayıf eserler olarak görülürken; türler arasındaki yakınlaşma ve etkileşimle bu türde verilen eserlerde de kurgusal özellikler geliştirilerek psikolojik çözümlemelere yer verilmiştir.

Macera Romanın Tarihçesi

İlk olarak İspanya'da karşılaştığımız Pikaresk roman, başlangıçta kır yaşamını konu alan romanlara ve şövalye romanlarına bir tepki olarak ortaya çıkmış olan ve konu olarak toplumun aşağı tabakalarında düzenbaz, dalavereci ancak becerikli ve kurnaz bir kahramanın (Pikaro) serüvenlerini işleyen bir roman biçiminde karşımıza çıkmaktadır (Çoraklı, 2002: 23).

Avrupa kökenli olan serüven edebiyatının temeli Pikaresk romana dayanır. Pikaresk sözcüğünün türetildiği İspanyolca "pikaro" sözcüğü "maceracı, serseri, vasıfsız" anlamlarına gelir. Yazarı bilinmeyen "Lazarillo de Tormes" (1554) bu türün ilk örneğidir. Bu romanlarda gezgin, serseri, sefil, beş parasız halktan insanların yaşadıkları serüvenler anlatılır. Roman boyunca kahramanlardan gündelik hayata dair yorumlar ve öğütler alınır ve akıcı macera ile sona yaklaşılır. Don Quoıte bu türün sonraki yıllarda geliştirilmiş en güzel örneğidir.

Pikaresk roman, macera romanlarının XVI. yüzyıl İspanya'sında tutulan bir çeşididir. İçinde çoban romanıyla çoban romanı unsurlarını bir sosyal protesto belgesi halinde birleştirir. Pikaro romanında esas figür dünyayı ve toplumu aşağıdan yukarı doğru yönelmiş bir balış açısından görür ve yaşar. (Aytaç, 1999: 237).

Bu roman türünün başkişisi Pikaro'nun özelliklerini şöyle sıralayabiliriz: Pikaro, esas itibariyle ezilmiş, bu ezilmişliğin intikamını kaba kuvvet kullanarak değil de, zekâsını kullanarak alabileceğini anlayan zeki bir tiptir. Yolculuk sever, serüvencidir. Ailesi hakkında pek geniş bilgi verilmez. Serüvenlerinde kader, rastlantı ver şans çok önemlidir. Toplumdan soyutlanmış bir kişidir, toplumunda kabul görmez. Tek amacı en basit gereksinimlerini gidermek ve toplumda bir yer edinmektir (Çoraklı, 2002: 25).

Kurgusuyla, dil ve anlatımıyla öne çıkmış, çocukların beğenisini kazanmış klasiklerin çoğu macera romanlardır: İki Yıl Okul Tatili, Balonla Beş Hafta, Esrarlı Ada, Seksen Günde Devri Âlem, Kaptan Grant'ın Çocukları (Jules Verne); Robinson Crusoe (Daniel Defoe), Güliver'in Gezileri (Jonathan Swift), Define Adası (Louis Stevenson), Oliver Twist (C. Dickens), Huckleberry Finn'in Maceraları, Tom Sawyer (Mark Twain), Heidi (Johanna Spyri), Pinokyo (Carlo Collodi), Allice Harikalar Diyarında (Lewis Carroll), Peter Pan (James Matthew Barrie), Pal Sokağı Çocukları (Ferenc Molnar), Çengel Kitabı ve Kim (Rudyard Kipling), Oz Büyücüsü (Frank Baum), Moby Dick (Herman Melville), Küçük Prens (A. Saint Exupery) bunlardan birkaçıdır.

Modernitenin doğurduğu kalabalık kentlerin yalnızlaşan ve yabancılaşan insanı, serüven ihtiyacını bilgisayar oyunlarıyla ya da bilim kurgu, fantastik, korku, gerilim, polisiye, macera ögelerini içeren kitaplarla karşılamaya çalıştı. Postmodernist akımın hüküm sürdüğü son dönem edebiyatında, türlerin keskin sınırlarının da ortadan kalkmasıyla, macera romanlarda da, işlenen konu ve konuyu aktarma biçimi yönünden değişiklikler oldu. "Yüzüklerin Efendisi", "Harry Potter", "Narnia Günlükleri", "Percy Jackson ve Olimposlular" gibi içerisinde gerçeküstü unsurlar taşıyan eserler fantastik macera örnekleri arasında sayılabilir.

Polisiye ve Bilim-kurgu Romanları

Macera romanlarına yaklaşmakla birlikte, polisiye ayrı bir roman türü olarak kabul edilmektedir:

Başlangıcından bu yana çeşitli isimlerle anılan bu eserler, günümüzde yaygın olarak polisiye roman kavramıyla karşılanır. Polisiye romanı, zekice planlanmış bir cinayet ve bu cinayetin nasıl işlendiğini çözmeye, katili - okuyucuyla birlikte- bulmaya çalışan bir dedektif veya polis etrafında şekillenen roman türü olarak tanımlayabiliriz. Polisiye romanlarda çözülmesi gereken esrarlı bir olay bulunur." (Gezer, 2006:2)

Serüven romanlarının olay örgüsü polisiye roman kadar ipucuna dayalı değildir. İpucu, olayın akışı içinde kahramanların karşısına çıkar ama çözümde çok da etkili olmaz. Serüven romanlarının en temel özelliği, meraklı, uyanık, araştırmacı karakterlere yer vermesi, olay akışı içerisinde birtakım merak unsuru soruların peşinden gidilmesidir. Eleştirel ve analitik düşünmede oldukça etkili olan ve okuru bir sorunun peşinden sürükleyerek edilgenlikten kurtaran polisiye romanları gibi serüven romanlarında da işlenen bir suç ve suçun izini süren kahramanlar söz konusudur. Ancak, macera romanlarında olay örgüsü, ipuçlarının kullanımı ve olayın çözümünde kahramanlara düşen roller farklıdır. Bu tür romanlarda olaya dolaylı yoldan karışmış kahramanlar elde ettikleri ipuçlarını değerlendirseler de, önemli olan olay zinciri içerisinde yaşanan ilginçliklerdir.

Devingen ve heyecanlı kurgusuyla **bilimkurgu** eserleri de serüven edebiyatının bir parçası kabul edilmektedir. Bu türün büyük ustası Jules Verne bilim alanında yaptığı okumaların ve hayal gücünün etkisiyle edebiyata

kazandırdığı yapıtlarla geleceğe ilişkin de oldukça doğru saptamalarda bulunmuştur (Dünyanın Merkezine Yolculuk, Denizler Altında 20 Bin Fersah, Aya Yolculuk, Seksen Günde Devri Âlem).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların düzenli okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak için, onların ilgisini çeken konuları (macera, mizah, kahramanlık vb) ve kitap türlerini (hikâye, roman, masal vb.) dikkate almak gerekir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi alanları üzerine yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, 12-14 yaş grubu çocuklarının -kız ve erkek ayrımı da olmaksızın- okumaktan hoşlandıkları kitap türleri içinde roman, açık arayla ilk sırada yer almaktadır. Yine bu yaş grubu çocukları en çok macera konulu eserleri okumaktan hoşlanmaktadır. Bu bulgular ışığında, 12-14 yaş grubu çocuklarına okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmada, okumaktan en çok hoşlandıkları edebî türü ve konuyu bir araya getiren macera romanlar ön planda tutulmalıdır.

Serüven romanları, kentleşmenin hüküm sürdüğü günümüz toplumunda çocukların pratik yaşamlarında daralan serüven duygusunu canlandırırken onlara okuma sevgisi de kazandırmaktadır. Bu tür romanların temel ögesi, heyecan duygusunu dinamik tutarken okuru bir olayın içine çekmek ve birtakım ipuçlarıyla düşünmeye sevk etmektir.

Macera romanlar düzenli kitap okuyan çocukların okuma zevk ve ihtiyaçlarının karşılanmasında; düzenli kitap okumayan çocukların da okuma zevk ve alışkanlığı edinmelerinde öncelikli sırada yer almalıdır. Bu türden eserler ilgi çekici konusu, kolay okunabilen planı, sürükleyici dil ve anlatımıyla Don Kişot'tan bugüne her yaştan okurun ilgisini çekmeyi başarmıştır.

Çocuklara kitap seçmek çok önemli bir konudur. Öğretmenler, anne-babalar ya da genel olarak yetişkinler, çocuklara dil-anlatım, konu, tema, plan, kurgu gibi bileşenlerin estetik bir yapıya kavuştuğu, iyi yazarlardan çıkmış kaliteli eserler önermeye/almaya dikkat edilmelidirler. Macera romanlar da günlük yaşamda pek rastlanmayan şaşırtıcı, gizemli, heyecan verici olayları konu almalı; çocuğun ilgisini, merak ve heyecanını kitabın son cümlesine kadar ayakta tutabilmelidir.

KAYNAKÇA

Aytaç, G. (1999), *Genel Edebiyat Bilimi*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Çoraklı, Ş. (2002), Pikaresk Roman ve Pikaro Jakob, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 2, Sayı: 28-29, 23-32.

Deniz, E. (2015), Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3 (2), 46-64.

Gezer, H. (2006), *Türk Edebiyatında Polisiye Roman ve Ahmet Ümit'in Polisiye Roman Kurguları*, SDÜ, SBE Yayımlanmamış YL tezi, Isparta.

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2016), Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Durumlarını Tespit Anketi Sonuçları, Eğitimde Kaliteyi Geliştirme Projesi, Konya.

Oğuzkan, F. (2001), *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2003), *Çocuk ve Edebiyat,* Ankara: Kök Yayıncılık.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ-YAZILI ANLATIM DERSİ SÜRECİNDE HAZIRLIKSIZ KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Assessment of Impromptu Speech Skills of Turkish Language and Literature Preservice Teachers During The Process of Verbal-Written Lecture

Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Gazi Üniversitesi
icetin@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Şadan ALTINOK
Gazi Üniversitesi
sdnaltnk@gmail.com

Özet

Eğitim sistemi içinde, özellikle dil eğitiminde hedef kitleye dört temel davranış olan; okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceresinin kazandırılması hedeflenir. Bu davranışların kazandırılmasındaki amaç, eğiticinin eğitilenden istediği davranışları sergilemesini sağlamaktır. Bunların içinde eğitim alan kişinin, yaşadığı çevreyle sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlamak, dolayısıyla gerekli bilgiye ulaşma becerisini edindirmek önemlidir. Bu da birinci derecede okuma ve yazma becerilerine göre dinleme ve konuşmayla mümkün olur. Konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde, öğretmenlerin bu beceriyi nasıl kazandıracağından önce, kendilerinin konuşma becerisinin kurallarını, bütün inceliklerini öğrenip öğrenmedikleri, bunları davranış haline getirip getirmedikleri hususları önem arz etmektedir. Zira etkili konuşma becerisine sahip öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine etkili ve güzel konuşmada rol model olurken aynı zamanda akademik başarının yükseltilmesinde de fonksiyonel olacaklardır.

Türkiye üniversitelerinin, iletişim, halkla ilişkiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve bunların öğretmenlikleriyle ilgili bölümler başta olmak üzere ilgili bölümlerinde Türkçe, diksiyon, güzel konuşma, Türk dili, sözlü anlatım gibi dersler okutulmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştiren kürsülerde konuşma becerisi edindiren -ya da edindirme iddiası olan- dersler önemlidir.

Çalışmamızda, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde aldıkları dersler ile konuşma becerisi edinmelerindeki gelişimleri üzerinde durulacaktır. Çalışmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulanan programda okutulan "Sözlü-Yazılı Anlatım" dersi esas alınmıştır. Programın uygulandığı I. sınıf öğretmen adayları ile yapılan uygulamada gönüllülük esasına dayalı olarak öğrenciler tespit edilmiş, bu öğretmen adaylarından ders başlamadan önce video kayıt yoluyla ön ölçüm alınmıştır. 14 hafta bitiminde son ölçüm yine aynı şartlarda kaydedilecektir. İki ölçüm arasındaki farka bakılarak sözlü-yazılı anlatım dersi sürecinde öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerilerinin gelişimi incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Hazırlıksız Konuşma, Konuşma Becerisi, Öğretmen Adayı, Sözlü Yazılı Anlatım, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Abstract

In the system of education, the aim is to make target audiences acquire four basic skills especially in language learning which are reading, writing, speaking, and listening skills. The purpose of enabling students to acquire these behaviours is to ensure that students behave as demanded by instructors. As a part of this, it is important to enable the person who receives education to have a healthy communication with his/her social sphere and hence to make the person obtain skills of getting necessary information. It is only possible with listening and speaking skills that a person can acquire through fundamental reading and writing skills. In the process of making students acquire speaking skills, and before the question that how instructors can enable students to have these skills, it is highly important whether instructors themselves learn and use speaking skills in a good way and turn these skills into a habit; because it will be functional in the increase of academic success since instructors with effective speaking skills act as role models in the education of students.

In the relevant departments of Turkish universities, particularly communication, public relations, Turkish Language and Literature, Turkish teaching, and relevant teaching departments, lectures such as Turkish, diction, eloquence, Turkish language, and verbal lecture are given. Lectures providing speaking skills -or claiming to provide speaking skills- especially in platforms training teachers are important.

In our study, the improvement in Turkish Language and Literature preservice teachers' speaking skills through the education they receive will be emphasized. "Verbal-Written Expression" lecture given in the program carried out in Gazi University, Faculty of Education, Division of Turkish Language and Literature Education was taken as a basis in this study. In the application practiced with the first-grade students who receive the education, students were selected based on voluntariness, and a pre-measurement was taken from these preservice teachers through video recording. At the end of 14 weeks, last measurement will be recorded under same conditions. Considering the difference between two measurements, the improvement in Turkish Language and Literature preservice teachers' speaking skills during the process of verbal-written lecture will be analysed.

Keywords: Impromptu Speech, Speaking Skills, Preservice Teacher, Verbal Written Lecture, Turkish Language and Literature Education

GİRİŞ

Dil ve iletişim

Sosyal bir varlık olan insan bunun gereği olarak her an iletişim içindedir. Hayatın olağan akışı içinde iletişim istemli veya istemsiz olarak gerçekleşmektedir. Bazen bir ihtiyacın ifade edilmesinde, bir eşyanın satın alınmasında, bir haberin veya mesajın duyurulmasında, yeni şeylerin öğrenilmesinde, bazen de sadece gözlem yaparken insanların ses tonları, kurdukları cümleler ve beden dilleri ile ifade ettiklerinde, bir çocuğun gülüşü veya ağlayışında iletişim süreci durmaksızın devam etmektedir. Eski Türkçe "bağlamak" anlamındaki "il-" fiil kökünden türeyen iletişim kelimesindeki "-(I)ş" fiilden fiil yapma eki işteşlik anlamı vererek karşılıklı yapılan bir durumu ifade etmektedir (Gülensoy, 2007: 429). İletişim; "iki veya daha fazla kişi arasında kurulan bağ, birliktelik ve ortaklık süreci ile yapılan mesaj alışverişi" olarak tanımlanabilir. Bu süreçte; verilmek istenen bir mesaj ile bu mesajı gönderenin bulunması ve mesajın bir iletişim kanalı ile iletilerek alıcıya ulaşması gerekir. Ulaşan mesaj alıcı tarafından anlamlandırılarak süreç aynı döngüyle işlemeye devam eder. İletişim kanalı olarak, yazılı, sözlü, sözsüz veya hem sözlü hem sözsüz olmak üzere farklı seçimler kullanılabilir. Ancak konuşma yetisi iletişim sürecinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Sözlü iletişim ile ifade edilen, iletişim sürecindeki dil kullanımıdır. Doğru ve etkili bir iletişim süreci için gönderici ve alıcı kullandıkları dilin kurallarına ve yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel yapısı hakkında, en az o toplumun fertleri kadar sahip olmalıdır. Mesaj zihinde belirlendikten sonra sözel ve diğer sosyo-psikolojik veriler ile iletilir; yine eş bilgi düzeyine sahip alıcı tarafından beyinde işlenerek anlamlandırılır. "Belirli seslerin insanlar arasında ortak değerler kazanarak, bir kavrama karşılık gelmesi dilin oluşumunun esasıdır. Seslerin ortak değerler kazanması bir milletin yaşayış biçimini oluşturması bakımından önemlidir. Çünkü her millet ortak duyuşu, düşünüşü, geçmişten getirdiği hafızasıyla hangi sesleri hangi kavramlara karşılık kullanacağını belirler. Bu da dilin millî bilinçle oluştuğunu gösterir. Bu anlamda dil, kültürü oluşturur ve devamında kültür de dili şekillendirir"(Sağlam ve Doğan, 2013: 44).

Konuşma becerisi

Yalçın'a (2002: 98-99) göre konuşma becerisinin farklı bir özelliği anında ve refleksif olmasıdır. Karşınızda bulunan kişinin sözlerini dinledikten sonra ona anında, doğru karşılık vermek gerekmektedir. Bu nedenle de diğer becerilerden daha çok motorize edilmiş bilgilere gerek vardır. Konuşma sanatının toplum hayatındaki önemi gittikçe artmaktadır. Konuşma becerisi bu önemi dolayısıyla dil becerileri arasında üzerinde en çok çalışma yapılan ve tartışılan alandır. Konuşma becerisi, sadece bir bilim dalının inceleme alanına girmediğinden birçok bilim ve meslek alanı, konuşma eğitimi ile ilgilenmektedir. Hâl böyle olunca konuşma becerisinin araştırılması, geliştirilmesi ve kullanımı ile ilgili çalışmaların disiplinler arası çalışmalar olduğu kabul edilmesi gerekmektedir.

İnsanı hayvan ve diğer canlılardan ayıran en önemli özellik akıl ve düşünce gücü olduğu kabul edilmektedir. Aklın ürettiği düşünceyi başkalarına ulaştıran, o düşünceyi diğer insanların ve toplum bireylerinin kullandığı değerli bir mücevher haline dönüştürerek aklın yeni düşünceler üretmesini sağlayan temel etken konuşmadır (Yakıcı vd., 2017: 12).

Eğitim programları ve öğrenme süreci içerisinde karşımıza çıkan dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eğitimi kademeli ve bağlantılı olarak ilerlemektedir. Konuşma becerisine bakıldığında dinleme ve okuma becerisi ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Konuşma eylemi karşılıklı yapıldığı için konuşan kişi bir süre sonra dinleyen konumuna geçmektedir böylece birey dinleme becerisini kullanmaktadır. Bu durumda iyi ve doğru bir iletişim için dinlediğini anlayıp anlamlandırabilen ve konuşma becerisini de en iyi şekilde kullanabilen iki ve daha fazla bireyin varlığı gereklidir. Konuşma becerisinin ikincil bağı da okuma becerisi ile kuruludur. Okuma becerisi konuşma için zihinsel odaklanma ve planlamayı sağlamaktadır. Hazırlıklı konuşmalarda konu ile ilgili ön çalışmanın yapıldığı metinlerden yine konuşma esnasında okuma becerisi kullanılarak faydalanılır.

Öğretmenlik mesleği ve konuşma becerisi

Eğitimin önemli bir iletişim süreci olduğu göz önüne alındığında öğretmen eğitiminin de önemi artmaktadır. Hem prozodi bilgisi hem de beden dili yeterlilikleri açısından donanımlı öğretmen yetiştirmek, eğitimin kalitesini arttırdığı gibi öğrencilerin gelecek yaşamlarında da doğru ve etkili iletişim becerileri kazanmalarını sağlayacaktır. Müfredatın uygulayıcısı olan öğretmenlerin hizmet verdikleri alanlarında iyi yetişmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren kurumlar ile uygulayıcı olan Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğinde ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı müfredat programının amaçlarına yönelik kazanımlar yeterli hale getirilirse kaliteli bir eğitim ortamı sağlanmış olur (Altınok, 2018: 3-4).

Konuşma becerisinin öğretmenlik mesleğiyle iki yönlü ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik yeterlilik yanında bir öğretmenin bilgilerini aktarabilmesi için iyi bir konuşma becerisine sahip olması gerekir. Bunun yanında öğrencilerinin konuşma becerisini doğru ve etkili şekilde geliştirebilmesi için hem rol model olmalı hem de bu beceriye ait bilgileri de en iyi şekilde aktarmalıdır. Rol model olan öğretmen sınıfta ses tonunu iyi kullanmalı, gerekli yerlerde ve doğru vurgulama yapmalı, telaffuz hatalarından arınmış dil kullanmalı, ders materyallerinde var olan metinlerini türlere özgü okuyabilmeli, hazırlıksız konuşmalarda yeterli ve verimli olabilmelidir. Öğrenciler görerek ve duyarak örtük öğrenme ile edindiği bilgileri yine öğretmenin bilgi aktarımı ve yol göstericiliğinde yaptığı uygulamalı çalışmalar ile pekiştirmelidir. Aslında ders ve ders dışı öğretmen öğrenci etkileşimi konuşma becerisinin gelişimi için hiç durmayan bir süreçtir. Bu sürecin en iyi şekilde ilerlemesi ve öğrencinin bulunduğu seviyede kazanması gereken bilgi ve beceriye ulaşması öğrencinin çabası ve yetenekleri yanında öğretmenin yeterliliğine de bağlıdır. Özellikle Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin konuşma becerisi alanında daha ileri seviyelerde olması beklenmektedir.

Konuşma türleri ve hazırlıksız konuşma

Konuşma türleri hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere ikiye ayrılır. Hazırlıksız konuşma; önceden düşünülüp tasarlanmayan, yeri, zamanı ve konusu belli olmayan konuşmalarla olağan günlük konuşmalar olarak ifade edilebilir (Yakıcı vd., 2017: 48; Akbayır, 2014: 141; Yaman, 2004: 161, Yalçın, 2002: 136). Hazırlıksız konuşma örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Kendini Tanıtma
2. Tanışma ve tanıştırma
3. Karşılıklı konuşma
4. Soru sorma-soruları cevaplama
5. Telefonla konuşma
6. Teşekkür etme ve özür dileme
7. Adres sorma ve yer tarif etme
8. Kutlamalar
9. Taziye
10. Ön görüşme-görüşme
11. Kurum Tanıtma (Akbayır, 2014: 141-418; Yakıcı vd., 2017: 49-63)

Hazırlıksız konuşmalarda öncesinde bir hazırlık yapılmasa, bilgi sahibi olunmasa bile konuşma dilinin genel kuralları geçerlidir. Bilgi ve deneyimleri, zihinden geçen fikir ve önerileri en iyi şekilde aktarabilmek için konuşma kurallarına riayet edilmelidir. Kuralların geçerli olmadığı bir konuşmada iletilmek istenilenin dışında bir anlam ifade edilerek bu durum yanlış anlaşılmaya veya hiç anlaşılmamaya sebep olabilir.

Hazırlıksız günlük konuşmalarda uyulması gereken ilkeleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Konuşmaya uygun şekilde başlanmalıdır.
2. Boğumlamaya (artikülasyon) dikkat edilmelidir.
3. Sesin yüksekliği iletişim ortamına göre uygun şekilde ayarlanmalıdır.
4. Konuşma hızı ayarlanmalı, ne çok hızlı ne de çok yavaş olmalıdır.
5. Konuşma esnasında konu ve bağlama uygun vurgu, tonlama, durgu ve duraklar kullanılmalıdır.
6. Dilin ezgisine dikkat edilmeli, akıcılığı bozacak uzatma ve duraklamalardan kaçınılmalıdır.
7. İletişim kurulan kişilerin anlayacağı seviyede bir dil kullanılmalıdır.
8. Göz teması kurulmalı, beden dili ile konuşma desteklenmelidir.
9. Konu ve bağlamdan kopmadan cümle yapılarına dikkat ederek konuşmak gereklidir.

PROBLEM DURUMU

Çalışmamızda; Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri nedir? Sözlü ve yazılı anlatım dersinde hazırlıksız konuşma beceri gelişimleri ne düzeydedir? ve Gözlenen gelişim yeterli midir? Sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmamızda deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Bu desende; tek grup üzerinde deneysel işlemin etkisi yapılan çalışmayla ölçülür. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler; uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında sontest olarak aynı denekler ve ölçme araçları kullanarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel., 2015: 201, Karasar, 2015: 96).

ARAŞTIRMA MODELİ

Evren ve örneklem

Araştırmamızın evrenini üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı eğitimi anabilim dalındaki tüm birinci sınıf öğretmen adayları, örneklemini ise Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı eğitimi anabilim dalı birinci sınıfta okuyan yirmi bir öğretmen adayından gönüllülük esasına dayalı belirlenmiş yedi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmamızda, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı eğitimi anabilim dalı birinci sınıf sözlü-yazılı anlatım dersi başlamadan önce ve 14 haftalık eğitim süreci bittikten sonra, öğretmen adaylarına hazırlıksız konuşma yaptırılarak sesli ve görüntülü kayıt ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Sözlü-yazılı anlatım dersi birinci sınıfta iki dönem olarak verilmektedir. Birinci dönem yazılı anlatıma ağırlık verilirken ikinci dönem sözlü anlatıma ağırlık verilmektedir. Bu nedenle bahar dönemindeki sözlü-yazılı anlatım dersi esas alınmıştır. Eğitim süreci öncesinde *çevre*, eğitim süreci sonrasında ise *kitap* ana konusu belirlenmiş ve öğretmen adaylarından 3 dakikalık bir hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir. Çevre ve kitap gibi genel konuların belirlenmesindeki amaç hazırlıksız konuşma sürecinin istenmeyen etkilerini azalmaktır. Böylece öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri, gerilmemeleri ve konu genişliğinin açık uçlu olması ile kendine en yakın bulduğu alt başlıktan bir konuşma yapabilmesi hedeflenmiştir. Konuşma öncesi adaylara zihinsel hazırlık için birkaç dakika süre verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının ön ölçüm ve son ölçüm hazırlıksız konuşma süreleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. 3 dakika süre verilmesine rağmen hiçbir öğretmen adayı bu süreyi tam olarak dolduramamıştır. Sadece bir öğretmen adayı 2 dk. 58 sn. ile en yakın süreye ulaşmıştır. Bu süreler içinde duraksamalar, tekrar ifadeleri ve anlamsız sesler de bulunmaktadır. "K" kız öğretmen adaylarını, "E" ise erkek öğretmen adaylarını ifade etmektedir.

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Hazırlıksız Konuşma Süreleri*

Ön Ölçüm	Süre	Son Ölçüm	Süre
K1	1 dk. 27 sn.	K1	1. dk. 56 sn.
K2	2 dk. 16 sn.	K2	2. dk. 58 sn.
K3	2 dk. 33 sn.	K3	2 dk. 26 sn.
K4	1 dk. 21 sn.	K4	1 dk. 32 sn.
K5	1 dk. 53 sn.	K5	1 dk. 56 sn.
E1	2 dk. 09 sn.	E1	1 dk. 36 sn.
E2	1 dk. 55 sn.	E2	2 dk.

Öğretmen adaylarının ölçümlerinde; konuşmaya başlama, artikülasyon (boğumlama), konuşma hızı, akıcılık, prozodik unsurlar, cümle yapısı, kelime hazinesi, konu ve bağlam, beden dili olmak üzere dokuz başlık altında değerlendirme yapılmıştır. Bu başlıklar yine kendi içlerinde alt başlıklara ayrılmıştır. Her bir başlık üçlü likert tipinde kötü, orta ve iyi olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının tek ölçümde bireysel alabilecekleri en düşük puan toplamı 9 en yüksek puan toplamı 27'dir. Bir ölçümden yedi öğretmen adayının alabilecekleri en düşük toplam puan 63 ve en yüksek toplam puan ise 189'dur. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının ön ve son ölçümlerinin bireysel ve toplam gelişim düzeyleri farkları sayısal olarak verilmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere ön ölçüm toplam puan 82 iken son ölçüm sonucunda 16 puan artarak 98'e çıkmıştır. En düşük toplam puanın 63 en yüksek toplam puanın 189 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerinin alt-orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 14 haftalık ders süreci sonunda ilerlemenin 16 puan ile az olduğu gözlenmiştir. Bireysel olarak da değerlendirme yapıldığında alt sınır 9 ile üst sınır 27 arasında dağılması beklenen puanların 9 ile 18 arasında toplandığı görülmektedir.

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının Ön ve Son Ölçümlerinin Bireysel ve Toplam Gelişim Düzeyleri Farkları*

	K1	K2	K3	K4	K5	E1	E2	Genel Toplam
Bireysel Toplam Ön Ölçüm	10	14	9	13	10	15	10	**82**
Bireysel Toplam Son Ölçüm	16	18	12	15	11	15	12	**98**
Bireysel Ön-Son Ölçüm Farkı	**6**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**	**2**	**Genel Toplam Farkı 16**

1. Konuşmaya başlama
a. Hitap ifadesi **b.** Giriş cümlesi

Öğretmen adaylarından hiçbiri ne ön ölçüm ne de son ölçümde hitap ifadesi kullanmıştır.

Konuşmaya giriş cümlelerinden örnekler:

Hava sıcaklıkları git gide daha fazla artıyor.

Çevreyle ilgili, şimdi şu an Ankara'da yaşadığım için Ankara'dan bahsedeyim birazcık.

Eee…….. kitap… Son zamanlarda yeni yazarlar çoğaldı.

2. Artikülasyon (boğumlama)
a. Ses düşmesi **b.** Ses türemesi **c.** Ses değişimi **d.** Kelime telaffuzu

e. Harf telaffuzu **f.** Yabancı kelime telaffuzu

Öğretmen adaylarının yaptığı artikülasyon hatalarına bazı örnekler:

Tom Savır (Tom Sawyer) **ulû** önder Atatürk (û ince ve uzun okunmuştur)

Laabo (ses düşmesi) **hiçbi** (ses düşmesi) **bişey** (ses düşmesi)

En (kapalı olması gerekirken açık e kullanımı) **nası** (ses düşmesi)

Bazan (Doğru telaffuz bazen) **Çünki** (Doğru telaffuz çünkü)

Görebiliyoruz (R lerin telaffuzunda yuvarlama, g-ğ şeklinde telaffuz-rotasizm)

Dakka (ses düşmesi) **Mataryal** (Doğru telaffuz materyal)

3. Konuşma hızı
a. Nefes kullanımı **b.** Hızlı, normal, yavaş

Öğretmen adaylarının genelinde nefes kullanımı açısından sıkıntı yaşanmıştır. Diyafram nefesi almadıkları gözlenmiştir. Doğru nefes almadıkları için nefeslerini cümle boyunca yettirmekte de sıkıntı çekmişleridir. Bu nefes yettirememe durumu ise vurgu ve tonlama eksikliklerine, yanlış yerlerde durgu ve durakların yapılmasına, cümlenin kesintiye uğramasına dolayısıyla bağlamdan kopuşa sebebiyet vermiştir. Nefes kullanımının kontrol edilememesi akıcılığa da doğrudan etki etmiştir.

Öğretmen adaylarından bazıları çok hızlı konuştukları için anlaşılmada sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Özellikle kelimelerin telaffuzu, eksiltme ve yuvarlama tespit edilmiştir. Hızlı konuşma ayrıca tek düzeliği beraberinde getirmiş vurgu, tonlama, durgu ve duraklara dikkat edilmemiştir. Bazı öğretmen adaylarında ise yavaş konuşma gözlenmiştir. Yavaş konuşanlarda ise cümlede uzun duraklamalar, tekraralar, hatırlamada güçlük çekildiği için bağlamdan kopmalar, anlamsız ifadeler, kelime ve hece uzatmaları ortaya çıkmıştır.

4. Akıcılık
a. Duraksama **b.** Anlamsız sesler **c.** Kelime ve heceleri uzatma

d. Tekrar ifadeleri **e.** Anlam karmaşası

Öğretmen adayları genellikle eeee, ıııı, emmm vb. anlamsız sesler çıkararak cümlelerine başlamışlardır. Bu aslında konuşmaları için zihinlerinde bir plan yapmamış olduklarını ve yeni bir şeyler hatırlamak için zaman kazanmaya çalıştıklarını da göstermektedir. Aynı kelimeyi bazen art arda bazen cümlenin başında ve sonunda tekrar etmişlerdir. Yine bu durum göstermektedir ki öğretmen adayları cümlelerini toparlamakta zorluk çekmiş ve uzun duraksamalar yaptıklarından, konuşacakları hakkında da tam olarak bir plan oturtamadıkları için o an seslendirdikleri cümlelerin başı ile sonunu birleştirmekte zorlanmışlardır. Bu durum sadece tekrar kelimelerine değil aynı zamanda anlam karmaşasına da yol açmıştır. Cümle kurarken veya bir sonraki cümleye geçerken genellikle son kelime ve heceleri uzatarak zaman kazanmaya çalışmışlardır.

* Örneğin özellikle çocukların hayatına özellikle tesir ederler.

* Bu yüzden insanların yaşamının daha iyi olabilmesi için ki insanların iyileştirilmesi ülkenin iyileştirilmesi anlamına gelir.

5. Prozodik unsurlar
a. Vurgu **b.** Tonlama **c.** Durak **d.** Ulama **e.** Ezgi

Dilin parçalarüstü birim unsurları olarak tabir edilen prozodi, vurgu, tonlama, durgu-durak, kavşak ve ezgi gibi kavramları karşılar. Öğretmen adayları konuşma hızı, akıcılık gibi prozodi ile doğrudan ilişkili bölümlerde ciddi eksiklikler yaşadıkları için buraya da yansımıştır. Vurgu ve tonlamadan çok, belli bir anlam ve yapıda cümle

kurmaya odaklanan öğretmen adayları prozodik unsurlara çok az dikkat etmişlerdir. Nefes kontrolü doğru sağlanamadığı için durgu ve duraklar yanlış yerlerde yapılmış, gereksiz kelime ve hece uzatmaları yapılarak vurgu yanlış yerlere kaymıştır. Genellikle düz ton kullanan öğretmen adayları nadiren alçalan ve yükselen tona geçiş yapmış olmalarına rağmen bu geçişler de bilerek değil hata yapma ve emin olamama gibi heyecan duygusu ile oluşmuştur. Bütün bu bahsedilen olumsuzluklar ise dilin ezgisinin oluşmasını engellemiş, kopuk ve etkisiz bir konuşma ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

6. Cümle yapısı

a. Yüklem hataları **b.** Özne yüklem uyumsuzluğu **c.** Tümleç eksikliği

d. Anlamsız ifadeler **e.** Anlatım bozuklukları

Öğretmen adaylarının konuşmalarından alınan hatalı cümle örnekleri:

Bir sürü şey yaşadığı halde geometri kitabı yazmışlar.

Ondan sonra Fatih Sultan Mehmed, bütün padişahlarımız, sürekli bir ilimle öğrenen dini kitap olsun bilim olsun astronomi olsun her alanda okumak.

Bunun en büyük nedenin gittikçe kullandığımız kimyasallar olsun, bunların atmosferin belirli tabakalarına zarar vermesi ya da insanların doğal güzelliklere ve değerlere önemi öneminin farkında olmaması bunun gibi sebeplerden dolayı dünya gitgide daha sıcak böyle kuraklığa doğru gittiğini düşünüyorum.

Örneğin Ankara şehrinde yani her kış çok soğuk karlı geçen kışlarda git gide kışın daha da gerilediğini karların daha da az yağdığını görüyoruz.

Bu bizim beslenmemize, okumamıza, hayatımızın her alanına bunu sığdırabiliriz.

Bu yüzden çevre konusunda ülkemiz olarak çevreyi çok beğeniyor muyum hayır.

Çevreye önem verilmeli çevre hayatımızın en büyük parçasını bence oluşturuyor çünkü yükseldikçe insanlar gelişecektir insanlar geliştikçe ülke, ülke geliştikçe de dünya gelişecektir.

Yani bizim ne kadar fizyolojik ihtiyaçlarımız varsa güvene sevgiye ihtiyaç duyduğumuz şefkate bir ihtiyacımız varsa bizim okumaya da ihtiyacımız var.

Fiziki yorgunluktan uyuyamadığınız takdirde kitap okuduğunuzda böyle çok vücudunuza güzel bir hormon salgıladığını düşünüyorum kitabın.

Ben okudum gibi bi şey bitmeye hazır yakında çıkçak.

Ayrıca kutup ayılarının hayat yaşam alanları daralıyor.

O yüzden çevreye karbondioksit gazı atılımını durdurmalıyız.

Daha sonra örneğin mesela sakız çiğnerken…

Sonra ormanlık alanları iyice nükleer santrale çevrilmesi.

Hem kendi tarihimi öğrenmek açısından her ne kadar bazan kurgulanması roman ya da kitap bir kurgu gereği olduğu için işin içine birazcık gerçek olmayan şeyler de girdiği için biraz sakıncalı oluyor tarihi romanlarda ama yine de bence kendi tarihimizi öğrenmek açısından önemli buluyorum.

Brezilyanın amazon ormanlarını mesela örnek gösterirsek onların iyice tükendi oksijen üretmeleri filan.

Bilindiği gibi her günümüzde çoğu kimsenin otomobili var kendine ait şahsi.

Bu kötüleşmeyi ve kirliliği önlemek için ağaç ekimi doğaya daha çok katkı sağlayabilecek şeylere önem verilmesi gerektiğini düşünüyordum.

7. Kelime Hazinesi

Öğretmen adaylarından 3 dakikalık bir konuşma istenmiş ancak ön ve son ölçümler sırasında hiç kimse bu süreyi tam olarak dolduramamıştır. Ölçümlerin yapıldığı süreler içinde ayrıca çoğu kez duraksama, tekrar, anlamsız sesler, kelime hece uzatmaları gibi hatalar da ayıklandığında sürenin daha da kısa olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları konuştukları süre zarfında konu ile ilgili kelime ve terim kullanımını sınırlandırmış, kendilerini ifade etmekte zorluk çekmişlerdir. Giriş yaptıkları 2-3 cümle sonrasında devam edememişlerdir. Bu sırada konu ile ilgili yeni bilgiler düşünmüşler ve bir öncekinden bağımsız olarak devam etmişlerdir. Kelime analizi yapılması durumunda ön ve son ölçüm ses kayıtlarının yazıya aktarılmasından elde edilen metinlerden hareketle bir kişi bir ölçümde ortalama 204 sözcük kullanmıştır. Bunların içinde; tekrar ifadeleri, eş anlamlı

sözcüklerin yan yana kullanımı, anlamsız sesler (eeeee, ımmm, emmm, aaaa, ııı), yani-işte-şey-nasıl desem-hani gibi ifadeler de dahildir.

8. Konu ve bağlam

a. Konuya uygun örnekler **b.** Ana konuya uygun alt başlık **c.** Konu ve bağlama uygun cümleler

d. Sonuca bağlama

Ön ölçümde "çevre", son ölçümde ise "kitap" olmak üzere iki farklı ve genel konu belirlenmiştir. Hazırlıksız konuşmalarda araştırmaya gerek duymadan o güne kadar edinilen bilgi ve deneyimleri aktaracakları için herkesin fikir sahibi olabileceği genel geçer düzeydeki bu iki konu belirlenmiştir. Ancak öğretmen adayları konuşmalarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermemiş, konu bütünlüğünden uzaklaşmış, konu ile ilgili konuşacak alt başlıklar bulmakta zorlanmış, birbirinden kopuk başlıkları bir konuşma içinde toplamışlardır. Çok az kişi bir sonuç cümlesi ile konuşmasını bitirirken diğerleri konuşmalarını sürdüremeyerek konuyu toparlayamadan sonlandırmışlardır. Konu ile ilgili örnek vermeye başladıklarında ise bazı öğrenciler verdikleri örneklerin veya alt başlıkların ana konu ile ilintili olup olmadığı noktasında kararsız olarak cümlelerine başlamışlardır.

9. Beden dili

a. Jest **b.** Mimik **c.** Beden hareketleri **d.** Duruş

Öğretmen adaylarının konuşmaları sırasında en çok yaptığı beden dili hataları şunlardır: el ovuşturma, göz teması kurmama, gözleri kaçırma, başı-alnı kaşıma, sağa sola-öne arkaya sallanma, kolları önde bağlama, sürekli gereksiz gülümseme/gülme, gözler ile yukarılarda bir şeyler arama, elleri arkaya bağlama, sıklıkla dikkat çekecek kadar uzun ve sesli yutkunma, elleri iki yana yapıştırma (hazır ol vaziyeti), kıyafetler ile oynama-düzeltme, vurgu ve tonlamaya uygun mimiklerde bulunmama, ifadesiz yüz takınma, dudak hareketlerinde sınırlılık.

Öğretmen adaylarının konuşma analizlerinin yapıldığı dokuz ana bölümün değerlendirmesi inclendiğinde her birinin bir biri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bir bölümde yapılan ciddi hataların en az diğer üç farklı bölümünden beklenen davranışın da yanlış yapılmasına neden olmaktadır. Konuşma becerisinin doğru ve etkili olabilmesi için gerekli davranışlar bütün ve bağımlıdır. Birinin eksikliği genele yansıyarak tüm konuşmayı etkilemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının sözlü-yazılı anlatım dersi sürecindeki hazırlıksız konuşma becerileri gelişimlerinin incelendiği çalışmamızın sonucunda, öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerilerinin ders öncesi yetersiz olduğu ve ders süreci sonrası da az miktarda ilerleme kaydettiği görülmüştür. Öğretmen adayları konuşma yapmaları istenilen süreyi dolduramadan konuşmalarını sonlandırmışlardır. Konuşmalarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermemişler ve konu ve bağlamdan kopmuşlardır. Heyecanın da etkisiyle çok fazla duraksama yapmışlar. Bu da artikülasyon, prozodi, akıcılık, bağlamdan kopma ile cümle yapısı unsurlarına yansımış ve hataların artmasına neden olmuştur.

Akkaya'nın (2012: 417-418) çalışmasında, topluluk karşısında heyecanlanma, öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği konuşma sorunu olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında, topluluk karşısında kendini rahat hissetmeme, gülme, korkma, çekinme, jest ve mimiklerini kontrol edememe, kekeleme, terleme, titreme gibi psikolojik birçok konuşma yetersizliği ve bozukluğu da öğretmen adaylarında bulunan konuşma sorunları arasındadır. Yapılan bu çalışmada da öğretmen adaylarının bizim çalışmamızdaki benzer sorunlara sahip oldukları bulunmuştur. Katrancı'nın (2014: 187) yaptığı araştırma kapsamında ise konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları tespit edilmeye çalışılan öğretmen adaylarının etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme alt boyutlarındaki öz yeterlik algılarının yüksek, topluluk önünde konuşma alt boyutundaki öz yeterlik algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Topluluk karşısındaki konuşmalarda öğretmen adaylarının sıkıntı yaşadığı ve kendileri tam olarak yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının konuşma becerisinin öneminin farkında oldukları ancak bunun gereklerini yerine getiremedikleri görülmektedir. Eyüp'ün (2013: 95-113) çeşitli fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını incelediği çalışması da bu görüşü desteklemektedir. Çalışmanın sonucunda "*Güzel ve etkili konuşmanın mesleki anlamda beni diğer meslektaşlarımdan farklı kıldığını düşünüyorum."* maddesinde öğrencilerin büyük bir kısmının olumlu tutuma sahip olması üniversite öğrencilerinin gerek toplumsal gerekse mesleki yaşamda güzel ve etkili konuşmanın önemli olduğuna inandıklarını göstermektedir.

Çalışmamızın ve alanda yapılan diğer çalışmaların verilerinden hareketle bazı önerilerde bulunabiliriz. Öğretmen adaylarına konuşma becerisi kazandırılması için güzel konuşma/diksiyon gibi uygulamalı dersler konulmalıdır.

Ayrıca üniversitelerde dil laboratuvarları kurulmalıdır. Özellikle Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren fakültelerde konuşmaya yönelik ders sayılarının arttırılması, bunların dışındaki tüm öğretmenlik bölümlerine de benzer derslerin konulması öğretmen adaylarının mesleki hayatları için gerekli donanım ile yetişmelerini sağlayacaktır. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler derslerinde bilgi alışverişini en iyi düzeyde gerçekleştirecektir. Bu hem öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerini hem de eğitim ortamının kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Konuşma eğitimine yönelik derslerde kademeli eğitim verilmelidir. Teorik giriş derslerinden sonra uygulamalı çalışmalara ağırlık verilen dersler ile devamı getirilmelidir. Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin konuşma becerisi (diksiyon) eksiklikleri belirlenerek hizmet içi eğitimler ile tamamlanması sağlanmalıdır. Tüm becerilerde olduğu gibi konuşma becerisi alanında da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim müfredatları kademeli ve ilişkili olarak yürütülmelidir. Bilgiler öğrenci düzeylerine göre oluşturulmalı kümülatif ilerleme sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbayır, S. (2014). *Nasıl konuşabilirim? Sözün ve sesin incelikleri*. Ankara: Pegem.

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 405-420.

Altınok, Ş. (2018). *Türk dili ve edebiyatı eğitiminde prozodik kazanımların değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015*). Bilimsel araştıma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 197, Kış.

Gülensoy, T. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Ankara: TDK.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Katrancı, M. (2014) Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3* (2), 174-195.

Sağlam, Ö., Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10* (24), 43-56.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2017). *Üniversiteler için Türkçe-2 sözlü anlatım*. Ankara: Yargı.

Yalçın, M. A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.

Yaman, E. (2004). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı: Sözlü Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.

GENÇ VE YETİŞKİN OKURA SESLENEN "BEN BİR GÜRGEN DALIYIM" ADLI YAPITI DEĞERLER AKTARIMI BAĞLAMINDA OKUMAK

Reading The Book "Ben Bir Gürgen Daliyim" Which Appeals to Young and Adult Readers in Terms of Transferring Values

Dr. Öğr. Üyesi Yahya AYDIN
Düzce Üniversitesi
yahyaaydin@duzce.edu.tr

Zeynep SAK
Düzce Üniversitesi
zeynepsak62@gmail.com

Özet

Edebiyat, içinde oluştuğu kültürden beslendiği kadar, bu kültürü besleyen bir niteliğe de sahiptir. Edebiyatın bu iki yönlü doğası, çeşitli bağlamlarda karşımıza çıkar. Bir edebî eser, hem estetik bir haz nesnesidir, zevk verir, eğlendirir hem de genel insanlık durumuna ilişkin bir farkındalık yaratır, bakış açısı kazandırır. Yapısı itibariyle çok anlamlı olan ve farklı şekillerde yorumlanmaya elverişli olan bir edebiyat yapıtı, zamana direnirken aynı zamanda bir kere de tüketilip hazmedilemez.

Hasan Ali Toptaş'ın daha çok *genç ve yetişkin okura seslenen* "Ben Bir Gürgen Dalıyım" adlı yapıtında, çeşitli değerler, örtük ve açık iletiler aracılığıyla okurlara sezdirilmeye, verilmeye çalışılır. Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki temel ve seçmeli dersler için hazırladığı 2018 yılına ilişkin tüm öğretim programlarında, "kök değerler" olarak "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" yer almaktadır. Bu bağlamda sözü edilen eser, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla incelenmiş ve yapıtta bu değerlerin birçoğu tespit edilmiştir. Bu değerler arasında; adalet, dostluk, yardımseverlik, öz denetim, sabır, farklılıklara saygı, bir arada yaşama, sevgi, diğer canlıların hayat hakkını önemseme, kararlılık, fedakârlık, sorumluluk sayılabilir. İncelenen eser barındırdığı değerler, alegorik yapısı ve dili etkili şekilde kullanımıyla dönemini aşacak, geleceğe kalacak ve her zaman okunacak bir yapıt olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kök Değerler, Değer Aktarımı, Edebî Eser, Ben Bir Gürgen Dalıyım, Hasan Ali Toptaş

Abstract

In addition to the fact that literature lives on the culture which surrounds it, literature also feeds that culture. This two-directional aspect of literature is observed within numerous contexts. A literary work is both an aesthetical material of pleasure which delights, entertains and creates an awareness related to the general status of human beings and provides a perspective. A literary work which is very significant in terms of its structure and is suitable for interpreting in numerous ways resists to time and isn't used up once.

In the work of Hasan Ali Toptaş, "Ben Bir Gürgen Dalıyım", which appeals to young and adult readers; it is aimed to give and implicate numerous values to the reader through implicit and open messages. In the all the curriculums prepared by the Ministry of Education related to the basic and optional courses at the primary and secondary education in 2018, the "root values" such as "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, and charity" were employed. Within this context, the aforementioned work was analyzed through document analyzing method which is considered as a qualitative research and majority of those values were found in the book. Among them, we can see the values such as justice, friendship, charity, self-control, patience, respect to the differences, living together, love, paying attention to the right of others to live, decisiveness, sacrifice, and responsibility. The work which we analyzed can be regarded as a masterpiece to exceed its period, is transferred to the future and read throughout the history thanks to the values it employs, its allegorical structure and the use of language effectively.

Keywords: Root Values, Transfer of Values, Literary Work, Ben Bir Gürgen Dalıyım, Hasan Ali Toptaş

GİRİŞ

Sanat ve edebiyat, insanın yaşamına anlam katan, hayata ilişkin deneyimini arttıran, onu hareketlerinde daha ölçülü, daha düşünceli olmaya yönelten ve kişiye farklı bakış açıları kazandıran yakın iki etkinlik alanıdır. Bireysel olduğu kadar toplumsal bazı değerlerin benimsenmesinde, içselleştirilmesinde sanat ve edebiyat; estetik, kurgusal nitelikleriyle önemli işlevler yüklenirler.

Ernst Fischer (2015: 21-29), sanatın büyü olduğunu ifade eder ve sanatın görevinin "ister oyalasın, ister uyarsın, ister gölgelendirsin, ister aydınlatsın" gerçekliği katı bir şekilde tanımlamak olmadığını söyler. Bu görevi "her zaman insanı bütünlüğü içinde heyecanlandırmak, kendisini bir başkasının yaşamı ile bir görebilmesini, başkalarında kendisinin olabilecek yaşantıları benimsemesini sağlamak" olarak belirtir ve bunu da duygu ve sezgiler yoluyla yaptığını dile getirir. James Wood (2010: 45), sanatın bir dalı olarak edebiyatın hayattan farkını, "hayatın sınırsız detaylarla dolu olması ve dikkatimizi nadiren bu detaylara çekmesine karşılık edebiyatın bize dikkat etmeyi öğretmesi" olarak ortaya koyar. Ona göre "edebiyat, hayatı daha iyi fark etmemizi sağlar; hayata ilişkin bize pratik yaptırır. Bu da bizi edebiyattaki detayları ve aynı zamanda hayatı iyi okuyan biri haline getirir."

Gregory Jusdanis (2012: 11-14), sanat ve edebiyatın parabatik bir doğası olduğunu iddia eder. Aristophanes komedyasından ödünç aldığı bu kavram ve kuram "sanatın hayal gücüne dayalı dünyasını, sadece gerçek olanla karşılaştırıldığında bir biçimsel yaratı olarak" görür. Buna göre sanat ve edebiyat, hem haz verir hem de toplumsal bir amaca hizmet eder. Hayalî olanla deneyimimiz daha fazla zevk almaya, heyecanlanmaya sebep olurken öte yandan o kurgusal evrenden gerçeğe dönüp bakar, onu oradan eleştirebilir, alternatiflerini görebilir hatta onu dönüştürmenin uğraşı içine girebiliriz. "Kısacası sanatı taşıdığı yaratıcı potansiyelden ötürü sevsek de bizi ona çeken şeyde, kişisel hazzın ötesinde siyasal bir yön de vardır. Bu parabatik işlev, edebiyatın gerçeklikle ilişkisine vurgu yapar." Yazar, edebiyatın hem bir çizgi hem de o çizginin ihlal edilmesi anlamına geldiğini ileri sürerken, onun hem bir sanat biçimi olarak ayrı, hem de bir toplumun bir parçası olması gerektiğini söyler.

Umberto Eco (2016: 14-29) ise edebiyatın bireysel ve toplumsal bazı işlevlerinden söz eder. Buna göre edebiyat, dili biçimlendirmeye katkıda bulunurken kimlik ve toplum yaratmak, yorum özgürlüğünde saygı ve sadakat egzersizine mecbur kılmak, kader ve ölüm eğitimi gibi işlevlerinin yanı sıra birtakım değerleri de bireylere kazandırır. Bunların yanı sıra çeteler kurup insanların ölümüne sebep olan çocuklar ya da gençler, "bilgisayarın Newspeak dili ahlaklarını bozduğu için" o hale gelmemişlerdir. Bunun sebebini "kitap evreninin, eğitim ve tartışma aracılığıyla kitaplardan gelen ve kitaplara yeniden yönlendiren değerler dünyasının saçtığı ışıkların varacakları yerlerin dışında kalmaları" olarak gösterir. Rita Felski (2016: 17-25), *Edebiyat Ne İşe Yarar?* kitabında "estetik değerin faydadan ayrı tutulamayacağını, bununla birlikte metinlere bağlanma biçimlerimizin sıra dışı bir çeşitlilik, karmaşıklık, hatta öngörülemezlik sergilediğini" ileri sürer. Okumanın bir tanıma mantığı içerdiğini; estetik deneyimin sözüm ona büyüsü bozulmuş bir çağda büyüle(n)me ile benzerlikler sergilediğini; edebiyatın ayırıcı toplumsal bilgi biçimlenimleri yarattığını; okuduğumuz metin tarafından şok edilme deneyimine itibar edebileceğimizi öne sürer.

Bennet ve Royle (2016: 11-) ise, edebiyatı "belirsizlik deneyimi" ile ilişkilendirerek, okumanın "sorgulama sanatını geliştirdiğini" okuru özgür kıldığını, okurun önünde dikkate değer olanaklar açtığını kaydederler. Onlara göre edebiyat, rahatsız edici olabilir çünkü "sınırların deneyimine ilişkindir ve söylenebilir olanı ve söylenmez olanı kazar, irdeler, sınar." Edebiyat eserinin insana yeni bir deneyim hissi verdiğini ifade eden yazarlar, iyi yapıtlar aracılığıyla başkalarının zihinlerini, düşüncelerini okuyabildiğimizi, bunun yaşamda başarılı olmanın da temel gereklerinden biri olduğunu vurgulayarak, genel olarak edebiyatın çeşitli duyma, düşünme biçimlerini öğrettiğini ifade ederler. Alberto Manguel (2017: 11-13), okuma sanatını, insan türünü tanımlayan en önemli etkinlik olarak görür. Kelimelerin bir toplum olarak bize dünyanın ne olduğuna inandığımızı gösterdiğini belirten yazar, "okurların kelimeyi yaşantıyla, yaşantıyı kelimelerle eşleştirerek, bir yaşantıyı yansıtan, bizi bir yaşantıya hazırlayan (…) hikâyelerin sayfalarını" karıştırdığını, kendisinin de yıllar boyunca deneyim ve zevkleri ile önyargılarının değiştiğini ifade eder. O, bir kitabın bizi daha iyi ve bilge biri haline getirebileceğine inanır.

Italo Calvino (2007: 12), *Klasikleri Niçin Okumalıyız* kitabında gençlik ve yetişkinlikte okunan aynı kitabın farklı etkilerinden bahsettiği bir bölümde, önceki okumaların, yaşam konusundaki deneyimsizlikten ötürü pek yararlı olmayacağını ancak gelecekteki deneyimlere biçim verme, bunlar için birer çatı, model, karşılaştırma öğesi, sınıflandırma çerçevesi, değerler yelpazesi, güzellik paradigması olması bağlamında biçimlendirici olabileceklerini ileri sürer. Büyük yapıtların "yapıt olarak kendini unutturma, buna karşılık tohumunu bırakma gibi özel bir gücü" olduğunu belirtir. Akşit Göktürk, Okuma Uğraşı (2016: 65-66)'nda bilimsel metin ile kurmaca metni çeşitli açılardan karşılaştırır. Bilimsel metin, "edimleriyle belli amaçlara ulaşmak isteyen insanın dünyayı nasıl görmesi gerektiğini gösterirken" kurmaca metin, "okura doğrudan doğruya eyleme dökülemeyecek birtakım yaşantı örnekleri sunar, ama ona, doğrudan doğruya uygulamaya yönelik yaşantı kalıpları sunan metinlere oranla belli bir bağımsızlık tanır." der.

Doğrudan doğruya somut bilgi veren metinlerde okurun tepkisinin çoğunlukla tekdüze, düşünsel bir tepki olduğunu belirten Akşit Göktürk (2002: 15-17) bir yazınsal yapıtı okuyanın tepkisini ise sadece dışardan, edilgin bir kavrayış değil, içli dışlı bir yaşantı, varoluşsal bir deneyim" olarak kabul eder. Yapıtın büyülü dünyasına giren okurda bir "oluş, büyüme, özgürleşme, kendi beninin dışına taşma sürecinin" başladığına işaret eden Akşit Göktürk, okumayla bireydeki eski ve yeni bilginin etkileşime girdiğini, böyle bir etkinliğin de "insanca mayayı

etkin kılmak, bizleri saplantılardan, katılığın, sınırlılığın, bilgiçliğin yoz çemberinden kurtararak olumlu bir değişmenin özgürlüğüne yöneltmek" olduğunu ileri sürer.

Ahlak felsefecisi Alasdair MacIntyre "çocuklar hikâyeler öğrenerek büyür, ülkeler ve toplumlar da öyle." diyerek, hikâyenin önemine işaret eder. Ona göre çocukları hikâyelerden mahrum bırakmak, onları davranış ve konuşmalarında öngörüden yoksun kekemelere dönüştürmek anlamına gelir. İçinde yaşadığımız toplumu ve diğer toplumları anlamanın yolu da "kökenlerindeki dramatik yakıtı oluşturan hikâyeler bütününü" bilmekten geçer. Peter Pan, hiç hikâye anlatılmamış kayıp bir çocuktur, bu yüzden büyüyemez, "yetişkinliğe geçemez çünkü gerekli anlatı mekanizmalarından yoksundur." (Fulford, 2014: 40). Randall (1999) da hayat ile hikâye, yaşamak ile sanat arasında pek çok ortak yan bulmuş ve "varoluşun estetiği" çerçevesinde bu koşutlukları çeşitli başlıklar altında incelemiştir.

Walter Benjamin, *Son Bakışta Aşk (2006: 77-100)*'ta yer alan *Hikâye Anlatıcısı* başlıklı bölümde, hikâye anlatıcısının hayatımızda hiçbir hükmünün kalmadığını ifade ederken bunu deneyimin değer kaybetmesine bağlar. Savaştan dönenlerin deneyim bakımından zenginleşmediğine aksine yoksullaştığına dikkat çeker. Ona göre hikâye anlatıcısı, kulaktan kulağa aktarılan bilgiyi kendi deneyimine ekleyen kişidir. Üstelik verecek aklı vardır ancak "atasözününki gibi bazı durumlar için değil, ermişinki gibi birçok şey için." Türkçeye *Parıltılar* adıyla çevrilen kitabındaki *Deneyim ve Yoksulluk (2016: 25-31)* yazısında ise, hikâye anlatmanın deneyimleri aktarmanın önemli bir yolu olduğunu, örnek bir hikâyeden yola çıkarak anlatır. Bu yazısında deneyimlerimizdeki yoksulluğun sebebi olarak tekniğin insanların üzerine korkunç bir biçimde üşüşmesini gösterir. Deneyimlerdeki yoksulluk, büyük yoksulluğun bir parçasıdır. Deneyim, geçmişin insanları ile bizleri birbirine bağlamadıktan sonra, "bütün bu kültür mülkünün temeli ne?" diye sorar.

Cahit Kavcar (1999: 2-6) ise, edebiyatla eğitim arasında sıkı bir bağ olduğunu belirterek, birbirini tamamlayan bu iki alanın ortak konusunun insan olduğunu ifade eder. Sanatın, kişinin hem yaratıcı gücünü geliştirmek hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araç olduğunu ileri sürer. Sanatçının "duyarlığı, düşünüşü ve yorumlayışı" ile diğer insanlardan ayrıldığını, toplumun ve ferdin özlemlerini, ihtiyaçlarını sezebilme kabiliyetine sahip olduğunu vurgular. Bunun yanı sıra sanat/edebiyat "insanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltme, güzellik duygusunu geliştirme ve toplumun ilerlemesi" yolunda önemli bir işleve sahiptir. Sanatçı/yazar da bu işlevi sezgi, yaşantı ve telkin aracılığıyla estetik bir tavır içerisinde kimi zaman iyiyi canlandırmak kimi zaman da kötüyü, insanların aksak yanlarını sergilemekle yerine getirir. Edebiyatın eğitim bakımında değerinin, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesi olduğunu kaydeden yazar, bazen tek bir roman okumanın bile insanların karakter, sosyal durum, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeteceğini söyler. Edebiyatın sevgi, kaynaşma ve anlaşma olanakları yaratarak bilinç düzeyimizi yükselttiğini dile getirir. Kısacası edebiyat eserleri "insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesi, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesi yolunda" önemli roller oynar. İnsanları bireysel ve toplumsal yaşamında iyiye, güzele ve doğruya yöneltirken, yeni değerler kazanma yolunda da onlara telkinlerde bulunur.

Üzerinde durduğumuz niteliklerin pek çoğunu barındıran Hasan Ali Toptaş'ın *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı kitabı, bugüne değin dört farklı yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Kitap, sırasıyla ilk basım tarihlerine göre; *Damar Yayınları (1997), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (2003), İletişim Yayınları (2009) ve Everest Yayınları (2016)* tarafından okurun beğenisine sunulmuştur. *Damar* ile *İş Bankası Kültür Yayınları* tarafından gerçekleştirilen basımlarda, arka kapak yazısında "çocuk romanı, çocuk kitabı" ifadelerine yer verilir. *İletişim Yayınevi*nce gerçekleştirilen basımlarda, arka kapak yazılarında çocuk kavramıyla ilişkili herhangi bir söz geçmez. *Everest* tarafından yapılan son basımlarda ise, Hasan Ali Toptaş'ın "çocuk aklı"nın hikmet dolu bilincini, bir gürgen dalına tercüme ettiği belirtilir. Sorun, farklı uygulamalarda da görüldüğü üzere tam da bu noktada belirir: *Ben Bir Gürgen Dalıyım* çocuk kitabı mıdır yoksa genç ve yetişkin okura mı seslenir?

Öncelikle yazarın, üzerinde durduğumuz kitabı ile ilgili kendi görüşlerine yer vermek uygun olacaktır. Mesut Varlık, yazarla gerçekleştirdiği bir söyleşide, Toptaş'a, kendisini "çocuk kitabı yazmaya iten" şeyin ne olduğunu sorar. Yazarın dediklerine göre *Ben Bir Gürgen Dalıyım,* 1980'li yıllarda üç dört sayfalık bir öykü olarak Sivas'ta çıkan İmece dergisinde yer almış, çocuk kitapları yayımlamayı düşünen bir dostunun ısrarıyla kitap hâlini almıştır. Toptaş, bu öyküyü, "çocuklar için yeniden" yazdığını söyler. Bu kitabının "çocuklara yönelik bir anlatı" olduğu için, ister istemez çeşitli mesajları da barındırdığını kabul eder. Farklı bir anlayışla yazıldığını söylediği bu eserdeki yazma tavrını, romanlarında yapmayacağını/yapamayacağını belirtir. Söyleşinin devamında bu farkın, *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı kitabında, anlatıya açıklama katmak ya da daha açık anlatmak olduğu anlaşılır. (Toptaş, 2014: 273-274).

Tespit edebildiğimiz kadarıyla Toptaş, diğer kitapları üzerine konuştuğu kadar, *Ben Bir Gürgen Dalıyım* üzerine konuşmamış, sadece bu kitabını merkez alan bir söyleşi gerçekleştirmemiştir. Bu söyleşilerden birinde[1] İhsan Yılmaz, son soruda yazarın "çocuk kitabı"na sözü getirir. Toptaş'ın, kapalı bir edebiyat yapmasına rağmen, çocukları ihmal etmediğini belirtir. Bu sözlere karşılık yazar, çocuklar için yazmanın apayrı bir disiplin olduğunu, eserini korka korka yazdığını söyler. Kitabının çok sevildiğini ifade eden Toptaş, "Böyle bir şeyi yeniden deneyebileceğimi pek sanmıyorum." diyerek çocuklar için yazmanın zorluğuna bir kez daha dikkat çeker. (Toptaş, 2014: 175-177). Kitabın farklı yayınevlerinden çıkan baskılarında resimlenmiş olması da işin içine girince, hem yazarın hem de bazı araştırmacıların, eseri çocuk kitabı olarak gördüğü hususu belirginlik kazanır.

Çocuk edebiyatı/yazını kapsamında değerlendirilecek bir eserin taşıması gereken kimi özellikler vardır. Konu üzerine yazan araştırmacıların birçoğu için bu niteliklerin, *çocuğa görelik* ve *çocuk gerçekliği* olduğu söylenebilir (Oğuzkan, 2013; Sever, 2010; Şirin, 2007; Neydim, 2003). Tarih boyunca çeşitli nedenlerle çocukluk dönemi olarak, farklı yaş aralıklarının kabul edilmesi gibi bir eğilim söz konusuyken, günümüzde genel olarak bebeklik ve ergenlik çağları arasındaki dönem çocukluk dönemi (2-12 yaş arası) olarak kabul edilmektedir. Hasan Ali Toptaş'ın hem kendisi hem de bazı araştırmacılar tarafından çocuk kitabı olarak değerlendirilen eseri; kurgusu, dili ve anlatım teknikleri açısından başarılı olmasına ve sevilmesine rağmen, çocuk edebiyatı kapsamı içerisinde değerlendirilemez. Eserde çocuğun kolaylıkla özdeşim kurabileceği gürgen, "ömür ipinin insanın ellerinde olduğunun" bilincindedir. Ne yapsa da geleceğine yön veremez. Tercihleri ve kararlarından çok insanın yaptıkları ve yapacakları kaderine şekil vermiştir ya da verecektir. Darağacı yapılıp genç bir insanın ölümüne sebep olması, gürgene öykünen ya da onunla özdeşim kuran çocuk için çeşitli sakıncaları olan bir durumdur. Bu idamdan sonra gürgen, böyle kötü bir olaya bir daha sebep olmamak için "en kısa sürede çürüyüp yok et[mek]" ister kendini ama anlatı zaten biter. Kararının sonucu belirsiz kalır. Gürgen, kitapta insandan kaynaklanan şiddetin bir nesnesi konumundadır. Ana hatlarıyla bu eser, çocuğa görelik ve çocuk gerçekliği yönlerinden çocuğun kavrayışını aşan; doğa, insan ve varoluş meselelerini edebî düzleme taşıyan ve tartışan bir anlatıdır. Öncelikle bu kitabın, yetişkinler için yazıldığı, yazarın yukarıda belirtilen ifadelerinden anlaşılmaktadır. Yazar tarafından düzenlenip "çocuklar için yeniden" yazılan bu eser, Yener'in de belirttiği gibi barındırdığı "korku, şiddet, yalnızlık öğelerinin sis perdesi gibi çocuk okurun üstüne çökmesi nedeniyle sorunlar taşıyan bir yapıt olarak ortaya koyulabilir ve hak ettiğince değerlendirilmemiş olur." (Varlık, 2010: 299-300).

Mustafa Ruhi Şirin (2016: 198-206), eleştirel görsel okuma düzeyine ulaşamamış çocuklar açısından edebiyata yansıyan şiddeti, "bir ateş topu" olarak görür. Gerçek hayattaki somut şiddetin, edebiyata soyutlanarak yansıtılsa bile her çocuğun bunun ayırdına varamayacağını ifade eden yazar, edebiyatın, şiddeti benimsemiş bir çocuğa pekiştirici etki yapabileceğini söyler. "Çocukların en etkilendikleri şiddet biçimi ise sevdikleri kahramanların maruz kaldıkları şiddettir." Buna göre yazar, şiddeti onaylamasa/olumlamasa da çeşitli durumlarda kitap, edebiyat sopasına dönüşebilir. Necdet Neydim (2003: 30-47) ise, yoğun bir şiddet öğeleri barındıran ve "otantik haliyle verilen masalların" kesinlikle çocuk için olmadığını, yetişkin için olduğunu belirtir. Tartışılması gerekenin, metin değil metnin hedef kitlesi olması gerektiğini vurgular. Ek olarak "çocukların kendi korkularıyla başa çıkabilmesi için onların ölçülü yansıtılmış şiddet ve korku öğeleri taşıyan metinlerle karşılaşmasını sağlamak gerektiğini" söyler. *Harry Potter*'ı örnek göstererek, ciddi biçimde şiddet ve korku öğeleri barındıran bu eserin, çocuklar tarafından severek okunduğunu, anlattıklarına bakılırsa korkularıyla başa çıkabilmeyi bu kitap sayesinde başardıklarını belirtir. *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı kitapta, yazarın yaşamından geldiğini sezdiğimiz[2], çocukların şiddete meyilli oluşu, gürgeni taşlamaları ve onun duyduğu öfke, savaş, ölüm, darağacı, kaderin kaçınılmazlığı vb. hususlar metin boyunca çeşitli biçimlerde işlenir. Bütün bu hususlar, onu çocuk kitabı olmaktan uzaklaştırır. Ancak yazarın poetik görüşlerinden bildiğimiz kadarıyla, okuyucuya tek bir anlamı dayatmamak, onu da anlama ve yorumlama sürecine dâhil etmek, özne kılmak vb. noktalarından Neydim (2003: 35)'in işaret ettiği anlamda okuruna şiddet uygulayan bir metin olmadığı ortadadır. Aynı özelliklere Yener (Varlık, 2010: 288-300) de dikkati çeker.

Millî Eğitim Bakanlığının, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki temel ve seçmeli dersler için hazırladığı 2018 yılına ilişkin tüm öğretim programlarında[3] "kök değerler" olarak "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" yer almaktadır. Bu değerlerin ilişkili olduğu alt değerler ve diğer kök değerler hakkında ise, bilgi verilmemiştir. Programlarda eğitim sistemimizin temel amacının, "değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek" olduğu vurgulanır. Değerlerin tanımı "toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız öz mirasımız" şeklinde yapılır. Toplumun devamını sağlayan unsurun, söz

[1] "Ben yazmak için yaşayanlar grubundanım" Söyleşiyi yapan: İhsan Yılmaz, Hürriyet-Pazar Keyfi, 23 Ekim 2005. Hasan Ali Toptaş, *Başlarken Yalnızsın Bitirdiğinde Daha da Yalnız* (Editör: Levent Cantek), 2014, s.175-177.

[2] *Başladığında Yalnızsın Bitirdiğinde Daha da Yalnız (2014)* ile *Efendime Söyleyeyim/Hasan Ali Toptaş Kitabı* adlı eserlerde (2010) noktalara dikkat çeken çeşitli yazılar yer almaktadır.

[3] http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

konusu değerleri içselleştiren bireyler sayesinde mümkün olacağı belirtilir. Türkiye'de konuyla ilgili ilk çalışmalardan birisi olan Erol Güngör'ün *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar (2010)* adlı eserinde ise "değer" şöyle tanımlanır: "Bir inanç olmak bakımından, dünyamızın belli bir kısmıyla idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi demektir (…) Bir değer tek bir inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder." Değer ve değer hükmü "bir şeyin arzu edilebilir-iyi- veya edilemez-kötü- olduğunu belirten" inanç ve ifadeyle de ilgilidir. Dört yüz denek üzerinde yapmış olduğu çalışmada -19-24 yaş aralığında üniversite öğrencisi olan kadın-erkek (100'er) ile 40 yaşın üzerindeki üniversite mezunu kadın-erkek (100'er)- bireylere "estetik, ahlâkî, teorik, iktisadî, dinî, siyasî, sosyal" değer hükümleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Cevaplarda dinî değer diğer bütün değerlerden geri plana itilmiş, ahlak bütün deneklerde ön sırada yer almıştır.

Belirleyebildiğimiz kadarıyla değerler eğitimi/değerler aktarımı konusunda yapılan çalışmalarda, özellikle çocuğa istenen değerlerin kazandırılmasında sanat ve edebiyat eserlerinin önemi üzerinde durulmuş, bu yönden kimi eserler incelenmiş ve bu eserlerin değerler eğitimi/değer aktarımı bağlamında okutulmasının yerinde olacağı belirtilmiştir (Karatay, 2007; Ceyhan, 2018; Fırat, 2014; Kanter, 2015; Koç ve Akdoğan, 2018). Ancak meselenin genç ve yetişkinlerle ilgili boyutuna çok az değinilmiştir. (Tunagür ve Kardaş, 2018). Çalışmamızda da değerler eğitimi, genç ve yetişkinler bağlamında ele alınmış ve işlenmiştir.

Hasan Ali Toptaş'ın, genç ve yetişkin okura seslenen Ben Bir Gürgen Dalıyım adlı eserinde tespit edebildiğimiz değerler ile bunlarla ilgili alıntılar ve yorumlar aşağıda verilmiştir. Bu değerlerin çoğu birbiriyle ilişkilidir.

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Çalışmada Hasan Ali Toptaş'ın Ben Bir Gürgen Dalıyım adlı kitabı "içerik analizi yöntemi"yle çözümlenmiştir. Bu yöntem yoluyla "verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227)." Bahsedilen yönteme uygun olarak; Hasan Ali Toptaş'ın Ben Bir Gürgen Dalıyım adlı kitabı, "kök değerler" açısından incelenmiş, "değerler" ana kategori olarak kabul edilmiş olup, alt kategoriler alan yazın dikkate alınarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Genç bir gürgen ağacının serüvenini anlatan *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı kitap, on üç bölümden oluşur. Farklı bölümlerde farklı değerler ön plana çıkar.

1. Bir Arada Yaşama-Yaşama Sevinci- Yaşam Hakkına Saygı

Korku Dağları Bekler başlıklı bölümde, ilk olarak genç gürgenin bulunduğu Beşparmak Dağları'nın küçük bir düzlüğü ve burada yaşayan diğer canlılar tanıtılır. Gürgenin komşularının hepsi birbirinden iyi, birbirinden yeşildir. Bu bölümde bir arada yaşama, yaşam sevinci ve yaşam hakkı okura örtük, açık iletiler biçiminde verilir ya da sezdirilir.

Bu düzlükte ak sakallı bilge meşenin dallarına, kuru olduğu için kuşlar konmaz. Ancak yorulan kuşlar gürgenin dallarına konunca, kendisi "tepeden tırnağa kuş sesine bulanır." Omuzlarından çeşitli biçimlerde cıvıltılar, şıpır şıpır, rengârenk şarkılar dökülür. Gürgenle birlikte çevrede bulunan her canlı ya da varlık, yaşamın neşeli şarkısına katılır, yaşama sevincine ortak olur. Böylelikle dünya daha neşeli dönmeye başlar ve daha da güzelleşirken bütün farklılıklar silinir, bütün canlıları bir esrime sarar.

Derken dayanamayıp ben de şarkı söylüyordum dallarıma konan bu irili ufaklı kuşlarla birlikte.

Çevremizdeki otlar da şarkı söylüyordu hatta, sağda solda gezinen böcekler, uzun kulaklı tavşanlar, tavşanlarla birlikte tilkiler, kurtlar ve taşlar da şarkı söylüyordu. Kısacası, ormandaki her şey kendi sesiyle katılıyordu bu şarkıya.

Her şey kendi rengiyle katılıyordu.

Her şey kendi duruşuyla katılıyordu.

Dahası, uzaklardaki kayalıkların sessizliği bile, mor bir ahenkle, gitgide her yana yayılan bu şarkının içinde yüzmeye başlıyordu. İşte bu yüzden, o sırada yürekleri genişletene kocaman bir şarkı oluyordu dünya, evet, tıpatıp bir şarkı oluyordu dünya, evet, tıpatıp bir şarkı oluyor ve hiç kuşkusuz, eskisine göre daha neşeli dönüyordu.

Dünya böyle daha neşeli ve daha güzel döndükçe, sihirli bir değnekle dokunulmuşçasına, ormandaki her şey değişiyordu sanki. Yeşiller daha da yeşile kesiyordu sözgelimi, havada kanat çırpan kuşlar görülmemiş bir hızla

uçuşlarından, ağaçlar boylarından, böcekler kıpırtılarından, çiçekler de kokularından yavaş yavaş taşmaya başlıyordu.

Bir çiçek kokusundan nasıl taşar, diyeceksiniz belki. Taşmaz olur mu, taşıyordu işte; görüp kokladığınız çiçeğin ötesinde düşsel bir çiçek gördünüz mü, taşıyordu…

Hep birlikte aşka gelip şarkı söylerken, biz yalnızca bir çiçek değil binlerce, milyonlarca çiçek görürdük o düzlükte (Toptaş, 2016: 8-9).

Gürgenin yaşadığı ormanda, düzlükte hayatın sadece neşeli bir yüzü yoktur. Bu yaşamın içinde sevinç kadar korku, acı, üzüntü, kaygı, üzüntü de vardır. Ak sakalllı meşenin anlattığı "gerçek masallar" gürgeni tedirgin eder. Meşenin anlattıklarına göre "cellat yüzlü birtakım adamlar" zaman zaman yamacın dibine kadar gelmektedir. Kapkara bıyıkları, karmakarışık saçları ve bulanık bakışları olan bu adamlar, avare bir ruhla gezinirken dağ çiçekleri ile birlikte böcekleri hatta "otların arasında uçuşan kokular ve renkleri de" çiğnerler. Çiğnedikleri ezdikleri şeylerin çığlıklarını da hiç duymazlar. Biraz dinlenmek için çoban çeşmesinin başına geldiklerinde, her şey derin bir sessizliğe gömülür. Taşların yanı sıra çoban çeşmesi, göğün mavisine dalıp çıkan kuşlar, çatlayan tohumlar korkuyla susarken dal uçları titremekte hatta yapraklar, mantarlar, ince ince dağılan kokular ve yemyeşil bakışlar da titremektedir. Daha sonra bu cellat yüzlü adamlar "ormanda büyüyen fısıltıları çiğneye çiğneye, ama onları bir kerecik olsun duymadan" ağaçları tek tek kesmeye başlarlar. Ama kesilen ağaçların göğe yükselen çığlıkları diğer ağaçlar tarafından duyulur. Sessizce ağlarken sıranın kendilerine ne zaman geleceğini düşünürler. (Toptaş, 2016: 10-13). Bu bölümde sanki eşsiz ahenkli bir şarkıya benzeyen doğadaki yaşamı ve uyumu insanın bozduğundan şikâyet edilir.

Gürgen, askeriyenin deposunda sonunu beklemektedir. Bu esnada içeriye genç ve neşeli askerler girer. Söyledikleri şarkı, çaldıkları ıslık, attıkları kahkaha her yeri canlandırır. Birbirlerine laf atarak şakalaşan askerlere bakan gürgen, onların "gözbebeklerindeki yaşama sevincini" gördükçe onların günün birinde savaşa gideceğine inanamaz. Bu, ona akıldışı bir şeymiş gibi gelir. "Ağız dolusu gülebilecekken, neşeyle şakalaşabilecekken" bu insanların kendilerine benzeyen insanlara kurşun sıkarak onları delik deşik edebileceklerini düşünemez. İçinden "Ya da, böylesine güzel gülebilen insanlar ölemez, öldürülmez" diye geçirir. (Toptaş, 2016: 99-100). Barış ve kardeşlik içinde yaşamanın önemli bir değer olduğu da bu sayfalarda sezdirilir.

2. Sevgi Kurtaracak Dünyayı…

Ben Bir Gürgen Dalıyım kitabında sevginin daha güzel daha yaşanılası bir dünya için gerekli olduğunu, sevginin değerini, sevgisizliğin sonuçlarını sergileyerek ortaya koyan yazar, olası sonuçlar olarak da şiddet, kıyım, zulüm, eziyet, duyarsızlık vb. durumlarını gösterir.

Rüya başlıklı bölümde gürgen, düşünde baltalar görürken birtakım konuşmalar ve at kişnemeleri işitir. Ne yapsa kaçamaz çünkü toprağa çakılıdır, yerinden bir milim kımıldayamaz. Ancak bir keresinde rüyasında omzuna konan, kanatları bir çift iri yapraktan ve sarı benekli gagası incecik daldan olan bir kuş, onu kesilmek üzereyken "İstersen uçabilirsin!" diyerek cesaretlendirir. Bu sayede uçan gürgen, bu felaketten kurtulur ama Beşparmak Dağları'nın ardındaki küçük bir köye yolu çıkar. "Birkaç insandan kaçayım derken, bu kez de farkına varmadan, yüzlercesinin kucağına" doğru gitmektedir. Onu fark eden çocuklardan biri "tıpkı, ormana giden cellat yüzlü, kara bıyıklı ve bulanık bakışlı adamlar gibi" bakmaktadır. Gürgen de ona orman gibi bakar, bu sırada çocuğun gözbebeklerinde, "baltalarınkine benzeyen keskin ışıltılar" belirir. Çocuk onu sapanla vurmaya çalışır, isabet alan gürgen "yaralı ve mecalsiz kanat vuruşlarıyla havada döne döne, ortalığı kasıp kavuran acı çığlıklar eşliğinde" köyün ortasına düşerken rüyadan/kâbustan uyanır. Başından geçenleri meşeye anlatır. Gürgen "ne yaparsak yapalım, biz bu insanlardan asla kurtulamayacağız" diyerek umutsuzluğunu belirtir. Söze karışan köknar ise "Korkunun ecele faydası yok" diyerek dünyayı daha yaşanabilir kılmanın insanların elinde olduğunu, bunun sevgi, saygı ve bilinçle gerçekleşeceğini belirtir. "Keşke insanlar dünyayı sevmeyi öğrense; yaşadıkları topraklarda birer misafir olduklarını anlayıncaya ve çocuklarına daha yeşil bir gelecek hazırlamanın bilincine erişinceye kadar, ne yazık ki bu katliam böylece sürüp gidecek." (Toptaş, 2016: 15-23).

Toptaş, bu eserinde yaşamın güzelliğini, insanın çevresindeki güzelliklere duyarsız oluşu üzerinden sergilemeye çalışır. Bir bakıma değilleyerek söylemektir yaptığı. Etrafımızdaki güzelliklerin farkına varalım, onları sevelim demektir.

Çünkü yüzyıllardır çözülemeyen acayip bir bilmece insan. Derinlerden daha derin bir sırdı ya da, ucu bucağı olmayan, içi pisliklerle, içi eşsiz güzelliklerle dolu alabildiğine karanlık ve karmakarışık bir evrendi (...) Çünkü, insanların büyük bölümü, birçok güzelliği göremezdi.

Büyük bölümü, birçok güzelliğe dokunamazdı.

Onlara, birer uyurgezer gibi, geçip giderlerdi güzelliklerin yanından. Ya da kafalarına taktıkları başak bir güzelliğin peşinden koşarken, onun uğruna, birçok güzelliği de ayaklarının altına alıp hiç farkına varmadan acımasızca ezerlerdi (Toptaş, 2016: 28-29).

Gürgen, köknara ne olduğunu düşünmekten kendini alamaz. Çok meraklıdır. Bu merakın iyi bir şey olmadığını söyleyen ak sakallı meşe, sonunda bu merakın kendisine "insanoğlunun ne denli vahşi olduğunu" yakından göstereceğini, bunu görünce de çok üzüleceğini söyler. Gürgen, köknarın uzak bir Akdeniz kasabasında müzisyenlik yapan saf yürekli bir delikanlının elinde gitara dönüştüğünü hayal eder. Gitardan çıkan güzel müziğin denize, balıklara ulaştığını, oradan balıklarla sofralara taşındığını ama "insanların bir kerecik olsun balık pullarında yankılanan şarkıyı" göremediklerini düşünür. Ona göre insanlar balık yerken bir şarkıyı, biraz gitarı, biraz da köknarı yediklerini fark etmiyorlardır. Önce gitara, sonra şarkıya sonra da sulara dönüşüp balıkların varlığına sızan köknar tükenmeyecektir. "Güzelliği yaratanlar nerede tüketilebilir, kimlerce tüketilebilir ki?" Ama çirkinlik başkadır. Köknar için çirkinliği düşünemez o. Onu hep güzelliklere, iyiliklere ve mutluluklara yakıştırır. (Toptaş, 2016: 43-48). Bu sayfalarda duyarlıklı bir gürgenin iyiliğe, güzelliğe eğilimi ve yatkınlığı sezilir.

Rüzgârdan öğrendiklerine göre köknarı kesen iki fötr şapkalı adam "cellat yüzlü"dür, ikisi de korkunç derecede uykusuz ve yorgun olup atları da karanlıkta yalnızca gözlerinin ışıltısı seçilebilen "zifirî karanlık" bir attır. Kestikleri köknarı hiç acımadan "sanki cansız ve duygusuz bir şeymiş gibi" sürükleye sürükleye götürmüşlerdir. (Toptaş, 2016: 49). Bu sayfada görüntü ve renklerin çağrıştırdıklarıyla sevgisiz ve acımasız insanların eylemleri olumsuzlanır.

Güneşli bir bahar günü, asık suratlı iki adamın sürdüğü külüstür bir araba sesiyle irkilen gürgen, kendisini bekleyen sonun yaklaştığını hisseder. Adamlardan biri elindeki kamçıyı durup dinlenmeden atların sırtına vurmakta, bundan yayılan keskin ıslık, sırtlarında patlayan şaaak sesiyle birlikte atları can havliyle koşturmaktadır. Adamların kestiği çamların çığlıkları ortalığı doldururken, "savrulan baltalar gözlerinin yaşına bile bakmadan ortalıkta uçuşan çığlıkları" da biçer, böylece çığlıklar daha da acılaşır.

Onlarla birlikte sümbüller de acılaştı o anda, laleler, kekikler, zambaklar ve düzlüğün orasında burasında bite, ince boylu gelincikler de acılaştı. Hepsi de kokmaz oldular birden. Sağa sola dağılıp ormanı kocaman bir müzik kutusuna dönüştüren böcekler ötmez oldular.

Dağ taş acıydı artık; kuşların uçuşu, taşların duruşu, patikaların bükülüşü, gölgelerin uzanışı ve tepemizdeki bulutların görünüşü acıydı.

Derken, orta yaşlı bir çam, öteki çamlara tutuna tutuna, büyük bir gürültüyle yere yıkılıverdi.

Ama, çığlığı, gökyüzüne yükselen bir ağaç gibi orada, hâlâ ayaktaydı (Toptaş, 2016: 60).

Gürgen, hiç ummadığı bir şeye dönüşür: Bir darağacına. Beyninden vurulmuşa döner, utancından nereye bakacağını bilemez. Onu yapan atölyedeki ustanın da çok utandığını, kederli olduğunu yüzüne hiç bakmamasından ve boyuna sigara içmesinden anlar. Darağacı yapılan gürgenin alnına bir çengel takarlar ve aceleyle sabunlu bir ip bağlarlar. O sırada kimin olduğunu ayırt edemediği bir ses yankılanır kulaklarında. "Yıllarca dik durdun da ne oldu sanki?" der, bu ses. Kimse onunla göz göze gelmek istemez. Âdeta utanırlar bundan. Ona göre kendisi "insanların içinde yatan vahşiliğin gözle görülür şekli"dir. Sabaha doğru, ellerinde dosyalarla avluya iyi giyimli adamlar gelir. Ardından elleri bağlı "gencecik, körpecik bir insan" getirilir. Onunla göz göze gelen gürgen, "onu bir dağ sümbülüne, içi uçma hasretiyle yanıp kavrulan miniminnacık bir kuşa" benzetir. Son sözünü hemen söyleyemez. Tam söyleyecekken yer ayaklarının altından çekiliverir. Kelebek gibi çırpınmaya başlar. "Özünü kocaman bir yangın saran" gürgen istese de genç adamı eğilerek yere bırakamaz bir türlü. Artık yaşayamayacağını düşünür ve ne pahasına olursa olsun çürüyüp yok etmeye karar verir, kendini. Böyle iğrenç bir işlevi üstlenmektense yanıp kül olmaya razıdır. Bu kararını da rüzgâr yardımıyla bütün canlılara ve varlıklara duyurur. Kendisinin bir darağacı değil, dağda kuru bir dalı kalmışsa bile gürgen dalı olduğunu haykırır. (Toptaş, 2016: 102-111).

3. Barış

Gürgen, gelecekte ille de kesilecekse beşik, bir çocuk bahçesinde oyuncak, tahtadan bir at olmayı düşler. Kimi zaman da aklından demiryolu traversi olmak geçer. Bu konuda biraz kararsızdır. Eğer trenler "bir yerden bir yere hep mutluluğu, hep güzelliği taşıyacaksa, yaprağımı bile kırpmadan, bütün içtenliğimle travers olmayı" kabul edebileceğini düşünür. Ancak upuzun tren katarları gece gündüz mermi taşıyacak mahpus ve yaralı asker taşıyacaksa, ne travers olmayı ister ne de gar binalarında herhangi bir eşya. Ancak iş, ömrünün iplerini elinde tutan insanoğlunda bitmektedir. İnsanoğlu, ağaçların kokularına, yeşillerine, duruşuna sağırdır. Zaten insanoğlu onun soyunun dilini çözememiştir. Kokuca, renkçe konuşsa da onu anlamaktan uzaktır. (Toptaş, 2016: 30-32) Gürgenin bakış açısı okuru güzelden, güzellikten yana tavır almaya zorlarken ölümün, savaşın karşısındadır.

İnsanın doğanın dilini çözmesi, dünyanın daha güzel, daha yaşanılır, daha huzurlu bir yer olmasına zemin hazırlayacaktır.

Marangozun karısının sattığı ağaçlardan bazıları, etrafı tel örgülerle çevrili, kapıda bir nöbetçisi olan bir yere götürülür. İçlerinden biri, kamçı gibi şaklayan bir ıslak sesle, parmağını uzatıp sağa sola emirler yağdırır. Gürgen, bu askerî atölyede olmaktan mutlu değildir çünkü "ne yapılacaksa aşkla, sevgiyle değil verilecek bir emirle" yapılacaktır. Verilen emrin izi, en güzel eşyaya dönüşseler bile çürüyene kadar alınlarında kalacaktır. Belki bir dipçik, kabza ya da mataraya tıpa olacaktır. Gürgen, bunları düşününce hüzünlenir. Bazıları aklından ranza olmayı geçirmektedir ama savaş oralara da uzanacaktır.

Ne olursak olalım, sonuçta savaş görünüyordu bize. Kıpkırmızı kan gölleri görünüyordu, cepheler dolusu barut dumanı, göğe yükselen binlerce yaralı çığlık ve ölüm görünüyordu.

İyimserlikleri yüzünden, kim bilir, belki de ranza olmayı hayal edeceklerdi bir süre. Böylece, insanın insanı boğazladığı bir cepheye tüfek dipçiği olarak gitmektense, akılları sıra, ranza kılığına girip koğuşlarda kalacaklardı. Savaştan yakalarını kurtarabildiklerini sanacaklardı bir bakıma, çirkinlikten uzak durabileceklerini sanacaklardı.

Yanılacaklardı tabii.

Çünkü her yere giren savaş, ne yapıp edecek, bir gün koğuşlara da girecekti.

Cephede yaralanan askerler, inleyen sedyelerin üstünde geri döneceklerdi sözgelimi ve ortalık birdenbire kanlı sargı bezleriyle, kırık kollarla, çürük omuzlarla, yarılmış kafalarla hıçkırıklarla, sayıklamalarla dolacaktı. Kimi gözlerini tavana dikip anasını sayıklayacaktı kıyıda köşede, kimi sevgilisini. Kimileri de, yaşadıkları dehşet verici şeyler yüzünden kendi adlarını bile anımsayamayacak, yalnızca boş boş bakacaktı. Koğuşlar, anlamını savaşın boşalttığı, yüzlerce, binlerce gözbebeğiyle dolup taşacaktı bir bakıma. Birbirlerinin varlığına tutuna tutuna yaşayabilen, binlerce gözbebeğiyle (Toptaş, 2016: 96-97).

Ak sakallı meşenin anlattığına göre savaş, insanda başlayıp biten bir şeydir. Cepheler dağlarda, ovalarda değil insanın içindedir. Yani insan bir savaş alanıdır. Gürgenin sorduğu sorunun cevabı sanki olumsuzdur.

Cepheler, bütün acımasızlıklarıyla insanoğlunun içindeydi.

Toprağı titrete titrete yürüyen tanklar, art arda gümbürdeyen toplar ve durup dinlenmeden kurşun kusan tüfekler insanoğlunun içindeydi.

Hatta henüz icat edilmemiş silahlar da insanoğlunun içindeydi.

Yani insan bir savaş alanıydı. Ceket, gömlek, pantolon ya da etek giymiş, kravat takmış, tıraş olmuş, kokular sürmüş bir savaş alanı. Gülümseyen bir savaş alanı. Öpen hatta, okşayan, konuşan, susan, çiçekler alıp veren bir savaş alanı…

Peki, bir barış bahçesi olamaz mıydı aynı insan?

Şöyle, güllerin kuş cıvıltılarına, kuş cıvıltılarının güllere karıştığı, mutlu yüzlerle dolu rengârenk bir barış bahçesi (Toptaş, 2016: 97-98)?

4. Hoşgörü-Farklılıklara Saygı

Gürgen ve köknar, kesildikten sonra ne olacaklarına dair konuşurlar. Köknar, kesilince hemen ölmediklerini ancak çürüdüklerinde ya da büsbütün küle dönüştüklerinde öldüklerini gürgene anlatır. Kapıların eğrilmesi, gitarların zamanla akortlarının bozulması, pencerelerin bir süre sonra açılıp kapanmaması hep buna işaret eder. Gürgen, "Demek eğri büğrü olursak insanlar bizi hemen yakarlar ve biz ölürüz!" deyince köknar, "Ne yazık ki öyle." diye katılır. Gürgen, kendi geleceklerini belirleyebileceklerini, kendi kaderlerini yazabileceklerini düşünür. Bunun yolu "dimdik" büyümelerinden geçmektedir. Ancak köknar, bu duruma sesiz kalır çünkü "kambur"dur hatta yaşlıdır. Bu durumda gürgen onun adına üzülür ve "Bağışla beni (…) Boş bulundum, yoksa seni asla üzmek istemezdim, inan bana." diyerek onun gönlünü almaya çalışır. Köknar, kendisi için geç olduğunu ancak gürgenin düzgün büyüyerek, güzelliğiyle insanları kendisini dünyanın en güzel eşyasını yapmak için kullanmaya mecbur etmesini ondan ister. (Toptaş, 2016: 23-25).

Kış gelip çattığında, bir sabah gürgenin komşusu köknar, gerçekten ortadan kaybolur. Herkesi bir telaş ve tedirginlik sarar. Ortalığı saran sis, meraklarını daha da arttırır. Gürgen, rüyasında kuş olup uçtuğu için köknarın da uçmuş olabileceğini düşünür. Belki de şimdi köknar, rüyasındaki o köye doğru uçuyordur. Onu gören çocuklar da hep birlikte "kambur kuş, kambur kuş!" diye bağırırken, içlerinden biri de sapan taşı fırlatıp onu yere düşürmüştür. Bunları düşünen gürgen üzülür. Sis dağılınca herkes gördüğünden dehşete düşer. Köknardan geriye sadece "karların üstünde, kesilmiş birer kol gibi, ıssız ve hüzünlü bir şekilde öylece yatan" dalları kalmıştır. (Toptaş, 35-39).

5. Özdenetim-Kararlılık

Gürgen, kambur arkadaşı köknara dünyanın en güzel eşyası olmak için direneceğine, mücadele edeceğine dair söz verir. Dimdik kalabilmek için her an tetiktedir, rüyasından bile rüzgâr esse, gövdesi eğri büğrü olur endişesiyle hemen uyanır. "Üstelik, herhangi bir şeye karşı direnmek, daha şimdiden güzelleştirmiştir" onu. Varlığına, kendisinin de bilmediği anlamlar katmıştır.

Öyle ki, kurumaya yüz tutan en ölgün yapraklarım bile birdenbire canlanmış, ormanın içinde birer zümrüt damlası gibi parıldamaya başlamıştı. Bütün bunların yanı sıra, günden güne kokum da değişmişti sanki, giderek dallarımın rengi, gövdemin şekli ve duygularımın yönü de değişmişti (Toptaş, 2016: 27-28).

6. Fedakârlık-Paylaşma-Dayanışma

Köknarın kesilişi ak sakallı meşeyi çok üzer. Kambur olsa da kendisine göre daha gençtir oysa köknar. Hayat doludur ve dallarının hiçbiri kuru değildir. Onun dallarının neredeyse hepsi kurumuştur. Yıllardır "kendi görüntüsünün içinde" can çekişiyordur. İsteği şu yöndedir: "Keşke, onu keseceklerine gelip beni kesselerdi." diyerek, hem bir duyarlık gösterir hem de fedakârlığı örnekler. (Toptaş, 2016: 40).

Bir gün, gürgen ve diğer ağaçların bulunduğu sokakta, marangozun kapısı yeşil bir kamyonetten inen, omuzlarında sarı pırıltılar taşıyan biri tarafından yumruklanır. Kapıyı yumruklayan adamın söyledikleriyle marangozun beti benzi solar. Omuzlarında sarı yıldızlar taşıyan adam, onun ellerini saygıyla sıkar, hatta öpmeye kalkar ama marangoz buna izin vermez. Marangozun karısı, kamyonetteki tabutta oğlu Cemal'in olduğunu anlamıştır. Bu arada yeşil giysili üç adam tabutu indirip bir anda ortadan kaybolmuşlardır. Haberi alan komşular çoluk çocuklarıyla, mahallenin tümü kedisi köpeğiyle birlikte tabutun başına koşarlar. Herkes, ağlamakta, durup durup bayrağa sarılı tabutun üzerine kapanmaktadır. Bayrak, tabut, sesler ve zaman gözyaşına dönüşmüştür artık. Cemal'le birlikte kurulması düşünülen düğün de toprağa gömülür. Marangoz oğlunun ölümünü kaldıramaz, yavaş yavaş kendini ölüme sürükler. İnsanların kestiği ağaçlar bile onların acısına sessiz kalamaz. Kendi acılarını unutur, onlarla üzülüp onlarla ağlamaya başlarlar. Gürgen, kadirbilmez insanlar karşısında şöyle demekten kendini alamaz: "Öyle ki onların yüzüne bir damla mutluluk düşse, biz avlu duvarının dibinde yemyeşil yapraklanabilirdik." (Toptaş, 2016: 77-86).

Marangoz, oğlunun şehadetinin üzerinden pek fazla zaman geçmeden ölür. O zaman kısa süre içinde geçim derdi baş gösterir. Alacaklılar evin kapısını aşındırmaya başlar. Marangozun karısı, atölyedeki her şeyi satmaya karar verir. Bu durumdan hep birlikte çıkacaklardır.

(...) Ama bunlar da geçecek çocuklarım. Hep birlikte el ele verip hayatın bu yokuşunu aşacağız, hiç üzülmeyin. Günün birinde bütün bu dertlere bir çare bulunacak. Bunlar da geçecek bir gün, elbet bunlar da geçecek (Toptaş, 2016: 92).

7. Özgürlük

Düzlükte bulunan ağaçlar rüzgârın getirdiği haberden, köknarın bir mahpushaneye kapı yapıldığını öğrenirler. Bu bölüm, özgürlüğün ne kadar büyük bir değer, bir nimet olduğunu vurgulayan bir bölümdür. Köknar, kelepçelenerek oraya getirilen mahpusları büyük bir acıyla seyretmektedir her gün. Mahpushane türküleri ise "köz gibi yakmaktadır" yüreğini. Akşam olunca koğuşlara geçen mahpusların gökyüzünü görmeleri, göğün derinliklerindeki yıldızlara bakmaları "yasakmış." Bu yüzden sürekli dışarıyı düşünen, gökyüzünü hayal eden ve ailelerinin hasretini yüreklerinde hisseden mahpuslar, boyuna sigara içmektedir. Burada onlar gibi türküler de mahpustur. "Ne gökyüzüne yükselebilir, ne de yeryüzüne yayılabilirlermiş. Dört duvar arasında, korkunç bir kederle yankılanıp dururlarmış." (Toptaş, 2016: 52-53).

8. Adalet

Ormandaki bazı ağaçları keserken bir an bile duraksamayan bir an bile acımayan bu adamlar, anlaşılmaz bir hırsla ellerindeki baltaları gürgenin komşularına savururlar. Dinlenmek için bir ağacın altına oturduklarında gürgen, bu adamlardan birisinin çocuğunun hasta olduğunu işitir. Onun aktardıklarından çocuğa acıdığını, hastalığına üzüldüğünü, ailenin yoksulluğundan etkilendiğini duyumsarız. Ama bu adamlar, birer kaçakçıdır. Kanunları çiğneyerek, diğer canlıların yaşam hakkını elinden alarak kendi sorunlarını çözmeye çalışmaktadırlar. Yazar, okuyucuya bu eylemlerin niteliğini örtük olarak iletir.

"Elimizi çabuk tutmalıyız," dedi öteki şapkasını düzelterek. "İşin içinde orman koruyucularına yakalanmak da var! Eğer yakalanacak olursak, yıllarca mahkeme kapılarında sürünürüz biliyorsun. Yatacağımız hapisle, ödeyeceğimiz para cezası da cabası (Toptaş, 2016: 62)!

9. Doğruluk-Dürüstlük-Güven

Marangozun evinin sokağında bekleşen ağaçlar, ne olacaklarına dair konuşurlar. Görünüşe göre kapı ya da pencere olmaları muhtemeldir. Çamların en yaşlısı, kapı olmanın hiç de güzel bir şey olmadığını söyler. Çünkü

kapı olunca onlara kilit takacaklardır. Kilit ise insanın utancı, birbirlerine duydukları güvensizliğin ve saygının derecesidir.

(…) Kilit ne demektir bilir misiniz?

Ne demektir?

Ben size söyleyeyim, kilit, insanın utancı demektir her şeyden önce… İnsanoğlunun nereye ulaştığının göstergesi demektir. İnsanların birbirlerine duydukları güvensizliğin elle tutulur halidir kilit. Birbirlerine duydukları saygının derecesidir. Bu yüzden, bir çeşit utanç belgesidir her kapıda. Hatta, her dolapta, her çekmecede, her çantada, her kasada, her kutuda… Gene de, insanların yüzü kızarmaz onu görünce. Üstelik, bu kilitleri açıp kapatmaya yarayan ve adına anahtar denen şeyi, sürekli ceplerinde taşırlar. Bazıları ceplerine bile koymaz anahtarlarını, kaptıracakmış gibi, sürekli elinde tutar. İkide bir, evirir çevirir. Neşelenince, şıkır şıkır sallar. Yani, utanç belgesini farkına bile varmadan, neşesinin bir göstergesi olarak kullanır. Hadi bakalım, bütün bu anlattıklarımdan sonra söyleyin şimdi, ister misiniz kapı olalım? İster misiniz, o kilitlerden biri getirilip yanağımıza vidalansın (Toptaş, 2016: 73-74)?

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hasan Ali Toptaş'ın daha çok genç ve yetişkin okura seslenen *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı eseri, kurmacanın ve dilin olanaklarını sonuna kadar kullanan, böylece birey ve toplum için önemli olan birtakım değerleri etkili bir şekilde okurların duyumsamasını sağlayan bir yapıttır. Kitapta her şeyin insanda başlayıp insanda bittiği vurgulanır. İnsan iyi ve sevgi dolu ise, dünya daha güzel daha yaşanılır, barış ve huzurun hâkim olduğu bir yer hâline gelecektir. Aksi durumda kötülük, savaş, ölüm her tarafı saracaktır.

Kitapta yaşama sevgisi, bir arada yaşama ve yaşam hakkına saygı vurgulanan temel değerlerdendir. Yaşamın insanla güzelleşebileceği gibi kötüleşebileceği de vurgulanır. İnsan sevmeyi öğrenirse dünyada kötülük kalmayacaktır. Zaten var olan çirkinlikler, kötülükler ve yıkımlar sevgisizlikten doğmakta, sevgisiz insanlardan yayılmaktadır. İnsanın doğanın dilini, kendi cinsinin dilini bilmemesi dünyayı savaş alanına çevirmektedir. Hatta insan savaş alanının ta kendisidir. Savaş, olumsuzlanarak barışın ne kadar büyük bir değer olduğunu vurgulanır. Köknarın kamburluğu üzerinden, engeli olanlara ya da farklı olanlara saygı gösterilmesi gerektiği sezdirilir. Gürgen, öz denetimi yüksek bir ağaç olsa da yaşamına yön veremez çünkü "ömür ipi" insanın ellerindedir. Ancak dimdik büyümek için direnmeye karar verince, çok güzelleşir ve çevredeki herkesin dikkatini çeker. Fedakârlık ve dayanışmanın önemi, hem ak sakallı meşenin sözleriyle hem şehit cenazesinde mahalle halkının tavırlarıyla hem de marangozun dul eşinin söylemleriyle verilir. Özgürlüğün ne kadar değerli olduğu, mahpushanede kapı olan köknarın yaşamı ve söyledikleriyle vurgulanırken adaletin önemi, kaçak kesim yapanların sözleri, davranış ve tutumlarıyla ortaya konulur. Doğruluk, dürüstlük ve güven ise kilit öğesiyle anlatılır.

Ben Bir Gürgen Dalıyım hem barındırdığı değerler hem estetik unsurları etkili kullanımıyla farklı okumalara ve değerlendirmelere açık bir eserdir. Bu kitabın bireylerin kendilerini tanımalarına ve insanlık için, kendileri için önemli olan değerleri kavramalarına, sezmelerine olanak sağlayan bir eser olduğu ortadadır. Bu tür kitapların hem bireylerin kendi kütüphanelerinde hem de okul kütüphanelerinde yer almasının ve okur(lar)la buluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyoruz.

KAYNAKÇA

Benjamin. W. (2006). Son bakışta aşk (çeviren: Nurdan Gürbilek). İstanbul. Metis Yayınları.

Benjamin. W. (2016). Parıltılar (çeviren: Yılmaz Öner). İstanbul: Belge Yayınları.

Bennet, A.-N. Royle (2016). Şu edebiyat denen şey/okumak, yazmak, düşünmek (çeviren: Mukadder Erkan). İstanbul: Notos Kitap.

Calvino, I. (2012). Klasikleri niçin okumalı? (çeviren: Kemal Atakay). İstanbul: YKY.

Ceyhan, A.(2018). *Değerler eğitimi yönünden Ömer Seyfeddin'in birkaç hikâyesi.* Türk Dili Dergisi, Ağustos, Yıl: 68, Sayı: 800, 55-64.

Eco, U. (2016). Edebiyata dair (çeviri: Betül Parlak). İstanbul: Can Yayınları.

Efendime söyleyeyim/Hasan Ali Toptaş kitabı (hazırlayan: Mesut Varlık) İstanbul: İletişim Yayınları.

Felski, R. (2016). Edebiyat ne işe yarar? (çeviren: Emine Ayhan). İstanbul. Metis Yayınları.

Fırat, H. (2014). Ömer Seyfettin'in fıkra kaynaklı hikâyelerinde din ve ahlaki değerler. CIJE, Vol. 3, 12-24.

Fischer, E. (2015). Sanatın gerekliliği (çeviren: Cevat Çapan). İstanbul: Sözcükler Yayınları.

Fulford, R. (2015). Anlatının gücü/kitle kültür çağında hikâyecilik (Türkçesi: Ezgi Kardelen). İstanbul: Kolektif Kitap.

Göktürk, A. (2014). Okuma uğraşı. İstanbul: YKY.

Göktürk, A. (2002). Sözün ötesi. İstanbul: YKY.

Güngör, E. (2010). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kanter, F. (2015). *Ömer Seyfetin'in hikâyelerinde değer aktarımı bağlamında kadınlar.* Uluslararası TEKE Dergisi. Sayı: 4/4, 1607-1615.

Karatay, H. (2007). *Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5 (3), 463-475.

Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve eğitim: Ankara: Engin Yayınevi.

Koç, R.- H. Akdoğan (2018). Çocuklara değer aktarımının önemi. JASSS Number: 65, Spring, 1-16.

Manguel, A. (2017). Okumalar okuması (çeviren: Sevim Okyay). İstanbul: YKY.

Neydim, N. (2003). Çocuk edebiyatı. İstanbul: Bu Yayınevi.

Oğuzkan, F. (2013). Çocuk edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Randall, W. L. (1999). Bizi 'biz' yapan hikâyeler/kendimizi yaratma deneyimi üzerine bir deneme. (çeviren: Şen Süre Kaya). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sever, S. (2010). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları.

Şirin, M. R. (2007). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış/"çocuk edebiyatı nedir ne değildir". Ankara: Kök Yayıncılık.

Şirin, M. R. (2016). Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı. İstanbul: Kapı Yayınları.

Toptaş, H. A. (2016). Ben bir gürgen dalıyım. İstanbul: Everest Yayınları.

Toptaş, H. A. (1997). Ben bir gürgen dalıyım. Damar Yayınları.

Toptaş, H. A. (2003). Ben bir gürgen dalıyım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Toptaş, H. A. (2010). Ben bir gürgen dalıyım. İstanbul: İletişim Yayınları.

Toptaş, H. A. (2014). Başlarken yalnızsın bitirdiğinde daha da yalnız/söyleşiler kitabı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Tunagür, M.-M. N. Kardaş (2017). *2000 yılı sonrasından yayımlanan Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde değer aktarımı.* Turkish Studies, Volume: 12/14. 431-464.

Wood, J. (2010). Kurmaca nasıl işler? (çeviren: Ekrem Bodur). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

TÜRK KAHRAMANLIK DESTANLARINDA YER ALAN DEĞERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME: KURMANBEK DESTANI ÖRNEĞİ

A Study on Values Mentioned in The Turkish Heroic Epic: The Example of Kurmanbek Epic

Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Gazi Üniversitesi
icetin@gazi.edu.tr

Öğr. Gör. Güven KESKİN
İstanbul Okan Üniversitesi
guven.keskin@okan.edu.tr

Özet

Toplumlar, kültürel kodlarını anlatılarda yaşatırlar. Kolektif yaratılardan mit, masal, destan, hikâye gibi anlatılar toplumsal belleğin saklandığı kültür unsurlarıdır. Uluslar, asırlar boyu hafızasından silinmeyecek önemde gördüğü olayları bu anlatılarla yaşatırlar. Anlatılar içinde destanlar, bir taraftan o toplumun evren tasavvurunun izlerini taşırken bir taraftan da tarihî hatıralarının izlerini korurlar. Toplum adına ortaya çıkan ve toplumun bütün meziyetlerini temsil kudretine sahip destan kahramanları, toplumun lideridir. Toplum bu tipi idealize ederek gelecek kuşaklara rol model göstermek üzere seçmiştir. Dolayısıyla destan kahramanının içinden yetiştiği kültürü temsil etme yetkisi vardır.

Çalışmamızın problem durumu kahramanın, kültürünü temsil yetkisini elinde bulundurmasının sebeplerinin araştırılmasıdır. Toplumun, bireylerin davranışlarını değerlendirirken kullandığı ölçüt, değerlerdir. Bu değerler aynı zamanda kültürün eylem ve söylemlerde kendini gösteren yapıtaşlarıdır. Çalışmamızın konusunu oluşturan durum, destan kahramanının toplumsal değerleri en iyi şekilde üzerinde taşıması ve bu yolla kültürü temsil yetkisini elinde bulundurmasıdır. Bu şahıs kahraman olduğu için değerleri yansıtmaz, toplumsal değerleri en iyi şekilde yansıtabildiği için destan kahramanı olmuştur. Zira Türk destan kahramanlarının kut sahibi olmaları da bunu gerektirir. O, Tanrı tarafından kutlu kılındığı için zaferler elde eder ve bu yüzden toplumun izinden gittiği bir lider olur. O halde kahraman için toplumun, değerlerine uygunluğu yönünden seçtiği kişi dememiz gerekir. Çalışma evreni olarak Kırgız destan dairesinde yer alan Kurmanbek destanı belirlenmiştir. Bunun sebebi baba-oğul çatışmasını, her ikisini de toplumsal değerler yönünden ele alarak vermesidir. Kurmanbek, ilin yöneticisi olan Teyitbek'in oğludur. Destanda baba-oğul ilişkisi karşılaştırma yapılarak verilmiştir. Çalışmada, Kurmanbek'in bir kahraman olarak ortaya çıkışından sonra baba ile oğulun taşıdığı toplumsal değerler tespit edilmeye, toplumun baba-oğul çatışmasında taraf seçerken toplumsal değerleri nasıl bir ölçüt olarak kullandığı aktarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Destan, Kahramanlık Destanı, Değerler, Kurmanbek

Abstract

Cultural codes of a society live in narratives. Narratives from collective creations such as myths, tales, epics, stories are the cultural elements hidden in communal memories. Nations keep the events, which seem important enough to be remembered for centuries, alive through these narratives. Among these narratives, epics preserve the traces of historic memories while also carrying the traces of the universal description of that society. Epic heroes who come forward to be the voice of their society and who also have the representative power of the society's every virtue, are the leaders of society. And the society chooses to idealize such a chracter in order to have a role model for future generations. Therefore, the epic heroes also have the power to represent the society in which they have been raised.

The aim of this study is to research the reasons why the hero has the power to represent their culture. The standard used by society when evaluating the behaviour of individuals is their values. These values are also the building stones of the culture, which can be seen in actions and narrations. The subject of this study is that the hero of the epic carries the social values as perfectly as possible, and therefore has the power to represent the culture. This individual does not carry these values because he/she is the hero, but is the hero of the epic because he/she has these values and reflects them in the best possible way. As it is necessary for the Turkish epic heroes to have *kut*. The hero is victorious because he/she is blessed by God, and that's why the sociesty accepts him/her as their leader. That's why the hero should be described as the person chosen by society for their conformity and relevance to society's values. Kurmanbek Epic from the Kirghiz epics is chosen as the study target. The reason for choosing Kurmanbek Epic is that it shows the father-son rivalry by evaluating both chracters using the values of the society. Kurmanbek is the son of Teyitbek, the governor of the city. The father-son relationship in the epic is told by making comparisons. This study tries to determine the social values that the father and son carry after

Kurmanbek surfaces as a hero, and to explain how the society used their values as a mesure when choosing sides in the conflict between the father and son.

Keywords: Epic, Heroic Epic, Values, Kurmanbek

PROBLEM DURUMU

Her ulus asırlar boyu hafızasından silinmeyecek önemde gördüğü olayları destanlarında kayıt altına almıştır. Elçin (1986: 72) destanların en eski halk edebiyatı ürünlerinden biri olarak bir boy, kavim veya millet hayatında tam estetik hüviyet kazanmamış eser sayılan efsanelerden sonra nazım şeklinde ortaya çıkan, zaman ve mekân içinde cemiyetin iradesini ellerinde tutan "Kahraman-Bilge" şahsiyetlerin efsanevî ve hakikî hayatları etrafında oluşmuş uzun, didaktik, sözlü geleneğe bağlı anonim hikâyeler olduklarını belirtir. Destan merkezinde yer alan ve çoğu zaman destana da adını veren kahramanın aile, toplum ve cemiyet hayatı içinde göstermiş olduğu gelişim dinleyicilere özellikle aktarılmıştır. Milletin özünden çıkan bu edebî ürünlerde, o milletin sosyal hayattaki tüm unsurlarına dair açık veya gizli bilgiler mevcuttur. Milli destanlar, milletlerin ideal âlemlerini yansıtmaktadır, ideali göstermek suretiyle de bunu yeni nesillere aktarmayı açık veya gizli bir şekilde hedeflemişlerdir, bu motifler ideal olana birer atıftır. Dinleyiciden beklenen bunu keşfetmesidir. Bu dinleyici kitlesi sonsuzdur, bugün biz de destanların hedef kitlesi içindeki bir halka olarak anlatılanlardan payımıza düşeni çıkarmakla mükellef olduğumuz kanaatindeyiz. Destanlardaki motifler ise zannedilenden çok daha fazladır. Bizim ilgi alanımıza girenler, eğitim ile ilgili olanlardır. Kültürel kodların devamlılığı bazı semboller vasıtasıyla olur. Ritüeller, anlatılar ve kimi semboller kültürel belleğin aktarım vasıtalarıdır. Bunlar içinde kolektif bilinçle yaratılan mit, masal, destan, hikâye ve efsane gibi anonim anlatılar kültürel belleğin taşıyıcı vasıtalarından önde gelenlerdir. Milletin, kültür ve bu kültür içindeki soyut birer ölçüt olarak var ettiği değerler, öncelikle yine milletin yarattığı sözlü kültür ürünleri içinde kendini gösterir, yazıdan önce seste, sözde somutlaşır. Dahası bu sözlü kültür ürünlerinin oluşmasında tek amaç toplumu etkileyen olayı nakletmek değil, aynı zamanda değerlerini de göstermek ve aktarmaktır, bu aktarma eyleminin temelinde yatansa değerleri sürdürme arzusudur. Türk destanlarında çocuk yetiştirme, birey eğitimi, toplum değerlerini bireylere aktarma ile ilgili unsurların tespit edilmesi gerekliliğinden hareketle Türk destanlarında eğitim ile ilgili unsurların neler olduğu sorusu araştırmamızın problem durumunu oluşturmaktadır. Türk destanlarından Kırgız destan dairesi içerisinde bulunan Kurmanbek destanında sosyal değer aktarımında, aktarılan unsurların neler olduğu, bireylerin hangi yönlerden ve ne şekilde eğitildiği problem durumumuzu destekleyici sorular olmuştur.

AMAÇ

Araştırmanın amacı; Türk destan metinlerini eğitim ve değerler ile ilgili unsurlar yönünden incelemek, destan metinlerinin içinde geçen eğitime, değerlere ve değerler aktarımına dair motifleri, uyarı, vakıa ve örnekleri tespit etmektir. Türk destanlarına göre tarihin ilk dönemlerinde bireylere sosyal değerleri aktarma işinin Türklerde nasıl ve ne şekilde yapıldığını, eğitimin konusunu nelerin oluşturduğunu ve bunun teoride ve pratikte yeni yetişen bireye nasıl aktarıldığını, sosyal değer aktarımında öncelikli olarak görülen değerlerin hangileri olduğunu tespit etmek çalışmamızın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türk destanlarından Kırgız destanı içerisinde yer alan Kurmanbek destanı incelenmiştir.

TARTIŞMA

Sözlü kültür ürünleri kavimlerin ulus olma bilinçleriyle birlikte şekillenmiştir. Fuad Köprülü (2014), millî destanın tanımıyla ortaya çıkışını birlikte ele alır, buna göre; millî destanın doğması için bir kavmin medeniyet bakımından epey aşağı seviyede olması, hayatının birtakım büyük sarsıntılara uğraması, o kavmin içinden yetişen halk şâirlerinin bu vakaları ayrı ayrı parçalar halinde çalıp söylemesi, göçler sonrası ortaya çıkan yeni birtakım parçalarla birlikte zincirin genişlemesi ve nihayetinde dağınık haldeki tüm vakaların bir halk şairi tarafından bir kahraman etrafında toplanarak söylenmesi gerekmektedir (s. 72-73). Yıldırım (1998), Türk kahramanlık destanlarının M.Ö. XII. asırda oluşmaya başladığını ve oluşum sürecinin M.S. XII. asra kadar uzandığını (s. 151) tespit etmiştir. Destanların millî olarak nitelenmesi olaylardan ziyade olayların millet tarafından nasıl ve hangi duygularla karşılandığının uluslara özgü olmasından ileri gelmektedir. Kahramanlık destanları; vakalarını tarihten alan ve tarihi olayları şekillendiren yahut tarihi olayların şekillendirdiği kahramanları merkeze alarak anlatan destanlardır. Kahramanının her türlü mücadelesinden daha önde ve daha yüce tuttuğu vatan savunması yahut atalarının intikamını alması bu destanların olay örgüsünün temel zincirini oluşturmaktadır. Kahramanın gerek toplumsal gerekse kendi gönül ilişkileriyle ilgili mevzular ise destanın belirleyici unsuru olmaktan uzakta, bir yan hikâye olarak kalmaktadır. Kahramanlık destanını, konusunu tarihi vak'alardan alan, mitolojik dönemin bilinçaltından kopmayan ancak zamanla bünyesindeki olağanüstü özellikler silikleşirken, kahramanın adının ve ününün ön plâna çıktığı, kahramanın yapıp ettikleriyle özdeşleşerek, olayı kahramanın hayatıyla ve tüm bunları milletin kaderiyle ilişkilendirerek veren anlatmalar olarak değerlendirdik. Destanlar sadece bir milletin başından geçen önemli olayları aktarmakla kalmaz, bu olayların o milletin gözünden nasıl görüldüğünü, kültürün bu vakalara karşı geliştirdiği tepkileri ve olayların çözümünde başvurulan yöntemleri göstermesi bakımından da milletin bilinçaltına ışık tutar. Çünkü kültürün olaylara karşı geliştirdiği

tepkiyi gösteren öncelikle destan kahramanıdır. Destanın temel yaratılış sebebi bu kahramanları tanıtmak ve rol model alınmasını sağlamaktır. Kültürel bellek, toplum hafızasında sembollerle ifade edildiği gibi, değerleri ölçüt aldığımızda da kahraman figürlere dönüşmektedir. Ritüeller, danslar, ezgiler, yaslar ve bayramlar gerçek tarihin efsaneleşmiş birer anlatıları olarak yaşarken kahramanlar da kabul görmüş toplumsal değerlerin birer sembol figürü olarak toplumsal hafızada vazife görür.

Kahramanı kahraman yapan en büyük özellik toplumun kültürel bir aynası olması ve bunu örnek olarak sonraki kuşaklara bir kültür geni gibi aktarmasıdır. Çetin (1998: 46), toplumun kendi içindeki ortak davranışlarının, toplumun yetiştirdiği ve idealize ettiği bir şahsiyet üzerinde topladığını, dolayısıyla kahramanın, toplumun standart özelliklerini bünyesinde taşıdığını, bu yönüyle toplumu temsil gücünün olduğunu, bu temsilin de toplumun yaşadığı çevre ve zamandan ayrı düşünülemeyeceğini belirtir. Bu tanımlardan hareketle diyebiliriz ki kahraman, kültürün yetiştirdiği birçok bireyden kültürel aktarımları en iyi şekilde almış, özümsemiş, gerek günlük hayatın işleyişinde gerekse toplum için önem arz eden kritik zamanlarda bunu davranışlarına yansıtabilmiş kişidir. Yani o, kültürü belirlediği için değil, içinden çıktığı kültürü en iyi şekilde temsil ettiği için kahramandır. Adının olayların merkezinde yer almasının, asırlar sonraya kalmasının hatta ad almasının sebebi bile bu toplumu temsil etme yetkinliğidir. Kahraman gerek ahlaki gerekse fiziksel güç ve yetenek yönlerinden toplumun dönemin gençlerine örnek olarak gösterdiği, sonraki kuşaklara da bir numune olarak aktarmak istediği kişidir. Bu numunenin saklanması ve sonraki kuşaklara aktarılması için uygun bulunan ortam ise sözlü halk ürünlerinden kahramanlık destanını ve destan kahramanını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim insanlık tarihinde gördüğümüz tüm ilerleme ve gelişmelerin temelinde yatan bilgi ve beceri aktarımıdır. İnsanoğlunun keşfettiği ve hayatta kalmasını sağlayan bütün olanaklar ve bu olanakları kullanma yetisi bunu sonraki kuşaklara aktarmasıyla yani onları eğitmesi ile mümkün olmuştur. Başlangıçta sistemli ve düzenli olmayan bu bildiğini aktarma tecrübesi zamanla bir kalıba sokulmuş, sistematik bir hareket halini almıştır. Bugün modern dünyada eğitim olarak adlandırdığımız tüm eylem ve söylemler insanoğlunun ilkel dönemlerden beri hayatta kalma ve sadece kendi yaşamını değil, soyunun hatta tüm insanlığın yaşantısını devam ettirme güdüsünün bir sonucudur. Bugün ise tüm bu davranış kalıpları devam etmekle birlikte bu bilgi ve beceri aktarımı eğitim kurumlarında sistematik ve bilinçli yollarla yapılmaktadır. Ertürk, eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlar (1994: 12). Eğitim hangi yüzyıl için değerlendirilirse değerlendirilsin sosyal bir kurumdur. Ancak destanların oluştuğu dönemde örgün öğretimden söz edilemeyeceği bir gerçektir. Öcal Oğuz'a (2004) göre bir destanın yaratılabilmesi için destanı yaratacak toplumun "destan devri" olarak adlandırabileceğimiz bir dönemde yaşaması gerekir. Bu dönem mitoloji unsurlarının toplum hayatında etkisini kuvvetle sürdürdüğü, "alp tipi"nin toplum hayatını yönlendirdiği bir dönemdir (s. 7). Toplum bu dönemde kültürünü sosyal yaşam içerisindeki tecrübeleri aktararak yaymakta, eğitsel işlevi bu şekilde yerine getirmektedir. Bunun için kullanılan en yaygın tabir ise değerler eğitimidir.

Değeri en geniş haliyle, Kızılçelik ve Erjen'den (1992) hareketle bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançları olarak (s. 99) kabul ediyoruz. Bu değerler toplum için uyulması zorunlu bir kurallar bütünü olmayıp toplumsal hayatta ödül ve ceza şeklinde karşılığını bulan, toplumun tercih edilen ve tercih edilmeyen davranışlara verdiği tepkilerden hareketle ortaya çıkan, sınırları yasal yaptırımlarla değil, toplumsal kabul ile çizilmiş standartlar bütünüdür. Toplumun, değerlerini gündelik hayat içerisinde bireye aktarması ve bunu bireyin davranışlarında görmeyi beklemesi destan devri eğitim anlayış ve sürecinin temelini oluşturmaktadır. Çalışmamız boyunca Kurmanbek destanı bu anlayış ve süreci anlama ve yorumlama mantığıyla, kültür ve değerleri taşıma ve yansıtma potansiyeli yönüyle incelenmiştir.

Destanlarda özellikle gösterilen nitelikleriyle kahramanlar değerlere uygun davrandıkları için ödüllendirilmez, değerlere uygun davranmaları sayesinde zafere ulaşırlar. Onları bir halk kahramanına dönüştüren yegâne sebep de budur. Destan kahramanı kendi şahsî tarihi üzerinden anlatılıyor gibi görünse bile o aslında yaşamı boyunca yapıp ettikleriyle bir toplumun ihtiyacı olan kahramanı aşama aşama vücuda getirmektedir. Hayatî önem taşıyan durumlarda kahraman, hep toplumsal değerleri ölçüt alarak, yani değerlere uygun yönde karar verir, çünkü önceliği toplumun ve yurdun korunması, sürekliliği ve refahıdır. Bu hem destan kahramanının hem de destanın tanımına uygundur. O halde toplum kendini ifade etmek için kültürü yaratır, kültürün söylem ve eylemlere yansıyan ve eylemleri ölçen ölçütleri olarak değerleri ortaya çıkarır. Değerler, yalnızca uyulduğunda alkışlanmakla kalmayan, uyulmadığında sosyal yaptırımlardan cezai işlem gerektirecek boyutlara kadar ulaşan bir ölçüt ve ilkeler bütünü olarak görev alır, toplum bu yolla hem kültürünü ve dolayısıyla hedeflediği gibi kendini ayakta tutar hem de bu sürekliliği idealindeki refah düzeyinde gerçekleştirmiş olur. Biz de çalışmamızda bu hazineden yararlanmaya, bu amaç doğrultusunda Kırgız sahasından, orta döneme ait olan Kurmanbek destanının içerisinde taşıdığı değerleri tespit etmeye çalıştık.

Kurmanbek Destanı

Kırgız Destanları 11-Kurmanbek, Anlatan: Kalık Aliyev, Haz.: Murat Mukasov, Türkiye Türkçesine aktaran: Ulanbek Alimov, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2013

Destanda Kurmanbek'in atalarının intikamını almak için Kalmuklar üzerine sefere çıkması, Çinlilere karşı mücadele veren Uygur Hanı Akkan'a yardıma gitmesi ve onunla dost olması, Afgan hanının kızı Kanışay ile evlenmesi, kendine altından bir saray yaptırıp ailesi ve halkıyla buraya taşınması ve burada Kalmuklar tarafından kuşatılarak öldürülmesi anlatılır. Destan gerek baba-oğul çatışmasını, gerek kahramanın geçirdiği evrimleri vermesi bakımından kahramanlık destanıdır. Aynı destan dairesi içinde Kurmabek'in oğlu Seyitbek destanı da bulunmaktadır.

KURMANBEK DESTANINDA YER ALAN DEĞERLER

Türk destanlarındaki ***baba-oğul ilişkisi*** Oğuz Kağan ile babası Kara Han'a dayanmaktadır. Oğuz ile babası Kara Han'ın ilişkisi bir çatışmadan ibarettir, önce mücadele sonra ayrılık yaşanır. Oğuz Kağan aslında bir oğul olmakla birlikte boya adını verecek ve yeni bir medeniyet inşa edecek olan kahramandır, bu yüzden her şeye baştan başlamayı temsil eder, babasının kendisine ad koymasına izin vermez, kendi adını kendi koyar; yeni bir inanç sistemi ile gelmiştir, babasının dinine inanmaz. Bu yönüyle Oğuz, oğul olmaktan çok millet için bir ata kalıbı olarak kendini gösterecektir. Ögel (1998), Hun yabgusu Teoman ile büyük oğlu Mao-dun arasındaki mücadeleyi Türk tarihinin kayıtlara geçmiş ilk şiddetli baba-oğul çatışması olarak aktarırken, sebep olarak Teoman'ın büyük oğlu Mao-dun yerine ikinci eşinden olan küçük oğlunu veliaht yapmak istemesini, Mao-dun'u ise düşmana rehin olarak göndermesini göstermektedir. Ancak Mao-dun nihayetinde babasını, ikinci eşini ve üvey kardeşini öldürerek Hun tahtına geçmiştir (s. 206-220). Tarihte ilk örneğini Mao-dun ve Teoman'da, destanlarda ise ilk örneğini Oğuz Kağan ile babası Kara Han'da gördüğümüz baba oğul çatışması Dede Korkut Kitabı'nda Boğaç Han ile babası Dirse Han'da çıkar karşımıza. Dede Korkut'taki baba-oğul ilişkisinde bu kadar keskin bir kopma görülmez, annenin çatışmayı sonlandırıcı gücü vardır.

Destan kahramanları han veya bey oğlu olmasına rağmen sefere çıkmadan önce babasından, dolayısıyla hanından sefer izni almalıdır. Bu sadece destanlarda karşımıza çıkan bir değer olmakla kalmaz; zira Türk devletlerinde şehzadelerin de padişah olan babalarından izin alarak sefere çıktıkları bilinir. Atlı göçebe bozkır medeniyetinin bir parçası olarak savaşçı karakterde yetiştirilen oğullardan sefere çıkmadan yerine getirmesi beklenen iki sorumluluk vardır. Bunlardan biri babadan hayır duası almak, diğeri sefer için izin almaktır.

Kurmanbek destanında oğulun sefere çıkmadan önce babadan izin alması gerekliliğine dikkat çekilen kısımda, Kurmanbek babasından izinsiz sefere gittiği için sonunda zafer kazanmış olsa da babası Teyitbek tarafından ayıplanır:

"Halkın bütün yaşlısı ve genci sevinerek hanlarının sağ salim geri döndüğüne şükrettiler. Kalmukları alt edip ganimetle dönmesine çok sevindiler. Fakat aralarında babası Teyit Han yoktu. Kurmanbek'e kızmıştı. Sebebi de Kurmanbek'in Kalmuklara gitmeden önce izin almamasıydı ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek, Sayfa 56, Nesir).***

Babası Teyitbek, oğlu Kurmanbek'in önce kendisinden izinsiz sefere çıkmasını, sonra yine izinsiz evlenmesini ve kendine başka bir şehirde saray yaptırıp yanına aldığı halkla birlikte oraya yerleşmesini kötülük olarak görür ve bu yüzden atını ona vermediği gibi onun ölümünü diler:

"Atımı vermem kırk yiğit,
Bir ağızdan havlayan köpekler!
Kara niyetli kan içiciye,
Hangi ahmak atı verir!
Babadan bezen kişiye,
Baba nasıl ilgi gösterir.
Fena huylu kötü oğluma,
Veremem ben de atımı,
Benden de yakın gördü,
Düşman olan yabancıyı,
Benim sözümü tutmadan,
Kendi başına evlendi.
Babası Teyit ben isem,
Dediklerime kulak asmadı,
Her zaman inciterek,
Düşmanı kadar görmezse,
Böyle çocuk yok olsun,
Gönlüm huzur bulmaz ölmezse!" ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek Sayfa 91, Dizeler: 3012-3029)***

Baba ile oğul arasında düşmanlık olmaması gerektiğini vurgulayan bu kısımda ise Kurmanbek, babası tarafından lanetlenmenin, onun ahını almış olmanın nelere yol açtığını üzülerek görür:

"Baban içten düşman olsa,
İyiye gider mi işimiz?
Ecelle burun burunayız.
Kendi baban lanetlerse,
İlerler mi bizim işimiz,
Zaten ölümle yan yanayız." ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek Sayfa 93, Dizeler: 3143-3148)***

Oğuz'dan bu yana babanın kötülenip oğulun kahraman olarak yer aldığı destan kurgusunun burada da devam ettiğini görüyoruz. Her ne kadar toplumsal değerler gereği Kurmanbek'in tüm bunları babasından izinsiz yapmış olması hoş karşılanmayacak olsa da destan onun kahraman kişiliğinin üzerini çizmemiştir. Kurmanbek tüm bunları canıyla ödemiş ancak destan kahramanı olma vasfından da bir şey yitirmemiştir. Teyitbek, daha sonra bir başka motifte detaylı göreceğimiz üzere cimri ve bencil kişiliği ile tanınan bir han tipi olarak halk tarafından sevilmemektedir. Bunun yanında cömertliği, savaşçılığı, halkı vergi yükünden kurtaran seferler yapması yönüyle oğlu Kurmanbek halk tarafından sahiplenilen bir kahraman olarak yüceltilmiştir. Zira Kurmanbek, Kalmuk zulmünü önlemek amacıyla sefere çıkmıştır, oysa han babası bunca yıldır bu sorunu çözmek için herhangi bir adım atmamıştır. Öyleyse toplum, Kurmanbek'in milletin yararına olacak durumlar için babasından izinsiz sefere çıkmasını anlayışla karşılamıştır. Demek ki hem Kurmanbek hem de toplum nezdinde bu iki değerden milletin yararının güdülmesi çok daha üstün tutulmaktadır. Halkın Kurmanbek'e olan sevgisinin azalmaması, aksine artması ise Kalmuk zulmüne karşı Teyitbek'in pasif davrandığının halk tarafından bir tescili olarak han için bir uyarı niteliği taşımaktadır.

Türk kahramanlık destanlarında **kahramanın evlenmesi**, aile ve dolayısıyla toplum ile ilgili ele alınması gereken bir başka ritüeldir. Evlilik, kahramanın yeni bir aşamaya geçmesi, kendi ailesinin bireyi olmaktan yeni bir aile kurma noktasına geldiğini göstermesi bakımından da önemlidir. Ancak destanın ana konusu bu evlilikten teşekkül etmez. Zira destanlar, başta da belirttiğimiz üzere kavim döneminden ulus olma bilincine geçişin birer ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kahramanın kendi şahsi tarihini ilgilendirebilecek aşk, evlilik ve düğün ile ilgili konular destan içerisinde, ana konuyu ilgilendirdiği ölçüde yer tutar. Bazen kahramanın zorlu sınavlardan geçişini anlatmak vasıtasıyla kahramanlığını göstermek için bir vesile olabilen evlilikler bazen de fetihlerin ve vatan savunması için verilen mücadelelerin ardından kahramanın bir yönetici, bey veya han olduğunda yerine getirmesi gereken bir vazife olarak görülebilmektedir. Zira gösterdiği bir başarıdan, elde ettiği bir zaferden, yani kahraman olarak nam saldıktan sonra toplum kahramandan evlenmesini beklemektedir. Bu bazen baba, bazen amca/dayı, bazense onlar tarafından gönderilen kırk yiğit tarafından dile getirilir.

Kırgız destan dairesinde yer alan Kurmanbek destanında, babası ve amcası başta olmak üzere boyun önde gelenleri, Kurmanbek'in Kalmuklar üzerine yürüyüp elde ettiği zaferin ardından evlenmesi gerektiğine karar verirler. Zira kültür içerisinde erkeğin kahramanlık gösterdikten sonra toplumda bir yetişkin olarak görülür ve yetişkinler dünyasına göre bir yaşam tertip edilmeye başlanır. Bunun ilk adımı da evlendirilmektir. Babası ve boyun ileri gelenleri bu kararlarını açıklarken evliliğin türünü de belirtirler. Buna göre Kurmanbek, başka uluslardan değil, Türk boylarından bir kızla evlenmelidir. Bunun sebeplerini sıralarken asalet, millilik, din ve maddi sebepler gösterirler:

"Kendi halkından beğenmeyip
Düşmanlardan arama.

…

Kâfirlerle görüşme,
Müslümanlık olur bizim sınırımız

…

Kendi halkından kız alıp,
Meramızın malını bölmeyelim.
Güzel kızın var mı, diye,
Yalvarmayalım yad ele,
Öz halkın iyi değil mi,
Yurdunu yuvanı korumaya.
Kendi halkından almazsan
İnatla yola koyulma!
Suyu duru, yeri asil,
Güzeli çok, halkı asil,
Yemyeşil yaylaları,

Otları çiçekli yemyeşil,
Asilden asil vazgeçer mi,
Heybetli bahadır sen asil." ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek, Sayfa 59-60, Dizeler: 1691-1692, 1708-1709 ve 1728-1741)***

Toplum kahramandan kendi halkından biriyle evlenmesini beklese de kahraman çoğu zaman başka ülkeden, farklı milletten bir kız ile evlenmektedir. Toplumun beklentisinin altında kalmayan, yani kahramanın mutlaka yerine getirdiği ölçüt evlendiği kızın bir bey, han veya kral kızı olmasıdır. Yani kahraman farklı ülkeden bir kızla evlendiği durumda da o ülkenin prensesi ile evlenmektedir. Bunu yerine getirebilmek için de kızın babasının, yani kralın şart koştuğu sınavlardan geçer. Kahramana kendi halkından, kendi ülkesinden istediği kızla evlenebilmesi özgürlüğü tanınmışken kahramanın sınavlardan geçmek üzere farklı bir diyara gitmesi bir nevi kahramanlığının gereğidir. Kahraman ne kadar zor şartlarla mücadele ederek ve hak ederek evlenirse kahramanlığı o derece ispatlanmış olacaktır. Yine burada kahramanın niyeti açıkça belirtilmese de bu evlilik ile kahramanın bir müttefik kazandığını görmekteyiz. Kahramanın bunu tesadüfen yapmadığı kanaatindeyiz. Evlilik tarih boyunca, soylu ve yönetici gruplar için bir ittifak aracı olarak görülmüştür.

Kurmanbek, büyüklerinin görüşlerinin aksine Afgan Hanı Bakbur Han'ın kızı Kanışay'a talip olur. Bakbur Han önce damat adayını güç ve cesaretini ölçecek bir sınava tabii tutar. Öyleyse diyebiliriz ki yiğit için kendi toplumu içinde ad almak, ün kazanmak önemsenmekle birlikte, evlilik için yeterli görülmeyebilir. Talip olduğu kızın babası tarafından da zekâ ve fiziksel güç yönünden sınanmaktadır.

"Yiğidin değerini yiğit bilir,
Yiğitliğini sınadım, öğrendim" ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek, Sayfa 81, Dizeler: 2659-2660)***

Evliliğin aynı zamanda devletler arasında bir ittifak aracı olarak görüldüğü tarihte bilinen bir gerçektir. Kahramanın niyetini destanda açıkça belirtmese de kendi milleti yerine komşu ülkelerden, komşu ülkeler arasından bir hanın kızına talip olmasını bu yönüyle değerlendirmek mümkündür. Kurmanbek'in Bakbur Han'ın sınavlarından başarıyla geçmesinin ardından Afgan halkı adına söz alan Töpö Ozan'ın kendi hanı Bakbur Han'a bu evlilikle ilgili olumlu fikirlerini şöyle iletmektedir:

"Böyle bir yiğide vermezsen,
Kızını başka kimse verirsin?
Kurmanbek'i ele alırsan
Savaşan düşmanı yenersin." ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek, Sayfa 83, Dizeler: 2713-2716)***

Kurmanbek babasından izinsiz Kalmuklar üzerine sefere gittiği için zaferle dönse de babası tarafından ayıplanmıştır. Kurmanbek zafer sonucu birçok mal getirdiklerini söyleyince babası onu affeder. Burada iki değerin birlikte ele alındığını görebiliriz: Biri babadan icazet almaksızın yapılan işlerde babanın gönül koyması, diğeri ise babanın ganimetleri duyduğunda menfaati için oğlunu affetmesidir. Destanda her ikisi de eleştirilirken Kurmanbek'in babasından izinsiz sefere çıkması büyük bir ayıp olarak görülmez ve toplum tarafından hoş görülür, çünkü han olan babasının göstermediği bir yiğitlik göstererek halkını vergi yükünden kurtarmıştır, toplumun kendisini savunduğu için Kurmanbek'in bu seferi izinsiz yapıp yapmaması ile ilgilenmediğini, olmasını gerekeni yaptığı için Kurmanbek'i yücelttiğini, kendini savunanı kendine kahraman ve lider olarak seçtiğini görüyoruz:

"Kurmanbek sözünü tamamladı. Babası Teyitbek'in neşesi yerine geldi, Kurmanbek'in getirdiği malları görerek sevindi. Kendisi mala düşkün, paragöz ve malı çocuğundan daha çok seven bir insandı. Bu nedenle içi rahatladı ve neşelendi." ***(Kırgız Destanları 11 Kurmanbek, Sayfa 59, Nesir)***

Kurmanbek destanının bir başka pasajında bizzat destan kahramanı Kurmanbek üzerinden **affedici olma**nın erdemli bir davranış olduğu söylenerek kahraman bu yönüyle örnek gösterilir. Destanda nesir olarak verilen kısımda, çetin savaşlar içine girdiği Kalmukları yendikten sonra başlarındaki Dölön Han'ı öldürmek yerine affetmiştir. Kahraman, bu hareketiyle kin gütmemenin iki toplum için de huzur ortamın sağlayan en önemli davranış kalıbı olduğunu göstermiştir:

"Kurmanbek bahadır içten içe sevindi; ama dışarıya yansıtmadan, heybetini gösterip: "Geçmiş kusurları bağışladım, intikamdan vazgeçtim. Fakat Kırgız ile Kıpçak'ın öcünü almak niyetindeydim: 'Özür dileyip geldiğinde baba katilini bile affet' demişler. Dölön bey benden razı olsun, ben de razıyım. Her sene verginizi zamanında ödeyin" dedi." **(Kurmanbek, s. 52).**

Kırgız destan dairesinde yer alan Kurmanbek destanında toplum tarafından düşmanca görülen ve savaş sebebi sayılan hareketler sıralanmıştır. Kahramanın halka karşı kendini sorumlu hissetmesinin, diğer bir deyişle kendini halka karşı sorumlu hisseden kişinin toplum tarafından kahraman olarak görülmesinin üzerinde önemle durulmaktadır:

"Kalabalık Kalmuk saldırıp,
Kırgız ile Kıpçak'tan
Her sene ganimet almış,
Bunları duydukça
Utançtan ölmek istemem
Kırgız, Kıpçak halkımın
Geçmiş öcünü almadan"

…

"Kırgız ile Kıpçak'ın
Malının peşinden geldim,
Savaşta şehit olanın
Kanının peşinden geldim.
Eskiden kalan öcümün
Hepsini almaya geldim." **(Kurmanbek, 92-98, 1290-1295).**

SONUÇ VE ÖNERİLER

Modern edebiyatın bireysel dışavurumlarının aksine sözlü kültür ürünleri toplumsal bilinçaltının dışavurumları olarak ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Uluslar, asırlar boyu hafızasından silinmeyecek önemde gördüğü olayları bu anlatılarla yaşatmış ve aktarmışlardır. Anlatılar içinde destanlar, bir taraftan o toplumun evren tasavvurunun izlerini taşırken bir taraftan da tarihî hatıraların izlerini korurlar. Zira sözlü kültür ürünleri arasında destanlar millî kimliği içinde barındıran hatta millî kimliği yaratan eserler olarak ön plâna çıkar. Masalların evrensel değerleri yansıtması gibi destanlar da millî, toplumsal değerleri yüceltir ve yansıtır. Bunu yaparken de olayların merkezinde yer alan destan kahramanını bir figür olarak kullanır. Toplum adına ortaya çıkan ve toplumun bütün meziyetlerini temsil kudretine sahip destan kahramanları, toplumun lideridir. Toplum bu tipi idealize ederek gelecek kuşaklara rol model göstermek üzere seçmiştir. Dolayısıyla destan kahramanının içinden yetiştiği kültürü temsil etme yetkisi vardır. Çalışmamız boyunca destan kahramanının toplumu temsil becerisine nasıl sahip olduğunu ve bunu kullanma şekillerini anlamaya, tespit etmeye ve aktarmaya çalıştık. Bunu maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz:

1. Milletin yarattığı tüm maddi ve manevi unsurlar kültür, kültürün gündelik pratiklerde kendini eylem ve söylemlerde gösteren yapıtaşları değerler, değerleri bütünüyle ve en iyi şekilde yansıtan kişi de destan kahramanıdır.

2. Millet, destanlarında, destan kahramanını bilinçli bir şekilde yukarıdaki varsayımdan yola çıkarak seçmiştir.

3. Değerleri bir ölçüt olarak kabul edersek millet, bu ölçütü kullanarak istendik davranışları bütünüyle gösteren kişiye kahraman derken istenmeyen davranışları sergileyenleri de kötü şöhret ile andığını yine aynı destanlarda belirtmiştir.

4. Destanlar bize değerlerin tek yönlü değil çift yönlü çalışan bir kültür unsuru olduğunu göstermektedir. Öyle ki değerlere uygun davranmak yüceltilirken, uygun davranmamak da cezalandırılmaktadır. Bu da bize değerlerin yokluğunun fark edilmemesi gibi bir durumun olmadığını kanıtlamıştır.

5. Destan kahramanı ile değerler arasındaki ilişkinin yönü önemlidir. Kahraman, kahraman olduğu için değerleri yansıtmaz, toplumsal değerleri en iyi şekilde yansıtabildiği için destan kahramanı olur, bu yüzden zaferler elde eder, bu sayede iyi bir liderlik eder. Zira Türk destan kahramanlarının kut sahibi olmaları da bunu gerektirir. O halde kahraman için toplumun, değerlerine uygunluğu yönünden seçtiği kişi dememiz gerekir.

6. Destanlar kültürün uygulama alanı, destan kahramanları da bu örnek vakıalar içerisinde, değerler temsil eden birer prototip olmuştur. Yani destan kahramanlarının her ne kadar Tanrı tarafından seçilen, kut verilen, bir diğer şekilde söylersek vaat edilen kişi olduğuna inanılmışsa da pratikte bu durum, toplumun değerler ölçütünü kullanarak kahramanı seçmesi ile gerçekleşmiştir.

KAYNAKÇA

Çetin, İ. (1998). Türk destan kahramanları ve Köroğlu. *Milli Folklor*, 39, 46-52.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri. Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş.* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü.* Ankara: Atilla.

Köprülü, M. F. (2014). *Türk edebiyatı tarihi.* İstanbul: Alfa.

Mukasov, M. (2013). *Kırgız Destanları 11. Kurmanbek.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Oğuz, M. Ö. (2004). Destan tanımı ve eski Türk destanları. *Milli Folklor,* 62, 5-7.

Ögel, B. (1998). *Türk mitolojisi 1.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Yıldırım, D. (1998). *Türk bitiği.* Ankara: Akçağ.

18. YÜZYILIN BİLİNMEYEN ŞAİRİ LÂMİ'İN DÎVÂNINDAKİ DEĞERLER

The 18th Century Unknown Poem Lami's Values in his Divan

Öğr. Gör. Halil İbrahim BULAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
hbulan@hotmail.com

Özet

Lâmi, 18. yüzyılda yaşamış, klasik Osmanlı şairlerimizdendir. 194 varaklık bir divana sahiptir. Hayatı hakkında kesin bilgiler yoktur. Kaynaklarda sadece Arif Hikmet Tezkiresinde hakkında çok az bilgi yer almaktadır. Divanının tek nüshası Yapı Kredi, Sermet Çifter Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümünde 712 numarada kayıtlıdır ve bu zamana kadar üzerinde çalışma yapılmamıştır. Şu an bizim üzerinde çalıştığımız Lâmi Divanında döneme ait şiir yapısı belirgin şekilde öne çıkmaktadır. Devam eden klasik şiirimizde bu yüzyılda bir yandan eski tarz geleneksel divan şiiri devam ettirilirken diğer yandan da yeni söyleyişler bulma peşinde koşulmuştur. Yeni mazmunlar ve farklı söyleyişler de Sebk-i Hindi tarzına yönelişle gerçekleştirilmiştir. Şiirin muhtevası genişlemiş, söyleyişi değişmiş, şekilde de farklılaşmalar oluşmuştur.

Bütün bu 18. yüzyıl divan şiiri özellliklerini Lâmi Divanı'nda da görmekteyiz. Lâmi, dönemin önemli bir şiir unsuru olan hikemi tarza uygun şiirler de yazmıştır. Bu şiirlerinde şairimiz bir taraftan geleneksel divan değerlerini yansıtırken diğer yandan da kendi değerler dünyasını ele vermektedir.

Bu zamana kadar üzerinde hiç çalışma yapılmamış ve içeriği bilinmeyen bir şairi ve divanındaki değerleri ilim alemiyle paylaşmak konuyla ilgilenenler için önemli bir katkı sağlayacağı inancındayız.

Anahtar Kelimeler: Lami, Şair, Divan, 18. Yüzyıl, Değerler, Bilinmeyen

Abstract

Lami is one of the classical Ottoman poets who lived in the 18th century. He has a Divan consisting of 194 pages. There is no definite information about his life. Only in Arif Hikmet's collection of biographies, there is truly little information about him. The single copy of his Divan is registered with the number of 712 in the Manuscripts Department of Yapı Kredi, Sermet Çifter Library and any study has not been conducted on it until this time. The study reveals the poetry structure of the period in Lami' divan. In the subsequent period, Classical poetry, the tradition of traditional Divan poetry was maintained but new expressions forms were also investigated. New poetic themes and different expressions were searched with the starts of Sebk-I Hindi style. With this style, content of poetry was expanded, the sayings were changed, and differentiations was occurred on its style.

All the 18th century features of divan poetry can be observed in the Lami's Divan. Furthermore, Lami wrote didactic wording poems which are important poems of the period. In these poems, Lami uses both traditional values of Divan poetry and he reflects his own world values.

We believe that it is an important contribution to those interested in sharing the values of an unknown poet and his divan with the scientific community.

Keywords: Lami, Poet, Divan, 18th Century, Values, Unknown

GİRİŞ

Türk divan şiiri geleneği başka kaynaklardan etkilenerek oluşmaya başlamasına rağmen yüzyıllar içinde Türk beğeni ve estetik anlayışına göre kendi sistemini kurmuş ve söylenmemişi söylemek iddiasıyla insani olanı, insanın yaşadıklarını şiire yansıtmıştır. İnsanlığın ortak duygu ve düşüncelerini, Türk yaşam biçimini, zevk anlayışını ve inancını olabildiğince terennüm etmeye çalışmıştır.

Yüzyıllar içinde kendine ait şiir estetiği ve şekil yapısıyla kendi söyleyiş kuralları dahilinde temel olarak insanı anlatan divan şiiri 18. yüzyıla geldiğimizde bir taraftan kendisine devredilen kadim şiir mirasını devam ettirirken diğer taraftan da özgün olma endişesiyle yeni arayışlara yönelmiştir.

Hem tarih kitapları hem de edebiyat tarihleri 17. yüzyılı "kemalden zevalae" geçiş sürecinin başlangıcı olarak nitelerler ve özellikle Kanuni'nin son zamanlarından itibaren birçok alanda kendini gösteren çözülme sürecinin yavaş yavaş ilerlediğini belirtirler. İmparatorluğun içinde bulunduğu bütün olumsuzluklara karşın Türk sanatı bilimi ve edebiyatı 17. yüzyılda en olgun ve parlak dönemini yaşamıştır. Çünkü belli bir geleneğe tabi olan,

zengin düşünce, ilim ve irfana sahip ve aynı zamanda batı edebiyatını bile etkileyen Klasik edebiyat 17. yüzyıla kadar tekamülünü tamamlayarak yüksek bir seviyeye ulaşmıştı.[1]

18. yüzyılda Osmanlı Devleti siyâsî gücünü iyiden iyiye kaybetmesine, malî, iktisâdi türlü sıkıntılar içinde zor bir devir geçirmesine karşın, bilim ve kültür hayatıyla edebiyat, siyasî çöküntüden fazla etkilenmemiş ve büyük bir sarsıntı geçirmemiştir. XVIII. yüzyıl edebiyatı genel olarak XVII. yüzyılın devamı olarak gelişmesini sürdürmüştür. Özellikle şair iki padişah, yüzyılın başında Sultan III. Ahmed ve sonunda Sultan III. Selim devirlerinde sanatçı ve şairlerin korunmasıyla edebiyat ve kültür alanında büyük bir gelişme görülmüş, divan edebiyatının iki büyük şâiri Lale Devri'nde Nedim, yüzyıl sona ererken de eşsiz şiir dehasıyla Şeyh Galib yetişmiştir.

Divan edebiyatı bu asırda klasik devrin son devrini yaşar. 18. yüzyılda şiir, önceki asırlarda oluşan zevk anlayışları doğrultusunda bir gelişme göstermekle birlikte, çok daha renkli, zengin bir görüntü arz eder. Anlamdan ziyade sese önem veren, açık, tabii, zarif bir söyleyişe dayanan klasik üslup; klasik üslup içinde kalmakla beraber ses yerine anlamı (fikri) ön plana çıkaran tebliği (hikemi, didaktik) üslup; anlamın ön plana çıktığı girift ve yeni mazmunlarla yüklü muğlak, tasannulu söyleyişe dayanan bedii üslup (Sebk-i Hindi) ve konuşma diline ait deyişlerle yüklü, külfetsiz, açık bir söyleyişe yaslanan mahalli/folklorik üslup bu dönemin belirgin çizgileri olur.[2]

18. yüzyıla girerken divan şiirinin büyük temsilcisi 17. yüzyılın ikinci yarısında yetişip 18. yüzyılın başında ölen Nabi (1641-1712)'dir. 18. yüzyılın içinde yaşayıp divan şiirini eski ustalar seviyesine çıkarabilen, yüzyılın sonunda son kez güçlü bir sesle divan şiirine tekrar bir zirve yaşatan Şeyh Galib (1757-1799) olmuştur.

Gazel bu yüzyılda en rağbet gören nazım şekli olmuştur. Geleneksel tarzda gazel yazma devam ederken günlük hayatın, beşeri duyguların, yaşanılan ve görülen yerler, halk söyleyişleri hatta amiyane ifadeler ve hezller de gazelin konusu olmuştur. Nedim başta olmak üzere Şeyh Gâlib, Nahîfî, Kâmî, Edib, Sâmî, Neylî, İzzet Ali Paşa, Mehmed Emin Beliğ, Hâzık, Fıtnat, Pertev, Sümbülzade Vehbî, Haşmet, Esrar Dede devrin önemli gazel yazan şairlerindendir.

Buna göre 18. yüzyılda divan şiirinde genel olarak dört tarz kendisini göstermiştir. Bunlar;

1. Klasik Üslup (Geleneksel Tarz)

Eskilerin kudemâ tarzı da dedikleri bu üslup, manadan ziyade açık, zarif, ince söyleyişi esas alan ve aşkı, rindliği tasavvufi unsurlarla birleştirip harmanlayan ifade tarzıdır. 14. yüzyıldan itibaren kendi ayakları üzerinde durmaya çalışan Türk divan şiiri 15. yüzyıldan itibaren klasikleşme ya da gelenekselleşme yönünde ilk ciddi adımlarını atmış Necati Bey ve Ahmet Paşa gibi şairlerle bu yöndeki kararlılığını ortaya koymuştur. Kendi klasiklerini oluşturma süreci özellikle Bâkî, Hayali Bey, Zati ve Fuzûlî gibi birbirinden değerli şairlerin çabalarıyla 16. yüzyılda artarak devam etmiş ve imparatorluğun geldiği noktaya paralel bir olgunluğa ve gelişmişliğe kavuşmuş, 17. yüzyılda ise zirveye ulaşarak en parlak dönemini yaşamıştır.[3]

Bu tarzın 18. yüzyıldaki en önemli temsilcileri ise, Kâmî, Beliğ, Nevres-i Kadîm, Hoca Neş'et, Nahîfî, Nazîm Yahyâ, Sâkıb Dede, Pertev, Beylikçi İzzet'tir.

2. Hikemî Tarz

Hikemi veya didaktik üslup, "düşünceye dayalı hikmetli söz söyleme"dir. İslami düşünce sisteminde daha çok felsefe karşılığı kullanılmış olan "hikmet", gizli düşünce, bilinmeyen neden, özellikle varlıkların ve olayların oluşunda Allah'ın insanlarca anlaşılmayan gizli amacı, bilgelik, sağduyu, atasözü, özdeyiş vb. anlamlarına gelen Arapça bir kelimedir. Hikemi şiir veya Hakimane şiir ise düşünceye ağırlık veren, amacın okuyucuyu uyarmak, düşündürmek ve aydınlatmak olduğu; insana doğruyu, güzeli göstermeye yönelik görüş bildiren didaktik içerikli şiire denir.[4]

Bu üslup, şiirde, duygu ve sesin yerine, fikri ve manayı ön plana çıkartmıştır. Bu üsluba hikemî, didaktik tarz da denmiştir. Bu tarz söyleyiş, okuyucuya bilgi veya tecrübe aktarıcı ifade tarzı geleneksel divan şiirinde hep olmuştur. Ancak Nâbî ile özdeşleşen bu tarzda, şiirin genelinde hikmetli söyleyiş, bilgi aktarımı, öğüt verme geleneksel tarzdakinden çok daha fazla ve çok daha belirgindir. Nâbî'nin bu yüzyılda en büyük takipçisi Koca Râgıb Paşa olmuştur. Bundan başka Râşit, Seyyid Vehbî, Münif, Hâzık, Sümbülzâde Vehbî, Dürrî, Âtıf, Asım Nâşit de Nâbî etkisinde şiir yazmış şairlerdir.

[1] Şener Demirel, XII. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinin Anlam Boyutunda Meydana Gelen Üslup Hareketleri: Klasik Üslup-Sebk-i Hindi-Hikemi Tarz-Mahallileşme, Turkish Studies, Volume 4/2, Winter 2009, s: 282-283
[2] Mustafa İse, Osman Horata ve diğerleri, Eski Türk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker Yay., Ankara, 2006, s: 142
[3] Şener Demirel, XII. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinin Anlam Boyutunda Meydana Gelen Üslup Hareketleri: Klasik Üslup-Sebk-i Hindi-Hikemi Tarz-Mahallileşme, Turkish Studies, Volume 4/2, Winter 2009, s: 183-184
[4] a.g.m., s: 292

3. Mahallî-Folklorik Tarz

XVIII. yüzyıl edebiyatının belli başlı özellikleri Nâbî, Nedim ve Gâlib'de görülen ve bunların etkisiyle yüzyıla egemen olan özelliklerdir. Bunların en önemlisi yerlileştirme akımı ve halk edebiyatına yakınlaşmadır. XVII. yüzyılın sonunda Nâbî ve Sâbit'le başlayan edebiyata yerli unsurların, adet ve ananelerin girmeye başlaması hareketi, XVIII. yüzyılda daha da hızlanmış, özellikle Lâle Devri şâirlerinin Boğaz'ı, yeni yapılan binaları, buradaki eğlenceleri anlatmaları yerlileştirme çabasının başlangıcı olmuştur. Devrin bütün olayları başta Nedim olmak üzere şairlerin divanlarına girmiştir. Divan edebiyatında şairler ilk kez çevrelerini görmeye başlamışlar, artık Şiraz'ı, Bağdad'ı ya da hayalî bir yeri değil, yaşadıkları şehir olan İstanbul'u anlatmışlardır. Kaside, gazel, tarih ve şarkılarda güzelleri, güzellikleri, olayları, eğlenceleri, yazı, kışı, ramazanları ve bayramlarıyla yaşanılan canlı bir İstanbul hayatı vardır. Yerlileştirme akımı bu yüzyılın öteki edebiyat türlerinde de görülmüştür; mesnevilerde, suriyye, şehrengiz, münşeât ve tarihlerde yerel konulara, halkın yaşayışına, adetlerine, kullandığı atasözleri ve deyimlere çokça yer verilmiştir. Nedim ve Gâlib'in hece vezniyle birer türkü söylemeleri de Divan edebiyatında ilk kez görülen çok önemli bir harekettir. Halk edebiyatına doğru bir yakınlaşma türkü ve koşma karşılığı olarak şarkı türünün bu yüzyılda gelişmesine yol açmıştır. Mahallileşme hareketinin Sebk-i Hindi'nin bazı özellikleriyle örtüştüğü de ayrı bir gerçekliktir.[5]

Mahallileşme tarzının iki önemli temsilcisi vardır: Nedim ve Sâbit. Nedim'in takipçileri Ali İzzet Paşa, Vahid, Neylî, İsmail Beliğ, Çelebizade Asım, Sümbilzade Vehbî ve Seyyid Vehbî'dir.

Sâbit'in yolunu ise Tâib, Hevâyî, Kânî, Surûrî, M. Emin Beliğ ve Enderunlu Fâzıl takip etmişlerdir.

4. Sebk-i Hindî Tarzı

Sebk-i Hindî, terkib-i izâfî olup "Hint tarzı", "Hint üslubu" anlamında kullanılan Farsça bir tamlamadır. Bu kavram, Hint muhitinde veya muhitin dışında yaşayan, Hint felsefesinin, edebî zevkinin ve Hint şiirinin etkisinde kalan şairlerin oluşturduğu şiir anlayışını ifade etmektedir.[6]

Türkçe şuara tezkirelerinde, farsça şuara tezkirelerinde olduğu gibi "Sebk-i Hindi" tabirine rastlanmaz. Bu tezkirelerde, klasik Türk şiirinde Sebk-i Hindi'nin temsilcisi kabul edilen şairlerle ilgili maddelere baktığımızda bazı şairlerin İranlı şairlerle ilşkileri, onlardan etkilenmeleri, Türk şiirinde onların mukabili olmaları ya da şiirlerinde ince hayaller ile yeni mazmunlar içerdiklerinin belirtilmesi dışında Sebk-i Hindi'yi hatırlatacak bir işarete rastlanmaz.[7]

Sebk-i Hindî üslubu genel olarak İranlı şairlerin, özellikle Safevîler döneminde kendilerini baskı altında hissedip ve Safevî yönetiminden yeterli ilgi görmedikleri inancıyla Hindistan'a göç etmeleriyle oluşmaya başlamıştır.

İranlı şairlerin Hindistan'a göç etmeleri 1526-1858 dönemindedir. Bu dönemde İran'da Safevî hükümdarlığı, Hindistan'da da Babür hükümdarlığı hüküm sürmüştür. Bu iki yöenetimin sahipleri de Türk soylu hanedanlardır. Şairlerin bir Türk yönetimi altından diğer bir Türk yönetimine göç etmelerinin ana sebebi, yaygın kanaate göre, Türk kökenli zengin Hindistan hükümdarlarının Farsça yazan şairlere verdikleri sınırsız ihsan ve İran'da şia propangasını esas alan ve şairlerin özgürlük alanını kısıtlayan bir devletin kurulması temel etken olarak gösterilir.

Sebk-i Hindî üslubunun önemli şairlerinden Sâib ve Şevket'in Türk şairleri üzerindeki etkisinden dolayı klasik Türk şiirinde "Sâibâne" ve "Şevkâtâne" diye de ifade edilebilecek iki farklı ekol meydana gelmiştir. Bu iki ekol 17. yüzyıldan itibaren edebiyatımızda hissedilir bir biçimde kendini gösterir. Fehîm, İsmetî, Neşâtî, Nâilî, Şeyh Gâlib ve bazı gazelleriyle Nedim ikinci ekolün temsilcileri olmuşlardır.

Hint üslubunun en başarılı şairi ve hatta bazı araştırmacılara göre kurucusu kabul edilen Sâib'le özdeşleşen birinci ekolün Türk edebiyatındaki en büyük temsilcisi Nâbî'dir.[8]

16. yüzyılın başlarında Hindistan'a göç eden İranlı şairlerin başlattığı farklı bir üslup olan Sebk-i Hindî tarzı, şiirin mana dünyasında söylenmemişi elde etmeyi amaçlayan yeni bir ekol oluşturmuştur. Bu tarz, 17. yüzyıldan itibaren Türk edebiyatını da derinden etkilemiş ve bir çok divan şairimiz bu tarzda şiirler yazmıştır.

Yer yer hikemi tarzı ve mahalli söyleyişi de içine alan Sebk-i Hindi, asıl anlamda derinlik, hayallerde genişlik, dilde incelik esasına dayanmış ve şekilden ziyade anlamı önemsemiştir. Bunun için de zincirleme tamlamalara ve söylenmemişi elde etmek için de girift anlamlara yönelmiştir. Bu tarz geleneksel divan şiirinin klasikleşmiş mazmunlar dünyasını da değiştirmiş yeni mazmunlarla farklı ve daha önce söylenmemiş bir anlamlar dünyası

[5] a.g.m. s: 296
[6] Ali Fuat Bilkan, Şadi Aydın, Sebk-i Hindi ve Türk Edebiyatında Hint Tarzı, 3F Yay., 2007, İstanbul. s: 13
[7] İsrafil Babacan, Kalsik Türk Şiirinin Son Baharı Sebk-i Hindi, Akçağ Yay., Ankara, 2012, s: 144
[8] Ali Emre Özyıldırım, Sebk-i Hindi'nin Türk Edebiyatındaki Seyri Üzerine Notlar, Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları I, Sözde ve Anlamda Farklılaşma Sebk-i Hindî, (nşr. Hatice Aynur), Turkuaz Yay., İstanbul, 2006, s: 145-146

oluşturmaya çalışmıştır. Bu tarzın genel yapısı haline gelen külfetli ve anlaşılması zor dil yapısı zamanla Sebk-i Hindî'ye tepki oluşturmuş ve 18. yüzyılın birinci yarısında Hindistanda etkisini yitirmeye başlamış ve İranlı şairler eski geleneksel tarza dönmeye başlamışlardır.

Türk edebiyatında da asıl etkisini 17. yüzyılda gösteren Sebk-i Hindî, 18. yüzyılda etkisini yitirmiş ve yüzyılın sonunda son temsilcisi Şeyh Gâlible varlığını bir kez daha güçlü şekilde hissettirdikten sonra takip edilmemeye başlanmıştır.

Sebk-i Hindî, Nef'î (ö: 1636), Fehîm-i Kadîm (ö: 1648), Şehrî (ö: 1660-61), İsmetî (ö: 1665), Nâilî (ö: 1666), Nedîm-i Kadîm (ö: 1670), Neşâtî (ö: 1674), Râsih (ö: 1699), Nâbî (ö: 1712) ve Şeyh Gâlib (ö: 1799) gibi Türk edebiyatı şairleri üzerinde de etkili olmuştur. [9]

18. yüzyılda Nâbî ve Şeyh Gâlib hariç tutulmak kaydıyla divan şiiri söyleyiş ve estetik olarak ilerleme kaydedemezken şair sayısı yönünden kendinden önceki yüzyıllara düşen şair sayısından oldukça fazla bir rakama ulaşmıştır. Safayi, Salim, Beliğ, Ramiz, Silahdarzade Mehmen Emin, Safvet, Es'adzade, Enderunlu Akif, tezkirelerine göre bu asırda yetişen şairlerin sayısı 1322'dir.[10]

Divanını çalıştığımız Lâmi 18. yüzyıl şairlerindendir. Şiirlerinden, özellikle tarih manzumelerinden[11] 18. yüzyılda yaşadığını anlayabiliyoruz. Lâmi'in tarih manzumeleri H.1122/M.1710-11-1168, 1754-55 yıllarını vermektedir. Şairler hakkında bilgi veren kaynaklarda[12] ve tezkirelerde sadece Arif Hikmet Tezkiresi'nde[13] Lâmi adlı bir şairden bahsedilmektedir. Arif Hikmet tezkiresinde de hakkında bilgi verilmemiş sadece Lâmi'in İsmet Bey adlı bir görevlinin Rum İli tarafına bey olmasına yazdığı tarih beyti kaydedilmiştir.

Nûr-veş târîhin Lâmi'-i bendeye itdi tulû'

Rum İli câhına İsmet Bey yine oldı ehak[14] 1218

Ancak bu tarih beyti bizde şüphe uyandırmıştır. Divandaki ilk beytini H. 1122, M.1710/11'de yazmış olan bizim Lâmi ile H.1218, M. 1803/4'te bu tarih beytini düşüren Lâmi aynı kişi midir ve bizim Lâmi bu kadar yaşamış mıdır bunu ispatlayacak "böyledir" veya "böyle değildir" diyecek elde bir belgemiz mevcut değildir. Arif Hikmet'in bu beyti nereden aldığı da kayıtlı değildir. Bizim incelediğimiz Lâmi Divanı'nda böyle bir tarih beyti de yoktur. Divandaki en son düşürülen tarih beyti H.1168, M. 1754/55 tarihlerini vermektedir. Divanda düşürülen ilk beyit ile Arif Hikmet Tezkiresi'nde kayıtlı tarih beyti arasında 97 senelik bir şairlik yılı vardır ki bu oldukça uzun bir zaman dilimidir.

Arif Hikmet Tezkiresi'nde doğum, ölüm tarihleri hakkında bilgi verilmeyen hayatı hakkında bilgi bulunmayan ve eserleri, şairliği konusunda bir değerlendirme yapılmayan Lâmi hakkında başkaca da hiçbir kaynakta bilgi bulunamamıştır.

Divanındaki şiirlerinden yola çıkarak Lâmi'in bugünkü Güneydoğu Anadolu bölgemizde ve o zaman Osmanlı toprakları olan daha güney taraflarda yaşadığını anlayabiliyoruz. Antep'li olduğu için mi yoksa Antep'te yaşayıp beğendiği için midir anlayamadığımız Antep'i anlatan gazeli buna örnektir.

Itr-sây itdi dimāğum hâk-bûy-ı Ayn-tâb

Hâtırum itdi rubûde mâh-rûy-ı Ayn-tâb

matlaıyla başlayan 7 beyitlik gazel,

Bir muhibb-i sâdıkun vaslında ser-gerdânsı

Lâmiâ bî-hûde sanma ârzû-yı Ayn-tâb[15]

makta ve mahlas beytiyle bitmektedir.

Dicle-Fırat'tan bahsetmesi[16], Sultan Ahmet'in İran seferini anlatması[17], Gence'nin alınışına tarih düşürmesi[18], Şam'dan[19], Hicaz'dan[20] bahsetmesi, Revan ve Hemedan[21] şehirlerini zikretmesi onun yaşadığı coğrafya hakkında bilgi vermektedir.

[9] Mahmut Kaplan, Sebk-i Hindi Şairlerinden Fehîm, İsmetî, Nâilî ve Neşâtî'nin Divanlarına Göre Şair ve Şiir Hakkında Görüşleri, Hece Yay., İstanbul, 2001, s:273
[10] Halil Çeltik, 18. Yüzyıl tezkirelerinde Divan Şairleri, Journal of Turkish Studies, 22, 1998. s: 85
[11] Lâmi Divanında 42a-54b varakalrı arasında 62 tarih manzumesi vardır.
[12] Hayatı hakkında bilinenler azdır. Rumeli kazaskeri İsmet Bey'in bu göreve 1218 / 1803-04 yılında getirilmesine tarih düşürdü. (Kay.: AH.) Haluk İpekten ve diğerleri, Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara, 1988, s: 260
[13] Arif Hikmet, Tezkiretü'ş- Şuarâ, Millet Kütüphanesi, No:789, v. 56b
[14] a.g.e., v. 56b
[15] Lâmi Divanı, varak no: 86a
[16] a.g.e., v: 26a
[17] a.g.e., v: 49a, 50b

Yaşantısıyla ilgili yine divanından yola çıkarak bir görev dolayısıyla Ali Sînâ adlı birinden hüccet[22] istemesine veya beklemesine rağmen bunu alamadığını

Nokta-i mevhûmdur itmez dehânun hayr kabûl

Hüccetiyle mülzem itmez bu Ali Sînâ beni[23]

gazel beytinden anlayabiliyoruz. Ancak Lâmi'in beklediği hüccetle ne olmak istediği veya hangi göreve talip olduğunu bilmiyoruz. Diğer taraftan da

Lāmi'ā vaż'-ı girān-sāzına dehrüñ degmez

Naḳd-i 'ömrüñ heves-i cāha tebāh eylemege[24]

diyerek makam mevki için uğraşmaya değmeyeceğinden bahsediyor.

Yaptığı işin ne olduğunu bilmediğimiz ancak devlet görevi olduğunu tahmin ettiğimiz Lami'in bir vesileyle gurbette olduğunu şiirlerindeki gurbet ifadelerinden anlıyoruz:

Âvâre-i gurbet olanun mâye-i îşi

Lâmi gibi zehr-âbe-i hûn olsa gerek[25]

Unutmadı bizi gam var ola bu gurbette

Kişiye yâr olıcak böyle sâdıkâne gerek[26]

Dâne-çîn-i dest-i gurbet oldugum ayb eyleme

Eylemiş deşt-i kazâ her-câ perîşân kısmetüm[27]

Endîşem oldu gurbet kârum müdâm hayret

Yakdı derûnı gayret gayrı-diyâr buldum[28]

Dâğ dâğ itdi vücûdum âteş-i yâd-ı vatan

Güm-sürâğ u teşne-âb hızlân sahrasındayuz[29]

Lami'in divanındaki şiirlerinin genelinde ve özellikle gurbet ifadeli beyitlerinde (toplam 17 yerde) genellikle deşt (42 yerde), sahrâ (18 yerde), vâdî (45 yerde) kelimeleri çok geçmektedir. Bundan da Lami'in bugünkü Güneydoğu Anadolu bölgelerimizde veya o günkü Osmanlı coğrafyası olan Suriye, Irak, Lübnan topraklarında bulunduğunu, gurbet olarak yakındığı yerlerin bu yerler olduğunu anlıyoruz.

Vâdi-i hayretde atşân idi bu ehl-i Bukâ'

Hâcı Mûsâ sîr-âbe oldu cümle reh-beri[30]

beytinde geçen Bukâ' bugünkü Suriye-Lübnan arasında bir yer adıdır.

Lâmi' Dîvânının bulunduğu eser toplam 247 varaktan oluşmaktadır.[31] Eser kırık ta'lik hatla, Türkçe, 205x140 (150x105) mm. ölçüsünde, iki sütunlu, 247 varaktır. 13 satırlı âharlı ince beyaz kağıda yazılmıştır. 19. yüzyılda istinsah edilmiştir. Şirâzeli, miklepli, sırtı kahverengi meşin, kapaklar çiçekli kağıt kaplı mukavva cilt içindedir. Bu kitabın 2a'dan 195a'ya kadar olan kısmında Lâmi' Dîvânı vardır. Divanın en sonunda;

Tamâm oldı yedümde iş bu dîvân

Kıla rûzı Hüdâ Re'fete îmân[32]

---

[18] a.g.e., v: 50b
[19] a.g.e., v: 153a,154b
[20] a.g.e., v: 180b
[21] a.g.e., v: 191b
[22] hüccet: senet, vesika, delil, hak, sahiplik vesikası, seçkin alimlere verilen unvan)
[23] Lâmi Divanı, v: 194a
[24] a.g.e., v: 178a
[25] a.g.e., v: 115b
[26] a.g.e., v: 138b
[27] a.g.e., v: 151b
[28] a.g.e., v: 151b
[29] a.g.e., v: 127b
[30] a.g.e., v: 56a
[31] Yapı Kredi, Sermet Çifter Yazma Eserler Kütüphanesi, no: 712
[32] Lâmi Divanı, varak no: 195a

El-fakîr ü ve'l-fakîr nâsdan hakîr

Kâtibü'd-dîvân-ı în Re'fet Emîr[33]

ifadelerinden divanın müellif te'lifi olmadığı, Lâmi'in kaleminden çıkmadığını, Re'fet adlı bir müstensihin eliyle yazıldığını anlıyoruz. Divan müellif hattı değil müstensih hattıdır. Kitabın 195b'den 217'ye kadar kısmında değişik şairlere ait şiirler vardır.

Divanın bulunduğu kütüphane kataloğunda[34] divanın içinde bulunduğu eserin 247 varak olduğu ve

Nûr ile memlû idüb rûhuna rahmet yağdıra

Hazret-i Allâh ile ide Kur'ân hakkiçün kabrinün

sözleriyle sona erdiği belirtilmiş. Devamında, "Sondan noksandır. 18. yüzyılda yaşamış Lamiî Efendi isimli bir şairin divanı olup tek nüsha olması muhtemeldir." denmiştir.

Elimizdeki nüshaya baktığımızda -ki tek nüsha bir eserdir- katalogdaki bilgilerde hatalar olduğunu tespit edebiliyoruz:

1- Divanın içinde bulunduğu eser toplam 247 varak değil 217 varaktır.[35]

2- Eser katalogda yazan beyitle değil,

Noktalı harfîle Re'fet ser düşüb târih didüm

Lutf-ı Vehhâb ile cennetdür mekânı Hüsrevin

1213 (1798/99) tarihini veren tarih beytiyle bitmektedir.

3- Kütüphane kataloğunda, "18. yüzyılda yaşamış Lâmiî Efendi isimli bir şairin divanı olup …" ifadelerindeki şairimizin mahlasıyla ilgili tespit de doğru değildir. Kaldı ki nüshanın içindeki "yazma eser tesbit fişi"ndeki müellif ifadesinin karşısında Lâmi yazmaktadır. Gerçek adını bilmediğimiz şairin şiirlerindeki mahlası Lâmi'dir. Ancak sadece bir gazelinde şairimiz mahlasını Lâmiî şeklinde yazmıştır.[36] Bunu bir hata olarak kabul edip bu hatanın müelliften mi müstensihten mi kaynaklandığını bilememekle beraber müelliften ziyade müstensihten olabileceğini varsayıyoruz.

Lâmi' genel anlamda Sebk-i Hindî tarzında şiirler yazmış bu ekole mensup bir 18. yüzyıl şairidir. Uzun tamlamalar ince hayaller Lâmi'de de belirgin bir görülür. Kasidelerinde bu tarz hemen daha divanın başlangıcında bile kendini hissettirir.

Ey siyehfām tāli'-i idbār

V'ey tenük-baḥtī belde-i efkār[37]

Teźerv-i şu'le-i ṭab'um ḥabāb-ı sūz-ı ṭā'atdür

Şikār-ı āteşīn-bāz-ı ḳażāyam yā Resūla'llāh[38]

Lami', divanında en çok kullandığı gazellerinde de Sebk-i Hindi üslubuna uygun şiirler yazmıştır:

Ne bir tāc-ı ser-i devlet ne bir ḫāk-i girām olduḳ

Miśāl-i nāme-keç pīçīde-gūş olduḳ külāhāsā[39]

Mey ki leb-rīz-i ṣafā-yı dil-i ehl-i dildür

Fikr-i ḥammār-ı ser ü bīm-i 'ases yā ne belā[40]

Būy-ı zülfinden zükām olsa dimāġ-ı dil ne ġam

Her ḥam-ı pīçīdesi ol mehveşüñ sünbüllenür[41]

---

[33] a.g.e., v: 195b
[34] Yücel Dağlı, E. Nedret İşli, Cevdet Serbest, Nihat Azamat, Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Yazmalar Kataloğu, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları,2001 , s.280
[35] Eserin 21. varağı 21/1 ve 21/2 şeklinde numaralandırıldığı için 21a dan sonraki varak numaraları için sayfa üzerinde yazılandan 1 fazlası düşünülmelidir. Eser 216 varak gözüküyor ama aslında 217 varaktır.
[36] Lâmi' Dîvânı, 144a (Aġlarsañ ağla Lāmi'ī-i derd-mende kim/ Şīrīni-i viṣāl ile ol kūh-ken degül)
[37] a.g.e., v: 2a
[38] a.g.e., v: 8a
[39] a.g.e., v: 82b
[40] a.g.e., v: 84b
[41] a.g.e., v: 112a

Lami', Sebk-i Hindi üslubuna aitliğini İran veTürk edebiyatında bu tarz şiirler yazan şairlerin adını anarak da göstermiştir.

Düşmen-i dāġ-ı merhem endīşem

Derd-i bī-vāye-i Ĥakīm benem

Nā-güzīrī-i ümtiḥān oldum

Merd-i siḥr-āfet-i Kelīm benem

Cevher-i tīġ-ı şi'r-i Nābī'den

Ḥayret-endāzī-i dü-nīm benem

Gerçi Şehrī gül-i me'ārifdür

Gerçi Şehrī gül-i me'ārifdür

Līk mu'ciz-dil-i Fehīm benem

Şūḥ-ṭab' [u] levend-i Ŝābit'den

Müstefīż-ı gül-i şemīm benem

Ṣabrī-i nükte-senc-i 'irfānuñ

Şāhid-i nažmına Nažīm benem

Şīve-i şi'r-i tarz-ı Nā'ilī'ye

Beste-i gerden-i śamīm benem

'Örfī-i Rūm u Ṭālib-ṭab'am

Ḥāśılı şimdi bī-ḳasīm benem[42]

Tablo 1. *Divanda Kullanılan Nazım Şekillerinin Manzume Sayıları*

Sıra No	Nazım Şekli	Manzume Sayısı	Divandaki Kullanım Oranı (%)
1	Kasîde	23	4.30
2	Kıt'a	58	10.86
3	Terkîb-Bend	7	1.31
4	Müsemmen	1	0.18
5	Müseddes	1	0.18
6	Tahmîs	14	2.62
7	Nazm	3	0.56
8	Gazel	424	79.40
9	Beyt	3	0.56
	TOPLAM	**534**	

Yukarıdaki çizelgeye göre divanda kullanılan nazım şekilleri içinde en çok yekunu % 79 ile gazeller oluşturmaktadır. Genel anlamda baktığımızda da divan edebiyatına gazel edebiyatı da denebilir. Çünkü Türk divan şairleri divanlarında en çok gazel nazım şeklini kullanmışlardır. Lâmi' de divanında en çok gazel nazım şeklini kullanmıştır.

Nazım şeklinin sayısı yönünden ikinci sırada kıt'a nazım şekli gelmektedir (% 10,86). Lâmi'in kıt'aları tarih düşürmek için kullanılmıştır. Doğuma, ölüme, bina yapımına ve tamirine, değişik sosyal olaylara düşürdüğü tarihlerde kıt'a nazım şeklini kullanmıştır.

Divanda kullanılan nazım şekillerinin sayısı yönünden üçüncü sırada kaside nazım şekli vardır (% 4,30). Kasideler nazım şekilleri arasında sayısal yönden (23) kıt'alardan sonra gelmesine rağmen aslında divandaki yerleri gazelden sonra gelmektedir. Lâmi' kasidelerinde kaside nazım şekine uygun olarak daha çok devlet büyüklerini övgü mahiyetinde kasideler yazmıştır.

[42] a.g.e., v: 48b-149a

Tablo 2. *Beyit Sayılarına Göre Nazım Şekillerinin Kullanımı*

Sıra No	Nazım Şekli	Beyit Sayısı	Mısra Sayısı	Kullanım Oranı (%)
1	Kasîde	1009	2018	21,45
2	Kıt'a	387	774	8,22
3	Terkîb-Bend	306	612	6,50
4	Müsemmen	20	40	0,42
5	Müseddes	15	30	0,31
6	Tahmîs	76 Bend (190 Beyit)	380	4,03
7	Nazm	21	42	0,44
8	Gazel	2752	5504	58,51
9	Beyt	3	6	0,06
	TOPLAM	**4703**	**9406**	

Tablo 3. *Kullanım Sıklığına Göre Nazım Şekilleri*

Sıra No	Nazım Şekli	Beyit Sayısı	Mısra Sayısı	Kullanım Oranı (%)
1	Gazel	2752	5504	58,51
2	Kasîde	1009	2018	21,45
3	Kıt'a	387	774	8,22
4	Terkîb-Bend	306	612	6,50
5	Tahmîs	76 Bend (190 Beyit)	380	4,03
6	Nazm	21	42	0,44
7	Müsemmen	20	40	0,42
8	Müseddes	15	30	0,31
9	Beyt	3	6	0,06
	TOPLAM	**4703**	**9406**	

Kullanım sıklığına göre Lâmi' Dîvânı'na baktığımızda divan içinde kullanılan nazım şekillerinin divanın bütününe göre işgal ettikleri hacim ortaya çıkmaktadır. Buna göre divanda en hacimli nazım şeklini yine gazeller oluşturmaktadır (% 58,51). İkinci sırada kasideler yer almaktadır (% 21,45). Üçüncü sırada ise kıt'a nazım şekli gelmektedir. Bunların ardından da diğer nazım şekilleri sıralanmaktadır.

Sebk-i Hindî şairleri diğer şiir türlerine göre gazeli daha çok kullanmışlardır. Sebk-i Hindî gazelinin şekil açısından en büyük özelliği beyitlerin müstakil olmaları ve anlatılmak istenenin sadece bir beyitte verilmesidir. Gazelin beyitleri arasında anlam bütünlüğü bulunmayıp vezin, kafiye ve redif ile bir bağ oluşmaktadır.[43]

Nār-ı ġam bī-dād nūr-ı şu'le-i āmāl pest

Dil-rubā ser-keş dil-i sevdā-ger-i pā-māl pest

Ḥayretüm şūr-efgen-i ṣad arṣagāh-ı ḥaşrdur

Lā'übālī ṭab' [u] bālā-himmet ü ef'āl pest

Çihre-sāy-ı dāmen-i yār olmadum eyyāmda

Pāye-i baḫtum gibi ḳadrüm nigūn iḳbāl pest

Cürmüm engüşt-i ḥisāb olmaz benüm dīvānda

Cürm-i bī-pāyān-ı öźr-i defter-i 'āmāl pest

Bestedür ḳadrüñ egerçi dehr içinde Lāmi'ā

Līk olmaz lutf-ı Ḥaḳ'da rütbe-i iclāl pest[44]

Lami'in şiirlerinde zamandan şikayet de çok kullanılan bir anlatım tarzıdır:

Uymadı evżā'-ı zamāne saña

Sen de zamandan ḥazer it Lāmi'ā[45]

Kimüñ vefāsına dil-dāde-i ḫulūṣ olalum

Zamāne dostlarında vefā [mı] ḳalmışdur[46]

Baḳmazsa ġam mı kimse rūyuña zamānede

Lāmi' fırīb-i dil-bere dirhem libāsmış[47]

[43] Halil Toker, İlmi Araştırmalar 2, İstanbul, 1996, s: 149
[44] Lâmi' Dîvânı, v: 89a
[45] a.g.e., v: 67b
[46] a.g.e., v: 121b

Bir maḥḳ ile perdāzī-i dendān-ı riyādur

Zāhid didigüñ sünnet-i misvāk-i zamāne[48]

Lami' halk söyleyişine de önem vermiş şiirlerinde halk ifade ve deyimlerini kullanmıştır:

İtdi pā-māl-i ḥavādiŝ beni bir mertebe kim

Ḳoymadı ħāne-i vīrānede bir köhne ḥaṣīr[49]

Şeb-tābe-seḥer yād iderüm vaṣlın o māhuñ

El-betde kişi sevdigi düşmez deheninden[50]

Piyāz ü nān ile sīr olması daħi çoḳdur

Gedā-yı ħˇāhiş-i devlet bu ħırṣ u āza göre[51]

Zāhid gelicek bezme ḳadeḥ oldı şikeste

Lāmi' nažara aldı bizi gözi çıḳası[52]

Edebiyatımızda Cumhuriyet dönemi tartışmalarından olan "şiirde nasır kelimesi kullanılır mı" polemiğine sebep olan nasır kelimesi Lami'in şiirlerinde kullanılmıştır:

Girye mu'tād idemez ħande-ṭırāzı ḥużūr

Düşemez dā'iye-i merheme zaħm-ı nā-sūr[53]

Ṭabīb-i nā-revāya ilticā-yı minnet itmekden

Helāk-i dāġ dāġ-ı zaħm-ı nāsūr olmamuz yegdür[54]

Zaħm-ı nāsūr-ı teġāfül cāna geçdi bü'l-'aceb

Dil ħırāş-ı derd ile cūyende-i merhem henūz[55]

Olmaz marīż-ı 'aşḳ u maḥabbet devā-pezīr

Müşfiḳ ṭabīb-i 'illet-i nā-sūr eger benem[56]

SONUÇ

18. yüzyıl Oamanlı imparatorluğunun yükselmesinin durduğu hatta gerilemenin yaşandığı bir yüzyıldır. Siyasi ve coğrafi olarak hissedilen bu duraksama ve gerileme toplumsal hayatta çok fazla hissedilmemiştir. Ancak yaşanan toplumsal olaylar, isyanlar toplumun bu yüzyıldaki olayları içten içe hissettiğini de gösterir.

18. yüzyılda Osmanlı sahasındaki edebiyat önceki yüzyıllardaki geleneksel divan tarzına devam ederken yeni arayışlara da girilmiştir. Özellikle 16. yüzyılda Hindistan'a göç eden İranlı şairlerce başlatılan Sebk-i Hindi şiir anlayışı 17. yüzyıldan itibaren Türk edebiyatını da etkilemiş ve 18. yüzyılda da bu akım Türk şairlerinde etkisini sürdürmüştür.

Şiirlerindeki tarih kıt'alarından anladığımıza göre 18. yüzyılı ilk çeyreğinden son çeyreğine kadar yaşamış olan Lami' bu yüzyılın şiir anlayışına uygun olarak Sebk-i Hindi şiir akımına uygun şiirler yazarak yüzyılın içinde yer almış Türk divan şiirine katkı sağlamıştır. Lami'in şiirleri Sebk-i Hindi şiir anlayışına uygun olarak uzun ve girift tamlamalarla yüklü, anlam yönünden ince hayallerle örülü, bazan hikemi tarzda öğüt verici bazan da halk söyleyişine dayalı açık sade ve Türkçe ifadelerden oluşmaktadır.

Bu güne kadar divanı tedkik edilmemiş, ilim alemine tanıtılmamış olan Lami'i Eski Türk Edebitayı sahası uzmanlarına ve genel olarak da ilim alemine tanıtmış olmanın sevincini yaşamaktayız.

---

[47] a.g.e., v: 133b
[48] a.g.e., v: 165b
[49] a.g.e., v: 38b
[50] a.g.e., v: 162a
[51] a.g.e., v: 168b
[52] a.g.e., v: 185a
[53] a.g.e., v: 72b
[54] a.g.e., v: 112b
[55] a.g.e., v: 128a
[56] a.g.e., v: 147a

KAYNAKÇA

Babacan, İsrafil (2012). Klasik Türk Şiirinin Son Baharı Sebk-i Hindi, Akçağ Yay., Ankara.

Bilkan, Ali Fuat (2007). Şadi Aydın, Sebk-i Hindi ve Türk Edebiyatında Hint Tarzı, 3F Yay., İstanbul.

Çeltik, Halil (1998). 18. Yüzyıl tezkirelerinde Divan Şairleri, Journal of Turkish Studies, 22.

Demirel, Şener (2009). XII. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinin Anlam Boyutunda Meydana Gelen Üslup Hareketleri: Klasik Üslup-Sebk-i Hindi-Hikemi Tarz-Mahallileşme, Turkish Studies, Volume 4/2, winter 2009

Hikmet, Arif. Tezkiretü'ş- Şuarâ, Millet Kütüphanesi, No: 789

İpekten, Haluk ve diğerleri (1988). Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.

İse, Mustafa; Osman Horata ve diğerleri (2006). Eski Türk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker Yay., Ankara.

Kaplan, Mahmut (2001). Sebk-i Hindi Şairlerinden Fehîm, İsmetî, Nâilî ve Neşâtî'nin Divanlarına Göre Şair ve Şiir Hakkında Görüşleri, Hece Yay., İstanbul.

Lâmi Divanı, Yapı Kredi, Sermet Çifter Yazma Eserler Kütüphanesi, no: 712

Özyıldırım, Ali Emre (2006). Sebk-i Hindi'nin Türk Edebiyatındaki Seyri Üzerine Notlar, Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları I, Sözde ve Anlamda Farklılaşma Sebk-i Hindî, (nşr. Hatice Aynur), Turkuaz Yay., İstanbul.

Toker, Halil (1996). İlmi Araştırmalar 2, İstanbul.

DEDE KORKUT HİKÂYELERİNDE GÖRSELLERİN KULLANIMI

Usage of Visuals in Dede Qorqut Stories

Arş. Gör. Dr. Gamze ÇELİK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
gamzecelik@comu.edu.tr

Özet

Dede Korkut Hikâyeleri Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Bu hikâyelerle kültürümüz, geleneklerimiz ve değerlerimiz gençlere kazandırılabilir. Görsel okuryazarlık; bilişim dünyasının getirdiği yeniliklerden yararlanarak, görseller yoluyla verilen mesajların anlamlandırılması ve görsellerle yeni mesajlar üretilebilmesi becerisidir. Görsel okuryazarlık becerisi, günümüzde üzerinde önemle durulan bir konudur. Bugün çevremiz görsellerle sarılmıştır. Gençler, konunun sadece anlatım yöntemiyle anlatıldığı dersleri ilgi çekici bulmamaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, edebiyat eğitiminde de bu gelişmelerden yararlanmak gerekmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri derslerde anlatılırken, görsellerle yapılan etkinlikler dikkat çekici olacaktır. Bu etkinliklerle öğrenciler hikâyelerde yaşanan olayları gözlerinde daha iyi bir şekilde canlandırabilecektir. Araştırmanın problemi "Dede Korkut Hikâyeleri görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleriyle nasıl anlatılabilir?" sorusudur. Nitel araştırma yöntemiyle yapılacak araştırmada döküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, Dede Korkut Hikâyelerinden Dirse Han oğlu Boğaç Han hikâyesinde görsellerin kullanılabileceği etkinliklere örnekler verilmiştir. Bu etkinlikler video kullanımı (çizgi film), resim ve fotoğraf kullanılarak oluşturulacaktır. Hazırlanan görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri hikâyenin anlaşılmasında ve öğrencilerin dikkatinin dağılmamasında etkili olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut Hikâyeleri, Görsel Okuryazarlık, Etkinlikler, Edebiyat Eğitimi

Abstract

Dede Qorqut Stories have an important place in Turkish literature. With these stories, our culture, traditions and values can be earned by young people. Visual literacy has been defined as the ability to make sense of the messages given with visuals and produce new messages with them. Visual literacy is an issue that is emphasized today. Today it's wrapped around with visuals. Young people don't find the lessons taught by the method of expression to be interesting. Nowadays, as technology develops rapidly, it is necessary to make use of these developments in literature education. While Dede Qorqut Stories are taught in the lessons, the activities done with visuals will be remarkable. Through these activities, students will be able to visualize the events in their stories better in their eyes. The problem of the research "How can Dede Qorqut Stories be explained by visual literacy skills activities?" The research to be done by qualitative research method is based on document examination technique. In the study, is given examples of visual literacy skills that can be used in the story of Dede Qorqut, Dirse Han's son Boğaç Han. These events will be created using video (cartoons), pictures and photographs. Prepared visual literacy skills may be effective in understanding the story and not distracting the students.

Keywords: Dede Qorqut Stories, Visual Literacy, Activities, Literature Education

GİRİŞ

Dede Korkut Hikâyeleri Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Bu hikâyelerle kültürümüz, geleneklerimiz ve değerlerimiz gençlere kazandırılabilir. Prof. Dr. M. Fuat KÖPRÜLÜ, Dede Korkut için; "Terazinin bir kefesine Türk Edebiyatının tümünü, diğer kefesine de Dede Korkut'u koysanız yine de Dede Korkut ağır basar" demektedir. Dede Korkut'un on iki hikâyesi bulunmaktadır.

Dede Korkut hikâyeleri 12 boydan oluşmaktadır:

1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu.

2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması Boyu.

3- Kam Püre Beg Oğlu Bamsı Begrek Boyu.

4- Kazan Beg'in Oğlu Uruz Beg'in Esir Düştüğü Boy.

5- Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu.

6- Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu.

7- Kazılık Koca Oğlu Beg Yigenek Boyu.

8- Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy.

9- Begil Oğlu Emren Boyu.

10- Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu.

11- Salur Kazan'ın Oğlu Uruz'un Tutsaklıktan Çıkardığı Boy.

12- İç Oğuz'a Taş (Dış) Oğuz'un Asi Olup, Beğrek'in Öldüğü Boy

Görsel okuryazarlık; bilişim dünyasının getirdiği yeniliklerden yararlanarak, görseller yoluyla verilen mesajların anlamlandırılması ve görsellerle yeni mesajlar üretilebilmesi becerisidir. Görsel okuryazarlık becerisi, günümüzde üzerinde önemle durulan bir konudur. Bugün çevremiz görsellerle sarılmıştır. Gençler, konunun sadece anlatım yöntemiyle anlatıldığı dersleri ilgi çekici bulmamaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, edebiyat eğitiminde de bu gelişmelerden yararlanmak gerekmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri derslerde anlatılırken, görsellerle yapılan etkinlikler dikkat çekici olacaktır. Bu etkinliklerle öğrenciler hikâyelerde yaşanan olayları gözlerinde daha iyi bir şekilde canlandırabilecektir.

Araştırmanın Problemi

Derslerin anlatım yöntemiyle anlatıldığı, öğrencilerin pasif bir dileyici olarak kaldığı derslerden verim almak günümüzde oldukça zordur. Günlük hayatta öğrenciler görsellerin bombardımanı altındayken, derslerinde klasik yöntemlerle işlenen dersler öğrencilere ilgi çekici gelmemektedir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Derslerinde görselleri kullanmaları gerekmektedir. Bunun için de resim, video, fotoğraf gibi görselleri dersleriyle ilişkilendirmeleri en iyi yol olacaktır. Araştırmanın problemi "Dede Korkut Hikâyeleri görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleriyle nasıl anlatılabilir?" sorusudur.

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemiyle yapılacak araştırmada döküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013). Örneklem video, fotoğraf, resimler ve konuyla ilgili güncel haberlerdir. Video, fotoğraf, resimler ve konuyla ilgili güncel haberler araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak tespit edilmiştir. Görseller seçilirken açıklanabilecek, yoruma açık görseller olmasına dikkat edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, Dede Korkut Hikâyelerinden seçilen hikâyelerde görsellerin kullanılabileceği etkinliklere örnekler verilmiştir. Bu etkinlikler video kullanımı (çizgi film), resim ve fotoğraf kullanılarak oluşturulacaktır.

Birinci Etkinlik

Video Sunumu: Dede Korkut Kimdir?

Dede Korkut Hikâyelerini öğrencilere tanıtmak için bir video sunumu yapılabilir. Böylece öğrencilerin dikkatini konuya çekmek çok daha kolaylaşacaktır. Video(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597f6317b8e1d6.40112994); "manyetik bantlar üzerinde yer alan veya sayısal olarak derlenmiş hareketli resimler dizisidir." Seçilen videoda Dede Korkut'un kim olduğundan, Dede Korkut hikâyelerinin özelliklerinden ve öneminden bahsedilmektedir.

Dede Korkut Oğuz Türklerinin en büyük destanlarından biridir. Oğuzların tarihi ve içtimai hususiyetlerini ele alan büyük bir eserdir. Destanlar, Türklerin tarihi karakteri ve hususiyetleri üzerine kaynaklık etmektedir. Her bir hikâye, hatta bir kelime dahi tarihimize ışık tutmaktadır. Diğer Türk destanlarına nazaran daha geniş bir alana yayılmıştır. Dede Korkut ve destanı neredeyse bütün Türk boyları arasında özünü muhafaza ederek yaşamaktadır. Bu özelliğiyle Türk dünyasının adeta hüviyet cüzdanı olma durumundadır (http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/25/153.pdf).

Dede Korkut hikâyelerinin bir video eşliğinde anlatılması, öğrencilerin o dönemi de gözlerinde canlandırmasını kolaylaştıracaktır. Derse merak uyandıracaktır. Bu nedenle de dersin girişinde böyle bir video öğretmen tarafından kullanılabilir.



https://www.youtube.com/watch?v=3s_DXI_9lAo (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

İkinci Etkinlik

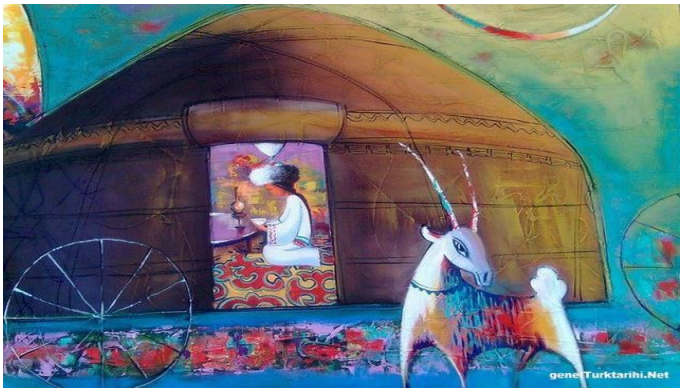
Resim Sunumu: Hangi Hikâye?

Dersin gelişme bölümünde Dede Korkut hikâyeleriyle ilgili farklı resimler seçilebilir. Bu resimler öğrencilere gösterilerek, hangi hikâyeyle ilgili bir resim olduğu öğrencilere sorulabilir.



https://www.youtube.com/watch?v=pD-qT3wkmsg (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

Resimde görülen Deli Dumrul adlı hikâyeden bir bölümdür. Deli Dumrul kendisini herkesten üstün görmeye başlayınca Allah onun canını almak için Azrail'i görevlendirir. Bu resimde Azrail'in Deli Dumrul'un canını almak için karşısına çıktığı sahneyi görüyoruz. Bu resim üzerinden öğrencilerin hikâyeyi anlatmaları istenebilir. Deli Dumrul'un hangi noktalarda haksız olduğu öğrencilere sorulabilir.



https://destanlar.blogspot.com/2009/02/salur-kazann-evinin-yagmalanmas.html (Erişim Tarihi: 13.09.2018)

Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması adlı hikâyede Salur Kazan'ın ava gitmesi sırasında çadırının yağmalanması anlatılmaktadır. Resimde de bir çadır olduğunu görüyoruz. Salur Kazan'ın düşmanları çadırı

yağmaladıktan sonra Salur Kazan'ın eşini ve oğlunu tutsak ederler. Öğrencilere bu resim gösterilerek hangi hikâyeyi hatırladıkları sorulabilir.



https://www.youtube.com/watch?v=ToXiPKdqZuc (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

Bu resim Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesindendir. Dede Korkut Hikâyelerinde bir çocuğun isim alması için büyük bir kahramanlık yapması gerekir. Dirse Han'ın oğlu da bir boğa ile güreşir. Her kahramanlığın ardından Dede Korkut gelip o çocuğa yaptığı kahramanlıkla ilgili bir isim verir. Bu geleneksel ad verme töreni bir gelenektir. Hikâyeyle ilgili bu resim gösterilerek, hikâyenin hangi bölümünden bir görüntü olduğu öğrencilere sorulabilir. Böylece öğrenciler hem hikâye ile ilgili bilgilerini, hem de yorumlarını anlatırlar.

Üçüncü Etkinlik: Farklı Destanları Karşılaştırma





https://www.papiroom.net/505048575048_tepegoz-kimdir (Erişim Tarihi: 08.09.2018).

Farklı milletlerin destanlarında benzerlik gösteren unsurlar bulunmaktadır. Üstteki resimlerin biri Homeros'un İlyada Destanı'nda bahsedilen tek gözlü devdir. Genellikle elinde taşıdığı dikenli balyoz, diğer mitolojilerde de spesifik bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. **Yunan (Kiklop)** ve **Türk** mitolojilerinde vahşi yanlarıyla karşımıza çıkan bu tek gözlü arkadaşlar, **Mısır** ve **İskandinav** mitlerinde vahşi olmaktan uzaktır. Hatta tanrısal nitelikler taşıdıklarını da söylemek mümkündür. Diğer resimde ise Dede Korkut Hikâyerinde geçen Tepegöz'ü görüyoruz. Bu resimler üzerinden bu karhamlar hakkında öğrencilere bilgi verilebilir. Farklı edebiyatların karşılaştırması da yapılabilir.

Dördüncü Etkinlik

Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Güncel Haberler



http://oski.meb.k12.tr/icerikler/gecmisten-gelecege-iz-birakanlar-dede-korkut_4318676.html (Erişim Tarihi: 02.09.2018).

Dede Korkut hikâyeleriyle ilgili sınıfa güncel haberler getirilebilir. Bu güncel olaylardan bir tanesi Eskişehir'de gerçekleştirilen bir proje kapsamındadır. Geçmişten Geleceğe İz Bırakanlar Projesi kapsamında, ocak ayı boyunca ana sınıfı öğrencileri çeşitli etkinlikler ile Dede Korkut'u tanımışlardır. Sınıfta Dede Korkut'un masal çadırını oluşturup Dede Korkut kılığında resimlerle masal anlatmışlardır. Afişler ile çadırı süslemişlerdir. Dede Korkut hikâyeleri okuyup parmak oyunları oynamışlardır. Dede Korkut resimleri yapmışlardır ve rozetler hazırlamışlardır. TRT Çocuk kanalında yayınlanan Dede Korkut hikâyelerini sınıfta izleyerek eğlenceli zamanlar geçirmişlerdir.

Beşinci Etkinlik

Fotoğraf Kullanımı: Dresden Kütüphanesindeki Orjinal Kopya



https://turkishcanada.org/dede-korkut-hikayeleri/ (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

Dede Korkut Hikâyelerinin ilk orijinal kopyası Dresden Kütüphanesinde bulunmaktadır. Dede Korkut ve hikâyeleri ile ilgili araştırma yapan pek çok bilim adamı bu baskıyı referans almıştır. 1950 yılında ise, İtalyan bilim adamı Ettore Rossi, Vatikan Kütüphanesinde eserin bir başka kopyası olduğunu bulmuş ve bunu bilim çevrelerine duyurmuştur. Prof. Dr. Muharrem Ergin, Faruk Sümer, Pertev Naili Boratav, Fahrettin Kırzıoğlu, Adnan Binyazar, Orhan Şaik Gökyay ve Semih Tezcan, Dede Korkut üzerine önemli çalışmalar yapmışlardır. Bu bilgiler de fotoğraflarla hazırlanan bir sunumla öğrencilere aktarılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dede Korkut Hikâyeleri edebiyatımız için büyük bir öneme sahiptir. Bu değerli kaynağı gençlere tanıtmak kültür aktarımı için, değerler eğitiminin verilebilmesi için büyük bir önem taşımaktadır. Her gencin Dede Korkut Hikâyelerini bilmesi ve bu edebî hazineden olabildiğince fazla yararlanması, beslenmesi gerekmektedir.

Araştırmamızda Dede Korkut hikâyeleriyle ilgili farklı etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenler farklı etkinlikler hazırlayarak, Dede Korkut hikâyelerinin tanıtımında ve öğrencilere aktarılmasında bu etkinlikleri kullanabilirler. Böylece daha kalıcı bir eğitim sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Creswell, J. W. (2013). Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni. Çeviri Ed., Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597f6317b8e1d6.40112994 (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/25/153.pdf (Erişim Tarihi: 13.09.2018)

https://www.youtube.com/watch?v=3s_DXI_9lAo (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

https://www.youtube.com/watch?v=pD-qT3wkmsg (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

https://destanlar.blogspot.com/2009/02/salur-kazann-evinin-yagmalanmas.html (Erişim Tarihi: 13.09.2018)

https://www.youtube.com/watch?v=ToXiPKdqZuc (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

https://www.papiroom.net/505048575048_tepegoz-kimdir (Erişim Tarihi: 08.09.2018).

http://oski.meb.k12.tr/icerikler/gecmisten-gelecege-iz-birakanlar-dede-korkut_4318676.html (Erişim Tarihi: 02.09.2018).

https://turkishcanada.org/dede-korkut-hikayeleri/ (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

TÜRK POP MÜZİĞİNDE GEÇEN DEYİM VE ATASÖZLERİNİN DİL EĞİTİMİNE KATKISI: ROBER HATEMO ŞARKILARI ÖRNEĞİ

The Contribution of Idioms and Proverbs in Turkish Pop Music to The Language Education: The Example of Rober Hatemo Songs

Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
fundaorge@comu.edu.tr

Gözde ÖN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
gozdeon17@hotmail.com

Özet

Dil; insanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini yazılı ve sözlü olarak aktarmasını sağlayan bir araçtır. İnsanlar arasında hem yazılı hem de sözlü iletişimi sağlayan dili doğru, etkili ve yerinde kullanmak sağlıklı bir iletişim kurmanın başlıca şartlarındandır. İletişimi etkili kılmak ise sözlü kültürümüzde önemli bir yere sahip olan deyim ve atasözlerimizi kullanmakla mümkündür. Bazen satırlar dolusu cümle kullanarak anlattığımız olay ve durumları tek bir atasözünü ya da deyimi kullanarak ifade edebiliriz. Bu nedenle atasözü ve deyimleri günlük iletişimde kullanmak da son derece önemlidir. Atasözü ve deyimler, günlük hayatta dinlediğimiz birçok şarkı türünde sıklıkla kullanılmaktadır. Rastgele sözcüklerin tekrarlanmasıyla oluşan, sadece ritmin ön planda olduğu bazı şarkıların yanında içinde Türkçenin güzel kullanımına örnek oluşturan, deyim ve atasözlerinin bolca kullanıldığı şarkılar da vardır. Bu tarz şarkılar aracılığıyla dil eğitiminde önemli bir yere sahip olan deyim ve atasözlerini daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmek mümkündür. Bu çalışma, Türk pop müziğinde geçen deyim ve atasözlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ayrıca şarkılarda yer alan deyim ve atasözlerinin biçim ve kavram özellikleri de ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada, Türk pop müziğinde geçen deyim ve atasözlerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Türk pop müziğinde seslendirilen şarkılar, örneklemini ise Rober Hatemo tarafından seslendirilen Türk pop müziği şarkıları oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle sanatçı tarafından seslendirilen şarkılarda çok sayıda atasözü ve deyime yer verildiği, bu nedenle şarkıların dil öğretimine önemli katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deyim, Atasözü, Türk Pop Müziği

Abstract

Language; is a tool that allows people to convey their feelings, thoughts, wishes and dreams in writing and orally. Convenient use of language that provides both written and verbal communication among people is a prime condition for establishing a healthy and effective communication. Making communication effective is possible by using idioms and proverbs which have an important place in our oral culture. Sometimes we can express the events and situations by using a single proverb or idiom instead of using many lines of sentences. For this reason, it is very important to use proverbs and idioms in daily communication. Proverbs and idioms are often used in many types of songs we listen to in daily life. In addition to some songs that are formed by repetition of random words, in which only the rhythm is the frontal plane, there are also songs in which the idioms and proverbs are frequently used and which are examples to the convenient use of Turkish language. It is possible to learn idioms and proverbs which have an important place in language education more easily and permanently through these kinds of songs. This study was conducted to determine the idioms and proverbs used in Turkish pop music. The study also covers the form and concept features of the idioms and proverbs in the songs. In this context, in order to determine the idioms and proverbs used in Turkish pop music, document examination which is one of the qualitative research methods, was used. The universe of the study is the songs performed in Turkish pop music, and the sample is Turkish pop music songs performed by Rober Hatemo. The data obtained from the study showed that the songs which were sung by the singer involved many proverbs and idioms. For this reason, it was concluded that songs could contribute a great deal to language lerning.

Keywords: Idiom, Proverb, Turkish Pop Music

GİRİŞ

"Toplumların dil hazinelerinde önemli bir yer oluşturan atasözleri ve deyimler, toplum tarafından kabul edilen duygu ve düşüncelerin dile getirildiği sözlerdir" (Karabağ ve Coşan, 2000: 5). Bunlardan atasözleri "uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, kalıplaşmış, önemli bir bölümü geniş zamanda ya da emir kipinde çekimlenen tümcelerdir" (Eker, 2006: 479). Deyim ise, "belli bir kavramı, belli bir

duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür" (Aksan, 2000: 35).

Atasözleri ve deyimler zaman zaman birbiriyle karıştırılmaktadır. Ancak ikisi arasında önemli bir fark vardır. Bu bağlamda atasözlerinin asıl amacı insanlara nasihat etmek, yol göstermek ve bazı olaylardan ibret alınması için gerçekleri tüm çıplaklığı ile göstermek iken, deyimlerin amacı bir anlayışı özel bir kalıp içinde ya da ruhu cezbeden bir dille insanlara aktarmaktır (Altaylı, 2010).

"Her dilde atasözleri ve deyimler vardır. Toplumbilim, ruhbilim, eğitbilim, ekonomi, felsefe, tarih, ahlak, folklor… gibi birçok konuları ilgilendiren ve birçok yönlerden inceleme konusu edilmeye değer olan bu ulusal varlıklar, deyiş güzelliği, anlatım gücü, kavram zenginliği bakımından pek önemli dil yapılarıdır" (Aksoy, 1988: 13).

"Bir milletin dilinde ve günlük yaşamında önemli yer tutan atasözleri ve deyimler, o milletin tarihi zenginliğini, estetik ve güzellik anlayışını, değerlerini ve anlayışlarını yansıtan birikimleridir" (Okray, 2015: 94). Bu özelliklerinden dolayı atasözü ve deyimlerle ilgili çok fazla çalışma yapılmış olmasına karşın bu dil yapılarının şarkılardaki kullanımına ilişkin çalışma sayısı fazla değildir.

Artuç (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde üst seviye atasözleri ve deyimlerin kazandırılmasında Barış Manço şarkılarının araç olarak kullanılması ele alınmıştır. Yüksel (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, Türk müziğinde dil sözcüğünün kullanıldığı atasözü ve deyimler incelenmiştir. Eroğlu (2014) 15. yüzyıl Türk mevlit edebiyatında atasözü ve deyim kullanımını incelemiş, Aydın ve Topçuoğlu Ünal (2015) ise şarkılarla deyimlerin öğretimi ve anlamlandırılması üzerine çalışmıştır. Bu çalışma ile atasözü ve deyimlerin şarkılarda kullanılmasına yönelik çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

ÇALIŞMANIN AMACI VE YÖNTEM

Bu çalışma, dilimizi zenginleştiren, söz varlığımızda önemli bir yere sahip olan deyim ve atasözlerinin Türk Pop Müziği içerisindeki kullanım derecesini, biçim ve kavram özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki şarkılar tek tek dinlenmiş, şarkı sözlerinde geçen deyim ve atasözleri belirlenmiştir. Tespit edilen deyimlerin şarkılar içerisinde nasıl kullanıldığını göstermek amacıyla şarkılardan örnek bölümler verilmiştir. Her şarkıda farklı deyimler yer almakla birlikte, şarkılarda geçen bazı deyimlerin şarkı nakaratlarında birkaç kez kullanıldığı tespit edilmiş ancak bu deyimler nakaratlarda tekrarlanmak suretiyle kullanıldığı için sayıya dahil edilmemiştir.

Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Türk Pop Müziğinde seslendirilen şarkılar, örneklemini ise Rober Hatemo tarafından seslendirilen Türk Pop Müziği şarkıları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen albümlere ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Kapsamında İncelenen Albümlere İlişkin Bilgiler*

Albüm Adı	Çıkış Yılı	Şarkı Sayısı	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Esmer	1997	10	30	-
Sen Farklısın	1998	12	44	-
Azılı Bela	2001	10	35	1
Aşksız Prens	2003	12	50	1
Sihirli Değnek	2006	13	28	1
Mahrum	2010	2	2	-
Pabucumun Dünyası	2014	8	23	-
Dikkat	2015	1	6	-
Giden Candan Gidiyor	2017	1	3	-
Toplam		**69**	**221**	**3**

Tablo 1'de görüldüğü üzere Türk Pop Müziği sanatçısı Rober Hatemo'ya ait toplam 9 albüm ve 69 şarkı incelenmiş, incelenen şarkılardan hareketle 221 deyim ve 3 atasözü tespit edilmiştir. Bu deyimlerden 188'i farklı deyim olup geri kalan 33 deyim farklı şarkılarda olmak üzere iki, bazen de üç kez kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde albümlerde kullanılan deyim ve atasözleri tablo halinde gösterilmiş ve şarkılarda nasıl kullanıldıklarına dair örneklere yer verilerek deyim ve atasözlerinin söz varlığına katkıları belirtilmiştir.

Tablo 2. *Esmer (1997) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Esmer	canını yakmak, seni gidi seni (seni seni), yakasından düşmek, can atmak, yaradana kurban olayım	5	-
Aşkın Kanunu	sel olup akmak, ne yazık ki	2	-
Cennetin Kapısı	zamanı geçmek, karalar bağlamak, alnının kara yazısı	3	-
Bayram Değil	kafayı takmak, zır deli, oyun oynamak, boş yere, boş vermek, hadi canım sen de, bayram değil seyran değil, ne oluyor?	8	-
Elveda	can borcunu ödemek, yenik düşmek, ümit vermek	3	-
Dilber	gelberi etmek	1	-
Kara Defter	kalbini kırmak, sözünü tutmak, hesap vermek	3	-
Ah Aşk	umudu kırılmak	1	-
O	oldu olacak, kınalar yakmak	2	-
Seviş Arkadaşımla	ihtimal vermemek, karşısına çıkmak	2	-
	Toplam	**30**	-
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***3***	

Tablo 2'de görüldüğü üzere sanatçı tarafından 1997 yılında çıkarılan "Esmer" albümünde 10 adet şarkı yer almaktadır. Albümdeki şarkıların incelenmesi sonucunda toplam 30 farklı deyim tespit edilmiş, atasözü kullanımına ise rastlanmamıştır.

Albüm içerisinde en fazla deyim kullanımı 8 farklı deyim ile *Bayram Değil* şarkısında, en az deyim kullanımı ise *Dilber* ve *Ah Aşk* şarkılarında (birer deyim) görülmüştür.

Albümdeki şarkılarda geçen bazı deyimlere ilişkin örnekler şöyledir:

*"Of aman aman **düş yakamdan***
Bulur bana yaradan
*Varmak için **can atan"*** (Esmer)

"Esmer sevdim herkes hayran
*Esmer yârim **yaradana kurban"*** (Esmer)

Albümle aynı adı taşıyan *'Esmer'* şarkısından alınan örneklere bakıldığında, deyimlerin özellikle uygun kafiye ve redif oluşturmak amacıyla dize sonlarında kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, hem biçim olarak şarkı sözlerinin uyumunu sağlamakta hem de içerik olarak söz varlığını zenginleştirmektedir. Sözlerin içeriğine bakıldığında ise sözlerin birbiriyle uyumu ve tekrarların anlamı güçlendirmek amacıyla deyimlerle birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte örnek verilen deyimlerin, dize sonlarındaki uyumlarından ziyade içerikte anlatımı güçlendirdiğini, aynı zamanda dil eğitimi açısından kültürel birikimi de desteklediğini söylemek mümkündür.

"Gülmeyin halime
Kendinize bakın
*Ah **oldu olacak***
*Alın **kına yakın"*** (O)

'O' şarkısından alınan örneğe bakıldığında her iki dizede de diğer dörtlüklerle anlam bütünlüğünü sağlamak ve anlamı güçlendirmek amacıyla deyimlerden yararlanıldığı görülmektedir. Deyimler sadece biçimsel anlamda değil aynı dili konuşan ve aynı kültürü paylaşanların yükledikleri ortak anlamsal kodlarla yaşayan sözlü ürünlerdir. Burada da görüldüğü üzere 'kına yakmak' deyimi, bizim kültürümüzde gerçek anlamından hareketle oluşturduğumuz anlamsal bir koddur ve *'birinin kötü durumuna sevinmek'* anlamında kullanılmıştır.

Tablo 3. *Sen Farklısın (1998) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Doludizgin	dolu dizgin, masal okumak, geri dönmek	3	-
Tanrım	(bir şeye) kuvvet vermek, canını almak, ne hâlde?	3	-
Niyetimi Bozdum	gece gündüz, yerinde duramamak, niyeti bozuk, feda olmak	4	-
Gurur	öksüz kalmak, gözden uzak tutmak	2	-
Vay Aney	adı batmak, başını alıp gitmek, göçüp gitmek	3	-
Sen Farklısın	ne çıkar? burnundan getirmek, (birinin) nazını çekmek, sıfırı tüketmek, büyü bozulmak	5	-
Bensiz Ölmek Yoktu	gözünü kapamak, zaman kazanmak, söz vermek, çekip vurmak, buz kesmek	5	-
Başlarım Geçmişinden	gün görmek, hâlden anlamak, sabrı taşmak (tükenmek, kalmamak)	3	-
Zor Gelir	güle güle, yolun açık olsun, canın sağ olsun/sağ olsun, (herhangi bir biçim) kolayına gelmek, geri dönmek, zor gelmek	6	-
Ne Yazar	yâr olmak, ne yazar, hayal olmak, geç kalmak	4	-
Senden Uzak	kendini naza çekmek, (birini) rezil etmek, sabrı taşmak (tükenmek, kalmamak), teslim etmek	4	-
Kaçamak	yalan dünya, elde değil	2	-
	Toplam	**44**	-
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***3,66***	

Tablo 3'te Rober Hatemo tarafından 1998 yılında çıkarılan "Sen Farklısın" albümünde yer alan şarkılarda geçen deyimler görülmektedir. Tabloya bakıldığında 12 şarkının bulunduğu albümde 44 deyimin yer aldığı; bunlardan 42'sinin farklı deyim olduğu; *sabrı taşmak* deyiminin *Başlarım Geçmişinden* ve *Senden Uzak* şarkılarında, *geri dönmek* deyiminin ise hem *Doludizgin* şarkısında hem de *Zor Gelir* şarkısında kullanıldığı görülmektedir.

Albüm içerisinde en fazla deyim kullanımına *Zor Gelir* şarkısında (6 deyim), en az deyim kullanımına ise ikişer deyim ile *Gurur* ve *Kaçamak* şarkılarında rastlanmıştır.

"Sen Farklısın" albümündeki şarkılarda geçen bazı deyimlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

"Vay aney aney nasıl etsem
Başım alıp nere gitsem
***Göçüp giden** bu sevdayı*
Yüreğime nasıl gömsem" (Vay Aney)

Albümde yer alan *'Vay Aney'* şarkısından alınan bu örnekte iki farklı deyim ile hem şarkının diğer bölümleriyle kafiye oluşturulduğu hem de anlamın güçlendirildiği görülmektedir.

*"**Güle güle** git **yolun açık olsun***
*Sana kırgın değilim **canın sağ olsun"*** (Zor Gelir)

'Zor Gelir' şarkısından verilen bu örnekte üç farklı deyimin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu şarkı sözünde kullanılan deyimler ile -diğer örneklerde de görüldüğü gibi- şarkının diğer bölümleriyle kafiye oluşturulmuştur. Deyimlere bakıldığında bu üç deyimin birbirlerini anlam açısından da tamamladığı görülmektedir. 'Güle güle' ve 'yolun açık olsun' deyimleri yolcular için söylenen iyi dilek sözlerindendir.

Albümle aynı adı taşıyan 'Sen Farklısın' şarkısından alınan ve aşağıda verilen örnekte geçen deyimlerle bir yandan şarkının diğer bölümleriyle kafiye oluşturulurken bir yandan da anlatıma canlılık kazandırılmıştır.

*"**Çektim nazını** bitti*
*Aşk **sıfırı tüketti***
Sen ayrı ya ben apayrı" (Sen Farklısın)

Tablo 4. *Azılı Bela (2001) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Vur Dibine	(birine) kıyak yapmak, (birini veya bir şeyi) kendi haline bırakmak	2	-
Aşkım Adına	selam olsun, hoş geldiniz, yaradana kurban olayım, (birine) hak vermek, (birine) kanat açmak, göz koymak	6	-
Azılı Bela	(birine) dünyayı zindan (zehir) etmek/dünyayı başına dar etmek, (birinin) kapısını çalmak, yüreğini açmak, avuç (avucunu) açmak	4	-
Döktür Döktür	saçını başını yolmak, salkım saçak, gece gündüz	3	-
Sen	göz bebeği, gözüne (gözlerine) bakmak	2	-
Çiçeğim	ne dedim de	1	-
Para	bağırıp çağırmak, boş vermek, fiyaka satmak (sökmek), gözü doymak, kaşık atmak (çalmak), nefesi kesilmek (daralmak veya tutulmak), yan gelip oturmak (yatmak)	7	-
Yorgun Düştüm	yorgun düşmek, (biriyle, bir şeyle) baş başa kalmak, lânet okumak, ne olur (olursun, olursunuz)	4	-
Hakkı Reis	mola vermek	1	-
Sözünü Tutamadın	başına bir hâl gelmek, bildim bileli, sözünü tutmak, yâr olmak, **âşığın gözü kördür,** (bir şeyi) geri vermek	5	1
	Toplam	**35**	**1**
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***3,50***	

Tablo 4'te görüldüğü üzere sanatçı tarafından 2001 yılında çıkarılan "Azılı Bela" albümünde 10 adet şarkı yer almaktadır. Albümdeki şarkıların incelenmesi sonucunda toplamda 35 farklı deyimle birlikte ***âşığın gözü kördür*** atasözü tespit edilmiştir. Her şarkıda farklı deyimler yer almış ve şarkılarda geçen bazı deyimler şarkı nakaratlarında birkaç kez tekrarlanmak suretiyle kullanılmıştır.

Albüm içerisinde en fazla deyim kullanımı 7 farklı deyim ile *Para* şarkısında, en az deyim kullanımı ise *Hakkı Reis* ve *Çiçeğim* şarkılarında (birer deyim) görülmüştür.

Albümdeki şarkılarda geçen bazı deyimlere ilişkin örnekler şöyledir:

"Ne seni ne de beni
Saramaz yeni biri
****Gözü kör bu aşk** benim*
*İsteme **vermem geri**"* (Sözünü Tutamadın)

Albümde yer alan 'Sözünü Tutamadın' şarkısında geçen atasözü ve deyim örneğine bakıldığında, 'gözü kör bu aşk benim' sözü ile 'aşığın gözü kördür' atasözüne atıf yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla buraya kadar incelenen albümlerde tespit edilmeyen atasözü örneği ilk defa bu şarkıda görülmektedir. Bu da anlatımı güçlendiren ve kültürel ögeleri içerisinde barındıran deyimlerin yanında atasözlerinin de sıkça kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca şarkıdan alınan bu örnekte deyim kullanımı ile de anlatım pekiştirilmiştir.

"Seni sevdim inandım her lafına
*Koskoca **dünyayı dar ettin** bana"* (Azılı Belâ)

Albümle aynı adı taşıyan 'Azılı Belâ' şarkısında kullanılan deyime bakıldığında, yine kafiye ile uyum ve anlatımın güçlendirildiği görülmektedir. 'Dünyayı dar etmek' deyimi yerine aynı anlama gelen 'büyük sıkıntılara soktun' cümlesi kullanılmış olsaydı, aynı anlatım güçlülüğünü ve zenginliğini sağlamak mümkün olmazdı.

*"**Yorgun düştüm** anla be vefasız*
***Lanet olsun** bu acılar zamansız*
***Ne olur** al, seni benden*
Ya da dur gitme apansız" (Yorgun Düştüm)

Albümdeki bir diğer şarkı olan 'Yorgun Düştüm' adlı şarkıdan alınan dörtlükte geçen deyim örneklerine bakıldığında ise anlatımın üç farklı deyim ile canlandırıldığı ve güzelleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte dize sonlarındaki rediflerle de şekil açısından güzel bir görüntü ve ahenkli bir söyleyiş elde edilmiştir.

Tablo 5. *Aşksız Prens (2003) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Saf Sevgilim	alt alta üst üste, balık istifi, özür dilemek, evirip çevirmek, arkadan vurmak, kalbura dönmek	6	-
İtirazım Var	yarım kalmak, yalan dolan, ne var ki, (birinin) yakasını bırakmamak	4	-
Aşksız Prens	para saymak, çocuk gibi, ne kadar	3	-
Seni Benden Ayıranlar	ne kadar, alnının kara yazısı, bağrına basmak, **aklın yolu birdir**	3	1
Cehennemi Kapattım	(birinin) günahına girmek/günahını almak, yazıklar olsun, tadı kaçmak (gitmek), elinden tutmak, canını almak	5	-
Havalanma	dallanıp budaklanmak, çiçek açmak (vermek), telef olmak, içi yanmak, gözden (gözünden) düşmek, dile (dillere) düşmek	6	-
Tanımazsın Beni	gelip geçmek, (bir şeyde) gözü olmak, geri dönmek, eskisi kadar (gibi)	4	-
Yaramaz Çocuk	çocuk gibi, oyuncak olmak, canı yanmak, canın sağ olsun	4	-
Gidersen Ortada Kalacaksın	yakıp yıkmak, (biri, birine) deli divâne olmak, peşinde (peşinden) koşmak, güneş doğmak, ortada kalmak	5	-
Balım	tutunacak dalı olmak, (birine) kanat açmak, özü sözü bir olmak, (birinin) bir dediğini iki etmemek	4	-
Ceylan Gözlüm	zor gelmek, gözünden yaş boşanmak	2	-
Büyüdüm Uslandım	ölüp ölüp dirilmek, zorun ne? günahı (vebâl) boynuna, boyunun ölçüsünü almak	4	-
	Toplam	**50**	**1**
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***4,16***	

Tablo 5'e bakıldığında Rober Hatemo tarafından 2003 yılında çıkarılan "Aşksız Prens" albümünde yer alan 12 şarkıda geçen deyimler görülmektedir. Albümdeki şarkıların incelenmesi sonucunda toplamda 50 deyimin yer aldığı; bunlardan 48'inin farklı olduğu; *çocuk gibi* deyiminin *Aşksız Prens* ve *Yaramaz Çocuk* şarkılarında, *ne kadar* deyimin ise hem *Aşksız Prens* hem de *Seni Benden Ayıranlar* şarkılarında kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte *Seni Benden Ayıranlar* şarkısında ***aklın yolu birdir*** atasözü de tespit edilmiştir. Şarkılarda kullanılan bazı deyimlerin nakaratlarda birkaç kez kullanıldığı görülmüştür.

Albüm içerisinde en fazla deyim kullanımı altışar farklı deyim ile *Saf Sevgilim* ve *Havalanma* şarkılarında, en az deyim kullanımı ise iki deyim ile *Ceylan Gözlüm* şarkısında görülmüştür.

"Aşksız Prens" albümündeki şarkılarda geçen bazı deyimlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

"Zaten beni bu ***kara alın yazısıyla***
Kimse ***bağrına basmıyor***
Madem ki ****aklın yolu bir*** *niye*
Ezilen ezileni tutmuyor" (Seni Benden Ayıranlar)

'Seni Benden Ayıranlar' şarkısından alınan dörtlükte geçen atasözü ve deyim örneklerine bakıldığında, iki farklı deyim ve bir atasözü kullanımına rastlandığı görülmektedir. Burada geçen deyimler ve kullanılan atasözü hem dörtlükte güzel söyleyişi desteklemekte hem de anlatımı güçlendirmektedir.

"Saf sevgilim dereleri geçtim
Susuz mu döndüm
Dost dediğin ***arkandan vurdu***
Kalbura döndün" (Saf Sevgilim)

Albümdeki şarkılar arasında yer alan 'Saf Sevgilim' şarkısından alınan dörtlükteki deyim örneklerine bakıldığında ise iki farklı deyimin adeta birbirini tamamlar nitelikte kullanıldığı, *arkadan vurmak* deyiminden sonra *kalbura dönmek* deyimi kullanılmak suretiyle anlatımda bütünlük sağlandığı görülmektedir.

*"****Öldüm öldüm dirildim***
Neydi ki zorun *neydi derdin"* (Büyüdüm Uslandım)

Albümde yer alan 'Büyüdüm Uslandım' adlı şarkıdan alınan bölümde geçen deyim örneklerine bakıldığında, ilk kullanılan deyimin bir sonraki dizede kullanılan soru niteliğindeki deyim ile pekiştirildiği ve anlatımın tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 6. *Sihirli Değnek (2006) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	**Kullanılan Deyim ve Atasözleri**	**Deyim Sayısı**	**Atasözü Sayısı**
Senden Çok Var	elini uzatmak, (bir şeyden) dem vurmak	2	-
Oh Ne Güzel Oldu	günaha girmek	1	-
Beyaz ve Sen	(bir şeye) imza atmak, kendini naza çekmek	2	-
Ama Seni Sevdim	gözünü karartmak, göze almak	2	-
Sana Çin'den Koşarım	(bir şeyde) gözü olmak, (birine) kul köle olmak	2	-
Yine Buluşsak	teşekkür etmek	1	-
Dua Et	kalp (kalbini) kırmak, canını yakmak, yolunu bulmak	3	-
Dedim Ama Dinlemedin	ne çıkar? Çiçek açmak (vermek)	2	-
Üzgünüm Tanıyamadım	deli gibi	1	-
Ağlama Bebeğim	**Bugün bana ise yarın sana.**	-	**1**
Bahanesi Yok	kendini kaybetmek, özür dilemek, yangına körükle gitmek, aklından geçmek, ne olur (olursun, olursunuz), kıyamet kopmak, yeter ki	7	-
Yan Bahçe	acısını çekmek, deli etmek	2	-
Sihirli Değnek	ayağa kaldırmak, tadını kaçırmak, işini bilmek	3	-
	Toplam	**28**	**1**
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***2,15***	

Tablo 6'da görüldüğü üzere sanatçı tarafından 2006 yılında çıkarılan "Sihirli Değnek" albümünde 13 adet şarkı yer almaktadır. Albümdeki şarkıların incelenmesi sonucunda toplamda 28 farklı deyimin yanı sıra ***bugün bana ise yarın sana*** atasözü tespit edilmiştir. Daha önce incelenen albümlerde olduğu gibi bu albümde yer alan şarkılarda da farklı deyimlerin yer aldığı ve bu deyimlerin nakaratlarda birkaç kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

Albüm içerisinde en fazla deyim kullanımı 7 farklı deyim ile *Bahanesi Yok* şarkısında, en az deyim kullanımı ise birer deyim ile *Oh Ne Güzel Oldu, Yine Buluşsak* ve *Üzgünüm Tanıyamadım* şarkılarında görülmektedir. Bununla birlikte *Ağlama Bebeğim* şarkısında herhangi bir deyim kullanımına rastlanmamıştır.

'Sihirli Değnek' albümünde geçen atasözü ve deyimlerden örnekler şöyledir:

"Ağlama bebeğim değmez
Öğrenecek şey bitmez
****Bugün sana yarın bana"*** (Ağlama Bebeğim)

Albümde yer alan 'Ağlama Bebeğim' şarkısından alınan bölümde geçen atasözüne bakıldığında kullanılan bu atasözünün hem anlatımı güçlendirdiğini hem de kültürel ögelerin taşıyıcısı olarak yüzyıllardır süregelen öğütlerle birlikte dil eğitimine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Belki birden çok kelime ve hatta cümle ile ifade edilebilecek bir durumu, yalnızca bir cümle ile tamamlayan ve anlatımda duruluğu sağlayan atasözlerinin şarkılar içerisinde bu şekilde kullanılması, bilinmeyen pek çok atasözünün de öğrenilmesini sağlayacaktır.

"Sarardı yapraklar kırıldı dallar
Nasıl ***çiçek açsın*** *artık gönlümde*
Solan umutlar" (Dedim Ama Dinlemedin)

'Dedim Ama Dinlemedin' adlı şarkıdan alınan bölümde geçen deyim örneğine bakıldığında ise söz sanatları ile birlikte anlatımın güçlendirildiği (umutların gönülde çiçek açması) görülmektedir.

*"****Aklından geçen*** *her neyse söyle* ***ne olursun***
Madem bir gün öleceğim elinden olsun
Kopsun kıyamet yeter ki *birlikte olsun"* (Bahanesi Yok)

'Bahanesi Yok' şarkısından alınan bölümde geçen deyimlere bakıldığında hem dize sonlarında rediflerle uyum sağlandığını hem de birçok deyim kullanımı ile anlatımın, dil açısından da söz varlığını geliştirmeye katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 7. *Mahrum (2010) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Mahrum	gözü (gözleri) kamaşmak, bir daha mı?	2	-
Hurra	-	-	-
	Toplam	**2**	-
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***1***	

Tablo 7'ye bakıldığında Rober Hatemo tarafından 2010 yılında çıkarılan "Mahrum" albümünde yer alan deyimler görülmektedir. Albüm, sadece iki şarkıdan oluşması ve bu şarkıların akustik versiyonlarını da içermesi bakımından sanatçının diğer albümlerinden farklı bir özellik taşımaktadır. Albümdeki iki şarkının incelenmesi sonucunda *Mahrum* şarkısında iki farklı deyim tespit edilirken *Hurra* şarkısında ise herhangi bir deyime rastlanmamıştır. Buradaki verilerden hareketle, Rober Hatemo'nun tüm albümleri içerisinde en az deyimin yer aldığı albümün *Mahrum* albümü olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu durumun, albümdeki şarkı azlığından kaynaklandığını da göz önünde bulundurmak gerekir.

'Mahrum' albümünde geçen deyim örnekleri şöyledir:

"Gözünde ışıklar yansımıyor ruhundan,
***Gözüm kamaşıyorsa** inan onsuz kopar"* (Mahrum)

"No ne no hayır
***Bir daha mı** seninle*
Na ni na asla artık günlük aşklara" (Mahrum)

Albümle aynı adı taşıyan 'Mahrum' adlı şarkıda geçen deyim örneklerine bakıldığında, diğer albümlerdeki örneklerden farklı olarak bu albümden alınan şarkıda biraz daha alâkasız kelimeler ile uyumun sağlanmaya çalışıldığı ancak deyimler aracılığıyla bir bütünlük oluşturulduğu görülmektedir. Tek başına anlamsız görünen bu kelimeler, şarkı içerisinde bütünlük ve ahenk oluşturmuştur.

Tablo 8. *Pabucumun Dünyası (2014) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Pabucumun Dünyası	su vermek, ne kadar	2	-
Buz Dağları	içini açmak, boş vermek	2	-
Olduralım Mı	canını dişine takmak, gözünü yummak, affetmişsin	3	-
Aşk Çarpsın	ölüp ölüp dirilmek, vebâli (günahı) boynuna, sineye çekmek, canını yakmak, yüreği yanmak	5	-
Felek	boynunu bükmek, yola (yollara) düşmek, ah etmek, kolu kanadı kırılmak, yüzü gülmek	5	-
Gönül Sayfası		-	-
Zalim	gönlü kalmak, burnundan gelmek, ne olur (olursun, olursunuz), olan oldu	4	-
Bittiğin Yerde Kaldın	el atmak, güle güle	2	-
	Toplam	**23**	**-**
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***2,87***	

Tablo 8'de Rober Hatemo tarafından 2014 yılında çıkarılan "Pabucumun Dünyası" albümünde yer alan şarkılarda geçen deyimler görülmektedir. Tabloya bakıldığında 8 şarkının bulunduğu albümde 23 farklı deyimin yer aldığı; atasözüne ise rastlanmadığı görülmektedir.

Albüm içerisinde en fazla deyim kullanımına *Aşk Çarpsın* ve *Felek* şarkılarında (beşer deyim), en az deyim kullanımına ise ikişer deyim ile *Pabucumun Dünyası, Buz Dağları* ve *Bittiğin Yerde Kaldın* şarkılarında rastlanmış, *Gönül Sayfası* şarkısında ise herhangi bir deyim tespit edilememiştir.

'Pabucumun Dünyası' albümünde geçen deyimlerden örnekler:

*"**Canımı dişime taktım** işte*
***Gözünü** sıkıca **yumma** öyle"* (Olduralım mı)

Albümde yer alan 'Olduralım mı' şarkısından alınan bölümde geçen deyimlere bakıldığında, şarkının diğer bölümlerine olan uyumu yakalamak amacı ile deyimlerden yararlanıldığı görülmektedir. Kullanılan deyimler hem şarkıda uyumu sağlamış hem de anlatımı güçlendirmiştir.

*"**Boynumu büküp** böyle **düştüm yollara***
*Boş yere **ah etmişim** yalan yıllara*
Beni muhtaç ettin namert kullara
Perişan ömrümü söndürdü felek" (Felek)

'Felek' şarkısından alınan bölümde geçen deyimlere bakıldığında, kullanılan deyimlerin yine diğer şarkılarda olduğu gibi anlatımı güçlendirdiği ve dize sonlarındaki kafiye ve rediflerle şekil açısından güzel bir görüntü; söyleniş açısından da ahenk oluşturduğu görülmektedir.

"Senden bir kelime beklemiyorum
***Oldu olan** bir şey diyemiyorum*
*Ne hatırın ne **gönlün kalmasın** bende*
Ben artık aşkını çekemiyorum" (Zalim)

Albümdeki 'Zalim' şarkısından alınan bölümde geçen deyimlere bakıldığında, kullanılan deyimlerin anlatımı güçlendirdiği görülmektedir. Şarkıda kullanılan deyimler söyleyişe güzellik katmakla birlikte şarkının diğer bölümleriyle de uyum içerisindedir.

Tablo 9. *Dikkat (2015) Adlı Tekli Çalışmada Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	**Kullanılan Deyim ve Atasözleri**	**Deyim Sayısı**	**Atasözü Sayısı**
Dikkat	yüz vermek, kendini naza çekmek, kendini tutmak, merak etmek, sözünün eri, zır deli zırzır deli	6	-
	Toplam	**6**	**-**
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***6***	

Tablo 9'da görüldüğü üzere sanatçı tarafından 2015 yılında çıkarılan "Dikkat" albümü tek bir şarkıdan oluşmaktadır. Albümdeki şarkının incelenmesi sonucunda toplamda 6 farklı deyim tespit edilmiş, atasözü kullanımına ise rastlanmamıştır. Daha önce incelenen albümlerden farklı olarak bu albümde yer alan şarkıda geçen deyimlerin nakaratta tekrar kullanılmadığı tespit edilmiştir.

'Dikkat' albümünde geçen deyimlerden örnekler şöyledir:

*"Çok **yüz verdim**, **çektin kendini**, kıymetli oldun*
*Sustum, yuttum, **tuttum kendimi,** suçlu mu oldum?*
Dikkat dikkat tersim berbat, uyarıyorum
*Hakikaten çok **merak ediyorum**"* (Dikkat)

"Namluyu kendine çevirsene
*En azından ben **sözümün eriyim***
Bakma masum durduğuma
*Aslında **zır deliyim***
Benle uğraşma derim" (Dikkat)

Albümle aynı adı taşıyan 'Dikkat' adlı şarkıdan alınan bölümlerdeki deyim örneklerine bakıldığında kullanılan deyimlerin diğer şarkılarda olduğu gibi anlatımı güçlendirdiği ve dize sonlarındaki kafiye ve rediflerle şekil açısından güzel bir görüntü; söyleniş açısından da ahenk oluşturduğu söylenebilir. İlk dörtlükte geçen: 'yüz vermek, kendini çekmek, kendini tutmak, merak etmek' deyimleri ile ikinci dörtlükte geçen: 'sözünün eri olmak, zır deli' deyimleri şarkının içerisinde geçen diğer sözlerle anlam bütünlüğü oluşturmuştur.

Tablo 10. *Giden Candan Gidiyor (2017) Albümünde Deyim ve Atasözü Kullanımı*

Şarkı Adı	Kullanılan Deyim ve Atasözleri	Deyim Sayısı	Atasözü Sayısı
Giden Candan Gidiyor	üst üste gelmek, kafası (kafasına) takılmak, ayak yapmak	3	-
	Toplam	**3**	**-**
	Albümde Şarkı Başına Düşen Deyim Sayısı	***3***	

Tablo 10'da Rober Hatemo tarafından 2017 yılında çıkarılan "Giden Candan Gidiyor" albümünde yer alan şarkılarda geçen deyimler görülmektedir. Tabloya bakıldığında albümün tek bir şarkıdan oluştuğu ve bu şarkıda 3 farklı deyimin yer aldığı görülmektedir. Albümle aynı adı taşıyan şarkıda herhangi bir atasözü tespit edilememiştir.

Albümdeki şarkılarda geçen deyimlere ilişkin örnekler şöyledir:

*"**Üst üste geliyorlar** masamıza*
*Eskimeyenler **takılıyor kafamıza***
Kalpteki duruyor giden candan gidiyor
Gecemiz yavaş ama dünya deli dönüyor
*Bir **ayak var** felek elimizi görüyor*
Kader ağını bize büyük örüyor" (Giden Candan Gidiyor)

Rober Hatemo'nun bu tekli çalışmasından alınan deyim örneklerine bakıldığında, yine dize sonlarındaki kafiye ve rediflerle şekil ve söyleniş açısında bir uyum oluşturulduğu görülmektedir. Kullanılan deyimler ve söz sanatları sayesinde anlatıma canlılık kazandırılmış, böylece şarkı tekdüzelikten de kurtarılmıştır. Şarkılar genelde dinlenirken sadece ritme odaklanıldığı için görmezden gelinen kelimelerin aslında kimi şarkılarda ne kadar uyum içerisinde kullanıldığı ve güzel bir anlatım oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 11. *Farklı Albümlerde Geçen Deyimler*

Albüm Adları / Deyimler	Esmer	Sen Farklısın	Azılı Bela	Aşksız Prens	Sihirli Değnek	Pabucumun Dünyası	Dikkat	Giden Candan Gidiyor
Alnının kara yazısı	✔			✔				
(birine) kanat açmak			✔	✔				
(bir şeyde) gözü olmak				✔	✔			
(bir şeyi) kafaya takmak	✔							✔
Boş vermek	✔		✔			✔		
Burnundan getirmek (gelmek)		✔				✔		
Canı (canın) sağ olsun		✔		✔				
Canını almak		✔		✔				
Canını yakmak	✔				✔	✔		
Çiçek açmak				✔	✔			
Gece gündüz		✔	✔					
Geri dönmek		✔		✔				
Güle güle		✔				✔		
Günahı (vebâli) boynuna				✔		✔		
Kalp (kalbini) kırmak	✔				✔			
Kendini naza çekmek		✔			✔		✔	
Ne çıkar?		✔			✔			
Ne kadar				✔		✔		
Ne olur (olursun, olursunuz)?			✔		✔	✔		
Ölüp ölüp dirilmek					✔	✔		
Özür dilemek				✔	✔			
Sözünü tutmak	✔		✔					
Tadı kaçmak (tadını kaçırmak)				✔	✔			
Yaradana kurban (olayım)	✔		✔					
Yâr olmak		✔	✔					
Zır deli (zırzır deli)	✔						✔	
Zor gelmek		✔		✔				

Araştırma kapsamında incelenen şarkılarda 27 farklı deyimin, birden fazla albümde yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 11'de hangi deyimin, hangi albümlerde aynı anda yer aldığı gösterilmektedir. Bu bağlamda *boş vermek, canını yakmak, kendini naza çekmek, ne olur* deyimleri üç farklı albümde; *alnının kara yazısı, kanat açmak, gözü olmak, kafaya takmak, burnundan getirmek, canı sağ olsun, canını almak, çiçek açmak, gece gündüz, geri dönmek, güle güle, günahı boynuna, kalp kırmak, ne çıkar, ne kadar, ölüp ölüp dirilmek, özür dilemek, sözünü tutmak, tadı kaçmak, yaradana kurban, yâr olmak, zır deli* ve *zor gelmek* deyimleri iki farklı albümde de kullanılmıştır.

Aynı deyimin birden fazla albümde kullanılmış olması, deyimlerin söz varlığını geliştirmede ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Günlük hayatta kurduğumuz birçok cümlede bazen istemli, çoğu zaman da istemsiz olarak birçok deyim ve atasözü kullanmaktayız. Bu örneklemden alınan bulgulara bakıldığında da sanatçının okuyacağı şarkının sözleri yazılırken bütünlüğü yakalamak adına birçok deyim ve atasözüne ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu da kültürümüzün taşıyıcısı olan deyimlerin günlük hayatta kendimizi ifade ederken veya bir durumu aktarırken ne denli önem arz ettiğini göstermektedir.

Tablo 12. *Organ Adları ve Vücudumuzun Bölümleriyle İlgili Deyimler*

Organ Adı	**Deyimler**	**Sayı**
Alın	alnının kara yazısı	**1**
Ayak	ayağa kaldırmak, ayak yapmak	**2**
Baş/Kafa	baş başa kalmak, başına bir hâl gelmek, başını alıp gitmek, dünyayı başına dar etmek, saçını başını yolmak, kafası takılmak, kafayı takmak,	**7**
Boyun	boynunu bükmek, vebâli boynuna	**2**
Burun	burnundan gelmek, burnundan getirmek	**2**
Dil	dile (dillere) düşmek	**1**
Diş	canını dişine takmak	**1**
El/Avuç	el atmak, elde değil, elinden tutmak, elini uzatmak, avuç açmak	**5**
Göz	(bir şeyde) gözü olmak, göz bebeği, göz koymak, gözden uzak tutmak, gözden (gözünden) düşmek, göze almak, gözü doymak, gözü (gözleri) kamaşmak, gözünden yaş boşanmak, gözüne (gözlerine) bakmak, gözünü kapamak, gözünü karartmak, gözünü yummak	**13**
Kalp/Yürek	kalp (kalbini) kırmak, yüreği yanmak, yüreğini açmak	**3**
Kol	kolu kanadı kırılmak	**1**
Yüz	yüz vermek, yüzü gülmek	**2**
	Toplam	***40***

Rober Hatemo tarafından çıkarılan albümler incelendiğinde organ adları ve vücudumuzun bölümleriyle ilgili kurulan deyimlerin varlığı görülmektedir. Tablo 12'ye bakıldığında organ adları ve vücut bölümleriyle ilgili 40 adet deyimin olduğu görülmekte, göz organı ile kurulmuş deyimlerin fazlalığı göze çarpmaktadır. Bu durumun, en önemli ve en çok kullanılan organın göz olmasından kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Günlük hayatta bazen bilinçli bazen de farkına varmadan kullanılan pek çok deyimin, sanatçının birçok şarkısında geçtiği görülmektedir. Buradan hareketle deyimlerin kuruluş açısından pek çok çeşidi bulunduğunu, sanatçının da albümlerinde çeşitli şekillerde kurulan deyimlerle birlikte organ adları ile kurulmuş pek çok deyime yer verdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 12. *Can Kelimesi ile Kurulan Deyimler*

Deyimler
Can atmak
Can borcunu ödemek
Canı sağ olmak (canın sağ olsun)
Canı yanmak
Canını almak
Canını dişine takmak
Canını yakmak
Toplam 7

Rober Hatemo'nun albümlerinde geçen deyimlere bakıldığında, özellikle 'can' kelimesi ile oluşturulmuş deyimlerin varlığı göze çarpmaktadır. Sanatçı, şarkıların anlam bütünlüğünü sağlayabilmek adına bu deyimlerden sıkça yararlanmıştır. Deyimler, az sözle çok şey anlatır ve verilmek istenen anlamı en net şekilde karşılar. Bu yönüyle de deyimlerin sıklıkla kullanıldığını söylemek mümkündür.

Albümlerde geçen deyimlerden örnekler:

"Aşk çemberi sardı dört bir yanımı
Duymayan kalmadı bu feryadımı
Bu gidişle bu aşk beni öldürür
*Kuluna bırakma sen **al canımı**"* (Tanrım)

"Bu da böyle olsun aşkım
***Canım yansın** yine*
Gitmek istiyorsan
***Canın sağ olsun**"* (Yaramaz Çocuk)

*"**Canımı dişime taktım** işte*
Gözünü sıkıca yumma öyle" (Olduralım mı)

SONUÇ

Türk Pop Müziği şarkılarında deyim ve atasözlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Araştırma kapsamında Rober Hatemo'ya ait 9 albüm ve 69 şarkı incelenmiş, bu albümlerde kullanılan deyim ve atasözleri tespit edilmiştir. Albüm incelenmesinde 221 deyim ve 3 atasözüne rastlanmıştır.

İncelenen albümler içerisinde en fazla deyim kullanımı Aşksız Prens albümündedir (50 deyim). Bu albümü sırasıyla Sen Farklısın (44 deyim), Azılı Bela (35 deyim), Esmer (30 deyim), Sihirli Değnek (28 deyim), Pabucumun Dünyası (23 deyim), Dikkat (6 deyim), Giden Candan Gidiyor (3 deyim) ve Mahrum (2 deyim) albümleri izlemektedir.

Albümlerdeki şarkı sayısının albümden albüme farklılık göstermesi nedeniyle albümlerdeki şarkı başına düşen deyim sayısına da bakılmıştır. Bu bağlamda şarkı başına düşen deyim sayısı en çok 6 deyim ile Dikkat albümünde görülmektedir. Bu albümü sırasıyla Aşksız Prens (şarkı başına 4,16 deyim), Sen farklısın (şarkı başına 3,66 deyim), Azılı Bela (şarkı başına 3,50 deyim), Esmer ve Giden Candan Gidiyor (şarkı başına üçer deyim), Pabucumun Dünyası (şarkı başına 2,87 deyim), Sihirli Değnek (şarkı başına 2,15 deyim) ve Mahrum (şarkı başına 1 deyim) izlemektedir.

9 farklı albüm içerisinde sadece 3 albümde atasözü kullanımına rastlanmıştır. Bahsi geçen albümler; Azılı Bela (âşığın gözü kördür), Aşksız Prens (aklın yolu birdir) ve Sihirli Değnek (bugün bana ise yarın sana) albümleridir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları No: 439.

Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-1 Atasözleri Sözlüğü, İstanbul: İnkılâp Kitabevi

Altaylı, S. (2010). Atasözü ve Deyimler Arasındaki Farklar, *Karadeniz Araştırmaları,* Sayı: 25, s. 125-134.

Artuç, S. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Barış Manço Şarkılarıyla Üst Seviye Türk Kültürüne Ait Değerlerin Kazandırılması, Türk Yurdu, Yıl: 102, Sayı: 312, https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=845

Aydın, Ç. B. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Şarkılarla Deyimlerin Öğretimi ve Anlamlandırılması, *International Journal of Languages' Education and Teaching,* UDES 2015, s. 430-442.

Eker, S. (2006). Çağdaş Türk Dili, (4. Baskı), Ankara: Grafiker Yayınları.

Eroğlu, S. (2014). 15. Yüzyıl Türk Mevlit Edebiyatında Atasözleri ve Deyimler, *TÜBAR, XXXV,* s. 99-149.

Karabağ, İ.; Coşan, L. (2000). Türkçedeki Gönül, Kalp ve Yürek Kelimeleriyle İlgili Atasözleri ve Deyimler ve Bunların Almancadaki Karşılıkları, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi,* Sayı: 96, s. 5-29.

Okray, Z. (2015). Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadın İmgesi, *EUL Journal of Social Sciences VI-I LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* s. 93-102.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, M. (2014). Türk Müziğinde "Dil" Sözcüğünün Kullanıldığı Atasözü ve Deyimler Üzerine, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 16 (Özel Sayı I), s. 171-175.

ÜTOPYA VE DİSTOPYA BAĞLAMINDA ALEV ALATLI'NIN SCHRÖDİNGER'İN KEDİSİ: RÜYA VE KÂBUS ROMANLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Utopia and Dystopia in The Context of Alev Alatlı's Shrödinger's Cat: Investigation of Dream and Nightmare Novels

Doç. Dr. Mesut TEKŞAN
Ordu Üniversitesi
mesutteksan4@gmail.com

İpek DEMİR
Ordu Üniversitesi
demiripek26@gmail.com

Özet

Alev Alatlı, Türkiye'nin sorunlarına, açmazlarına iç ve dış etkileşimlerine, sosyolojik özelliklerine tahlil ve tenkit gözüyle bakan entelektüellerimizden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalnızca romancı kimliğiyle değil birçok disiplinle içli-dışlı olan Alatlı, bu anlamda iyi bir gözlemcidir. Bu noktada Alev Alatlı, Türkiye'de ütopik ve distopik roman olma özelliği taşıyan *Schrödinger'in Kedisi* başlığı altında *Rüya* ve *Kabus* olarak iki eser kaleme almıştır. Serinin ilk kitabı olan *Kâbus* romanı bir karşı- ütopya/distopya niteliğindedir ve romanda Türkiye'nin sonunu getirecek adeta kâbus gibi bir gelecek tasarısı inşa edilmiştir. İkinci kitap olan *Rüya* romanında ise Kâbus romanının aksine, bu kâbus dolu gelecek tasarısından nasıl kurtulabileceğinin, umudun ve gayretlerin sonucunda edinilen muhteşem Türkiye'nin tasviri yapılmıştır. Bu anlamda Rüya romanında Alev Alatlı bir ütopya kurgulamıştır. Schrödinger'in Kedisi: Rüya ve Kâbus romanlarında Alatlı, özelden genele giden vurgulamasıyla alanında eşi nadir görülen tekniğiyle önemli iki esere imza atmıştır. Bu çalışma da Alev Alatlı'nın Schrödinger'in Kedisi: Rüya/Kabus adlı iki romanı merkez alınarak romanlarda yer alan ütopik ve distopik unsurlar tespit edilerek değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ütopya, Distopya, Alev Alatlı, Schrödinger'in Kedisi, Rüya, Kâbus

Abstract

Alev Alatlı, to Turkey's problems do not turn to their internal and external interactions, it emerges as one of our intellectual properties overlooking the analysis and criticism of the sociological eye. Alatlı, who is not only a novelist but also a discipline, is a good observer in this sense. Alev Alatlı At this point, under the title of Schrödinger's Cat utopian and dystopian novels in Turkey, which is the Dream and Nightmare took two works as a pen. His first book, a novel Nightmare series counter- utopia/dystopia novel is representative and has been built in a future bill almost like a nightmare that will bring the end of Turkey. In the second book, which, unlike the novel Dream of Nightmare novel, full of how to get rid of this nightmare future projects, acquired as a result of Turkey's magnificent portrayal of hope and efforts have been made. In this sense, Alev Alatlı constructed a utopia in his dream novel. Schrödinger's Cat: His Alice in Wonderland and Nightmare novels, with his particular emphasis on the genre, his wife has unveiled two important works with his rare technique. In this study, two novels named Alev Alatlı's Schrödinger's Cat: Dream/Nightmus were centered and utopian and dystopic elements in the novels were identified and evaluated.

Keywords: Utopia, Dystopia, Alev Alatlı, Schrödinger's Cat, Dream, Nightmare

GİRİŞ

Alev Alatlı'nın ilk baskısı 1999 yılında yapılan Schrödinger'in Kedisi: *Kâbus* ve hemen ardından ikinci kitap olarak yayımlanan *Rüya* romanlarında ütopik ve distopik kurguya rastlamaktayız. Alatlı'nın bu iki romanı, toplumsal meseleler odaklı olup toplumsal *hastalık* ve *reçete* görünümünde karşımıza çıkar. Nitekim Alev Alatlı Kâbus romanının ilk sayfalarında yer verdiği *'parmağıma değil işaret ettiği yere bakın'* ifadesinden yola çıkarak söyleyebiliriz ki bu iki romanda anlatılan olaylar okuyucuya bir mesaj niteliğindedir. Alev Alatlı için Türkiye'nin gündeminden ve meselelerinden bağımsız olmadığını rahatça söyleyebiliriz ki romanlarının çoğu toplumsal meselelerden yoğrulmuş kurgulardan oluşur ve eleştirel bir bakış açısıyla gözlemlediği meselelerin analizini okuyucularına sunar.

Nail Bezel ütopyaları, düşüncede kurulmuş en iyi gönenç, güvenlik ve mutluluk düzeni olarak tanımlamaktadır. Ütopya sözcüğünün gerçeklerden kaçıp düşsel bir dünyaya sığınma eğilimini, en güzel ve mutlu düzenin er geç kurulacağı yönünde bir iyimserliği ya da düşlenebilen en iyiyi gerçekleştirme girişimlerini dile getirmekte olduğunu söyler. Distopyalar için ise, nasıl bir ütopya mutlu bir seçenek geliştirir, bu seçeneğin gerçekleşmesi için belli yollar önerirse, karşı- ütopyalar da belli eğilimler ve yöntemler etkinliklerini sürdürürlerse, ne korkunç

insan koşullarının oluşacağını gösterirler. Ütopya bir tür yeryüzü cenneti vaat ederken karşı ütopya, kafalarındaki cenneti kurmak isteyenlerin yol açtıkları cehennemi sergiler demektedir (Bezel, 1989, s. 3).

Ömer Faruk'un 1989 senesinde Alaeddin Şenel'le yapıtı üstüne yaptığı röportajda ütopyaların ve karşı ütopyaların yaratılması için gerekli olan koşullardan bahsedilmektedir.

a. Başka bir biçimde yaşamayı isteyecek kadar mevcut durumdan rahatsız olmak,
b. Bir model geliştirebilecek bilgiye, düş gücüne sahip olmak,
c. Ekonomik ve/veya düşünsel boyunduruğun bir başka toplum biçimini düşünmeyi engelleyebilecek kadar ağır olmaması,
d. Ufukta yeni bir dünyanın muştası olabilecek ışıkların görülmesi (Faruk, 1989, s. 7).

Schrödinger'in Kedisi serisinin ilk kitabı olan Kâbus'ta, Türk toplumunda *afazi* denilen dil ve algı kaybına sebep bir hastalığın ortaya çıkıp ilerleyişi ve Türkiye'nin çöküş serüveni distopik bir kurguyla işlenir. 2020'li yıllarda Kutsal Koalisyon adı altında birleşen Yeni Dünya Düzeni tarikatının savunucuları, Türkiye'nin sonunu getirecek ve Türk toplumunu moronlaştırma amacı güden Son Hakikat adını verdikleri bir proje etrafında birleşir. Yeni Dünya Düzeni tüm dünya halklarını tek çatı altında toplamayı amaç edinmiştir. Fakat bunun için bölünme birincil koşuldur. Bu amaca onları götürecek olan yöntem; bir toplumu ayakta tutan dil, kültür, aile, din vb. gibi bağlayıcı unsurlara saldırarak bu değerleri yozlaştırmak ve bölünmeyi sağlamaktır. Ülkenin medya organları ele geçirilmiştir ve algı kaybına neden olan afazi medya aracılığıyla salgınlaşır. Bu durumun sonucunda toplumda ayrışmalar meydana gelir ve halk birbirine ve değerlerine yabancılaşmış bir kalabalığa dönüşür. Afazi salgını zamanla bireyselden genele yayılır ve Türk toplumu içinden çıkılması zor bir açmaza sürüklenir. Ülke içerisinde Kutsal Koalisyon tarafından desteklenen devletçikler ortaya çıkar, halk kendi içerisinde bölünür, uzlaşmalar yaşanmaz -çünkü artık onları bir arada tutan hiçbir ortak payda yoktur- ve bu durum bir iç savaşa neden olur, ülke kaosa sürüklenir. Bir ülkeyi ayakta tutan temel etmenlerden biri olan ekonomi de, çöküşe uğrar. Kaos tüm dünya halklarına egemen olmuştur. Kâbus romanı, Türkiye üzerinden devasa bir kaosun ve felaketin hareketli resmi, kâbus gibi bir gelecek tasarısı olarak; 2020'li yılların senaryosu, bu günün distopyası olarak karşımıza çıkar.

'Türkler' dedi Fazıla. "Öyle kin doluydular ki Türkiye'ye karşı, sadece kâbusu izleyen ay içinde üç milyon vatandaşımız yurt dışına gitmek için başvurdu. Yeşil kart, karaborsaya düştü. Ozonu delik Avusturalya'nın elçiliği bile bahçesinin etrafına dikenli tel ördü ilticacıları uzak tutabilmek için" (Rüya, 303).

Alev Alatlı Kâbus romanından iki yıl sonra kaleme aldığı Rüya adlı romanı ise, Kâbus romanında anlatılan hastalığın, bir çeşit reçetesi durumundadır. Yeni Dünya Düzeni tarikatının Son Hakikat adını verdikleri dünya görüşünü yaymaları önünde bir engel vardır. *Onarımcılar* olarak bilinen bir grup insan yeraltında *Mucizeler Diyarı* adını verdikleri yerde kendileri gibi düşünen insanlarla birlikte yaşar ve Yeni Dünya Düzeni savunucularına karşı mücadele ederler. Kutsal Koalisyonun dışında kalarak hayatlarını devam ettirebileceklerine inanan Onarımcılar, *Adsız* adını verdikleri bir diğer adıyla *Kara Kalpaklı Adam'*ın liderliğinde ülkeyi içinde bulunduğu kaostan ve felaketten kurtarabilmenin yollarını aramaktadır. "Onarımcılar kendilerine turnaları örnek alırlar. Mucizeler diyarı vatandaşları 'düşünmesi imkânsız olanı' düşünmeyi öğrenirler. Çünkü Mucizeler Diyarı'nın asal 'Assal Yassa'sı, Yeni Fizik'i temel almıştır ve topraklarda bir şey imkânsızdır, ne de kesin. Rüya bir ütopyadır. Kara Kalpaklı Adam'ın 'eski' Türkiye'nin yangınının küllerinden yoğurduğu bir ütopya." (Alatlı, 2001). Onarımcılar olmazsa olmazı olarak gördükleri *Murat'*larına ve *Kızıl Elma*'ya ulaşabilmek için bilimi, bilgiyi rehber edinirler. *Murat* onlar için her amelin temelidir. Kızıl Elma onları için bilgidir. Onarımcılar ülkenin gençlerini celbedilmiş afaziden uzak tutmak için çalışırlar çünkü algılamanın ve bilmenin önündeki en önemli engel *celbedilmiş afazi*dir.

"Kurtuluş günlerinde birbirimize böyle seslenirdik, 'Ey Türk Gençliği, birinci vazifen afaziden kurtulmaktır'" (Rüya, 408).

Schrödinger'in Kedisi: Rüya ve Kâbus Romanlarında Ütopik ve Distopik Unsurlar

Platon'un *Devlet*'inden beri ideal bir toplum düzeni isteği insanoğlunu ütopyalar tasarlamaya götürmüştür. Öte yandan ütopyada, özgürlükten, eşitlik adına vazgeçilmesi ütopyayı totalitaryen bir tasarıya dönüştürmüş bu da ütopyaların, karşı ütopyasını da beraberinde getirmesine yol açmıştır. Karşı ütopyaların ortak özelliği, toplumları gelecekte bekleyen tehlikeleri göstermektir (Canbaz Yumuşak, 2012).

Ütopyalar istenilen, arzu edilen 'yer'de gerçekleşmesinde mahsur olmayan, hayal edilen olayların yaşanmasını veya yönetim biçimini içinde barındırıyorken, distopyalar ise ütopik tasarıya karşın olması istenilmeyen veyahut gerçekleşmesinden korkulan bir yaşam biçimini sunar. Ütopyanın ütopya olabilmesi için bir 'kötü'ye, distopyaların ise 'iyi' olana ihtiyacı vardır ki nitekim kötü, ancak iyi olanın karşısında kötü unvanını alabilmektedir. Bu türe adını veren Thomas More'un Utopia adlı eseri, o dönem koşullarında arzulanan iken, bu günün istenmeyeni yani distopyası olabilir. Bu noktada iyi ve kötü kavramlarının algılanış biçimi devreye girmektedir. Bazı toplumlara veya kişiye göre iyi olanın, bir diğeri için kötü sonuçlar doğurmayacağının

garantisi yoktur. Bu anlamda 'Kiminin ütopyası, kiminin distopyası olabilir mi?' sorusu türü anlama noktasında tartışmaya açık bir konudur.

Thomas More, "ütopya" terimini Yunanca yer anlamına gelen "topos" kelimesinin önüne iyi anlamına gelen "eu" ve yok anlamına gelen "ou" takılarını birlikte çağrıştıran bir hece getirerek aynı anda "iyi yer" ve "yok yer", yani "olmayan yer" anlamını taşıyan bir tür cinaslı söyleyişe yönelmiştir (Küçükcoşkun, 2006, s. 1). Sargın'a göre, "Ütopya, mekâna, mekânsallığa ve mekânsallaşmaya gereksinim duyar. Her ne kadar, "ötedeki yer"i müjdelese de, mekânla bezenmeli, kimliğini ve eylemselliğini mekân aracılığıyla kurmalıdır (Balı, Uğur, 2013, s. 3). Ütopyalar bu anlamda mekânsal tasarıyı da beraberinde getirmektedir.

Alev Alatlı, Schrödinger'in Kedisi Kâbus romanında mekân olarak 2020'li yılların Türkiye'sini ele alır. Mekân var olan bir düzlemde değişikliğe gidilerek elde edilmiştir. Türkiye, dünya üzerinde var olan belirli bir ülkedir ve romanda doğrudan bölgenin haritası verilmiştir. Kurgusal gerçekçiliğe bağlı olarak Türkiye haritasında bölgelerin isimleri değişmiş, *Doğu Trakya Cumhuriyeti, İstanbul Eyaleti, Salihun Devleti, Yeni Horasan Halk Cumhuriyeti, Viking Land, Pontus Pricedom, Land of Knios, Attelia Country, Kingdom of Kapadokia, YMHC (Yukarı Mezopotamya Halk Cumhuriyeti)* gibi devletçikler türemiştir. Anadolu devletçikleri hareketinin miladı olarak, kent, sokak, semt isimlerinin her an değişmesine alışık olan eski Türkiye toplumunun tepkisiz kalması gösterilir. Eski Türkiye'de adı İkinci Beyazıt Külliyesi olarak bilinen yer *Adrianople Islahhanesi* adını alır. Bir televizyon programında dile getirdiği 'Bir mıh bir nal kurtarır' hikâyesine vurgu yapan Alev Alatlı, bölünmelerin ve büyük felaketlerin sebebi olarak mıhların toplum tarafından dikkate alınmayışı olduğunu söyler.

Tanyeli'ye göre ise; "ütopya gelecekte gerçekleşmesi düşünülen bir proje demek değildir. Belirli bir toplumsal etkinlik alanında kalmak şartıyla geleceğin tümel olarak projelendirilmesidir, bir öngörüler sistemidir" (Balı, Uğur, 2013, s.2). Bu anlamda karşı ütopyalar da içerisinde bir öngörüyü barındırır. Kâbus romanında yer verilen mekânlar sarsıcı bir nitelik taşımaktadır, nitekim distopyaların bir özelliği de geleceğe yönelik tehlikelere karşı toplumların dikkatini çekmek, onları bu tehlikeler var olduğuna dair uyarmaktır.

Arzu Maltaş Erol ve Kemal Görmez'in ortak çalışmasından aktardığımız ifadelerde; "Mekânın tarihsel sürecinde üç temel anlayışın hâkim olduğunu ifade eden Cevizci'ye göre birinci yaklaşımda, mekân kap olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla içine bir şey yerleştirilene kadar boş bir kap olarak var olmaktadır. İkinci yaklaşım olan bağıntısal mekân görüşünde mekân, yalnızca birlikte var olan şeyler arasındaki dışsal bağıntıdır. Diğer bir deyişle şeyler var olduğu sürece mekân da onlarla var olmaktadır. Üçüncü yaklaşımda ise mekânı önceleyen birinci anlayışın ve şeyleri ön plana çıkaran ikinci görüşün senteziyle mekân ve şeylerin birbirini tamamladığı düşüncesi hâkimdir." (Maltaş, Görmez, 2016, s. 83). Dolayısıyla roman da geçen gerçekte var olmayan kurum ve kuruluş adlarını da mekân olarak söyleyebiliriz. Hem roman içerisindeki anlam ve mesaja götürme bağlamında etkili rol oynadıkları, hem de Yeni Dünya Düzeni'nin amaçlarının birer kalesi olması anlamında önemlidir. *Adrianople Islahhanesi*, *Atik Valide Islahhanesi Kampüsü Hastanesi, Dünya Anti-Nihilist Sivil Toplum Örgütleri Birliği (DANSTÖB), DANSTÖB Mahkemeleri, Vasıllar Meclisi, Gerçeklik Medresesi, Psikolojik Savaş Ünitesi* vb. gibi mekânsallığı bulunan kurgusal yerlerdir.

Alev Alatlı'nın Rüya ve Kâbus romanlarındaki kişilere dönüp baktığımızda, her bir kişinin aslında bir değeri temsil ettiğini, bir anlamı omuzladığını görürüz. Kâbus romanında yer alan İmre Kadızade bir psikoterapisttir. Aynı zamanda topluma yabancılaşmış bir Türk aydınıdır. İmre Kadızade için, romanda Alev Alatlı'nın sözcüsüdür diyebiliriz. Çünkü İmre karakteri üzerinden sorular sormakta, söylemek istedikleri için İmre Kadızade'yi konuşturmaktadır. Her iki romanda İmre karakteri aktif rol oynar. Schrödinger'in Kedisi'nde yer alan kişi listesini aslında üçe ayırmak mümkündür.

a. Olay örgüsünde aktif rol oynayan kişiler: İmre Kadızade, Kara Kalpaklı Adam, Şeyho Baran, Devrim Kuran, Osman Kuran, Toprak Kuran vs.

b. Belli bir topluluğu temsil eden pasif kişiler, sivil toplum örgütleri: Yeni Dünya Düzeni Tarikatı, Onarımcılar, Yüce Pir, Salikler, Lanetliler, Sömürülmezler, Yukarıdakiler, UMMSTÖ (Uluslarası Mimari Mirası Koruma Sivil Toplum Örgütü) vs.

c. Tarihsel kişiliklerden klonlanmış olan kişiler: Kazım Karabekir, El Biruni, Oktay Sinanoğlu, Kürşad, Enver Paşa, Halide Edip, Fethi Okyar vs.

Yukarıda bulunan sınıflandırmadaki örneklerde görüldüğü üzere, Schrödinger'in Kedisi'nde kişi kadrosu çok katmanlı olarak karşımıza çıkar. Kara Kalpaklı Adam bir diğer adıyla Adsız, bir zaman yolcusudur, kurtarıcı bir lideri temsil eder. Bir nevi hızır kimliğinde gösterilmektedir ve romanda bu konuya Şems örneğiyle dikkat çekilir:

"Mevlana hakkında tek bildiğim, müridlerinin Şems'in hızır olduğuna inanmaları. Hızır, bilirsin, zaman gezginidir."

"'Zaman gezgini mi, dediniz?' Kadızade'nin gözleri Kara Kalpaklı Adam'ı aradı, göremedi" (Rüya, 190).

Romanda yer alan her bir kişinin temsiliyeti olduğunu söylemiştik, romanda afazinin etkisiyle "aitsizlik ve reddedim" doğuran Nihilizm, İmre Kadızade'nin yeğeni Devrim Kuran vasıtasıyla okuyucuya verilir. Devrim Kuran 90'lı yılların Türkiye'sinin gençliğini ve çöküşünü temsil etmektedir. Dede Osman Kuran eski olanı, muhafazakârlığı, geleneği temsil ederken, torunu Toprak Kuran, aşırı Siyasal İslamcı kimliğiyle Türkiye üzerinde örgütlenen cemaat gruplarını yansıtmaktadır ve temsil ettiği değer parçalanmadır. Osman Kuran'ın oğlu Bekir Kuran, kırsaldan, yoksulluklardan gelerek toplumda söz sahibi olmaya, kendisine yer edinmeye çalışan ara nesildir. Ekim Kuran teslimiyeti simgeler, Yeni Dünya Düzeni'nde kayboluşunun sonucu olarak, özden ve köklerden kopuşu temsil eder (Kurukafa, Ünsal, 04.11.2018). Vedat Kurukafa ve Kubilay Ünsal'ın Alev Alatlı'nın Romanlarında Gelecek Kaygısı adlı çalışmasında aşağıdaki tabloya yer verilmiştir. Bu tablo Kâbus romanındaki kişiler ve temsil ettiği değerler bağlamında açıklayıcıdır.

Kişiler	Osman	Bekir	Müjgan	Devrim	Ekim	Toprak	Adsız
Akrabalık	Dede	Oğul	Gelin	Torun	Torun	Torun	Arche Type
Temsil ettiği değer	Gelenek Yıkılış Osmanlı Devleti	Boşluk Ara nesil	Çaresizlik	Masumiyet Türkiye	Teslimiyet Yeni Dünya Düzeni'nde kayboluş	Ayrılıksı Ayrı bir din devleti	Umut Yeniden var oluş
Sonuç	Yıkılış	Arayış	Teklik ve Tecrid	Kaos ve Yokluk	Özden Kopuş	Parçalanma	Kurtuluş

Serhat Çetintaş'ın bir çalışmasında Kumar'dan aktardığı ifadelere göre; "Bir kavramı tanımlamak demek ona sınırlı bir yapı atfetmek demektir. Basit bir hayalden ibaret olmaması, hayali ve uygulanamaz niteliği, hiçbir yerdeliği, zaman ve mekânın somut koşullarını çiğnemesi gibi özellikleri "ütopyanın da sınırları olduğunu göstermektedir." (Çetintaş, 2018, s. 34). Schrödinger'in Kedisi romanında zaman unsuru, gerçek zamandan sıyrılarak gelecekte olan bir zaman diliminde, 2020'li yıllar olarak karşımıza çıkar. Yer yer geriye dönüş teknikleriyle 80'li 90'lı yıllarda Eski Türkiye'nin tasvirleri yapılır. 2020'li yıllarda Yeni Dünya Düzeni Tarikatının tüm dünyayı ele geçirmesinin nedenleri, Türkiye'deki bireysel ihmalden toplumsala dönüşler ihmaller ve sonuçları bu geri dönüşler sayesinde okuyucuya aktarılır. Romanda asıl olaylar, gelecek zamanın şimdisinde yaşanmaktadır. Alev Alatlı fütüristtik bir yaklaşımla zamanını geleceğe konumlandırmıştır. Ayrıca Rüya romanında yer alan Kara Kalpaklı Adam bir zaman yolcusudur. Zamanlardan zamanlara geçer. Klonlanan tarihsel kişilikler ise, tarihin sayfalarından çıkartılarak 2020'li yıllara sıçrama gerçekleştirilir. Alev Alatlı kişiler üzerinden iç içe geçmiş bir zaman kurgulamıştır.

Ütopyalarda mekânsal değişim her zaman söz konusu olmaktadır. Bazen var olan mekânlar üzerinde değişiklik yapılırken bazen yepyeni bir mekân üretilmektedir. Böylece bu düşsel tasarılar, mekânlar aracılığıyla somutlaştırılmakta ve daha gerçekçi kılınmaktadır. Diğer bir deyişle, tasarlanan mekânlar fiili mekânlara dönüşmektedir (Erol, Görmez, 2016, s. 81). Rüya romanında ise *Mucizeler Diyarı* ütopik bir mekan tasarısı olarak karşımıza çıkar. Romancı var olan bir mekân üzerinde, yepyeni bir mekân olan, Mucizeler Diyarı'nı yaratır. Onarımcıların yeraltında kurdukları bu yer aynı zamanda gelişip çoğaldıkları *Ergenekon*'dur. Ergenekon Türklerin demir dağı eritip dört bir yana hâkim olduklarını anlatan destanın adıdır. Türklerin Ergenekon da çoğaldığı ve özgürleştiği gibi Onarımcılarda burada çoğalıp özgürleşeceklerdir.

Yeni Dünya Düzeni tarikatı bütünleştirici etkisi olan kültür kavramına saldırmış ve yozlaştırmıştır. Kültür birlikteliğini, yeni olana ve yaratıcılığa engel olarak görürler. Onarımcılar bu nedenle kültürümüze, tarihimize özgü olanın yeniden gün yüzüne çıkması ve insanların bu birliktelik öğelerine yeniden kavuşması için savaşır. Rüya romanı boyunca, Türk tarihinden ve kültürel unsurlara sıkça yer verir.

Ayrıca dil meselesi üzerinde durur. Dil, toplulukların, milletlerin iletişim kurmasındaki en önemli faktördür, aynı zamanda bağlayıcı niteliği vardır. Romanda Yeni Dünya Düzeni tarikatının mağduru olan insanlık, Afazi'nin etkisiyle iletişim yeteneğini kaybeder. Anlama ve algılama kaosa dönüştüğünden iletişim durur, beden diline dönüşür. *Rüya* romanında yer alan Oğuz Urallar, Altay Kişi, gibi isimler üzerinden Ural- Altay Dil Ailesi anıştırılır. Toplumun en önemli bölünme sebeplerinden biri olarak gösterilen dil meselesi, roman boyunca varlığını hissettirir.

"Kelime öyle. Tunguzca, ki bilirsin bir Altay dilidir o da, Şaman, 'vecd içinde olan' anlamında. Yakutlar 'ojun' diyorlar. Mavi Moğollar, 'udagan'. Göktürkler, 'kam ya da gam', Göksel Çinliler, şa-men." (Rüya, 387).

"'Kamus'la başladık', dedi, 'Büyük Türk Lugati ile. Divan-ı Lugati Türk'ten, Şemsettin Sami'nin Kamus-u Türki'sine, Türk Dil Kurumunun sözlüklerinden, Kamus-u Osmani'ye, Lugat-ı Naci'den Ahter-i Kebir'e kadar tüm kaynakları bir araya getirdik" (Rüya, 408).

Alatlı, mekânların tasarımını yaparken tarihe de göndermeler yapmış, tarihteki mekân adlarına romanında sıkça yer vermiştir. Romanda İmre Kadızade, *Hanbeylik* adı verilen gözlemevine gider ve orada Kubilay Han tarafından Mavi Moğollara başkent olsun diye kurdurduğu yerlere *Hanbeylik* adı verildiği konuşulmaktadır. Bir zamanlar Karakurum, Ötüken ve Saray da bu isimle anılmıştır. Rüya'daki tarihsel ifadelerin ve tarihsel kişilerin fazlalığından yola çıkarak, kaybedilen toplumsal ve kültürel değerleri ancak bilimin rehberliğinde ve bilinçle köklere dönmekle, onları hatırlamakla mümkündür imasına rastlarız. Mekânlarda aynı zamanda özelden genele giden bir açılım görmekteyiz. Türkiye'de başlayan mekân tasarıları roman ilerledikçe, İspanya Madrid, Amerika Birleşik Devletleri gibi yurt dışı ülkelerine ve tarihsel değeri olan mekânlara, taşar.

"Dünyanın Merkezi, Altay'dı. Dünyanın merkezi olan Altay, Kainat'ın da merkeziydi. Yaratılış, Altay'da gerçekleşmişti. Hayat, Altay'da yeşermişti. Kutsal kayın ağacı, Dünya Ağacı, Altay'da yükselmişti. Hayatın düzeni, Altay'da kurulmuştu." (Rüya, 19-20).

"Kökü mazide olan bir ati," dedi, Kadızade.

"Ezeli ve Edebi Bir Gerçeklik" dedi Fazıla da. "Kökü mazide bir ati olmanın kaçınılmazlığını biz kuantum fiziğinden öğrendik. Atomlar bile yörüngelerine uğrayıp giden elektronları 'biliyorlar' değil mi? İzler kaybolmuyor" (Rüya, 204).

Alev Alatlı, tarihimizde yaşamış olan, farklı disiplinlerde başarı göstermiş isimlere Mucizeler Diyarında klonlama yöntemiyle yeniden hayat verir. Kurtuluşa giden yolda mücadeleyi kusursuz kılmanın yöntemi olarak dinç ve parlak beyinleri bir araya getirmek olduğunu anlatır. Bunun için tarihte benzer sorunlarla karşılaşıp başarı gösteren kişiler üzerinden imgelemeye gitmiştir. Bu kişilerin tecrübesinden, emektar olmanın getirdiği ustalıktan esin alınmasını hile eder. Rüya romanındaki kişiler kadrosu çoğunlukla tarihte yaşamış olan kişi adlarından seçilmiştir. Kubilay Han, Ali Kuşçu, Uluğ Bey, Priz Ali, vs… Kara Kalpaklı Adam zamanda yolculuk ederken yanında İmre Kadızade'yi de götürür. Bu yolculuk süresi boyunca tarihten kesitler romana sahne edilir.

Anlatıcının Kâbus'ta pek çok açıdan değindiği meselelere getirdiği temel çözüm önerisi, bilginin üretilmesi, çoğaltılmasıdır. Rüya'da bilgi üretimi simülasyonla gerçekleştirilmektedir: Çocuklar klonlandıkları kişilerin gerçek kimliklerini bilmektedirler; zira çocuklar klonlandıkları kişileri seçmişlerdir. Bilim, bilim adamlarının bilgilerinin klonlanması yöntemiyle geliştirilecektir. Romanda bu öneri, teker teker örneklenmiştir: On dört yasındaki Cabir, El Biruni'ye klonlanmıştır. Cabir onun derin bilgilerinden daha uzunca bir zaman faydalanabilecektir; çünkü Biruni yetmiş iki yasında ölecektir (Küçükcoşkun, 2006, s. 124).

"Kadızade başını salladı. 'Hayır Enver, Cemal, Talat Paşa oradaydılar. Sonra Fethi Okyar, Şevket Süreyya Aydemir. O, hiç konuşmadı. Sonra, Cemal Kutay. Kutay'ın avuçlarını görmek isterdim. İz var mı yok mu diye. Ama göstermesini istemeye cesaret edemedim."

"Emektar Çehreler" diye gülümsedi, Kara Kalpaklı Adam, 'Resneli Niyazi, Hürriyet Kahramanı Eyüp Sabri Akgöl. Selanik Yaranı' ndan Mithat Şükrü Bleda, Hamidiye Kahramanı Rauf Orbay, Halide Edip Hanım…" (Rüya, 264).

Eserin dil ve anlatımına baktığımızda, Alatlı romanın her aşamasını dikkatli bir teknikle ördüğünü görürüz. Kâbus romanında verilen hiçbir detay, söylenen hiçbir söz gereksiz değildir. Alev Alatlı roman boyunca okuyucu hiç bırakmayan söz ve anlam tekrarlarıyla leitmotif bir anlatım sunar. "Korkma!", "Ön-insan", "Özgürlükçü, Özgürlükçü, Özgürlükçü", "Akılcı, Akılcı, Akılcı", "Kapitalist, Kapitalist, Kapitalist", "Barışçı Barışçı", "Kurtarıcı, Kurtarıcı…", "Anacıl, Babacıl", "Son Hakikat", "Kindar, Kindar, Kindar…" vb. gibi, metin içerisinde ısrarla tekrar eden ve biçimsel olarak kalın punto ile işaretlenen birçok kavram bulunmaktadır. Bu sayede Alatlı, nalı kurtaran mıhlara, anahtar kelimelere, anlamı teoride bilindiği sanılan fakat uygulamada sorun yaşanılan veya uygulandığında fark edilmeyen, zihinde anlamı kaybolan ifadeleri leitmotif anlatım tekniğiyle romana ustaca yerleştirir. Didaktik ve uyarıcı ve gazete veya haber başlığını anımsatan hareketli sözcükler yoğundur.

"Örneğin Büyük Mimar Sinan'ın kabrinin abdesthaneye dönüşmüş olması ya da daha sonraki yıllarda Parlamentonuzun tavanlarından sarkan çiğ köfte yumruları ya da baraj gölüne dökecek şekilde inşa edilen villalar. Bunlar, 'Mimar Sinan', 'Parlamento', 'içme suyu' kelimelerinin zihinsel karşılıklarının olmadığını gösteriyor" (Kâbus, 56).

Ütopyaların kuruluş sisteminde düşün ve oyunun rolü önemli hale gelmiştir. Yazar, bir dünya kurmak için düşlerini kullanır, bunu oyun oynar gibi yapar. Postmodern unsurların ağır bastığı eserlerde anlatıcının bilinçli bir şekilde oyun oynadığını hissettirmesi ilginçtir. Metinlerarasılık ve üst kurmacayla birlikte okuyucu ütopyaların ve distopyaların dünyasına çekilir ve ipuçlarını kullanarak kurguyu çözmeye sevk edilir (Küçükcoşkun, 2006, s. 188). Her iki eserde de metinlerasılık bulunmaktadır. Roman boyunca tekrar edilen 'Korkma!' ifadesi bizi doğrudan İstiklal Marşı'na yönlendirir. Aynı zamanda Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ne

de doğrudan gönderme yapılması buna birer örnektir. Alev Alatlı, Schrödinger'in Kedisi Kâbus romanında başlangıçta gerçeğin sebep olduğu kötücül bir düşlemeye gitmiş, tasarısını mekân, zaman ve kişiler ile güçlendirerek donatmıştır. Aynı şekilde Rüya romanında da düşlemenin sınırları genişletilir. Zaman katmanlı hale gelir, zamanda yolculuk söz konusudur. Yaşam ve sonuçlar gelecektedir fakat çöküşün nedenleri ve çareleri geçmiştedir. Dolayısıyla zaman kronolojik olarak ilerlememektedir.

Roman olarak karşı ütopyalar, ütopyaların tersine büyük gerilim ve çatışma içerirler. Karşı ütopyalarda çatışma, yalın ve katı bir baskıya dönüşmüş düzen ile tek tük ortaya çıkabilen özgün insan benliğinin ögeleri arasındadır. Kâbus romanında Yüce Pir, 'Tekleşmiş Varoluş'tur. Yüce Pir; 'Tekleşmiş Dünya'dır. Tek yoldur, mutlak teslimiyettir. Yeni Dünya düzeni katı ve baskıcı postmodern bir faşizm yöntemidir. Ancak karşı ütopyaların koyu karamsar ortamından bu çatışmanın nasıl sonuçlanacağı ve insan benliğinin son kalıntılarının nasıl ezilip yok edileceği önceden kestirilebilir (Bezel, 1989, s. 3).

SONUÇ

Ütopyalar, zamandan ve mekândan bağımsız değildirler. Ütopik bir eser kendine bir 'yer' beğenir ve bu yeri kronolojik olmayan bir zaman dilimine oturtur. Arzu edilen ütopyalar, istenmeyen olan karşı-ütopyaları da bünyesinde barındırır. Çünkü bir şeyin niteliği ancak kendisinin antitezi ortaya çıktığı zaman belirginleşir. Bu da ütopyaların, karşı- ütopyaları doğurmasına sebep olur. Karşı ütopyalar, ütopyaların aksine, istenmeyeni dile getirdiği için belki de daha politik, daha gerçeğe yakın olayları içinde alır. Karamsar bakış ön plandadır. Alev Alatlı 1999'da ilk kez kaleme aldığı *Schrödinger'in Kedisi Kâbus* adlı romanı distopik bir eserdir. Serinin ikinci kitabı olan *Rüya* romanı ise ütopik eser olarak karşımıza çıkar. Bu eserlerde mekân, zaman, kişiler, kurgu ve gelişen olaylar eserde çok katmanlı bir şekilde işlenmiştir. *Kâbus* romanı daha gerçekçi ve didaktik unsurlar taşırken, Rüya ise kişiler, zaman, mekân unsurları bağlamında gerçeküstü ve oyunsu öğeler barındırır. Böylelikle ütopyalara nazaran distopyaların daha gerçekçi şekilde kurgulandıklarını görürüz. Ütopyalar bilimkurgu, fantastik öğeleri de içerir. Okuyucuyu gerçek ile gerçekleşmesi mümkün olmayanın sınırlarında dolaştırır ve bunu oyunsuluğu kullanarak yapar.

Alev Alatlı *Schrödinger'in Kedisi Kâbus* romanında Yeni Dünya Düzeni tarikatının Türkiye'yi ele geçirme ve parçalara ayırma serüveni anlatılır. Yüce Pir önderliğinde tüm dünyaya yayılan Yeni Dünya Düzeni, Psikolojik savaş ünitelerini kullanarak insanların zihinlerine ayrışmayı, yozlaşmayı aşılamıştır. Romanın başkahramanı olan İmre Kadızade Yeni Dünya Düzeni tarikatına dâhil olmak isteyen bir Talip'tir. Fakat İmre, yeğeni Devrim Kuran'ın ölümüne sebep olmakla suçlanmaktadır. Bu nedenden dolayı Vasıllar Meclisi tarafından yargılanmaktadır. Afazi denilen dil ve algı kaybına sebep olan hastalık yayılmış, halk birbirleriyle olan iletişimini yitirmiştir. Kutsal Koalisyon parçala-yönet mantığıyla emeline ulaşır. Toplum içerisinde ortaya çıkan bu ayrışma Türkiye'nin sonunu getirir. Bunun yanı sıra ekonomi çökmüştür. Sağlık, beslenme gibi temel ihtiyaçlar ve türevleri karaborsaya düşmüştür. Ülkede büyük bir kaos ortamı oluşmuş, toplum bireysel hareket etmeye başlamıştır, ortak nokta yoktur. Kâbus romanında Türkiye'nin çöküşü anlatılır. Roman, İmre Kadızade'nin yargılanma sürecinde ve öncesinde Türkiye'de yaşanılan olayların geriye dönüşler şeklinde verilmesiyle örülmüştür. İmre Kadızade'nin Yeni Dünya Düzeni mahkemelerinde yargılandığı süreçte bu tarikata zıt görüşte olan ve Türkiye'yi içinde bulunduğu durumdan kurtarmak isteyen Onarımcılar tarafından kaçırılmasıyla roman, sona erer.

Alev Alatlı'nın sürekli üzerinde durduğu 'mıh' meselesi Kâbus romanın alt başlıklarında da kendisini gösterir. *THE MIH (Issızın Türküsü), THE NAL (Allahümme inni Eüzü Bike Minelhubsi Velhabais! Hinnom Çöplüğü), THE AT (İnsanoğlu'nın Yegâne Evrensel Merkezi, Seks), THE ATLI (Molekül Düzeyde İdeolojiler Yoktur, Bir Zapping Ustası), THE MIH, THE NAL, THE AT, THE ATLI (Ruhun Cenkleri), THE ÜLKE!* Bireysel ihmallerin toplumsal ihmallere dönüşmesinin sonucu oluşan zaaflar zamanla Türkiye'nin yok oluşuna mal olmuştur. Bu nedenle Alev Alatlı'ya göre asıl mesele 'mıh'lardır. Mıhları göz ardı etmek bir toplum için geri dönüşü olmayan felaketlere sebep olabilir. Bu anlamda Schrödinger'in Kedisi toplumsal mesajlar verme kaygısı gütmektedir.

Rüya romanı, Kâbus romanının devamıdır. Mucizeler Diyarı'nda yaşayan Onarımcılar adı verilen bir grup insan Türkiye'yi bu çöküntüden kurtarmanın yollarını arar. Mucizeler diyarı adında düşsel bir mekâna tasarlanır. Onarımcılar, Türkiye'yi kurtarmaya halkı tanımaktan başlamışlardır. Yeniden birlik olabilmenin yolunun kökleri hatırlamaktan geçtiğini savunur. Kaybolan kültürel değerleri yeniden diriltmek için çalışırlar. Yaşanan olaylar sonucunda edindikleri tespitlerle çözüm önerileri sunarlar. Bunu yaparken tarih, fizik, kimya, dil ve edebiyat, astronomi gibi alanlardan faydalanırlar. Kara Kalpaklı Adam'ın önderliğinde tarihin ve zamanın çeşitli yerlerine gezinti yapılır. Kara Kalpaklı Adam bir zaman yolcusudur. Rüya romanında zamanı parçalanmış bir biçimde görürüz. Geçmişte yaşamış olan bilim insanlarını ve düşünürlerini klonlayarak bilgi aktarımı sağlanır. Bilgi kurtuluşa giden yoldur. Roman Onarımcılar'ın çabalarının sonucunda başarılı olmalarıyla son bulur.

Alev Alatlı *Schrödinger'in Kedisi Rüya* ve *Kâbus* romanında, toplumsal eleştiriye yer vererek toplumun çeşitli yönlerinde tespit ettiği çarpıklıkları ele almıştır. Kâbus da bir nevi hastalık olarak nitelendirebileceğimiz sorunlar, Rüya romanında içerisi çözüm önerileriyle bezenmiş reçeteleriyle birlikte verilir. Rüya romanını

ütopya yapan bir diğer önemli unsur, hiçbir zaman gerçekleştirilemeyecek olanın, arzu edilenin, elde edemeyecek kadar mükemmel olmasıdır. Ütopya mükemmel olana ulaşma arzusudur. Fakat ütopyalar bir anlamda ufuk çizgisi gibidir, yakınlaşıldığı sanıldıkça uzaklaşır. Kâbus yıkılan, bölünen ülke olarak, Rüya ise idealleştirilmiş ülke olarak Türkiye'yi anlatmaktadır. Bu nedenle biri kâbusumuz, öbürü ise rüyamızdır.

KAYNAKÇA

Alatlı, A. (2001). Schrödinger'in Kedisi 'Kâbus', İstanbul: Alfa Yayınları.

Alatlı, A. (2001). Schrödinger'in Kedisi 'Rüya', İstanbul: Alfa Yayınları.

Balı, F., Uğur, U., (2015). "Yazınsal Alanda Klasik Ütopyalar ve Türk Edebiyatında Ütopya", *Dede Korkut Türk Dili Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* Sayı: 3, s. 1-12.

Bezel, N. (1989). "Ütopya ve Karşı Ütopyalarda Yaşam, Düşünce ve Sınırları", *Milliyet Sanat Dergisi,* Sayı: 216, s. 2-7.

Çetintaş, S. (2018). *Değerler Bağlamında Cumhuriyet Döneminde Ütopya Olarak Nitelendirilen Eserlere Sosyolojik Bir Yaklaşım*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Faruk, Ömer, (1989). "Alaeddin Şengel'le Söyleşi", *Milliyet Sanat Dergisi,* S. 216, s. 7-9.

Kurukafa, V., Ünsal, K., (2015). *Alev Alatlı'nın Romanlarında Gelecek Kaygısı*. http://www.ayk.gov.tr. S.473-480.

Küçükcoşkun, Y. (2006). *1980-2005 Yılları Arasında Türk Edebiyatında Ütopik Romanlar ve Ütopyanın Kurgusu*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maltaş Erol, A. Görmez, K. (2016). "Ütopyalarda Mekân Tahayyülleri: Utopia'nın Mekânı", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 18, s. 81-86.

Özgül, M. Kayahan (1988). "Bir Ütopya Taslağı: Hayat-ı Muhayyel", *Türk Dünyası Araştırmaları,* Sayı: 53, s. 133-160.

Öztürk, N. (1992). *Çağdaş Türk Edebiyatında Ütopya*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yumuşak, F. Canbaz (2012). "Ütopya, Karşı-Ütopya ve Türk Edebiyatında Ütopya Geleneği", *Bilig*, Sayı: 61, Bahar, s. 47-70.

Psikoloji ve Sosyoloji Eğitimi
Psychology and Sociology Education

SYLVİA PLATH'IN SIRÇA FANUS ROMANINDAKİ MELANKOLİ VE İNTİHAR OLGUSUNUN FREUDYEN PSİKANALİZ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Investigation of Melancholy and Suicide Case in Sylvia Plath's Sırça Fanus by Freudian Psychoanalysis

Melis ŞEN
Lefke Avrupa Üniversitesi
melisssen7@gmail.com

Özet

Sanat, yoruma açık bir dil yapısına sahiptir. Sanat eseri oluşumu, içinde bulunduğu dönemden ve yaratıcısının motivasyonu ile psikolojik durumundan etkilenen bir süreçtir. Freud ve onun temelini oluşturduğu Psikanaliz kuramı, sanatçıdaki yaratıcılığın kökeni ile ilgilenmekte; yaratıcılığın kökenini, yaratıcının bilinçdışı ve düşlemsel yaşantısı bağlamında açıklamaktadır. Freud edebiyat ile psikanaliz birlikteliğini; eseri, sanatçıyı ve yaratıcılığı psikanalitik gözle değerlendirerek ele almaktadır. Sanatçının eserine ve yansıttıklarına; psikanaliz sürecindeki bir analizan gibi yaklaşmıştır. Bu çalışmada Sylvia Plath'ın *Sırça Fanus* adlı romanının, Freudyen Psikanaliz bağlamında incelemesi yer almaktadır. *Sırça Fanus*; kitabın baş kahramanı ve anlatıcısı olan Esther Greenwood'un melankolisini betimlemekte ve intihar teşebbüsü ile birlikte hayatında neler olduğunu anlatmaktadır. Melankoli; derin bir umutsuzluk hali, dış gerçekliğe ve diğerlerine ilginin kaybı, sevme yetisinin azalması, harekete geçme zorluğu ve olumsuz öz eleştiri ile seyreden bir durum olarak görülmektedir. Ölüm içgüdüsü; yaşam içgüdüsü ile karşılıklı bir işleyiş içerisinde olan ve yaşamın kendinden önceki var olmama haline dönme eğilimi olarak tanımlanan bir kavramdır. Freud kuramında, bütün insanların bilinçdışı bir ölüm iç güdüsü tarafından kontrol edildiğini savunmaktadır. Yaşam iç güdüleri bireyi güvende tutmak için ölüm iç güdülerine karşı durmakta ve ölüm iç güdüsünün enerjisini dış gerçekliğe yöneltmektedir. Romanın başkahramanı olan Esther'in içinde bulunduğu melankolik durum ve intihar teşebbüsünün ilişkilendirildiği ölüm içgüdüsü kavramları, roman ile birlikte incelenmektedir. Sonuç olarak yazarın bilinçdışının eserin oluşum sürecine etkisi üzerinde durulduğunda ise, Sylvia Plath'ın iç dünyasının esere yansımaları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Melankoli, Ölüm İçgüdüsü, İntihar, Psikanalitik Sanat Eleştirisi, Sırça Fanus

Abstract

Art has got an open-ended language structure. The formation of wore-of-art is a process that is effected by the age and the motivation and phsychology of its creator. Freud and his Psychoanalysis theory is interested in the base of creativity of an artist and also explain the base of creativity with the content of Creator's unconscious and fantastic experience. Freud approaches to the relationship between literature and Psychoanalysis with evaluating the art, the artist and his creativity psychoanaliticly. He approaches the art and its reflections as an analysand that is in the process of Psychoanalysis This research consists of the examination of the novel "Sırça Fanus" by Sylvia Plath with the content of Freudian Psychoanalsis. "Sırça Fanus" explain the melancholy of the main character Esther Greenwood and what happened in Esther's life with suicide attempt. Melancholy is a situation that is indeep hopelessness, the loss of interest in the reality, the decrease of loving ability, the difficulty of taking an action and negative self-criticism. The death instict is a Notion that is working with life instict and a situation that has tendency to return to the non-existence before itself. Freud supports in his theory that everybody is controlled by an death instict which is unconscious. Life insticts is against death instict to keep individual safe, and is directed the energy of death instict to the reality. The melancholy of the main character and the death instict are analyzed with the novel. As a result, when we consider the effect of narrator's unconscious on the process of the formation of the work-of-art, we can see the effects of Sylvia Plath's inner world in the work.

Keywords: Melancholy, Death Impulse, Suicide, Psychoanalytic Art Criticism, Sırça Fanus

GİRİŞ

1. Sanat

Toplumların medeniyet düzeylerinin göstergeleri arasında yer alan sanat, bunun yanı sıra onların tarihleri ve kültürleri hakkında da bilgi sahibidir. Süreç içerisinde oluşan her medeniyet, niteliklerini ortaya koyan sanat eserlerine sahiptir. İnsanın insan için oluşturduğu sanat eseri, insanlık tarihi ile yaşıt bir oluşum olarak görülmektedir. Sanat eseri ile etkileşim içindeki bireyin psikolojik süreçleri ise artık onunla meşgul olmaktadır (Gürsu, 2015, s.1028).

Sanat yoruma açık bir dil yapısına sahiptir ve tarihsel süreç kapsamında bilim alanında olduğu şekilde doğrusal bir gelişime sahip değildir. Sanatın ilerleyişi olasılıklara açık niteliktedir. Kapsamlı bir içeriğe sahip olduğundan

ve sınırlandırılamadığından, zamanın üstünde yer almaktadır. Değerlendirme süreci yeni bakış açılarına açıktır. Güncellenmeye imkan sağlaması ve kalıcı olması bu durumla ilişkilendirilmektedir. Zaman içerisinde sanatı değerlendirme olgusu farklı bakış açılarına göre ilerleme göstermiştir. Bu bakış açıları; sanat eseri, sanatçı ve hitap edilen kesim gibi farklı olgulara odaklandıkları noktada birbirlerinden ayrılmaktadırlar (Ötgün, 2009, s. 159).

2. Sanat Eserinin Oluşum Süreci

Sanat eserinin yaratıcısı; duyumları doğrultusunda, düşünce boyutunda imgelerini oluşturmaktadır. Bu oluşum, yansıtması bireye özgün olan psikolojik bir işleyiştir. Eseri oluşturduğu süreçteki motivasyonu ve psikolojik durumu, eser üzerinde ortaya çıkmakta ve kendini göstermektedir. Oluşum süreci karışıktır ve biriciktir (Kara, 2011, s. 2-4).

Sanat eseri ve yaratıcılık süreci ile ilgilenen Freud ve onun kuramı olan Psikanaliz, sanatçının yaratıcılığının kökeni ile ilgilenmektedir. Zihin ve yaratıcılık konusunda ilk detaylı araştırmayı oluşturan Freud; sanatçı ve nevrozlu bir bireyi denk görmektedir. Doyumsuzluk yaşayan sanatçının yaşamsal nitelikteki gerçeklerle ilişkisinin koptuğunu; bu sebeple de bütün odağının düş gücü doğrultusunda ilerlediğini savunmaktadır (Avcı, 2012, s. 129).

Freud sanatçı ile diğer bireyler arası farkı açıklamak amacıyla "gündüz düşlerini" tanımlamaktadır. Günlük akışta doyurulamayan arzuların, hayal etme süreci ile doyumuna olanak sağlayan kavram; sanat kapsamında, şu ana ve geçmiş zamana anlam katma çabası olarakta görülmektedir. (Çaldak, 2013, s. 11).

Sanat eserinin oluşumuna sebep olan süreci ve sanat eserine tanık olan bireylerin etkilenmesini sağlayan olgunun ne olduğunu sorgulayan Freud, alandaki çalışmalarına bu konuları da dahil etmiştir. O'na göre sanatçının bilinçdışı, yaratıcılığın kökenidir ve düşlemsel yaşantısı esere yansımaktadır. Freud'a (1914) göre, eserin yarattığı etki, özdeşleşme aracılığı ile gerçekleşmektedir. Sanatçının eseri yaratma sebebi olan bastırılmış arzular; özdeşleşme yoluyla karşı tarafın duygusal durumunda aynı etkiyi oluşturma niyetindedir. Segal'e (1991) göre ise; sanat eseri, sanatçının sorunlarını "onarım ihtiyacı" ile de oluşmaktadır. Sanatçı, eseri aracılığıyla bilinçdışında yer alan bir sorununa düşlemsel düzeyde çözüm arayışı içerisinde görülmektedir (Quinodoz, J.M., çev., 2017, s. 90).

Freud aynı zamanda yaratma süreci ve çocukların oyun ihtiyacı arasında bir benzerlik kurarak, bastırılmış ve doyuma ulaşamamış isteklerin, yüceltme mekanizması sayesinde sanat eseri adında farklı bir oluşuma dönüştüğünü düşünmektedir (Çaldak, 2013, s. 12).

3. Yaratıcılık

Yaratıcılık ve birey, yaşıt iki olgu olarak düşünülmektedir. Yaratıcılığı konu edinen çalışmalar, kavramın kökeninin doğuştan gelen ve aynı zamanda öğrenilerek sonradan geliştirilebilen boyutlarının varlığından söz etmektedirler. Kavrama yönelik birçok tanımlama dikkat çekmektedir fakat yaratıcılık hakkındaki ortak görüş; bireylerin somut anlamda var olmayanı, zihninde oluşturabilmesi ve olgunun görülen yönlerinin yanı sıra farklı yönlerini de ele alıp farklı yollar izleyebilme becerisi olduğu yönündedir. Bu kavram çok kapsamlı olsa da tek başına yeterli görülmemektedir. Yaratıcılığa yön veren yapılar; zihinsel malzemeler, hayal gücü, imgeleme, imgelemler ve algılama yetisidir (Ağluç, 2013, s. 3-5).

Sanat eseri, sanatçı ve yaratıcılık kavramlarını aydınlatan kuramların temelini oluşturan Freud, yaratıcılık eyleminin zihindeki yansımalarına değinerek, yaratma sürecinin kökenlerini ele almaktadır. O'na göre yaratıcılık süreci, sanatçının hasta halinin esere yansıması durumudur ve bu görüşü ile sanatçıyı nevrozlu bir birey olarak adlandırmaktadır. Rüyalar, sakar eylemler, ruhsal hastalıklar ve oyun gibi bilinçdışı yapıların, sanat eseri gibi aracılar ile bilince aktarımının gerçekleştiğini savunmaktadır (Gezeroğlu, 2016, s. 26-27).

Freud'a göre sanat eseri, sanatçının bilinçdışının imgeleme aktarılmasıdır. Yaratma araçlığı ile; bastırılan arzular, kaynağının yasaklanmış materyalden geldiği belli olmayacak şekilde değiştirilerek yüceltilmektedir. Sanatçının yaratıcı kişiliği, egonun kontrolünü gevşetebilmekte ve çatışmaların çözümü için imkan sağlamaktadır (San, 1979, s. 25-26).

4. Psikanaliz, Freud ve Sanat

Edebiyat ile psikoloji alanı birlikteliği, eserdeki öğelerin tespiti, esere psikolojik ışık tutma ve esere psikanaliz uygulaması Freud ile oluşmuştur ve Freud sonrası kuramcıların çalışmaları ile de zenginleşerek günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Freud edebiyat ile psikanaliz birlikteliğini; eseri, sanatçıyı ve yaratıcılığı psikanalitik gözle değerlendirerek ele almaktadır. Sanatçının eserine ve yansıttıklarına; psikanaliz sürecindeki bir analizan gibi yaklaşmıştır. O'na göre edebi eserler düşlere benzemektedir ve bu sebeple düş ilkelerini, esere uygulamıştır (Balık, 2015, s. 161).

Psikanaliz, sanat eseri, sanatçı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi anlamada yol gösterici bir kuramdır. Bu kurama göre, insanların içgüdüleri bazı bireylerde ruhsal hastalıklara sebep olurken; sanatçı bireylerde ise yaratıcılığa sebep olmaktadır. Sanatçılarda bilinçdışına bastırılan materyal ve sıkıntı, şekil değiştirerek açığa çıkmakta ve diğer bireyler tarafından hayranlık geri dönütü ile birlikte kişiyi tatmine ulaştırmaktadır. Sanatın her yönüyle ilgilenen psikanalitik kuram, özellikle edebiyat alanı ile bir bütünlük içerisinde görülmektedir (Yıldız, 2014, s. 6).

Freud'un insanların iç yaşantılarına yönelik oluşturduğu kuramın yaygınlaşmasından sonra; sanatçıların yaratıcılıklarının, yaşadıkları dönem özellikleri ve psikanalitik görüşler etkisinde oluştuğu düşünülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda yazarların; daha önce olmadığı kadar iç yaşantılarına yöneldikleri ve kendi analiz süreçlerine odaklandıkları dikkat çekmektedir. Bu odak noktası kapsamında ise, eserlerine ortaya çıkan bu zihinsel süreci aktardıkları ileri sürülmektedir (Aliçavuşoğlu, 2012, s. 2).

Freud'un kendi hastalarına uyguladığı tekniklerden, sanat eserlerinde de faydalanması yöntemi Özbek (2007) tarafından ele alınmıştır. O'na göre psikolog, analizanın bilinçdışını ele alarak onu etkileyen faktörlere nasıl odaklanıyorsa; eser eleştirisi yapanlarda, eserdeki kahramanların bilinçdışını ve bu sayede eserin arkaplanını anlaşılır kılmak için psikanaliz temellerini kullanmaktadır (Özbek, 2007'den aktaran, Atlı, 2012, s. 259).

Freud bilinçdışının anlaşılmasının, bireylerin yaratıcı evresi ile ilişkili olduğunu ve yaratıcılık sürecinin nevrotik hayal kurmanın bir çeşidi olduğunu ileri sürmektedir. Yaratmanın sanatçının içten gelen bir dürtüsü olduğunu savunan Freud; bu dürtünün kökenini bastırılmış arzuların oluşturduğunu açıklamaktadır. O'na göre doyuma ulaşamayan bu arzular, yapıtlar aracılığıyla kendini ele vermektedir. Bu kapsamda sanat eserini, bir belge olarak ele almaktadır (Ötgün, 2009, s. 163).

Freud sanatçıların somutlaştırma, metafor kullanma ve sembolleştirme gibi yansıtmalara, diğer insanlardan daha yatkın olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple bu bireylerin, herkesçe yorumlanabilenden daha fazlasına hakim olduklarını savunmaktadır. Karşılaştıkları durumlara yönelik daha fazla alternatif bakışa sahip olarak görülmektedirler. Bu özellikler, onların diğer bireylerden daha bilgili oldukları anlamına gelmemektedir. Farklı alternatiflere yatkın olmaları; açık olan yapılardan fazlasını görebilme ve etrafındaki bireylere gösterebilme yetilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Budak, 2009, s. 15).

Freud'a göre yaratıcı yazarlar ve ruh sağlığı çalışanları birbirlerini göz ardı edemeyen iki gruptur. Bu görüşü ile edebiyat ve psikanaliz bağlantısını açık şekilde ortaya koymaktadır. O'na göre yazarlık sürecinin psikanalizdeki temel yapısı, yüceltme mekanizmasıdır. Sanat kavramını, bireyi haza ulaştıran fantezi olarak ele alan Freud, bu kavramın haz ve gerçeklik ilkelerinin dengeleyici unsuru olduğunu savunmaktadır ve uzlaştırıcı etkisinden bahsetmektedir. Toplumsal gerçekler sebebi ile haza ulaşamayan bir takım arzuların, yüceltme mekanizması ile kabul görebileceği bir hale dönüşerek sanat aracılığıyla doyurulduğunu düşünmektedir (Freud, 1999'dan aktaran Arıkan, 2015, s. 3).

Psikanalizde tüm ruhsal süreçlerin yorumlanmasında olduğu gibi, eser incelemesinde de çocukluk yaşantıları dikkat çekmektedir. Freud gibi sanat eseri incelemesinde bulunan birçok kuramcının da, regresif yani gerileme hareketi kapsamında geçmiş yaşantıları ele aldıkları görülmektedir. Bu regresif hareketin gerekçesi olarak; çocukluk yıllarındaki saflık ve bilinçdışındaki sansür mekanizmasının daha az düzeyde olması öne sürülmektedir. Sanatçı, eseri sayesinde bilinçdışındaki bastırılmış materyallerin yüklerini hafifletmektedir (Gürsu, 2015, s. 1030).

Freud çocukların oyunlarında yaptığı şeyi; yazarında eserinde sergilediğini savunmaktadır. Bu görüşü ile oluşturduğu yazar psikanalizi tekniği; sanat eserinde yazarında sahip olduğu savunma mekanizmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Eserde sık göze çarpan olgular, yazarın fantezileri, dili ve benzeri yapılar; yazarın bilinçdışının yansıması ve tatmine ulaşması olarak görülmektedir. Psikanalist bit edebiyat incelemesinde, yapılan sadece eserin kahramanının psikanalizi değildir. Aynı zamanda yazarın zihni ile de ilişki kurulmaktadır (Balcı, 2012, s. 25).

Bu çalışmada Plath'ın, "Sırça Fanus" adlı romanı psikanalitik kuram çerçevesinde incelenecektir. Romanın kahramanı ile anlatıcısı olan Esther'in içinde bulunduğu ruh hali, melankoli kavramı ile; intihar teşebbüsleri ise, ölüm içgüdüsü kavramı ile açıklanacaktır. Aynı zamanda, Freud'un yazar ve eseri arasında ilişki kurduğu görüşler ışığında; Plath ve eseri birlikte ele alınacaktır.

BULGULAR

1. Romanın Konusu, Dikkat Çeken Bulgular ve Roman Hakkında Bilgilendirme

Sırça Fanus; kitabın baş kahramanı ve anlatıcısı olan Esther Greenwood'un melankolisini betimlemekte ve intihar teşebbüsü ile hayatında neler olduğunu anlatmaktadır. Roman Esther'in dergi editörlüğü için atıldığı serüveni ve sonra hayatının nasıl bir yönde ilerlediğini konu edinmektedir.

Konu çerçevesi içerisinde Esther'in üzerindeki toplum baskısı, cinsiyeti sebebi ile kendisinden beklenilenler ile zıt kutuplarda oluşu, beklentileri karşılayamadığı ve karşılamak istemediği için kendisine yönelik olumsuz değerlendirmeleri; yaşadığı travmalar kapsamında ise baba kaybı, bu kaybı hayatında konumlandırışı ve roman içerisinde anlatılam tecavüz girişimi yer almaktadır. Bunların yanı sıra ilişkiler kapsamında; karşı cins ile olan ilişkileri, annesi ile olan ilişkileri, dinamiğinde yer alan ilişki sorunları dikkat çekmektedir. Son olarak toplum tabuları altında ezildiği için benliğinden uzaklaşması ve romanın sonunda arkadaşının cenazesi ile yüzleşmesi doğrultusunda "ben" farkındalığı kazanımı sunulmaktadır.

Romanın anlatım dili birinci tekil şahıstır. Roman Plath'ın öğrencilik deneyimlerine dayandığı için, çoğu eleştirici tarafından otobiyografi olarak görülmektedir. Romandaki dış dünya gerçekliği, başkahraman ve anlatıcı olan Esther tarafından betimlemeler ile şeffaf bir nitelikte sunulmaktadır. Yazımı 1961'de bitirilen romanın yayımlanması, daha sonraki yıllarda olmuştur (Özen, 2008, s. 32).

2. Esther'in Melankolisine Kuramsal Bakış

Melankoli kavramına yazılı tarihte ilk kaz Antik Çağ'da yer alan destanlarda rastlanmaktadır. Destanlarda "melankoli" olarak adlandırılmasa da, belirtiler kapsamında betimlenmektedir. O çağlardan günümüze kadar kavram üzerinde çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. İlk betimlemelerde yer alan açıklamalar, iki bin yıllık bir zaman diliminin ardından Freud'un yaptığı açıklamalar ile paralellik göstermektedir. Melankolinin temelindeki kayıp deneyimi, çeşitli açıklamalardaki ortak bakıştır. Süreç içerisinde yer alan açıklamalar, zaman zaman fizyolojik sebepler ile de ilişkilendirilmiştir (Anbarpınar, 2012, s. 2-4).

Melankoli; derin bir umutsuzluk, dış gerçekliğe ve diğerlerine yönelik ilginin kayı, harekete geçme zorluğu, sevme yetisinin azalması, ciddi düzeyde olumsuz öz eleştiri ve düşük benlik saygısı durumu olarak açıklanmaktadır. Yas durumu, melankoli ile ortak belirtilere sahiptir fakat; yas durumunda bireyin kendisine yönelik olumsuz öz eleştirisinin olmaması, iki durumun ayırıcı belirtisi olarak görülmektedir. Anlamını yitiren ve değersizleşen olgu yasta dış dünya iken, melankolide ego olmaktadır (Freud, S., çev., 1917, s. 1).

Roman süresince Esther'de betimlenen olumsuz öz eleştiri, dış dünyaya ilgi kaybı ve harekete geçme zorluğu niteliğindeki belirtiler, melankolik durum ile örtüşmektedir. "O yaz bende bir gariplik olduğunu biliyordum… Oysa hayatımın en keyifli günlerini yaşıyor olmam gerekirdi… Aslında benim hiçbir şeyi idare ettiğim yoktu, kendimi bile… Öbür kızların çoğu gibi çoşku içinde olmam gerekiyordu ama içimden hiçbir tepki göstermek gelmiyordu." (Plath, 2012, s. 6).

Melankolik bireylerde belirtiler kapsamında; duygu durumda ani değişimler, harekete geçme ve hareketlilikte yavaşlamalar, ani kararlar, hızla heyecanlanma durumları, korkular, endişeler, obsesyonel nitelikteki düşünceler, fizyolojik ağrılar ve uyku, iştah gibi ihtiyaçlarda azalmalar görülmektedir (Karabulut, 2017, s. 3).

Esther'de melankolik belirtiler ile birlikte uyku, iştah ve öz bakım gibi gibi ihtiyaçlarda azalmalar görülmektedir. "Uyuyamıyorum. Okuyamıyorum… Üzerimde hala Betsy'nin beyaz bluzu ve kuşaklı eteği vardı. Evde oturduğum üç hafta boyunca tıkanmadıkları için biraz sarkık duruyorlardı. Terli kotonun tanıdık kokusunu alıyordum. Giysilerimi ve saçımı yıkamayışımın nedeni de bunun bana çok budalaca gelmesiydi" (s. 132-133).

Melankolik bireylerde ego ayrılmaktadır. Egonun bir kısmı, diğer kısmının sorumluluğunu sahiplenip eleştirmekte ve o kısmı nesne olarak ele almaktadır. Freud'a göre başarılı ve yetenekli bir kadın melankolik durumdan sonra, kendini "değersiz" olarak adlandırdığı kişilerle kıyasında, farksız hissetmektedir (Freud. S., çev., 1917, s. 2).

Esther geçmişinde akademik anlamda oldukça iyi konumda ve öz saygısı yüksek bir birey olarak anlatılmaktadır. Melankolisi ile birlikte bir düşüş içerisine girmekte ve kendisinde yönelik olumsuz değerlendirmeleri dikkat çekmektedir. "On dokuz yıl boyunca iyi notların, ödüllerin ve çeşitli bursların peşinde koştuktan sonra, artık kendimi koyveriyor ve yarışı bırakıyordum." (s. 33). "Başarılı olduğum tek şey burslar ve ödüller kazanmaktı; artık o dönem de kapanıyordu" (s. 80).

Melankoli durumundaki bireylerin; varlık nedenlerini anlamlandıramayan, dış dünya ve ötekiler ile ilişkilerini devamlı irdeleyen, içinde oldukları bu durum sebebi ile korku yaşayan, acı çeken, güvensizlik hisseden ve yabancılaşan kişiler olduğu görülmektedir (Teber, 2002'den aktaran Örgen, 2010, s. 81).

Esther'in yaşı gereği; enerji içerisinde ve hareket halinde olduğu bir dönemde olması beklenmektedir. Fakat melankolik yapısı sebebi ile donuk ve harekete geçme zorluğu yaşadığı bir durum içerisinde görülmektedir. "Tıpkı bir kasırganın merkezindeki sakin bir bölge gibi durgun ve bomboştum, çevremdeki karmaşanın içinde yuvarlanıp gidiyordum." (s.7). Esther romanda içinde bulunduğu melankolik durumunu betimlerken, kendisini "sırça fanusun içinde" olarak konumlandırmaktadır (s. 192).

Melankolik bireyde geçmiş zamanlarda bir nesne seçimi gerçekleşmiştir ve libido o nesneye bağlanmış durumdadır. Sonrasında bu nesne tarafından hayal kırıklığı veya reddedilme yaşanması sonucunda nesne ile

ilişkiler zedelenmiştir. Normal akışta libido, nesneden uzaklaşıp farklı bir nesneye yatırılmaktadır fakat melankolik bireyde bu gerçekleşmemektedir. Libido böylece egonun içine geri çekilmektedir. Bu doğrultuda ego ile nesne arasındaki çatışma değişerek, ego ve egonun etkinlikleri ayrılmaktadır (Freud, S., çev., 1917, s. 3).

Roman içerisinde Esther'in yaşadığı hayal kırıklıkları anlatılmaktadır. Bunlar arasında Buddy tarafından yaşatılan hayal kırıklığı ve annesine yönelik hayal kırıklıkları dikkat çekmektedir. Toplumdaki bekaret tabusu etkisi ve Buddy'ye olan sadakati sebebi ile erkeklerle olan ilişkilerinde sınırlar çizen Esther, Buddy'nin başkaları ile birlikte olduğunu öğrenmesi ile ihanete uğramış hissetmektedir. "Beni çileden çıkaran şey, Buddy'nin ben çok seksiymişim, kendisiyse çok safmış gibi davranırken aslında o aptal garson kızla defalarca yatmış olmasıydı; herhalde yüzüme gülmemek için kendini zor tutmuştur." (s. 75).

Bunun yanı sıra romanda melankoli kökeni ile ilişkilendirilebilecek asıl hayal kırıklığı deneyimi, annesine yönelik hayal kırıklıkları olarak düşünülmektedir. Esther erken yaşta babasını kaybetmiştir ve annesi, kayıpla yüzleşip üstesinden gelmesi için destek ve imkan sağlamak yerine, kaybı babasının iyiliği olarak adlandırarak mutlu karşılamaktadır. Bu zamanlara kadar kayıp hakkında hiç konuşulmamıştır ve mezara gidilmemiştir. Esther'in annesine yönelik hayal kırıklığı, olay örüntüsünde sunulmaktadır. "Son zamanlarda, yıllar süren bu ihmali gidermek ve babamın mezarına bakmaya başlamak için büyük bir istek duyuyordum. Babamın gözdesi ben olmuştum hep, onun için annemin tutmaya zahmet etmediği yası benim tutmam uygun olurdu" (s. 172).

Melankolikte libido, kayıp nesneden uzaklaşmamaktadır ve benliği o nesneden ayrılmamak amacıyla düşlemsel boyutta onu yutmaktadır. Bu doğrultuda narsistik özdeşleşme sürecine girilmiş olunur. Bu süreç nesne kaybının benlik kaybına; benlik ve nesne arası çatışmanın ise benlik içindeki bölünmeye yol açmasını kapsamaktadır. Freud melankoliğin kendisinde yönelik olumsuz eleştirisinin; nesneyi kapsayan bir saldırganlık olduğunu savunmaktadır. Bireyin kendisine duyduğu öfke; nesneden intikam alma yolu olarak işlemektedir (Quinodoz, J.M., çev., 2017, s. 165-166).

Esther'in hayatının ilk yıllarında kendisine bakım veren annesine yönelik duyguları ve annesi ile ilişkileri, zaman içerisinde yaşadığı bir takım hayal kırıklıkları ve öfkeye yol açan deneyimler sebebi ile sarsılmakta ve kopuşlar görülmektedir. Esther, yaşadığı toplumda cinsiyetçi tutumlar sebebi ile ve beklentilerin kendi istekleri ile uyuşmaması nedeni ile sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sıkıntılı süreci, annesinin de zorladığı standart "kadın" kalıpları ve arzuladığı desteği bulamaması daha da pekiştirmektedir. Hastalığı için tedavi görüğü süre içerisinde annesine yönelik duyguları ile yüzleşmeye başlamaktadır. "En beteri annemdi. Beni hiç azarlamıyor ama kederli bir yüzle durmadan ne gibi bir hata yapmış olduğunu söylemem için yakarıyordu… Ondan nefret ediyorum" (s. 209-210).

Freud'a (1917) göre yas sürecindeki birey, zaman içerisinde yitirdiği nesneyi özgür bırakmaktadır ve gerçekle yüzleşmektedir. Böylece libidinal arzu serbest kalır. Melankolik birey ise yas tutandan farklı olarak; yitirilende saplanma yaşayan, kaybedilen nesneye yönelik sadakatini terk etmesi gerekliliğini inkar eden ve süreci içselleştiren kişidir (Feber, 2016, s. 1).

Esther babasının kaybı ile hiçbir zaman yüzleşmediği için bu kaybın üstesinden gelme sürecine girmemiştir. Bu sebeple yitirilen nesnenin artık olmayışı gerçeği, Esther'in hayatında bu zamanda kadar hiç var olmamış görülmektedir. Kayıptan 10 yıl sonra babasının mezarına gittiğinde, bu gerçekle yeni yüzleşmektedir.

Birden babamın mezar taşını gördüm… Mezarlığın girişindeki bir çalıdan topladığım bir kucak ıslak hanımelini taşın dibine yerleştirdim. Sonra dizlerim bükülüverdi ve ıslak çimenin üzerine çöktüm. Neden böyle hüngür hüngür ağladığımı bilmiyordum. Sonra, babamın ölümüne ağlamamış olduğumu hatırladım. Annem de ağlamamıştı. Yalnızca gülümsemiş ve ölmesinin onun için ne kadar hayırlı bir şey olduğunu, çünkü yaşasaydı bir yaşam boyu sakat kalacağını ve babamın da buna dayanamayacağını, öyle yaşamaktansa ölmeyi yeğleyeceğini söylemişti (s. 173-174).

Melankoliklerde nesneye yatırılan libido, iki değişim geçirmektedir. İlk değişimde egoya, ikinci değişimde ise zıt duygulanımlar kapsamında yaşadığı çatışma doğrultusunda sadizm dönemine gerilemektedir. İntihar eğilimi, bu sadizme gerileme ile açıklanabilmektedir. Dış dünyaya bir tepkinin sembolü olarak nesnelerle bağlantılı düşmanlık, egoya yönelmektedir. Birey kendisine nesne olarak davranmaktadır ve bu sebeple intihara eğilim görülebilmektedir (Freud, S., çev., 1917, s. 4).

Esther melankolisi kötüye gittikçe ölüm fikri ile daha çok ilgilenmeye başlamaktadır. Ölüm ile ilgili haberler, intihar etmenin çeşitleri, ve en büyük intihar girişiminden önce denediği kendine zarar verici eylemler ile asıl intihar girişimine uzanan süreci yaşamaktadır. İntihar girişimi sırasında ölümü, kendi ifadeleri ile anlatmaktadır. "Sessizlik, yaşamımın çakıllarını, kabuklarını ve tüm darmadağın yıkıntısını çırılçıplak ortaya sererek çekiliyordu. Sonra, gerçekle hayalin sınırında, birden toparlandı ve kocaman bir dalga gibi beni uykuya sürükledi" (s. 176).

Freud melankoli durumunu, depresyon çerçevesi kapsamında da açıklamaya ve incelemeye çalışmıştır. O'na göre depresyonun merkezinde cansız olan değil, ölüm yer almaktadır ve depresif bireyler kendilerini yaşamsal duygulardan kopuk hissetmektedirler. Merkezinde dönüşüm yer alan melankolide ise, birbirleriyle etkileşim içerisinde olan yaşam ve ölüm yer almaktadır. Bu doğrultuda melankoli, yaratıcı bir niteliktedir. Bahsedilen yaratıcılık; acılı ve kayıp korkuları ile ilişkili duygularla kullanılabilmektedir. Bu duygularda dibe düşenlerin, aydınlığa kavuşmak amacıyla yükselebilmeleri olası görülmektedir (Binkert, 2995'ten aktaran Anbarpınar, 2012, s. 32).

Roman süresince Esther'in hayatında melankolinin oluşumu ve ilerleyişi sunulmaktadır. İntihar girişimine kadar uzanan boyut, hikayenin sonunda tedavi ile birlikte iyileşme sürecine girmektedir. Esther'i iyileşmeye götüren durumlar; babasının kaybı ile yüzleşmesi, arkadaşının cenazesi sebebi ile ölüm algısının oturması, diğerleri ile olan ilişkileri ve hayattan beklentileri kapsamında benliğini ön plana çıkarması ve bilinçdışında yer alan annesine yönelik duyguların yüzeye çıkması olarak görülmektedir. Esther zamanla, tekrardan yaşama olumlu bakmaya başlamıştır. "Bulutların gri kefeninden sıyrılan güneş, el değmemiş yamaçlarda bir yaz görkemi ile parlıyordu… Ağaçları ve çayırları, bele kadar yükselen suları altında görmenin bana verdiği derin coşkuyu duyumsadım. Sanki dünyanın her zamanki düzeni hafifçe kayıp yeni bir evreye girmişti" (s. 246).

Teber (2002), melankolik mizaç ve melankoli hastalığı arasında ayırım yapmaktadır. Melankolik mizacı yaratıcılığın kaynağı olarak görmekte ve bu bireylerin temelde hasta olmadıklarını düşünmektedir. Melankolik mizacı olanların yaşadığı korku ve acı duygusu, bilgeliklerinin bir sonucu olarak oluşmaktadır (Örgen, 2010, s. 80).

Sylvia Plath, kendi alanı içerisinde melankolik sıfatına sahip bir yazardır. Ondaki bu melankolik mizacın, kuramsal bilgiler ile paralel olarak; yaratıcılık sürecinin ve eserin oluşumunun kaynağı olduğu düşünülebilir.

3. Esther'in İntihar Girişimine Ölüm İçgüdüsü Kapsamında Kuramsal Bakış

İnsanlar hem dıştan hem de içten olarak iki uyaran etkisine maruz kalmaktadır. Dış uyaranlardan uzaklaşmanın bir yolu bulunabilse de, iç uyaranlarda bu mümkün olmamaktadır. Birey iç uyarıcılar tarafından sürekli bir uyarılma hissetmektedir. Bunun yanı sıra iç uyaranlar, dış uyaranlar gibi kısa süreli olmamaktadır. Freud birbirleri ile karşıt olan fakat birlikte bir işleyişi paylaşan iki temek iç güdü tanımlamaktadır; Eros ve Thanatos. Yaşamın devamlılığını üstlenen Eros'un aksine; yaşamsal bağlantıları yok etmeyi amaçlayan Thanatos, ölüm iç güdüsü anlamı taşımaktadır. İki dürtünün ilişkisi, bireyin tüm hayatını etkilemektedir (Yıldız, 2014, s. 24-25).

Freud'a (1920) göre ruhsal aygıt; ikincil süreçler ile birincil süreçlerin yer değiştirdiği, serbest enerjinin yüksek düzeyde dinamik enerjiye dönüşmesi için "bağlandığı" bir yapıdır. Bu devinim esnasında bağlama, haz ilkesini kontrol altına alan ve güvende tutan hazırlayıcı bir süreç olmaktadır. İntihar olgusu bu kapsamda; yaşam dürtüsünün, ölüm dürtüsünü "bağlamak" için gücünün kalmaması ve bu sebeple bünyesinde yıkıcılık bulunan ölüm dürtüsünün serbest hale gelmesi olarak açıklanmaktadır (Quinodoz, J.M., çev., 2017, s. 208-209).

Esther yaşadığı melankoli sebebi ile kendini yavaşça yaşamsal gerçeklikten soyutlamakta ve hayatını sonlandırma sürecine doğru ilerlemektedir. "Kendimi duygusuz ve boş hissediyordum, aklım, paramparça olmuş hayallerimin kırıntıları ile doluydu" (s. 65). Kuramsal bakışta yaşam dürtülerinin, ölüm dürtüsünün kontrolü ile ilgilendiği ileri sürülmektedir. Esther'in yaşamsal akıştan ve heyecandan böylesine kopması, onun intiharını anlaşılır kılma noktasında işe yaramaktadır.

Haz ilkesi ruhsal aygıtı mümkün olan en sabit seviyede koruma işlevini üstlenen bir yapı olarak çalışmaktadır. Yaşam iç güdüleri çoğunlukla içsel duyumlarımız ile alakalıdır çünkü bu güdüler ihtiyaç durumunda dengeyi sarsarak rahatsızlık yaratmaktadır. Ölüm iç güdüsü işlevinin sessizce hallederken, yaşam iç güdüleri ihtiyacı doyuma ulaştırıp haz elde ederek bireyin ölüm dürtüsü altında ezilmesinden korunmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda haz ilkesi, ölüm iç güdüsünün hizmetinde görülmektedir (Freud, S., çev., 2012, s. 78-79).

Esther melankolisi ilerledikçe temel ihtiyaçlarını dahi doyuramadığı duruma gelmiştir. İştahı dağılmış, uyku düzeni bozulmuş durumdadır ve öz bakımını bile karşılayamaz boyuta ulaşmıştır. "Saçımı üç haftadır yıkamamıştım. Yedi gece boyunca hiç uyumamıştım… Bir gün sonra yine yıkanmak gerekeceğine göre bugün yıkanmak düpedüz aptallıktı. Bunu düşünmek bile yoruyordu beni. Her şeyi birden, ilk ve on kez yapıp kurtulmak istiyordum" (s. 133). Yaşamsal güdüleri bu derece azalmış durumdayken, kuramsal kapsamda ele alındığında ölüm dürtüsünün zamanla baskın hale gelmesi daha anlaşılır olmaktadır.

Freud yaşamın; kendinden önceki haline, var olmadığı duruma geri dönme eğiliminde olduğundan ve tüm insanların bilinçdışında ölüm iç güdüleri tarafından kontrol edildiğinden bahsetmektedir. Yaşam iç güdüleri bireyi güvende tutmak için ölüm iç güdülerine karşı durmakta ve ölüm iç güdüsünün enerjisini dış gerçekliğe yöneltmektedir. Karşı karşıya olan bu iki temel iç güdünün, etkileşim içinde olduğu ve iç içe barındıkları ileri sürülmektedir (Freud, 1955'ten aktaran Yazgan ve Yerlikaya, 2014, s. 16).

SONUÇ

1. Bulguların Tartışılması

Roman, bir kadın olarak kendi kimliğinin arayışında ve "ben" olarak ayrışma çabası içerisinde olan başkahraman Esther tarafından anlatılmaktadır. Esther'in belirli bir yaşa kadar; benliğini ortaya koyma ve var olma çabası ile, kendine yönelik cinsiyetçi ve toplumsal beklentiler arasında kalması ve bu süreç içerisinde kendini yeniden bulması konu edinilmektedir. Babasını erken yaşta kaybeden Esther ve onun annesi ile olan ilişkisi; benliğini diğerlerinden ayrıştırma ve "ben" olabilme sürecinin anlatımında betimleyici bir niteliğe sahiptir.

Esther babasını uzun yıllar önce kaybetmiş olmasına rağmen bu kayıpla yüzleşme ve kaybının üstesinden gelme imkanına hiçbir zaman sahip olamamıştır. Sadece kendisi de değil, annesinin dahi bu kayıpla ilişkili duygularını ve bununla nasıl baş ettiğini hiçbir zaman öğrenememiştir. Esther'in kötüye giden ruh sağlığı, ölüm gerçeğine yönelik algısının zihninde net şekilde oturamamış olması sebebi ile de intihar girişimine kadar uzanan bir sürece girmektedir. Melankolik yapısı ve intihar girişimine doğru ilerleyen ruh sağlığı, benliğinin diğerlerinden ayrışma sürecinin yanı sıra; geçmişteki baba kaybının yası ile ve yakın zamanda kaybettiği arkadaşının ölümü ile yüzleşmesi sonucunda olumlu yönde gelişme göstermektedir.

Esther ruh sağlığının kötüye gitmesinin ardından başladığı tedavi sürecinde bir takım gerçeklerin farkına varmaktadır. Bilinçdışında bastırılmış olan, anne ile ilişkileri kapsamında mevcut olan sorunlar, kendisine yönelik beklentiler ile kendisinin aslında ne istediği arasındaki ayırım, karşı cinse ve romantik ilişkiye yönelik tutumları ve beklentileri, bu süreç içerisinde yüzeye çıkmaktadır. Esther tedavi gördüğü zaman diliminde annesine olan öfkesinin ve annesi ile ilişkisindeki sınır sorunlarının farkına varmıştır ve bunu dile getirip bu duygusuyla yüzleşmiştir. Aynı zamanda kendi hayatı için ne istediğinin ve benliğinin sınırlarının ayırımına ulaşmaktadır. Bilincine çıkan bu duygu ve düşünceler ile yüzleşmesi, iyileşmesine doğru giden süreçte faydalı olmaktadır.

Bu temaların yanı sıra, kendinden bir önceki kuşakta yer alan kadınların dahi pekiştirdiği erkek egemen toplum ve hayatın belirli bir standart kalıpta sürdürüldüğü toplumsal zorlamalar açısından, önceliği kendisi ve hedefleri olan çağdaş bir kadının aradan sıyrılma süreci de olay örüntüsü içerisinde sunulmaktadır.

2. Sanatçı ve Sanat Eserinin Yaratım Süreci Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Sanat eserinin oluşumu, bireysel bir süreçtir ve karışık bir yapıya sahiptir. Sanatçının eser oluşum sürecindeki duygusu, psikolojik durumu, hayatındaki işleyiş ve bunun gibi bireysel özellikler; ortaya çıkan eser üzerinde belirleyici role sahip olmaktadır (Kara, 2011, s. 3).

Freud, sanatçı bireyler ile nevrotik bireyler arasında ilişki kurmaktadır. O'na göre doyumsuzluk içinde olan ve bilinçdışındaki yükler altında sıkıntı yaşayan sanatçının, yaşamsal gerçeklikle bağlantısı kopmakta; tüm odağı düş gücü haline gelmektedir. Bu doğrultuda sanat eseri, sanatçının bilinçdışının bir belgesi olarak görülmektedir (Balcı, 2012, s. 26).

Sylvia Plath, Amerikan edebiyatında "melankolik prenses" olarak nitelendirilmektedir. Romanını ve yazma sürecini ise "içimde susmak istemeyen bir ses olduğu için yazıyorum" şeklinde belirtmektedir. *Sırça Fanus* romanı, Plath'ın kendi yaşamından yola çıkarak oluşturduğu bir eser olarak bilinmektedir. Yazar ile eseri arasındaki bağlantıyı açıklayan bu görüşlere paralel olarak; Plath'ın kendi yaşamı, psikolojik sağlığı ve bilinçdışının esere yansıması, eser üzerinde görülebilmektedir.

KAYNAKÇA

Ağluç, L. (2013). Sanat Yaratıcılık Bağlamında İnsan ve Yaratma Güdüsü. *Mediterian Journal of Humanities,* 3(1): 1-14.

Aliçavuşoğlu, E. (2012). Psikanaliz, Freud ve Sanat. *Sanat Tarihi Yıllığı*, 20: 1-16.

Anbarpınar, E. (2012). Türk Resminde Melankoli (1960-1980). Cumhuriyet Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Sivas.

Arıkan, S. (2015). Kayboluştan Yeniden Doğuşa: Üç Anlatı'da Yazarın Tin Yazımı. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 54: 375-401.

Atlı, F. (2012). Edebi Metnin ve Yaratıcılığın Kaynağına Ulaşan Yol: Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7(3): 257-273.

Avcı, A. (2012). Kuramsal Bir Yaklaşım: Ethem Boran'ın *Yarım* Romanı. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(17): 117-136.

Balcı, Y. (2012). Psikanalist Bir Romancının Psikanalizi Yalnızız'da, Peyami Safa'nın Psikanalizi Üzerine Bir Uygulama. *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi,* 62: 17-26.

Balık, M. (2015). Süha ve Pervin'de Narsist Kimliğin Görünümleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(11): 160-175.

Budak, A. (2009). Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi ve Bir Uygulama Denemesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 25: 13-25.

Çaldak, M. (2013). Hasan Ali Toptaş Romanlarının Psikanalitik Çözümlemesi. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi. Malatya.

Ferber, I. (2016). *Melankoli Felsefesi: Sigmund Freud-Walter Benjamin.* İstanbul:SUB.

Freud, S. (2012). *Haz İlkesinin Ötesinde* (E. Aktan, Çev.). Ankara: Alter.

Freud, S. (1917). Mourning and Melancholia. Yas ve Melankoli Ing Çev: Berksun, O. ve Uslu, R. (1997). *Kriz Dergisi,* 1(2), 98-103.

Gezeroğlu, S. (2016). Ferit Edgü'nün '"Yazar ve Yazman" Adlı Öyküsünde Yaratım Yaratıcılık Bağlamında Benlik Algısı. *Söylem Filoloji Dergisi,* 1(1): 25-34.

Gürsu, O. (2015). Sanat ve Psikoloji Etkileşimi: Geleneksel Türk İslam Sanatları Merkezli Bir Okuma Denemesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(38): 1028-1039.

Kara, D. (2011). Sanat Yapıtının Oluşum Süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi,* s: 1-5.

Karabulut, M. (2015). Tevfik Fikret ve Cenap Şahabetttin'in Şiirlerinde Melankoli. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10(2): 507-520.

Karabulut, M. (2017). Edip Cansever'in Şiirlerinde Melankoli. *Telmih Kültür, Sanat ve Edebiyat Dergisi,* 3: 23-27.

Örgen, E. (2010). Sait Faik Abasıyanık'ın Öykülerinde Melankoli. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları,* 2(4): 79-91.

Ötgün, C. (2009). Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri. Gazi Üniversitesi. Güzel Sanatlar Fakültesi. Resim Bölümü Anabilim Dalı. Ankara.

Özen, Ö. (2008). Plath'ın Sırça Fanus'unda İntihar Olgusu ve Ayrılıkçı Benlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 21: 31-44.

Plath, S. (2012). *Sırça Fanus* (H. Saraç, Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yazgan, B. ve Yerlikaya, E. (2014). *Kişilik Kuramları.* Ankara: Pegem.

Yıldız, S. (2014). Freudyen Psikanaliz Kuramları Işığında Balzac'ı İncelemek: Tuhaf Öyküler. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Qinodoz, J.M. (2017). *Freud' Okumak* (B. Kolbay ve Ö. Soysal, Çev.). İstanbul: Bağlam.

"BABA VE PİÇ" ROMANININ PSİKANALİTİK AÇIDAN İNCELENMESİ

A Psychoanalytic Perspective on "Father and Bastard" Novel

Hasan BULDAÇ
Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC
hasanbuldac@gmail.com

Özet

"Baba ve Piç" isimli eserde Elif Şafak'ın bilinçdışının eserlerde nasıl yansıtıldığı görülmektedir. Sanatçı, sahip olduğu "yaratıcılık" gücü ve ruhu sayesinde toplumdaki diğer bireylerden farklı bir konumda durmaktadır. Sanatçının ortaya koyduğu eser sonucu sanatçı bastırdığı düşünce ve yaşantılarını bilinç düzeyine çıkarmakta ve çözümlemektedir. Elif Şafak, bu romanında baba-çocuk ilişkisine yoğunlaşmak yerine anne-çocuk ilişkisi üzerinden baba konusu işlemektedir. Yazar, baba-çocuk ilişkisine çok değinmemiş, bunun yerine romanını kadınlar üzerine kurmuş ve ensest bir tecavüz üzerine gerçekleşen olayları anlatmaktadır. "Baba" kelimesi "çocuğun doğmasında rol oynayan erkek, çocuğu olmuş erkek" şeklinde ifade edilmektedir. İfade edildiği gibi baba olmak için bireyin evlat sahibi olması gerekmektedir. Freud'un eserlerine bakıldığında "baba" kelimesinin karşılığının bulunduğu yer Oedipus Karmaşasıdır. Bu terim ismini babasını öldürüp annesiyle evlenen Yunan mitoloji karakteri Oedipus'tan almaktadır. Oedipus karmaşası, çocuğun gelişim döneminde ortaya çıkan, karşı cinsteki ebeveynini arzularken hemcinsini rakip olarak görmesi ve onu ortadan kaldırma arzusu duyduğu durumdur. Freud'a göre çocuk gelişim dönemlerinin erken dönemlerinde, 3-5 yaş arası, annesinin tüm sevgisini almayı arzular. Bu durum çocuğun bilinçdışında babasının ölümünü istemesine yol açmaktadır. Baba için erkek çocuk kız çocuğa göre ona daha çok benzediğinden, baba erkek çocukla daha iyi bir bağ kurmaktadır. Kız çocuk ise sevdiği kadını temsil etmektedir. Erkek çocuk babaya benzediğinden kadınsı evrende bırakılamaz (anneye). Aksi takdirde eseri zarar görebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Babalık, Ödipal Karmaşa, Psikanaliz, Yaratıcılık

Abstract

It is seen how the unconsciousness of Elif Şafak is reflected in the works named "Father and Bastard". Through her "creativity" power and spirit, the artist stands in a different position from other individuals in society. The result of the artist's work is the result of the artist's consciousness of his ideas and experiences. In this novel, instead of concentrating on the relationship between father and child, Şafak concentrates on the mother-child relationship over the father's work. The author does not touch much about the relationship between father and child, but rather about the incidents of incest rape that have established his novel on women. The word "father" is expressed as "male, who played a part in the birth of the child". As it is stated, it is necessary for the individual to have a child to become a father. Looking at the works of Freud, the place where the word "father" is located is the Oedipus Complex. This term derives from the Greek mythology character Oedipus, who killed his father and married his mother. The Oedipus complex is a situation in which a child sees his father as a rival when he desires his counterpart who emerges during his developmental period and desires to remove it. According to Freud, in the early stages of child development, child would like to receive all the love of his mother between the ages of 3-5. This situation causes the child unconsciously to want his father's death. For the father, the father has a better connection with the boy, since the boy is more like him than the girl. The girl represents the woman she loves. Since the boy is like a father, he can not be left in the feminine stage (mother). Otherwise, it may be damaged.

Keywords: Fatherhood, Oedipus Complex, Psychoanalysis, Creativity

GİRİŞ

Edebiyat, insanı inceleyen bilim dallarından biridir. Edebiyat, diğer bilim dallarıyla birlikte hareket ederek eserlerin çözümlemelerine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Sanatçı, sahip olduğu "yaratıcılık" gücü ve ruhu sayesinde toplumdaki diğer bireylerden farklı bir konumda durmaktadır (Atlı, 2012, s. 258). Ayrıca sanatçılar toplumdaki diğer insanlardan daha duyarlıdırlar. Eserin başlangıcından sonuna kadar geçen süreç karışık ve bireye özgü bir süreçtir (Kara, 2011, s. 4).

Yaratıcılık, eski çağlardan günümüze kadar insanların gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir etken olmuştur. Yaratıcılık, insanoğlunun varlığından beri onun en önemli yeteneklerinden biri olmuştur. İnsanlar bir yandan yaratıcılık sayesinde hayatta kalmayı başarırken, diğer yandan da yaratıcılık onları sanata yönlendirmiştir. İnsanlar yaratıcılıkları sonucu ortaya bir eser koyarlarken, bu eserin onların bilinçdışının eseri olduğunu unutmamak gerekmektedir (Ağluç, 2013, s. 2).

1. Sanat ve Psikanaliz

Elif Şafak'ın "Baba ve Piç" romanı psikanalitik açıdan incelenecektir. Psikanaliz kuramının kurucusu Sigmund Freud'tur. Freud'a göre sanat eserlerinin ortaya çıkışı bilinçdışı bir süreçtir ve cinsellik ve saldırganlık dürtülerinin içinde bulunduğu id'ten kaynaklanmaktadır. Bilinçdışında bulunanlar oyun ve sanat eseriyle bilince aktarılmaktadır. Dolayısıyla eserin yaratımı sırasında sanatçı aktarım sürecinin farkında değildir. Freud sanatçıları nevrotik olarak görmektedir. Sanatçı, çocukluğunda bilinçdışına attığı cinsel kaynaklı enerji ile "yüceltme" mekanizması kullanarak eser ortaya çıkarmakta ve toplumun kabul edebileceği bir şekilde görünür hale getirmektedir (Atlı, 2012, s. 259). Sanatçının ortaya koyduğu eser sonucu sanatçı bastırdığı düşünce ve yaşantılarını bilinç düzeyine çıkarmakta ve çözümlemektedir. Freud buna "katartik yöntem" adını vermektedir. Sanatçı, yaratıcılıkla kendinde sağaltıcı bir etki yaratmakta ve bunu, çocuk gibi oyun oynayarak yapmaktadır. Sanatçının oyunu eseri üretme süreci ve şeklidir. (Gürsu, 2015, s. 1030).

2. "Baba ve Piç" Romanının Özeti

Kazancı ailesinin en küçüğü olan Zeliha; Feride, Cevriye ve Banu isminde 3 ablasıyla, Gülsüm annesiyle ve Ciciannesiyle yaşamaktadır. Evin diğer üyesi olan ağabeyi Mustafa eğitim için Amerika Birleşik Devletleri'ne gönderilmiştir. Romanın başında Zeliha karnındaki bebeği aldırmak için doktora gider fakat narkozun etki etmemesi ile kürtajı gerçekleştiremez. Zeliha, doktordan çıkıp eve döndüğünde evdeki kadınlara hamile olduğunu söyler. Evlilik dışı bir çocuk olmasından dolayı evde tepkileri üzerine çeker. Bu olayın yaşandığı dönemlerde Zeliha'nın ağabeyi olan Mustafa süpermarkette Rose isimli bir Amerikalı kadınla tanışır. Rose, Armanuş isminde bir çocuğu olan Ermeni bir ailenin eski gelinidir. Rose'un eski eşi Barsam'ın ailesi eski gelinlerinin bir Türk ile evlenip, torunlarının üvey babasının bir Türk olmasına ne kadar karşı çıksalar da Rose onlardan intikam almak için Mustafa ile evlenir. Aradan yıllar geçer ve Zeliha kızının adını Asya koyar. Asya, babasının kim olduğunu bilmek konusunda yıllarca kararsızlık yaşamaktadır. Hayatı boyunca bu ikilem arasında gidip gelmektedir. Diğer bir kahramanımız Armanuş hayatı boyunca hem Ermeni ailesinin yanında hem de bir Türk ile evli olan Amerikalı annesinin yanında yaşadığı için kimlik bunalımı yaşamaktadır. Ermeni soyunu kabul edebilmek için büyükannesinin İstanbul'da yaşadığı evi görmek istemektedir. Bunun için ailesinden habersiz üvey babasının ağzından İstanbul'daki Kazancı ailesine oraya gideceğine dair bir mektup yazar. Mektubu alan Kazancı ailesi Mustafa'nın üvey kızının geleceğini duyunca hem sevinir, hem de dul ve "bakire" olmayan bir kadınla evlendiğini duyduklarında hayal kırıklığına uğrarlar. Geçmişini unutmak isteyen Asya'nın aksine, Armanuş geçmişte Şuşan ninesinin yaşadığı yeri görmek için İstanbul'a gider. Ailedekilerin anlaşabilmek için yeterince İngilizce bilmediklerinden Armanuş ile genellikle Asya ilgilenmektedir. Geçen süre zarfında Armanuş ve Asya birbirlerine yakınlaşmaktadırlar. İstanbul'da geçirdiği süre boyunca Armanuş Türklerin bahsedildiği kadar kötü insanlar olmadıklarını ve Türk mutfaklarıyla Ermeni mutfaklarının ne kadar benzer olduklarının da farkına varır. Armanuş, İstanbul'dayken her gün annesini arayıp babasında olduğunu, babasını da arayıp annesinde olduğunu söylemektedir. Fakat Şuşan ninesinin ölümüyle Barsam, Armanuş'a ulaşmak için Rose'u aradığında iki taraf da Armanuş'un onları kandırdığını anlarlar. Annesinin telefonda onu araması üzerine Armanuş gerçeği itiraf eder. Annesi de onu almak için İstanbul'a doğru yola çıkar ve Mustafa da bu vesileyle yıllar sonra anne evine geri döner. Kazancı ailesindeki herkes Mustafa'yı görecekleri için heyecanlı olsa da bir kişi tedirgindir. Bu kişi Zeliha'dır. Mustafa geldikten 3 gün sonra Banu Mustafa'ya Gülsüm annenin yaptığı, onun da en çok sevdiği aşure tatlısını getirir. Banu fal işleriyle uğraştığından dolayı cinlerle konuşmaktadır ve Asya'nın asıl babasının Mustafa olduğunu, yani Zeliha'ya tecavüz eden kişinin erkek kardeşi olduğunu öğrenir. Mustafa, Banu'nun gerçeği bildiğini anlamasından dolayı aşurenin içinde bir şeyler olduğunu anlar. Banu aşurenin içine zehir koymuştu. Mustafa bunu bilerek yaptığı günahın cezasını çekmek için zehirli aşureyi yer ve ölür. Kazancı ailesinin erkekleri erken yaşta ölmekleriyle ünlü olsa da Mustafa'nın ölümü Zeliha dışındaki herkesi üzmektedir. Mustafa'nın cenaze günü Zeliha Asya'nın kulağına eğilip babasının aslında dayısı olan Mustafa olduğunu söyler.

3. "Baba" ve "Piç"

Elif Şafak, romanlarında baba-çocuk ilişkisine yoğunlaşmak yerine anne-çocuk ilişkisi üzerinden baba konusu işlenmektedir (Özbek, 2014, s. 246). "Baba ve Piç" romanında da durum bu şekildedir. Yazar, baba-çocuk ilişkisine çok değinmemiş, bunun yerine romanını kadınlar üzerine kurmuş ve ensest bir tecavüz üzerine gerçekleşen olayları anlatmaktadır. Bu romanda da olduğu gibi gerçek hayatta da evlilik dışı ilişki, yasak ensest ilişki ve tecavüz yüzünden gayri meşru denilen çocuklar meydana gelmektedir. Bu durumdaki çocuklara halk dilinde "piç" denilmektedir. Gayri meşru çocuklar belirli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bazen kendi aileleri tarafından, bazen de toplumdaki diğer bireyler tarafından aşağılanmakta ve dışlanmaktadırlar (Özbek, 2014, s. 314).

4. Babalık ve Oedipus Karmaşası

"Baba" kelimesi "çocuğun doğmasında rol oynayan erkek, çocuğu olmuş erkek" şeklinde ifade edilmektedir. İfade edildiği gibi baba olmak için bireyin evlat sahibi olması gerekmektedir. Babalık, baba olacak bireyin

kendisinin uygun gördüğü belli hedefler ışığında ve evlatlarıyla ilişki içerisindeyken gösterdiği, evlatlarına dönük davranışların tamamı olarak belirtilebilmektedir (Zeybekoğlu, 2013, s. 301). Babanın okur-yazarlık düzeyinin artmasıyla, baba ebeveyn görevini daha fazla üstlenmektedir. Çünkü kendisini daha eşitlikçi ve katı olmayan bir cinsiyet rolünde ve çocuk gelişimi açısından daha yeterli görmektedir. Erişkin babaların, genç babalara göre çocuklarının büyümesine daha çok yardımda bulunduğu ifade edildiği için, babanın yaşı da bu noktada önem arz etmektedir. Babanın psikolojik özellikleri de ebeveynlik durumunda etkili bir durumdur. Kaygı düzeyi düşük, özgüveni yüksek, iç kontrol odağına sahip babalar, çocuklarının gelişmesine ve büyümesine daha çok etkide bulunmaktadır (Kuzucu, 2011, s. 81). Babanın küçük yaşlarda kendi babasından gördüğü ilgisizliği nedeniyle erkekler kendi çocuklarıyla daha çok iletişim kurmaktadır. Babanın kendi babasıyla olan ilişkisinin niteliği de bu açıdan önemlidir (Kuzucu, 2011, s. 82).

Anne ve çocuk arasındaki ilişki çocuğun cinsiyetine dikkat edilmeksizin aynıyken, baba, çocuğunun davranışlarını ve tutumlarını cinsiyetlerine göre farklı olarak onaylamaktadır. Baba çocuklarını cinsiyetlerine bağlı olarak, cinsiyetlerine uygun olacak oyuncaklarla oynamaları için zorlayıcı tavırlarda bulunmakta ve kendi cinsiyetine uygun olmayan oyuncaklarla oynadıklarında ceza vermektedir. Anne ise, kız çocuğunu kendi cinsiyetine uygun oyuncakla oynama konusunda baskı yaparken erkek çocuğuna karşı böyle zorlayıcı bir tavırda bulunmamaktadır. Babalar evlatları ile çok küçük yaşlarda bile cinsiyete göre davranmakta ve erkek evlatlarına daha çok sözlü ve fiziki cezalandırma yapmaktadır. Erkek kendi erkeksi özelliklerini, kadın da kendi kadınsı özellikleri anne-babalık ilişkilerine yöneltmektedir. Çocuk ile ilişkiye hem annenin hem babanın etkin katılımı, çocuğa birden çok cinsiyet rol modeli olmakta ve cinsel kimlik kazanması için etkili olmaktadır. Erkek cinsiyet rol modeli olmazsa erkek çocuğun erkeksi kimlik geliştirmede sorun yaşayacağı varsayılmaktadır. Bunun yanında babanın baba olarak kullandığı özelliklerinin erkek olarak kullandığı özelliklerinden daha ön planda olduğu da düşünülmektedir (Kuzucu, 2011, s. 83).

Freud'un L. H. Morgan'dan aktardığına göre Avusturalyalı kabilelerde "sınıflandırmacı" akrabalık sistemi vardır. Bu sistemdeki bir birey yalnızca biyolojik babasına "baba" demez annesiyle evelenebilecek ve kendisine baba olabilecek bütün erkeklere de baba demektedir. (Freud, 2014, s. 18). Dolayısıyla bazı kabilelerde babalık sadece biyolojik olarak ele alınmamaktadır. Freud'un eserlerine bakıldığında "baba" kelimesinin karşılığının bulunduğu yer Oedipus Karmaşasıdır (Okray, 2015, s. 10). Sigmund Freud, "Oedipus karmaşası" terimini ilk kez 1899 yılında yazdığı "Düşlerin Yorumu" isimli eserinde ortaya koymuştur. Bu terim ismini, babasını öldürüp annesiyle evlenen Yunan mitoloji karakteri Oedipus'tan almaktadır. Oedipus karmaşası, çocuğun gelişim döneminde ortaya çıkan, karşı cinsteki ebeveynini arzularken hemcinsini rakip olarak görmesi ve onu ortadan kaldırma arzusu duyduğu durumdur. Freud'a göre çocuk gelişim dönemlerinin erken dönemlerinde, 3-5 yaş arası, annesinin tüm sevgisini almayı arzular. Bu durum çocuğun bilinçdışında babasının ölümünü istemesine yol açmaktadır. İnsan davranışlarının altında yatan motivasyon cinsellik ve dürtülerdir. Bu dürtüler bireyin hayatta kalmasını da sağlamaktadırlar. Freud'a göre cinsellik diğer ihtiyaçlardan önce gelmektedir. İnsanlar sosyal varlıklardır ve cinsellik en gerekli olan sosyal ihtiyaçtır (Ahmed, 2012, s. 64-65).

Ödip dönemden öncesindeki çocukların hepsinde çocuk arzusu bulunmaktadır. Çocuk arzusu cinsiyetler arasında değişkenlik göstermezken, erkek çocuğun cinsiyetler arası farkları keşfetmesi sonucu değişim başlamaktadır. İğdiş edilme karmaşası her iki cinsiyetin düşlemlerinde farklı şekilde yer almaktadır. Erkek çocuk, kadın cinsel organını fark ettiği andan itibaren kastre edilme korkusu harekete geçmekte ve baba ile özdeşim kurmaya yönelecektir. Erkek çocuk o kastrasyon karmaşasından sonra bebek sahibi olma hayalinden ve gelişiminin normal seyrinde gitmesi için gerekli olan kadınsı gebelikten vazgeçecektir. Bir kadını anne yapan erkektir. Erkek, kadını anne yapar kendisi de baba olur. Sonucunda da karşılıklı olarak narsisistik bir tümlülük sağlanmaktadır. Sadece kadın-erkek için değil, anne-çocuk-baba üçgeni içindeki her birey için de narsisistik bir doyum geçerli olmaktadır. Erkek, yeni bir hayat üreterek kendini tümgüçlü hissedecek ve doyuma ulaşacaktır. Babanın farklı cinsiyetlerdeki çocuklarıyla olan ilişkileri değişkenlik göstermektedir. Erkek çocuk babanın uzantısı, soyun devamı ve ölümsüzlüğün sembolü olacaktır (Okray, 2015, s. 9). Ayrıca erkek çocuk, babanın bilinçdışında kendinin gerçekleştiremediği idealler ve hayallerini gerçekleştirebilecek kişi olarak yer almakta ve oğlunun gelişiminde bunu ona yansıtmaktadır (Manninen, 1993, s. 38). Çocuktaki çift-cinsellikten kaynaklanan, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür Ödip karmaşası bulunmaktadır. Olumlu ödip karmaşada erkek çocuk babayla özdeşim kurarken, olumsuz ödip karmaşada erkek çocuk anneyle özdeşim kurmaktadır. Bu seçimde etkili olan unsur, çift-cinsellik içerisindeki yönelimlerin hangisinin ağır olduğudur. Kadınsı yönelim baskınsa anneyle, erkeksi yönelim baskınsa da babayla özdeşim kurulmaktadır. Babanın varlığı Oedipus karmaşasında önemli bir rol oynamaktadır ve cinsiyet farklılıkları Oedipus karmaşasının sonlanması için farklılık göstermektedir. Fallik dönemdeki çocuk, kız ve erkeklerde tek bir cinsel organ bulunduğunu düşünürler. İğdiş edilme korkusu erkek çocuk için Oedipus karmaşasının sonu anlamına gelirken, kız için o dönemin başlangıcı anlamına gelmektedir (Okray, 2015, s. 10-11). Freud'a göre kız çocuk penisinin olmadığını fark ettiğinde kendisinin iğdiş edildiğini düşünmektedir. Bu durumda annesini suçlar ve aşk objesi olarak babaya yönelmektedir. Dolayısıyla kızlarda iğdiş edilmeyi hissetmenin sonucu Oedipus karmaşası olacaktır. Kızlarda Oedipus karmaşasının çözümlenmesi kızlarda penise sahip olma arzusunun, bebek arzusuna dönüştüğü

durumdur (Borovecki-Jakovljev & Matacic, 2005, s. 352). Baba için erkek çocuk kız çocuğa göre ona daha çok benzediğinden, baba erkek çocukla daha iyi bir bağ kurmaktadır. Kız çocuk ise sevdiği kadını temsil etmektedir. Erkek çocuk babaya benzediğinden kadınsı evrende bırakılamaz (anneye). Aksi takdirde eseri zarar görebilmektedir (Manninen, 1993, s.39).

BULGULAR

Romanda pek adı geçmese de yüzeysel olarak anlatılan Levent Kazancı'yı incelemeye alalım. Henüz küçük bir çocukken annesi onu terk edip gitmiştir. Romanda, ev içerisinde sert ve otoriter bir baba, dışarda ise imrenilen bir adam olarak tanımlanmaktadır. Annenin, Levent için kayıp bir nesne olması kişilik gelişimini olumsuz etkilemiştir. Oedipus karmaşasında erkek çocuk kastre edilme korkusuyla anneye olan tüm sevgiden vazgeçer ve babayla özdeşleşir. Levent, annesinin penisinin olmadığını farketmemiştir çünkü ortada bir anne bulunmamaktadır. Dolayısıyla çözümlenememiş bir Ödip karmaşa olduğu düşünülmektedir. Evde çocuklara katı ve otoriter davranması aslında onu terk edip giden annesinin gitmesinde kendisini suçluyor olabileceği, bu suçluluk duygusunu da "yer değiştirme" savunma mekanizmasını kullanarak ailesine yansıtıyor olabileceği düşünülmektedir.

Mustafa Kazancı, Levent'in oğlu ve Asya'nın babasıdır. Mustafa, öz kardeşi olan Zeliha'ya tecavüz etmiştir. Küçüklüğünden itibaren babasından azar işitmiştir. Zeliha, başkaldırmasıyla, siniriyle Mustafa'dan daha çok erkek bir çocuk olarak durmaktaydı. Bundan dolayı yıllar geçtikçe Mustafa'nın içindeki kin ve nefret giderek büyümekteydi. Babası öldükten sonra ailedeki tek erkek o kaldığından artık tam anlamıyla "erkek" olabilirdi. Kendini tümgüçlü hissetmekteydi. Ödip karmaşası babanın ölümüyle artık çözümlenmiştir. Zeliha'yla tartıştıkları esnada ona tecavüz ediyor. Bilinçdışında bastırdığı tüm nefret düşünceleri ve babanın gözdesi olamama durumu birden libido kaynağına dönüşür ve tecavüzle katarsis sağlanmış olur. Bu olaydan sonra Mustafa ABD'ye gidiyor ve yıllarca Türkiye'ye dönmüyor. Türkiye'ye dönmesi gerektiği zaman ise kendini iyi hissetmiyor. Yıllarca bastırılan travmatik anı ve ensest tabusunun çiğnenmesinin verdiği suçluluk hissi Mustafa'yı kötü etkiliyor. Daha sonraları içinde zehir olduğunu bile bile aşure yiyip kendine kıyıyor. İntihar, bireyin saldırganlığının kendine yöneltildiği en üst seviyedir. Yıllar süren travmatik anıdan kaçınmayı, Banu ablası da tecavüz olayını bildiğini anladıktan sonra daha fazla başaramıyor ve tüm öfkeyi kendine yönlendirip intihar ediyor.

Zeliha Kazancı, romanın ana karakterlerinden bir tanesi. Zeliha erkek olarak beklenen bir çocuktu. Giyimi kadınsı olsa da (mini etek vs.), davranışları erkeği andırmaktadır (otoriteye karşı gelme, sık sık küfür etme vs.). Bu içindeki çift-cinselliğin çatıştığını göstermektedir. Bir yandan annesi gibi olup çocuk sahibi olmak isterken, diğer yandan da babasının katı otoritesi sonucu bilinçdışında onu öldürmek istemiştir. Babasının cenazesine ailesiyle beraber gitmeyişi bunu destekliyor nitelikte olabilir. Çünkü onun meseleleri babasıyla tek başına çözülmeliydi. Hamileyken başarısız geçen bir kürtaj operasyonundan sonra bebeğin kız olduğunu düşündüğünden onu doğurma kararı almıştır. Bebek kız olmalıydı. Erkek olması halinde çocuğun babasının öz kardeşi oluşu, yani aslında kendi babasının soyunu devamı olması kabul edeceği bir durum değildi. O bilinçdışında babasını öldürmek istiyordu. Zeliha'nın da erkek bir çocuk beklenildiğinden kız çocuk doğurmak bilinçdışındaki baba için bir ceza olacaktı. Zeliha'nın kızı Asya ona "teyze" dediğinde bu durumu garipsemeyecekti ve kabul edecekti. Çünkü o Asya'nın hem annesi hem de teyzesidir. Kendi öz kardeşi tarafından tecavüze uğramanın üstesinden gelmek için en iyi yol "teyze" olduğunu kabul etmektir. Böylelikle travmatik anı daha rahat bastırılabilmektedir. Zeliha dövme işiyle uğraşıyor. Çocukluğunda bastırmış olduğu dürtüleri "yüceltme" savunma mekanizmasıyla bilince çıkarıp mesleğiyle üstesinden gelebilmektedir. Müşterilerinin derilerine kalıcı simgeler işleyerek aslında kendi kalıcılığını da işlemiş oluyordu. Babasının yapamadığını kendisi yapıyor, eserleriyle kalıcı oluyor. Zeliha için baba yokluk demekti. Çünkü ortalıkta çocuğunun babası olan adam yoktur. Gerçeği de kimseye açıklayamadığından babayı yoklukla eş değer saymaktadır. Sadece kendi babasını değil, çocuğunun babasını da bilinçdışında öldürüyor.

Asya Kazancı tüm roman boyunca babasının kim olduğunu bilmeden hayatını sürmektedir. Zeliha dışındaki herkesten "piç" muamelesi görmektedir. Hiçbir erkeğin olmadığı bir ailede büyümüştür. Oedipus karmaşasında kız çocuk penisinin olmadığını fark ettiğinde annesini suçlar ve sevgisini babaya yöneltir. Aile içerisinde Asya'nın sevgisini yönlendireceği bir baba ya da erkek figür olmadığından Oedipus karmaşası tam olarak başlayıp çözümlenememiştir. Asya sürekli erkeklerle cinsel ilişkiye giriyor, bilinçdışındaki penis sahip olma ve çocuk arzusunu doyurmaya çalışmaktadır. Asya bir kere intihar teşebbüsünde bulunuyor. Bu durum Asya'nın bastırmış olduğu saldırganlığı kendine yöneltmesidir. Asya romanın başından sonuna kadar babasının kim olduğunu bilmemektedir. Zeliha, babasının cenazesinde gelip ona dayısının aslında babası olduğunu söylüyor. Annesine neden teyze dediğini daha iyi anlamıştır. Çünkü Zeliha hem annesi hem teyzesi, Mustafa ise hem dayısı hem babasıdır. Asya, annesini cezalandırmak için ona teyze demekte, aslında annesinin teyzelerinden bir farkı olmadığını söylemeye çalışmaktadır. Babasının kimliğinin belli olmadığından anneyi de bilinçdışından siliyor, böylece "piç" olma durumunun üstesinden geliyor.

Armanuş, Mustafa'nın üvey kızıdır. Armanuş, Ermeni bir aile ile Türk ile evlenmiş Amerikalı bir kadın arasında sürekli gidip gelmektedir. Çocukluğu kimlik karmaşasıyla geçmiştir. Ne tam bir Ermeni, ne tam bir Amerikalı olabilmiştir. Çocukluğunu üvey bir babayla geçiren Armanuş, Oedipus karmaşasında sevgi nesnesi olarak hangi babanın seçileceğinin karmaşası hayatının ileriki yıllarına da yansımıştır. Armanuş, her ne kadar Ermeni olmak istese de kendini öyle hissedememektedir. Ermeni mi Amerikalı mı olduğuna karar veremediğinden İstanbul'a Ermeni ninesinin evini görmek için gidiyor. O evi görmek aslında onun Oedipus karmaşasının da çözümlenmesine katkı sağlayacaktır. Ermeni olduğunu kendine kanıtlarsa, bilinçdışında sevgi nesnesinin de kendi öz babası olduğunu bilebilecekti. Şuşan ninesinden Armanuş'a nar bronş miras kalmıştır. Narın simgesi bolluk ve bereket demektir. Aslında bu bronşun Şuşan'a miras kalması, Ermeni soyunun sürüp gitmesi ve artması anlamına gelmektedir. Fakat İstanbul'dan kaçarken Şuşan'ın bu bronşu yanına almayışı aslında soyunu, yani erkek çocuğunu orada bırakmasından kaynaklanmaktadır.

SONUÇ

Elif Şafak'ın "Baba ve Piç" romanında bilinçdışının yaratıcılıkta nasıl rol aldığını çıkarabiliriz. Eser, sanatçının ölümsüzlüğünü sembolize etmektedir. Romanı inceleyerek yazarın bize bilinçdışıyla ne yansıttığını, bizim bilinçdışımızın da bunu nasıl anlamlandırdığını bulmak mümkün olabilmektedir. Eserin ortaya çıkışı ve bunun insanlara ulaşması, anlamlandırılması bir etkileşim sürecidir. Psikanalizde olduğu gibi edebiyatta da "biriciklik" önemli bir husustur. Herkesin bilinçdışı süreçleri farklı olduğundan, romanı okuyan herkes farklı sonuçlar çıkarabilmektedir. Bu da psikanalizin edebiyatla nasıl ayrılamaz bir parça olduğunu göstermektir. Ayrıca Freud'un kendi hocasını ondan önce yazan tüm yazarlar, okuduğu kitaplar olarak kabul etmesi Psikanaliz içerisinde edebiyatın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Psikanaliz'de bireyin gelişiminde anne-babanın rolü çok etkilidir. Annenin ya da babanın olmayışı, çocuğun ileriki yaşantısını da etkileyecek, hatta gelecek kuşaklara bile aktarılabilecek bir durum ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum okuyucuya fazlasıyla yansıtılmıştır. Kitabın başından sonuna kadar babanın belli olmayışı ve romanda geçen iki aile arasındaki ilişkiye ince dokunmuş ve aynı nitelikte kaleme alınmıştır.

KAYNAKÇA

Ağluç, L. (2013). Sanat yaratıcılık bağlamında insan ve yaratma güdüsü. *Mediterranean Journal of Humanities, 3*(1), 1-14.

Ahmed, S. (2012). Sigmund Freud's psychoanalytic theory Oedipus complex: A critical study with reference to D.H. Lawrence's Sons and Lovers. *International Journal of English and Literature, 3*(3), 60-70.

Atlı, F. (2012). Edebi metnin ve yaratıcılığın kaynağına ulaşan yol: Psikanalitik edebiyat eleştirisi. *Electronic Turkish Studies, 7*(3), 257-273.

Borovečki-Jakovljev, S., & Matačić, S. (2005). The Oedipus complex in the contemporary psychoanalysis. *Collegium antropologicum, 29*(1), 351-360.

Freud, S. (2014). *Totem ve Tabu*. (H. Can, Çev.). Ankara: Tutku Yayınevi (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1912-13).

Gürsu, O. (2015). Sanat ve psikoloji etkileşimi: Geleneksel Türk-İslam sanatları merkezli bir okuma denemesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(38), 1028-1039.

Kara, D. (2011). Sanat yapıtının oluşum süreci. *Art-E Sanat Dergisi, 4*(8), 1-5.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 79-89.

Manninen, V. (1993). For the sake of eternity: On the narcissism of fatherhood and the father-son relationship. *The Scandinavian psychoanalytic review, 16*(1), 35-46.

Okray, Z. (2015). Erkek çocuktan babaya dönüşüm: Babalık. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1300-7432, 4*(1), 9-15.

Özbek, Ö. (2014). *İnci Aral ve Elif Şafak'ın romanlarında baba figürü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities, 3*(2), 297-328.

EVLİLİĞİ SÜRDÜRME NEDENLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Development Study of Reasons for Sustaining Marriage Scale

Eda ALTUNAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
eda_tpcgl@hotmail.com

Doç. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ercankocayoruk@gmail.com

Özet

Evlilik kurumunu son yıllarda birçok güncel riskler beklemektedir. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi evliliklerdeki boşanma oranları son dönemlerde gittikçe artmaktadır. Boşanmalar ailelerde parçalanmaya neden olmaktadır. Evlilik üzerine birçok araştırma yapılmış ve birçok ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışmada artan boşanma olaylarına, boşanma nedenlerine odaklanmak yerine evlilikleri sürdürme nedenlerinin anlaşılmasının daha etkili sonuçlara ulaşılacağı düşünülerek bir ölçme aracı geliştirmek istenmiştir. Uygulama aşamasında evli bireylere araştırmacılar tarafından hazırlanan evlilik yaşam ölçeği ve geliştirilmesi planlanan evliliği sürdürme nedenleri ölçeği verilmiş, Çanakkale ilinde 300 evli bireyle uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme aşamaları içinde madde havuzunun oluşturulmasında ölçeğin uygulanacağı hedef kitleden açık uçlu sorular sorularak bilgiler alınmıştır, literatür inceleme ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Geçerlilik çalışmaları için kapsam geçerliliği, yapı geçerliğini ve ölçüt bağımlı geçerlilik yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık güvenirliliği test etmek amacıyla madde toplam korelasyon ve Cronbach Alfa değerlerine bakılmış, test tekrar test tekniği için ölçek 4 hafta arayla aynı gruba tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda yüksek geçerlilik ve güvenirlilik değerlerine sahip 5 faktörlü yapı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Ölçek

Abstract

Many current risks await the marriage institution in recent years. According to researches, divorce rates are increasing in recent times and consequently divorces cause disintegration in families. Many studies have been carried out on marriage and many scales have been developed until today. The purpose of this study is to develop a scale that shows the reasons for maintaining the marriage instead of focusing on divorce reasons and increased divorce events. The marriage life scale and the reasons for maintaining marriage scale which will be developed have been carried out on 300 married people who live in Çanakkale.

When the scale's item pool has been developed, literature reviews and expert opinions have been taken into consideration. In the process of developing the scale, it has been applied to content validity, construct validity, criterion-related validity internal consistency reliability, test-retest method. To ensure the reliability of the scale, Cronbach's alpha and item-total corelations have been evaluated for internal consistency and the scale has been carried out on the same group for test-retest method after 4 weeks.

At the end of the study, it is obtained a structure that consists of 5 factors which has high reliabilty and validity.

Keywords: Sustaining-Marriage-Measuring Marriage

PROBLEM DURUMU

Evlilik kurumu tarih içerisinde büyük değişimlere uğramıştır. Bütün tarih boyunca farklı evlilik türlerine ve yaşayış biçimlerine rastlanmaktadır. Bir evliliğin oluşumu, yaşam biçimi ve sürdürme şekli toplumdan topluma fark göstermektedir. Toplumların kültürel değerleri aile kavramını etkilediği gibi evlilikleri de etkilemiştir. Kavramsal olarak aile ve evliliği birbirinden ayırt etmekte zorluklar yaşansa da tanımlamalardaki farklılıklar bize yol göstermektedir.

Evlilik; karşı cinsten iki bireyin toplumsal kurallara uygun bir şekilde, yasalarla korunan, sınırları yasalarla belirlenen çatı altında, hakları yasalarla belirli soylarını devam ettirecek çocuklar dünyaya getirmek üzere oluşturdukları sistemdir (Erdoğan, 2007).

MÖ 2000 yıllarından beri varlığını gözlemlediğimiz evlilik Özgüven'e göre "karşı cinsten iki kişinin, birlikte yaşamak, yaşantıları paylaşmak, çocuk yapmak ve yetiştirmek amaçlarıyla yaptıkları bir 'sözleşmedir'. Evlilik,

kurumsallaşmış bir yol; biyolojik, sosyal ve psikolojik işlevleri olan bir ilişkiler sistemi; bir kadınla bir erkeği, 'karı-koca' olarak birbirine bağlayan, doğacak çocuklara belli bir statü sağlayan, toplumsal yönden 'devletin' kontrol, hak ve yetkisi bulunan bir yasal ilişki biçimidir (Göncü, 2014). Evlilik aile kurumunun oluşabilmesine imkan sağlayan eşlerin birlikte yaşamaya karar vermeleri ile gerçekleşen aile kurumunun oluşmasını sağlayan ilk adımdır. Günümüzde halen evlilik ve aile kurma önemini korumaktadır.

İnsanoğlunun soyunun devamlılığını ve güvenliğini sağlamak amacıyla geliştirdiği evlilik kurumu yanında bu kurumunun nasıl yaşatılacağıyla ilgili soruları da getirmiştir. Evlilik kurumunun nasıl yaşatılacağı 1970'li yıllardan beri araştırılan bir konu olmuştur (Bacanlı, 2001). Evlilik ile ilgili araştırmaların doğması ve evliliğin tarihsel geçmişi birçok evlilik tanımının yapılmasına neden olmuştur.

Evlilik genel olarak iki kişinin oluşturduğu yasal bir sözleşme ile bağlanan sosyal bir birlikteliktir. Evliliğin tanımlanması, dinamikleri, eşlerin rol dağılımları kültürlere göre farklılık gösterse de evlilik her kültürde sürdürülmesi gereken önemli bir kurum olarak düşünülmektedir (Özen, 2010).

Evlilik çiftlerin birçok ihtiyacını karşılayabilmektedir. Çiftlerin evliliğe ihtiyaç duymasının altında yatan maddi, manevi, fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar bulunmaktadır. Evlilik yaşantısında eşler güven içinde hissedilme, dayanışma içinde olabilme, yaşama umutla bakabilme gelecek için plan kurabilme, desteklenme ve güven duyulma ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Özellikle de sevilme ve beğenilme ihtiyacı da evlilik aracılığıyla doyurulmaktadır. Ve eşler evlilik ile ortak amaçlara kendilerini adayıp, hayatı paylaşıp beraber olmaktan mutlu olabilmektedirler (Kahveci, 2016). Ancak evliliğin birçok ihtiyacı karşılamasının yanında getirdiği yükümlülüklerden biri de evliliği sürdürebilmektir.

Yapılan araştırmalar da bireylerin ömür boyu devam edecek bir evlilik istediklerini göstermektedir. Amerikalıların % 93'ü yaşamlarındaki en önemli amaçlarından birinin mutlu bir evlilik kurmak olduğunu ifade etmekte (Carroll ve Doherty, 2003) ve % 70'inden fazlası ekstrem durumlar olmadıkça evliliklerinin yaşam boyu süreceğine inandıklarını belirtmektedirler (Waite ve Gallagher, 2000' den akt., Haskan, A., Ö, 2013).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki evlilikte alınan doyum evliliğin ilk yıllarına kıyasla düşmektedir. Özellikle evliliğin ilk üç yılında açığa çıkan problemler uzun dönemde devam eden bir yapı göstermektedir (Noller & Feeney, 2002). Toplumda meydana gelen hızlı değişimler evliliklere de çeşitli şekilde yansımaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler evliliklerin yapısını değiştirmenin yanı sıra evlilikte problemlerin çeşitlenmesine ve artmasına da neden olmaktadır (Şener, 2002).

Evli çiftler için evliliği bitirme ve boşanma kararı zor gelinen bir noktadır. Bu karar genellikle evlilikten beklenilenlerin karşılanmaması, evliliği bitirdikten sonraki yaşantının evliliği sürdürmenin sağlayacağı yararlardan baskın gelmesi (Gardner ve Oswald, 2006), çiftlerin sorunlarla baş edememesi ve yaşanan problemlerin çözülemediği durumlarda boşanma kararı alınabilmektedir (Ergin, 2008).

Mutlu bir aile olma isteğiyle yola çıkılan sevgi, aşk, güven, destek gibi birçok ihtiyacın karşılanabildiği evlilikler ilerleyen dönemlerinde sorunları da meydana getirmektedir. Nitekim Tüik verilerine bakıldığında (2014-2015-2016) boşanma oranları yıllar geçtikçe artış göstermektedir. Aynı veriler evlenme oranlarında da düşüşü göstermektedir. Artan boşanma olaylarına, boşanma nedenlerine odaklanmak yerine evlilikleri sürdürme nedenlerinin anlaşılmasının evlilikleri güçlendirmek adına daha faydalı olacağı düşünülmüştür Bu kapsamda evliliği bekleyen güncel risklerde göz önüne alınarak, evlilik kurumunun korunması amacıyla araştırmamızda evliliği sürdürme nedenlerini ortaya koyan ölçek geliştirilmesine gereken ihtiyacı doğurmuştur.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı evlilik ilişkini devam ettiren bireylerin evliliği sürdürme nedenlerini belirlemek bu bağlamda ölçek geliştirmek ve artan boşanma oranlarına karşın evlilikleri güçlendirebilmek için çalışmalar yapılmasına imkan tanıyabilecek bulgular ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, ölçek maddelerinin belirlenmesi için madde havuzunun oluşturulması, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, bu çalışmalar sırasında kullanılan istatistiksel yöntemler, ölçeğin yanıtlanması ve puanlanması hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Evliliği sürdürme nedenleri ölçeğinin geliştirmesi araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden karma yöntem araştırması olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desenin dört ana aşaması bulunmaktadır. İlk aşama bir fenomeni keşfetmek amacıyla nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesidir. İkinci aşama nitel verilerden elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri toplama aracı tasarlamak ve pilot uygulamasının yapılmasıdır. Üçüncü aşama nicel aşamanın planlanması ve uygulanmasıdır. Dördüncü ve son aşama ise ilgili sonuçların yorumlanmasıdır (Creswell, Plano Clark, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Çanakkale il genelinde farklı sosyoekonomik düzeye sahip evli bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

1. Çalışma Grubu (Ölçek madde havuzu oluşturulması için): Çanakkale ilinde yaşayan farklı yaş grubunda ve sosyoekonomik düzeydeki 40 evli birey.

2. Çalışma Grubu (Ölçek deneme formunun uygulandığı grup): Çanakkale ilinde yaşayan 300 evli birey. Yaşları 24 ile 55 arasında değişen bireylerin yaş ortalaması 33'tür.

3. Çalışma Grubu (Test tekrar test çalışması için oluşturulan grup): İlk uygulamaya katılan 300 evli bireyin içinden isim ya da rumuz vermeyi kabul eden 80 evli birey.

Ölçme Araçları

Evlilik Yaşam Ölçeği: Evlilik Yasam Ölçeği, eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Tezer (1986) tarafından geliştirilmiştir. On sorudan oluşan beşli dereceleme türünde olan, bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Evlilik Yasam Ölçeğinin test-tekrar test yöntemiyle kararlılık katsayısı r= 0.85 bulunmuş ve bu bulgu ile ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Evlilik Yasam Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı erkek grubunda 0.88, kadın grubunda 0.91'dir. Evli ve boşanmış bireylerin Evlilik Yasam Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($t=6.23, p<0.01$) ve bu bulgu ölçeğin dış ölçüte göre geçerliğinin kanıtı olarak gösterilmiştir (Tezer, 1986).

Evliliği Sürdürme Nedenleri Ölçeği: Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulabilmesi için amprik bulgulardan yararlanmak istenilmiş ve örneklem grubu üzerinden maddeler oluşturulmak istenmiştir. Bu amaçla Çanakkale ilinde yaşayan farklı yaş grubunda ve sosyoekonomik düzeydeki 40 evli bireyden kapalı zarf yöntemi ile şu anki evliliklerini sürdürmeyi sağlayan etmenleri 5 madde halinde yazmaları istenmiştir. Bu bireylerin verdiği cevaplar araştırmacı tarafından incelenmiş ve 175 madde haline getirilmiştir. Ön çalışmada oluşan 175 madde kapsam geçerliği ve literatür ile uygunluk açısından incelenmesi için alan uzmanlarına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimlerden sonra ölçek 61 maddelik halini almıştır. Ölçek uygulamadan önce dil yapısı ve anlam açısından değerlendirmeleri için Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Türkçe Öğretimi bölümündeki iki uzmana gönderilmiştir. Dil düzeltmeleri de yapıldıktan sonra ölçek deneme formu Çanakkale ilinde yaşayan 300 evli bireye uygulanmıştır. Yaşları 24 ile 55 arasında değişen bireylerin yaş ortalaması 33'tür. Ölçek formları analize alındığında uygunsuz işaretlemelerin ve eksik verilerin olduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçek formunu eksiksiz dolduran 284 veri değerlendirilmeye alınmıştır. SPSS 18 paket programında taslak ölçekteki örneklemin uygunluğunu belirlemek üzere Barlett testi yapılmıştır. Ki kare değeri .00 düzeyinde anlamlı çıkmıştır ki bu örneklemin evreni temsil edebildiğini göstermektedir. İlk açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 66,085'ini açıklayan eigen değeri 1'in üstünde 11 faktörlü yapı elde edilmiştir. Varimax döndürme ile yapılarak faktör yükü 0.30 altında olan ve bir başka faktörden % 10'un üzerinde 37 madde analizden çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri.870; Ki Kare değeri 3823; serbestlik derecesi df 276: p değeri .00 olarak bulunmuş ve 5 faktörlü 24 soruluk bir yapı elde edilmiştir. Ardından geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır.

İstatistiksel İşlemler

Ölçeğin geliştirilme aşamaları içinde kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ile iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Toplanan veriler SPSS 18 paket programına kodlanarak girilmiştir. Madde havuzu oluşturulmasında ölçeğin uygulanacağı hedef kitleden açık uçlu sorular sorularak bilgiler alınmıştır. Aday maddeler literatür ve ilgili araştırmalar dikkate alınarak oluşturulmuş ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Kapsam geçerliği çalışmasında toplanan verilerden uzmanların uygun gördüğü maddeler madde havuzuna alınmış, uygun bulunmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin deneme formu uygulandıktan sonra, yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlilik için eşzaman geçerliği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık güvenirliliği test etmek amacıyla madde toplam korelasyon ve Cronbach Alfa değerlerine bakılmış, test tekrar test tekniği için ölçek 4 hafta arayla aynı gruba tekrar uygulanmıştır.

BULGULAR

Ölçekteki ana boyutları belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizi yeterliliğini denetlemek için ilk önce Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş, temel bileşenler analizi yapılarak, Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1. *KMO ve Bartlett's Testi Değerleri*

Tablo 1'de görüldüğü üzere KMO yeterlilik değeri .914; Bartlett Küresellik test sonucu ise 11528.729 (1830, p<0.05) olarak bulunmuştur. İlk faktör analizinde faktör sayısı sınırlandırmayarak, toplam varyansın % 66,085'ini açıklayan eigen değeri 1'in üstünde 11 faktörlü yapı elde edilmiştir. Bunun ardından Varimax Döndürme işlemi yapılarak faktör yükü 0.30 altında olan ve bir başka faktörden % 10'un üzerinde 37 madde analizden çıkarılmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örneklem Yeterliliği		.914
Bartlett's Test of Sphericity	Ki Kare Değeri	11528,729
	Serberstlik Derecesi	1830
	p	.000

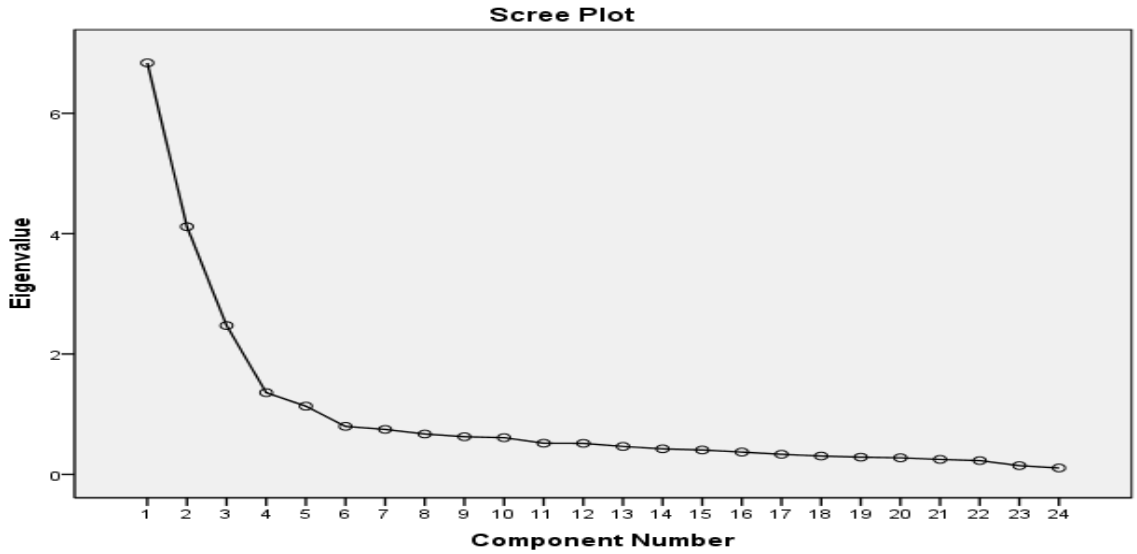
Tablo 1.2. *KMO ve Bartlett's Testi Değerleri*

Tablo 1.2'de görüldüğü üzere faktör analizi uygunluk testlerinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .870 ve Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuştur X^2 (276,N=284) = 3823,623, (p < 0.01).

Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örneklem Yeterliliği		.870
Bartlett's Test of Sphericity	Ki Kare Değeri	3823,623
	Serberstlik Derecesi	276
	p	.000

Tablo 2. *Açıklanan Toplam Varyans Miktarları*

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	**Varyans %**	**Küm. %**	**Toplam**	**Varyans %**	**Küm. %**
1	6.837	28.490	28.490	3.858	16.075	16.075
2	4.116	17.149	45.639	3.428	14.282	30.357
3	2.473	10.304	55.942	3.171	13.214	43.572
4	1.358	5.660	61.603	2.985	12.439	56.011
5	1.133	4.723	66.325	2.476	10.315	66.325



Şekil 1. *Ölçekteki Maddelere İlişkin Yığılma Grafiği*

Tablo 2 ve Şekil 1'de görüleceği üzere ilgili maddeler çıkarıldıktan sonra maddelerin, toplam varyansın % 66,325'ini açıklayan 5 faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Faktörlerin oluşturdukları varyans miktarları sırasıyla ilk faktör için % 28.490, ikinci faktör için % 17.149, üçüncü faktör için % 10.304, dördüncü faktör için % 5.660 ve beşinci faktör için % 4.723'tür.

Tablo 3. *Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi*

Tablo 3'te görüldüğü üzere tüm maddeler girdikleri faktörlerde kabul edilebilir yük değerlerine sahiptirler (En düşük 0.543, en yüksek 0.917 olmak üzere). Ayrıca birden fazla faktörde yer alan kabul edilebilir yük değerine sahip madde bulunmamaktadır.

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
Mad50	,780				
Mad7	,768				
Mad46	,734				
Mad53	,733				
Mad31	,698				
Mad5	,633				
Mad23		,917			
Mad22		,895			
Mad25		,829			
Mad30		,704			
Mad21		,557			
Mad60			,851		
Mad61			,812		
Mad38			,753		
Mad55			,642		
Mad17			,543		
Mad45				,747	
Mad43				,730	
Mad36				,689	
Mad1				,684	
Mad47				,640	
Mad59					,853
Mad58					,837
Mad57					,782

Tablo 4. *Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Alt Gruplar ve İlgili Maddeler*

Tablo 4'te maddelerin faktörlere göre dağılımı görülmektedir.

Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Alt Gruplar ve İlgili Maddeler

Faktör		Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	İlişki	6	15,24,13,16,8,2
2	Çocuk	5	5,4,6,7,3
3	Sosyo-ekonomik	5	21,22,10,17,23
4	Köken Aile	5	12,11,9,1,14
5	Güven	3	19,18,20

Tablo 5. *Ölçeğin Evlilik Yaşam Ölçeği ile Faktörler Arası Pearson Korelasyonu*

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçüt geçerliği kapsamında Evlilik yaşam ölçeği ile ölçeğin faktörleri arasında korelasyonlara bakılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan bireylere eş zamanlı olarak evliliği sürdürme nedenleri ölçeği ve evlilik yaşam ölçeği uygulanmıştır. 300 kişi arasından eksiksiz her iki formuda dolduran 265 kişinin formları değerlendirmeye alınmıştır. Korelasyon sonuçları incelendiğinde iki ölçek arasında pozitif yönlü (r=,233), (p<.01) anlamlı ilişki bulunmaktadır. İki ölçek arasındaki korelasyon değerlerinin düşük çıkması evliliği sürdürme nedenlerini açıklayan yakın bir ölçek bulunamaması nedeniyle beklenen bir sonuçtur. Evlilik yaşam ölçeği ile ilişki (r=.640), güven (r=.444) boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş

(p<.01). Evlilik yaşam ölçeği ile sosyoekonomik alt boyutu(r=-267) ile anlamlı negatif yönlü ilişki bulunmuştur (p<.01).

	Evlilik sürdürme_ toplam	İlişki_ toplam	Güven_ toplam	Çocuk_ toplam	Sosyoekonomik_ toplam	Kökenaile_toplam
Evlilik yaşam toplam Pearson Corr.	**,233****	,640**	,444**	,037	,-267**	,051
Sig	.000	.000	.000	.547	.000	.409
N	265	265	265	265	265	265

****p < .01, *p < .05**

Tablo 6. *Alt Boyutlar için Güvenirlik Analizi*

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. İlişki	.861
2.Çocuk	.864
3. Sosyoekonomik	.821
4. Köken Aile	.824
5. Güven	.890
Toplam	.888

Tablo 7. *Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Korelasyon Analizi*

Görüldüğü üzere faktörler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve faktörler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. En güçlü ilişki ilişki boyutu ile güven boyutu arasındadır (r:.591, p<0.001). En zayıf ilişki ise Çocuk boyutu ile Güven boyutu arasındadır (r:.150, p<0.05).

Faktörler	1. İlişki	2. Çocuk	3. Sosyo-ekonomik	4. Köken Aile	5. Güven
Ölçek Toplam	,646**	,658**	,654**	,795**	,548**
1. İlişki		,235**	.077	.338**	.591**
2.Çocuk			.327**	.377**	.150*
3. Sosyo-ekonomik				.552**	.103
4. Köken Aile					.267**
***p<0.05; **p<0.001**					

Tablo 8. *Test-Tekrar Test Güvenirliği*

Tablo 8'de görüldüğü üzere, bu amaçla araştırmaya katılan 300 birey içerisindeki 80 bireye dört hafta ara ile ölçek tekrar uygulanmıştır. 80 kişi içerisinden 41 form geri döndüğü için değerlendirme 41 kişi üzerinden yapılmış analiz sonucunda test tekrar test korelasyonu ,835 ile yüksek güvenirliğe sahiptir.

		İkinci uygulama_toplam
Birinci uygulama_toplam	**Pearson Correlation**	**,835****
	Sig.	.000
	N	41

Tablo 8.1. *Normal Dağılım*

Tablo 8.1'de görüldüğü üzere "Shapiro-Wilk" testinin "Sig." değerleri (r=824) 0.05'ten büyük olduğu için gruplar için "% 95 güvenle veriler normal dağılımlıdır."

	Kolmogorov-Sminov			**Shapiro-Wilk**		
	statics	df	Sig.	statics	df	Sig.
Normal dağılım	,089	41	,200*	,984	41	**,824**

Tablo 9. *Maddelerin Toplam Puanla Korelasyonu*

Tablo 9'da görüldüğü üzere Madde-toplam korelasyonu r=.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

		Evliliği Sürdürme Nedenleri Toplam Puan
Evliliği Sürdürme Nedenleri Maddeler	Pearson Correlatin	1
	N	284
es1.madde		,543**
es2.madde		,378**
es3.madde		,502**
es4.madde		,518**
es5.madde		,537**
es6.madde		,611**
es7.madde		,492**
es8.madde		,518**
es9.madde		,656**
es10.madde		,514**
es11.madde		,640**
es12.madde		,657**
es13.madde		,547**
es14.madde		,554**
es15.madde		,537**
es16.madde		,508**
es17.madde		,536**
es18.madde		,542**
es19.madde		,485**
es20.madde		,449**
es21.madde		,460**
es22.madde		,423**
es23.madde		,523**
es24.madde		,491**

SONUÇ

Bu araştırmanın sonucunda evliliği sürdürme nedenleri ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucu genel olarak değerlendirildiğinde bireylerin evliliklerini sürdürmelerini sağlayan, destekleyen 5 alan ortaya konmuştur. Bunlar; Çocuk-Köken Aile-Sosyoekonomik etkenler-Güven ve Eşler arası İlişkiler evliliklerin sürmesinde önem derecesi gösteren alanlardır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre evlilikten alınan doyum düzeyi evliliği sürdürme nedenleri üzerindeki etkisinin düşük bulunması evliliklerde doyumdan daha başka alanlara da önem verilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda geliştirilen evliliği sürdürme nedenleri ölçeğinin aile danışmanlığı merkezlerinde ve ileride yapılacak araştırmalarda kullanılmasının alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Aile danışmanlarının bu ölçek ile danışmanlık hizmetinden yararlanacak ailelerin evliliklerindeki güçlü ve zayıf alanları tespit edebilmesi öngörülmektedir. Aynı zamanda evliliklerdeki güçlü alanların desteklenmesi ya da sorun gözlenen alanda (çocuk-sosyoekonomik-köken aile- ilişki-güven), çalışılması ile evlilikleri güçlendirmek amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Bacanlı, H. (2001). Eş tercihleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:2, Sayı:15, s: 7-16.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Dede, Y. ve Demir, S.B.). Ankara: Anı.

Erdoğan, S. (2007). *Evlilik uyumu ile psikiyatrik rahatsızlıklar, bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ergin, N. G. (2008). *Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.

Göncü, H.A. (2014). *Evlilik ilişkilerini geliştirme programının evli bireylerin evlilik uyum düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Haskan, A., Ö. (2013). *Evliliğe hazırlık programının çift ilişkileri ve ilişki istikrarı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kahveci, G. A. (2016). *Evli çiftlerde evlilik uyumu, evlilik çatışma biçimi ve depresyon düzeylerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Noller, P. Feeney, J.A. (2002). Communication, Relationship Concerns and Satisfaction In Early Marriage. Stability and Change In Relationships. H. T. Reis (Ed.). New York: Cambridge University Press.

Özen, A. (2010). *Evlilik uyumu ve evlilikte çatışma yönetimi*. T. Solmuş (Ed.), *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk ilişkileri* içinde (s. 133-151). Ankara: Nobel.

Şener, A. (2002). *Ailede eşler arası uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Tezer, E. (1986). *Evli eşler arasındaki çatışma davranışları: Algılama ve Doyum*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü. Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Sosyal Bilgiler Eğitimi
Social Studies Education

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MEDYA DUYARLILIKLARI VE GERÇEK YAŞAM DENEYİMLERİ

Pre-service Social Studies Teachers' Social Media Sensitives and Real Life Experiences

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA
Gazi Üniversitesi
ccyesilbursa@gmail.com

Sevim ALPER
Gazi Üniversitesi
sevim1453alper@gmail.com

Özet

Sosyal bilgiler programı kapsamında verilmesi gereken değerlerden biri olan duyarlılık ve medyanın bir birine etkileri kaçınılmazdır. Çağımızın ortaya koyduğu değerlerin sosyal medyada ortam bulması bu değerlere karşı bakış açısını ve ifade şeklini de değiştirmiştir. Kendini duyarlı olarak tanımlayan kitlenin popüler kültür olarak kabul edilen sosyal medyada düşüncelerini ifade şekilleri sosyal medya duyarlılığına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyada duyarlı oldukları konular ve gerçek yaşam deneyimleri incelenmiştir. Sosyal bilgilerin en genel amacı etkin vatandaş yetiştirmektir. Etkin vatandaşın bileşenlerinden biri de çeşitli sorunlara karşı duyarlı olmaktır. Ayrıca sosyal bilgilerin içeriğinin bir bölümü de toplumsal sorunlardan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin toplumsal, ekonomik, tarihsel, kültürel ve doğal birçok konuya duyarlılık kazanmaları beklenir. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğreten adaylarının sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri konular ve gerçek yaşamdaki eylemlerini incelemek önemli görülmektedir. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun 113 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almıştır. Veriler, katılımcıların sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri konulara yönelik görüş formu ile gerçek yaşamda bu konulara ilişkin eylemlerini ortaya koyan form ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyada daha çok kadın, çocuk ve eğitim öğretimle ilgili konulara duyarlılık gösterdikleri ve bu konularla ilgili paylaşımlarda bulundukları görülmüştür. Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçek yaşamlarında ise sosyal medyada aktif oldukları kadar katılımcı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Medya, Öğretmen Adayı, Duyarlılık

Abstract

Sensitivity, one of the values that should be given within the scope of the social information program and the effects of one of the media are inevitable. The fact that the values laid out by our agenda in the social media has changed the way of view and expression against these values. The way of expressing thoughts in the social media, which is known as the popular culture of the kitten, which defines itself as sensitive, has laid the foundation for social media sensitivity. This study explores the pre-service social studies teachers' views on issues that they sensitive in social media and their real life experiences. The most general purpose of social studies is to educate effective citizens. One of the components of an active citizen is to be sensitive to various problems. In addition, part of the content of social studies is composed of social problems. It is expected that primary school and middle school students should gain sensitivity to social, economic, historical, cultural and natural issues with social studies course. In this respect, it is important to examine the pre-service social studies teachers' views on subjects in social media that they sensitive and their actions in real life. The survey method was used in this study. 113 social studies teacher candidates were included in the study group. The data were collected through a form of opinion on the issues in which participants were sensitized on social media and the form that revealed their actions on these issues in real life. Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the data. According to the results of the study, it was seen that social studies teacher candidates were more sensitive about social issues in terms of women, children and education and shared their opinions about these issues. However, it is concluded that social studies teacher candidates are not as active as they are active in social media.

Keywords: Social Studies, Social Media, Pre-service Teacher, Sensitivity

GİRİŞ

Problem Durumu

Sosyal medya, mobil ve web tabanlı teknolojiler ile son derece interaktif platformlar oluşturarak, kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin zaman ve mekân sınırlaması olmadan paylaşımın ve tartışmanın esas olduğu, katılımcı çevrimiçi medya olarak tanımlanabilir (Tokatlı, Özbükerci, Günay ve Akıncı-Vural, 2017: 36). Sanal bir iletişim ortamı olan sosyal medya, günümüzde bir iletişim ortamından çok gündelik hayatın ta kendisi olmuş durumdadır. Birçok kullanıcı tarafından kullanımı nerdeyse yeme içme gibi bir alışkanlık halini alan sosyal medyanın kullanımı her toplumdan, kültürden, hemen her kesimden kalabalık kitleleri geniş bir sosyalleşme paydasında buluşturmaktadır (Çalışkan ve Mencik, 2015: 255). Diğer iletişim araçlarından daha popüler hale gelen sosyal medya, insanların günlük hayatını ve kültürel yaşamını hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Çağımızın yeni popüler iletişim aracı olan sosyal medya, insanların boş zamanlarını geçirmede en çok tercih edilen etkinlikler arasındadır. Bugün her yaş grubunun dâhil olduğu sosyal medya ağları, popüler kültürün hızlı bir şekilde yayıldığı iletişim araçları haline gelmiştir (Karaduman, 2017: 8). Çağımızın ortaya koyduğu değerlerin sosyal medyada ortam bulması bu değerlere karşı bakış açısını ve ifade şeklini de değiştirmiştir. Kendini duyarlı olarak tanımlayan kitlenin popüler kültür olarak kabul edilen sosyal medyada düşüncelerini ifade şekilleri sosyal medya duyarlılığına zemin hazırlamıştır. Sosyal bilgiler programı kapsamında verilmesi gereken değerlerden biri olan duyarlılık ve medyanın birbirine etkileri kaçınılmazdır. Sosyal bilgilerin en genel amacı etkin vatandaş yetiştirmektir. Etkin vatandaşın bileşenlerinden biri de çeşitli sorunlara karşı duyarlı olmaktır. Ayrıca sosyal bilgilerin içeriğinin bir bölümü de toplumsal sorunlardan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin toplumsal, ekonomik, tarihsel, kültürel ve doğa ile ilgili birçok konuya duyarlılık kazanmaları beklenir (MEB, 2018). Okullarda öğretmenler mesleki bilgilerini aktarmalarının ötesinde diğer bireylere ve çevresine duyarlı, sosyal sorumluluk bilinciyle donanmış bireyler yetiştirmekle de yükümlüdür. Öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin, öncelikli olarak kendilerinin sosyal sorumluluk anlayışına sahip olması gerekmektedir (Ergül ve Kurtulmuş, 2014: 223). Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (SBÖA) sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri toplumsal konular ve gerçek yaşamdaki deneyimlerini incelemek önemli görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyada duyarlı oldukları konular ve gerçek yaşam deneyimleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. SBÖA'nın sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri konulara dair görüşleri nelerdir?

2. SBÖA'nın duyarlılık gösterdikleri konularla ilgili paylaşımları nelerdir?

3. SBÖA'nın sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri konulara dair gerçek yaşam deneyimleri nelerdir?

4. SBÖA'nın sosyal medya duyarlılığı ile ilgili paylaşımlarının nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem (convenience sample) yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, katılımcılara daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinden dolayı araştırmacılar tarafından daha sıklıkla tercih edilen bir örneklem yöntemi olduğu belirtilmektedir (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003, Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda çalışma grubunda 113 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almıştır. Katılımcıların % 60,2'si (n=68) kadın, % 39,8 (n=45)'i erkektir. Katılımcıların % 55,8'i (n=63) 3. sınıf, % 44,2'si (n=50) 4. sınıftır.

Tablo 1. *Ders Alma Durumları*

Kategoriler	n		Toplam	%		Toplam
	Evet	Hayır		Evet	Hayır	
Müze Eğitimi Dersi	70	43	113	61,9	38,1	100
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi	49	64	113	43,4	56,6	100
Sosyal Proje Geliştirme Dersini	4	109	113	3,5	96,5	100

Tablo 2. *Katılımcıların Sosyal Medya Hesapları*

Kategoriler	n		Toplam	%		Toplam
	Evet	Hayır		Evet	Hayır	
Facebook	53	60	113	46,9	53,1	100
Instagram	94	19	113	83,2	16,8	100
Twitter	56	57	113	49,6	50,4	100
Youtube	84	29	113	74,3	25,7	100
Diğer	26	87	113	23	77	100

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında açık uçlu ve kapalı uçlu soruların yer aldığı bir görüş formu kullanılmıştır. Veri toplama aracındaki sorular için sosyal bilgiler eğitimi ve eğitim bilimleri uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüş formuna son hali verilmiştir. Daha sonra veri görüş formu asıl grubun dışında başka bir gruba uygulanmış ve onlardan gelen dönütler neticesinde son düzeltmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, veri toplama aracında; SBÖA'nın sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri konulara dair 1 kapalı uçlu ve 1 açık uçlu soru, gerçek yaşam deneyimleri hakkında 25 kapalı uçlu soru ve nedenlerine dair 2 kapalı uçlu soru yer almaktadır. Veriler yazılı olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik ve içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyada Duyarlılık Gösterdikleri Konulara Dair Görüşleri

Tablo 3. *SBÖA'nın Sosyal Medyada Duyarlılık Gösterdikleri Konulara Dair Görüşleri*

Kategoriler	n		Toplam	%		Toplam
	Evet	Hayır		Evet	Hayır	
Hayvan Hakları	92	21	113	81,4	18,6	100
Kadın Hakları	98	15	113	86,7	13,3	100
Çocuk Hakları	101	12	113	89,4	10,6	100
Uyuşturucu vs	41	72	113	36,3	63,7	100
Çevre Sorunları	70	43	113	61,9	38,1	100
Eğitim Öğretim	103	10	113	91,2	8,8	100
Sağlık Sorunları	55	58	113	48,7	51,3	100
Savaşlar Çatışmalar	97	16	113	85,8	14,2	100
Göçler/Sığınmacılar	54	59	113	47,8	52,2	100
Tarihi/Kültürel Miras	69	44	113	61,1	38,9	100
Uluslararası İlişkiler	55	58	113	48,7	51,3	100
Milli Olaylar	98	14	113	86,7	12,4	100
Dini Olaylar	75	38	113	66,4	33,6	100
Açlık Yoksulluk	71	42	113	62,8	37,2	100
Yaşlılık	26	87	113	23,0	77,0	100
Çölleşme/Orman Tahribi	41	72	113	36,3	63,7	100
Trafik	30	83	113	26,5	73,5	100
Toplumsal Şiddet	71	42	113	62,8	37,2	100
Silahlanma	55	58	113	48,7	51,3	100
Ekonomik Sorunlar	76	37	113	67,3	32,7	100
Engelli Vatandaşlar	68	45	113	60,2	39,8	100
Diğer	4	109	113	3,5	96,5	100

Tablo 3 incelendiğinde SBÖA'nın sosyal medyada en çok duyarlılık gösterdikleri konuların eğitim-öğretim, çocuk hakları, kadın hakları, milli olaylar ve hayvan hakları olduğu görülmektedir. En az duyarlılık gösterdikleri konuların ise yaşlılık, trafik ve uyuşturucu gibi sorunlar olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Paylaşımları

Tablo 4. *SBÖA'nın Sosyal Medya Paylaşımları*

Facebook n=12	İnstagram n=39		Twitter n=24	Whatsapp n=5
ABD - Protesto 1	Kadın 12	İş Felaketi (Soma) 1	Alevilik 2	Atatürk 2
Çocuk İstismarı 2	Kadın Hakları 6	Kandil Mesajı 1	Çocuğa Şiddet 2	Cuma Mesajları 2
Çocuk hakları 1	Kadına Şiddet 5	Kan İhtiyacı 2	Çocuk Cinsel İstismar 1	Eğitim-Öğretim 2
Eğitim-öğretim 2	Kadına Tecavüz 1	Kültürel miras 1	Doğal Afetler 2	Hayvan hakları 2
Ekonomik sorun 2	Çocuk 11	Maganda Kurşunu 1	Eğitim-Öğretim 7	Kandil Mesajı 1
Hayvan hakları 2	Çocuğa Şiddet 1	Siyasi İçerikli 3	Ekonomik Sorunlar 4	Kitap Alıntısı 2
Kadına Şiddet 1	Çocuk Cinayetleri 2	Şehitler 3	Hayvan Hakları 5	Milli Bayram 1
Kan ihtiyacı 1	Çocuk Gelin 2	Terör 5	Kadın Hakları 4	Sağlık 1
Milli olaylar 1	Çocuk Hakları 2	Vatan Sevgisi 1	Kadına Şiddet 7	Dini Günler 1
Öğretmenlik atanma 1	Çocuk İstismarı 3	ABD Protesto 1	Milli Bayram 2	
Sağlık (Kanser) 1	Çocuklara Yardım 1	Çevre Sorunları 1	Öğretmen Atamaları 3	
Siyasi 2	Milli Bayram 10	Dini Bayram 7	Siyasi 3	
Suriye İç Savaşı 1	Hayvan Hakları 8	Düğünlerde Silahla	Sosyal Sorumluluk 2	
Şehitler 1	Afrika - Açlık 1	Ateş etme 1	Suriye İç Savaşı: 2	
Terör 1	Atatürk 1	Eğitim-Öğretim 5	Şehitler 2	
	Çalışma Şartları 1	Ekonomik Sorunlar 3	Terör 2	

Tablo 4 incelendiğinde SBÖA'nın sosyal medyada en çok Instagram'da paylaşımda bulundukları görülmüştür. Paylaşılan konular arasında en çok kadın, çocuk, milli bayramlar ve hayvan haklarıyla ilgili sorunlar yer almıştır. Daha sonra Twitter'da kadına şiddet, eğitim-öğretim, kadın hakları, ekonomik sorunlar ve çocuklarla ilgili paylaşımlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Facebook'ta ise çocuk, kadın, eğitim-öğretim, ekonomik sorunlarla ilgili paylaşımda bulundukları, Whatsapp'ta ise dini olaylar, eğitim-öğretim, Atatürk ile ilgili paylaşımlar yapıldığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyada Duyarlılık Gösterdikleri Konulara Dair Gerçek Yaşam Deneyimleri

Tablo 5. *SBÖA'nın Sosyal Medyada Duyarlılık Gösterdikleri Konulara Dair Gerçek Yaşam Deneyimleri*

Kategoriler	n		Toplam	%		Toplam
	Evet	Hayır		Evet	Hayır	
1. Sosyal Medya'da duyarlılık gösterdiğin bir konuda herhangi bir kurum, kuruluş, dernek, mekân ya da aile ziyaretinde bulundu mu? Neresi, nereler, kaç kere, hangi konu?	33	80	113	29,2	70,8	100
2. Herhangi bir Sivil Toplum Kuruluşuna üye misin? Hangisi? Faaliyetlerine katılır mısın?	26	87	113	23	77	100
3. Hiç ağaç diktin mi? Ne zaman? Hangi amaçla/vasıtayla/kapsamda?	84	29	113	74,3	25,7	100
4. Hiç Kan bağışladınız mı? Cevabınız evet ise neden?	40	73	113	35,4	64,6	100
5. Hiç Sadaka verdiniz mi? Cevabınız evet ise en son ne zaman?	92	21	113	81,4	18,6	100
6. Hiç şehit ailesi ziyaretinde bulundunuz mu? Cevabınız evet ise ne zaman?	28	85	113	24,8	75,2	100
7. Hiç Şehitlik ziyaret ettiniz mi? Cevabınız evet ise ne zaman? Ve Hangi Şehitlik?	66	47	113	58,4	41,6	100
8. Hiç giysi, yiyecek, para vb. bağışında bulundunuz mu? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi Olay için?	91	22	113	80,5	19,5	100
9. Hiç bağış ya da yardım kampanyasında bizzat çalıştınız mı? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi Olay için?	20	93	113	17,7	82,3	100
10. Milli bir olayda (kutlama, yürüyüş, protesto, şenlik, yas, anma) bir etkinliğe hiç katıldınız mı? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi olay?	77	36	113	68,1	31,9	100
11. Uluslararası bir olayla ilgili herhangi bir protesto, etkinlik ya da eyleme katıldınız mı? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi olay?	15	98	113	13,3	86,7	100
12. Dini bir olayda aile büyüklerini, akrabaları ziyaret ettiniz ya da telefon ettiniz mi? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi olay?	101	12	113	89,4	10,6	100
13. Hiç yere çöp atan birini uyardınız mı? Ya da yerden bir çöp alıp çöp kutusuna attınız mı? Anlatınız.	93	20	113	82,3	17,7	100
14. 2018 Ocak ayından bugüne hiç Anıtkabir'i ziyaret ettiniz mi? Cevabınız evet ise hangi vesile ile?	65	48	113	57,5	42,5	100
15. Üniversite öğrenciliğiniz süresince bugüne kadar hiç Birinci Meclisi (Kurtuluş Savaşı Müzesi)'ni ziyaret ettiniz mi? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi olay?	76	37	113	67,3	32,7	100
16. Üniversite öğrenciliğiniz süresince bugüne kadar hiç müze ya da tarihi mekân ziyaretinde bulundunuz mu? Cevabınız evet ise hangi müze ya da mekânlar?	110	3	113	97,3	2,7	100
17. Hiç huzur evi ziyaretinde bulundunuz mu? Cevabınız evet ise hangi vesile ile ve ne zaman?	25	88	113	22,1	77,9	100

18. Herhangi bir toplumsal sorunla ilgili resmi makamlara hiç şikâyette bulundunuz mu? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi olay?	25	88	113	22,1	77,9	100
19. Hiç gönüllü olarak her hangi bir kurumda (resmi/sivil) çalıştınız mı? Cevabınız evet ise hangi kurum ve ne kadar süre ile?	25	88	113	22,1	77,9	100
20. Hiç engelli bir vatandaşa yardım ettiniz mi? Cevabınız evet ise içeriği nedir?	92	21	113	22,1	77,9	100
21. Doğal çevreyi kirleten birini hiç uyardınız mı ya da engel oldunuz mu? Cevabınız evet ise içeriği nedir?	62	51	113	54,9	45,1	100
22. Hiç kuşlara ya da sokak hayvanlarına barınak yem, yiyecek ya da su sağladın mı? Cevabınız evet ise ne zaman?	95	18	113	84,1	15,9	100
23. Hiç herhangi bir sokak çocuğuna bir şekilde yardım ettin mi? Cevabınız evet ise ne zaman? Ne şekilde?	61	52	113	54	46	100
24. Herhangi bir savaş, çatışma ya da terör olayını protesto eden bir eyleme katıldın mı? Cevabınız evet ise ne zaman? Hangi olay?	19	94	113	16,8	83,2	100
25. Bunların dışında toplumsal/kültürel/doğal/ekonomik duyarlılıklarla (ulusal ya da küresel/evrensel) ilgili gerecek yaşamda deneyimlediğin ya da fiili olarak yer aldığın bir etkinlik var mı? Varsa Nedir?	6	107	113	5,3	94,7	100

Tablo 5 incelendiğinde, SBÖA'nın toplumsal sorunlarla ilgili gerçek yaşam deneyimlerinin sosyal medya paylaşımlarına göre belirgin bir şekilde az olduğu görülmektedir. SBÖA'nın Tablo 5'teki sorularla ilgili gerçek yaşam deneyimleri özet olarak aşağıda verilmiştir.

1. Soruyla ilgili olarak huzur evi, çocuk esirgeme, aile ziyareti, köy okulu ziyareti ve hayvan barınaklarını ziyaret etme gibi cevaplar verildiği görülmektedir.

2. Soruyla ilgili iyilik hareketi derneği, Genç Kızılay, TEMA vakfı gibi kuruluşlar ifade edilmiştir.

3. Soruyla ilgili ders kapsamında, TEMA vakfı kapsamında, yurt etkinliği kapsamında gibi cevaplar verilmiştir.

4. Soruyla ilgili empati, yardım etmek, yakın akraba ve hayatlara dokunmak gibi cevaplar verilmiştir.

5. Soruyla ilgili olarak dün, bir hafta önce, bir yıl önce, iki ay önce, ayda bir gibi cevaplar verilmiştir. Bunun yanında yemek yardımı, burs, çikolata gibi cevaplar verilmiştir.

6. Soruyla ilgili olarak geçen yıl ve iki sene önce gibi cevaplar verilmiştir.

7. Soruyla ilgili olarak en çok Çanakkale Şehitliği, daha sonra Cebeci Askeri Şehitliği, Dumlupınar Askeri Şehitliği ve Bolu Şehitliği cevap olarak verilmiştir.

8. Soruyla ilgili olarak giysi bağışı, mutfak eşyası yardımı, kurban bağışı, para yardımı gibi cevaplar verilmiştir.

9. Soruyla ilgili olarak kermes ve kırtasiye yardımı kampanyalarında çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

10. Soruyla ilgili olarak 23 Nisan, 19 Mayıs, 29 Ekim, 15 Temmuz, 10 Kasım ve gezi olayları ifade edilmiştir.

11. Soruyla ilgili olarak İsrail'i protesto, Gazze olaylarını protesto, Doğu Türkistan olaylarını protesto, Filistin için eylem gibi cevaplar verilmiştir.

12. Soruyla ilgili olarak kurban bayramı, ramazan bayramı, Cuma günleri, kandiller ve cenazelere katılmak gibi cevaplar verilmiştir.

13. Soruyla ilgili olarak çevredeki çöpleri topladıklarını ve yere çöp atanları uyardıklarını ifade etmişlerdir.

14. Soruyla ilgili olarak 23 Nisan'da, 19 Mayıs'ta, arkadaşlarla, anmak amacıyla gibi cevaplar verilmiştir.

15. Soruyla ilgili olarak 18 Mart, 23 Nisan, 19 Mayıs, ödev, merak, gezi amaçlı şeklinde cevaplar verilmiştir.

16. Soruyla ilgili olarak en çok And. Med. Müzesi daha sonra Çengelhan Rahmi Koç Müzesi, Ayasofya, Anıtkabir, PTT Müzesi, Ulucanlar, Kapadokya, Oyuncak Müzesi, I. ve II. TBMM müzeleri ziyaret edilenler arasındadır.

17. Soruyla ilgili olarak Kütahya Huzur Evi merak amaçlı, yardım amaçlı ve staj sebebiyle cevapları verilmiştir.

18. Soruyla ilgili olarak toplumsal düzen (OHAL), kadına şiddet (BİMER) ve çevre düzenlemesi (belediye) cevapları verilmiştir.

19. Soruyla ilgili olarak IHH, Genç Kızılay, Sevgi Evleri, Çankaya Gençlik Merkezi ve Kızılay şeklinde cevaplar verilmiştir.

20. Soruyla ilgili olarak refakat, görme engellilere yol yardımı, otobüse binme, bankamatik, vakit geçirme gibi cevaplar verilmiştir.

21. Soruyla ilgili olarak çöp atanları uyarmak, piknik yapanları uyarmak, ormanda ateş yakanları uyarmak gibi cevaplar verilmiştir.

22. Soruyla ilgili olarak sokak hayvanlarına su-yemek sağlamak, barınak sağlamak ve kuşlara yem-su vermek şeklinde cevapla verişmiştir.

23. Soruyla ilgili olarak maddi destek, mendil satın almak, sohbet etmek, yiyecek vermek, oyun oynamak, oyuncak-kitap vermek ve çiçek almak gibi cevaplar verilmiştir.

24. Soruyla ilgili olarak İsrail'i protesto, Gazze olaylarını protesto ve terör olaylarını protesto etmek şeklinde cevaplar verilmiştir.

25. Soruyla ilgili olarak doğayı korumak, plastik kullanımını azaltmak ve çöp toplamak gibi cevaplar verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Duyarlılığı İle İlgili Nedenleri

Tablo 6. *Yapılan Paylaşımların Nedenleri*

Kategoriler	f	%
Gündeme uygun davranmak	71	15
Farkındalık oluşturmak	64	14
İnsanları bilgilendirmek	58	12
Ahlaki değerler	50	11
Politik duruş	54	11
Dini inanış	47	10
Arkadaş etkisi	40	8
Öylesine	36	8
Çevre baskısı	31	7
Diğer	20	4
Toplam	471	100

Tablo 6 incelendiğinde SBÖA'nın sosyal medyada toplumsal sorunlarla ilgili yaptıkları paylaşımların nedenleri arasında en çok gündeme uygun davranmak, farkındalık oluşturmak, insanları bilgilendirmek, ahlaki değerler ve politik duruş kategorilerinde kümelendiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle SBÖA'nın sosyal medyada toplumsal duyarlılıkla ilgili yaptıkları paylaşımların daha çok gündeme uygun davranmak için yapıldığını düşündükleri söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada SBÖA'nın sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri ve bu konularla ilgili gerçek yaşam deneyimleri incelenmiştir. Çalışmanın birinci alt problemiyle ilgili bulgulara göre katılımcıların sosyal medyada en çok duyarlılık gösterdikleri konuların; eğitim-öğretim, çocuk hakları, kadın hakları, milli olaylar ve hayvan hakları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az duyarlılık gösterdikleri konuların ise yaşlılık, trafik ve uyuşturucu gibi sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın ikinci alt problemiyle ilgili bulgulara göre katılımcıların sosyal medyada en çok Instagram'da paylaşımda bulundukları görülmüştür. Paylaşılan konular arasında en çok kadın, çocuk, milli bayramlar ve hayvan haklarıyla ilgili sorunlar yer almıştır. Daha sonra Twitter'da kadına şiddet, eğitim-öğretim, kadın hakları, ekonomik sorunlar ve çocuklarla ilgili paylaşımlarda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Facebook'ta ise çocuk, kadın, eğitim-öğretim, ekonomik sorunlarla ilgili paylaşımda bulunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Whatsapp'ta ise dini olaylar, eğitim-öğretim, Atatürk ile ilgili paylaşımlar yapıldığı görülmüştür. Çalışmanın üçüncü alt problemiyle ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri konulara göre gerçek yaşam deneyimlerinin daha az olduğu görülmüştür. Örneğin sosyal medyada çocuk, kadın, eğitim-öğretim ile ilgili konulara duyarlılık gösterdikleri ve bu konularla ilgili paylaşımlarda bulundukları sonucuna ulaşılan SBÖA'nın yine bu konularla ilgili gerçek yaşamda çok az oranda bir kurum ya da kuruluşa üye oldukları, ziyaret ettikleri ya da bir etkinliğe katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin öğretmen adaylarının yarıdan fazlası şehitlik ziyaretinde bulunduğunu ifade etmişlerdir, ancak bu ziyaretlerin hangi şehitlikler olduğu incelendiğinde önemli bir oranda Çanakkale Şehitliği tekrarlanmıştır. Bu şehitlikten farklı olarak birkaç tane daha şehitlik söylenmiş ancak bunların tekrar edilme durumu neredeyse yoktur. Yani birer öğrenci tarafından söylenmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle SBÖA'nın sosyal medyada duyarlılık gösterdikleri toplumsal sorunlara gerçek yaşamda sosyal medyada oldukları kadar aktif olmadıkları söylenebilir. Valenzuela, Arriagada ve Scherman (2012) "Şili örneğinde sosyal paylaşım sitelerinin politik değişim ve demokrasinin gelişimindeki rolünü inceledikleri çalışmalarında 18-29 yaş arasındaki bireylerde Facebook kullanımının protestoya katılımda önemli bir unsur olduğu belirlenmiştir" (Aktaran, Karaduman, Çengelci-Köse ve Eryılmaz 2017: 265-266). Bu bulgunun bu çalışmadaki sonuçlarla farklılık gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin, öncelikli olarak kendilerinin sosyal sorumluluk anlayışına sahip olması gerekmektedir. Zira öğretmenin benimsemediği bir şeyi öğrencisine aktarması/kazandırması çok zor olabilir (Ergül ve Kurtulmuş, 2014: 223). Buna göre, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının sosyal sorunlarla ilgili gerçek yaşam deneyimlerinin

sosyal medyada yaptıkları paylaşımla göre daha az olmasından hareketle sosyal sorumluluk anlayışlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Çalışmanın dördüncü alt problemiyle ilgili katılımcıların paylaşım nedenlerine bakıldığında ise daha çok gündeme uygun davranmak ve farkındalık oluşturmak kategorilerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu kategorileri İnsanları bilgilendirme, politik duruş ve ahlaki değer kategorileri takip etmiştir. Bu sonucun, Karaduman, Çengelci-Köse ve Eryılmaz (2017: 265)'ın "öğretmen adayları sosyal medyanın toplumda duyarlılık oluşturma ve dayanışmayı kuvvetlendirme gibi özelliklerinin yansıtıldığını" sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine bu sonucun, Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir'in (2013: 31) "öğrencilerin özellikle Facebook'u bilgi sahibi olmak, olayları ya da gündemi takip etmek ve görüş alışverişinde bulunmak gibi nedenlerle kullanıldığı" sonucu ile de benzerlik gösterdiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada genelleme yapma amacı güdülmediğinden çalışmanın sonuçları katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır. Bu bakımdan genelleme yapılabilecek çalışmaların, farklı değişkenlerin bulunduğu çalışmaların, daha derinlemesine bilgi alınabilecek nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara yönelik gerçek yaşam deneyimlerini artıracak okul içi ve okul dışı etkinliklere katılımlarının artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Çalışkan, M. & Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: Sosyal medya. *Akademik Bakış Dergisi, 50*, 254-277.

Ergül, H. F. & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(49), 221-232.

Karaduman, H., Çengelci-Köse & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Medyada Değerler. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8(2), 250-271.

Karaduman, N. (2017). Popüler kültürün oluşmasında ve aktarılmasında sosyal medyanın rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43*(2), 7-27.

Karasar, N. (1999) Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.

Kemper, E., Stringfield S., Teddie, C. (2003) Sampling strategies in Social Science research. In: A. Tashakkori, C. Teddie (Eds): Handbook of Mixed Method in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage, pp 273-296.

MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf adresinden 25.10.2018 tarihinde alınmıştır.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7*(4), 23-32.

Tokatlı, M., Özbükerci, İ., Günay, N. & Akıncı-Vural, B. (2017). Kurumsal itibarın sosyal medya üzerinden aktarımı: Sektör liderlerinin Twitter yönetimi üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5*(1), 34-57.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK DEĞERLERE İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

A Research on Cognitive Structures of Secondary School Students for Democratic Values Through Word Association Test

Prof. Dr. Erkan DİNÇ
Uşak Üniversitesi
erkandinc@gmail.com

Prof. Dr. Adem SEZER
Uşak Üniversitesi
adem.sezer@usak.edu.tr

Dr. Servet ÜZTEMUR
Milli Eğitim Bakanlığı
servetuztemur@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL
Uşak Üniversitesi
ysf.inel@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eşitlik, adalet, hak, sorumluluk ve özgürlük değerlerine yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla belirlemektir. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı Manisa ili Yunusemre ilçesindeki resmî bir ortaokulunda okuyan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiş 185 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular betimsel analize tabi tutularak frekans tablolarına dönüştürülmüştür. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla frekans tablolarından kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin demokratik değerlere ilişkin anahtar kavramlarla en sık ilişkilendirdikleri kelime "adalet" olmuştur. Adalet kelimesini sırasıyla: hak, özgürlük, eşitlik, kadın-erkek eşitliği, hukuk kelimeleri izlemiştir. Araştırma kapsamındaki beş anahtar değerin ilişkilendirildikleri kelimeler ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olan KİT'lerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Değerler, Kelime İlişkilendirme Testi, Ortaokul Öğrencileri, Sosyal Bilgiler

Abstract

The aim of this research is to determine the cognitive structures of secondary school students regarding the values of equality, justice, rights, responsibility and freedom through word association test (WAT). The study group, which was designed according to the survey model, is composed of 185 students who are studying in an public secondary school in the district of Yunusemre, Manisa province in 2017-2018 and selected through the convenience sampling method. The data were analyzed descriptively and converted to frequency tables. Concept networks were formed using frequency tables in order to reveal students' cognitive structures. The findings obtained from concept networks show that 'justice' is the most frequent word that students associated with key concepts of democratic values. Then, it follows respectively rights, freedom, equality, gender equality and legal system. In the context of study, responsive words which students associated with five key values were elaborately introduced. One of complementary mesaurement and assessment techniques, the usage of WAT of in social studies education has been suggested.

Keywords: Democratic Values, Word Association Test, Secondary Students, Social Studies

GİRİŞ

Yeşil ve Aydın'a (2007) göre değer *"insanın herhangi bir varlık ya da olaya bakış açısını ve verdiği önemi yansıtan, benimseme esasına dayalı, davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik boyutlu inanç ve kanaatler bütünüdür*." Rokeach'a (1973) göre değer, bireyin sergilediği davranışın sürekliliğini sağlayan veya varoluşun esas hedefiyle ilintili bireysel inanma durumudur. Değerler; günlük olaylara yönelik davranışlarımızın, tutumlarımızın ve toplumdaki yerimizin biçimlenmesinde belirleyici bir rol üstlenen inanç ve kuralların toplamıdır (Hökelekli, 2010; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Yazıcı, 2006; Yeşil, 2002). Değerler; toplumu oluşturan fertlere nelerin önemli olduğunu, nelerin seçilmesi ve nasıl yaşanması gerektiğini belirten, kısacası insan hayatının bütün yönlerini etkileyen ve yönlendiren kıymetlerdir (Bazarkulov, 2008). Toplumsal yaşamın biçimlenmesinde ve toplumsal yapının içinde yer alan fertlerin davranışlarının anlamlandırılması hususunda önemli bir yere sahip olması nedeniyle değerler öncelikle sosyal bilimcilerin çalışma alanı olmuş (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000), daha sonra ise eğitim bilimcilerin çalışma alanı haline gelmiştir (Şen, 2007). Her toplumun kendine özgü değerleri ile insanlığın ortak mirası olarak kabul edilen evrensel değerlerin bireylere öğretilmesi gereklidir. Bu durumun sonucunda okullarda verilen değer eğitiminin kalitesi, toplumun geleceğinin inşasında çimento görevi görmektedir (Üztemur, Dinç ve İnel, 2018). Okullarda verilmesi gereken değerler içerisinde demokratik değerler önemli bir konumdadır (Dinç ve Üztemur, 2016).

Demokratik değerler; adalet, özgürlük, eşitlik, sorumluluk, duyarlılık, hoşgörü, çoğulculuk, insan haklarına saygı, eleştirel düşünme, uzlaşma vb. biçimde sıralanabilir (Erdoğan, 1997; Kıncal ve Işık, 2003; Kışlalı, 1994; Tanilli, 1995; Yeşil, 2002). Demokratik değerler bakımından eğitimin en esas amacı; demokrasinin bilgi, beceri ve değerlerini özümseyen, bunu yaşam şekline dönüştürmüş, siyasi rol ve sorumluluklarının bilincinde, yaptıklarının neticesini düşünen, toplumun gelişmesine katkıda bulunan aktif fertler yetiştirmektir (Sarı ve Sadık, 2011). Etkili bir vatandaşlık eğitimi öğrencilere kendi kültürel toplumlarında ve küresel toplumda etkin bir şekilde yer almaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri konusunda onlara yardımcı olur. Böyle bir eğitim, tüm dünyadaki insanların toplumsal adalet ve eşitliğini sağlamak için gerekli değerlerin ve kapsamlı bakış açısının kazanılmasını sağlar (Banks, 2013). Demokratik eğitimin hedefi; eleştirel düşünme becerilerine sahip, haksızlıklar karşısında tepkisini ortaya koyan, kendini geliştirip yenileyebilen, kıvrak zekâlı, adaleti ve eşitliği savunan, özgürlüğüne bağlı ve sosyal katılım becerilerini kullanarak toplumun refahı için çalışan bireyler yetiştirmektir (Moller, 2006). Demokratik bir ülkede eşitlik, adalet ve özgürlüğün tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir (Akşin, 1992). Demokrasinin temel yapı taşları olarak adalet, hak, eşitlik, özgürlük ve sorumluluk değerleri ön plana çıkmaktadır (Cılga, 2001; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006; Üztemur, vd., 2018).

Demokratik değerlere yönelik ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalar (Çetinkaya ve Kıncal, 2015; Doğanay ve Sarı, 2004; Er ve Ünal, 2015; Izgar, 2014; Izgar ve Beyhan, 2015; İlğan, vd., 2013; Kaldırım, 2005; Kaya, 2006; Kuş ve Çetin, 2014; Mulhan, 2007; Sabancı, 2008; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015; Uygun ve Engin, 2014; Yüksel, Bağcı ve Vatansever, 2013) incelendiğinde kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile demokratik değerlere yönelik bilişsel yapıların ortaya konulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eşitlik, adalet, hak, sorumluluk ve özgürlük değerlerine yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla tespit etmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: *"Ortaokul öğrencilerinin eşitlik, adalet, hak, sorumluluk ve özgürlük değerlerine yönelik bilişsel yapıları nedir?"*

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı Manisa ili Yunusemre ilçesindeki resmî bir ortaokulunda okuyan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiş 185 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 52,43'ü kız, % 47,57'si erkek olmakla birlikte % 42,64'ü 7. sınıf düzeyindeyken % 57,36'sı 8. sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak KİT kullanılmıştır. Çalışma dahilindeki demokratik değerler anahtar kavram olarak belirlenerek her biri tek sayfaya gelecek biçimde ölçme aracı haline getirilmiştir. Ölçme aracının bir kısmı örnek olması açısından aşağıda verilmiştir.

Adalet……

Adalet……

Adalet……

Adalet……

Adalet……

Uygulama aşamasından önce KİT'lere dair gerekli açıklamalar yapılarak ölçme aracının ilk kısmına yönerge koyulmuştur. Öğrencilerin zincirleme yanıtlama riskini engellemek hedefiyle her bir anahtar kavram (eşitlik, adalet, hak, sorumluluk ve özgürlük) alt alta verilmiştir (Bahar ve Özatlı, 2003). Uygulamalar üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir anahtar değer için 45 saniye süre verilerek öğrencilerden bu süre dahilinde beş adet anahtar değerle ilgili olduğunu düşündükleri kelimeleri yazmaları istenmiştir. 45 saniyelik sürenin bitiminde bir sonraki anahtar değere geçilmesi sağlanarak her bir anahtar değerin öğrencilere eşzamanlı uygulanması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analize tutulmuş ve her bir anahtar değer için yinelenme sıklığını belirten frekans tablosu hazırlanmıştır. Frekans tablosunun anlamlı bir görünüm alması bakımından kavram ağı çizilmiştir. Öğrencilerin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapılarını daha iyi ortaya koymak hedefiyle Bahar ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen "kesme noktası" tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte KİT'te en fazla cevaplanan kelimenin üç-beş sayı aşağısı kesme noktası olarak belirlenir. Cevap frekansının üstünde bulunan bu cevaplar ilk kısma

yazılır. Sonrasında kesme noktası belli aralıklarla aşağıya çekilir (Bahar ve Özatlı, 2003). Kesme noktasında 50-59 arasında gösterilen değerler, öğrencilerin bu değerleri 50-59 aralığında cevapladığı manasını taşımaktadır. Bu çalışmada kesme noktası 10 ve üstü alınarak 10'un altında kalan cevap kelimeler kavram ağının dışında bırakılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

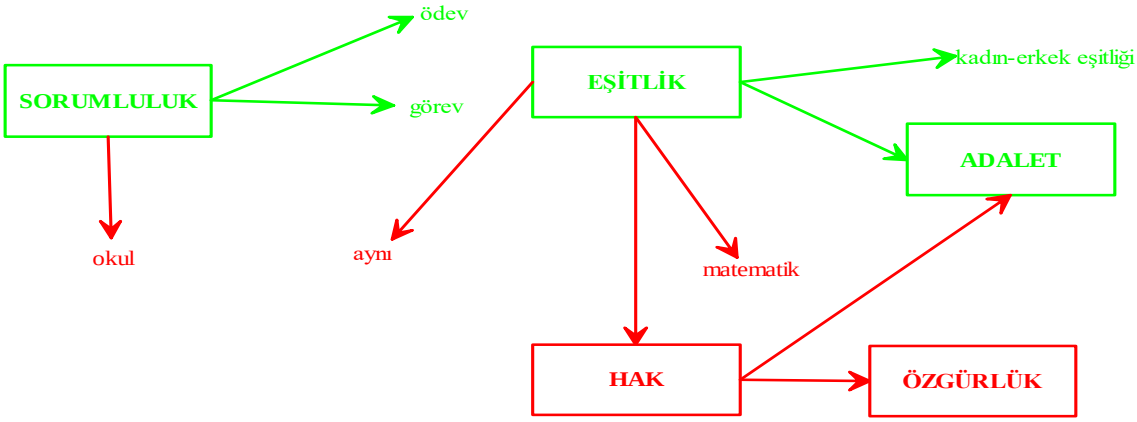
Bu kısımda frekans tablosu ışığında hazırlanan kavram ağlarına yer verilerek kavram ağları üzerinde yorumlar yapılmıştır. Kesme noktası 60 ve yukarısını belirten kavram ağı Diyagram 1'de verilmiştir.



Kesme Noktası 60 ve yukarısı

Diyagram 1. *Kesme Noktası 60 ve Yukarısı İçin Oluşturulan Kavram Ağı*

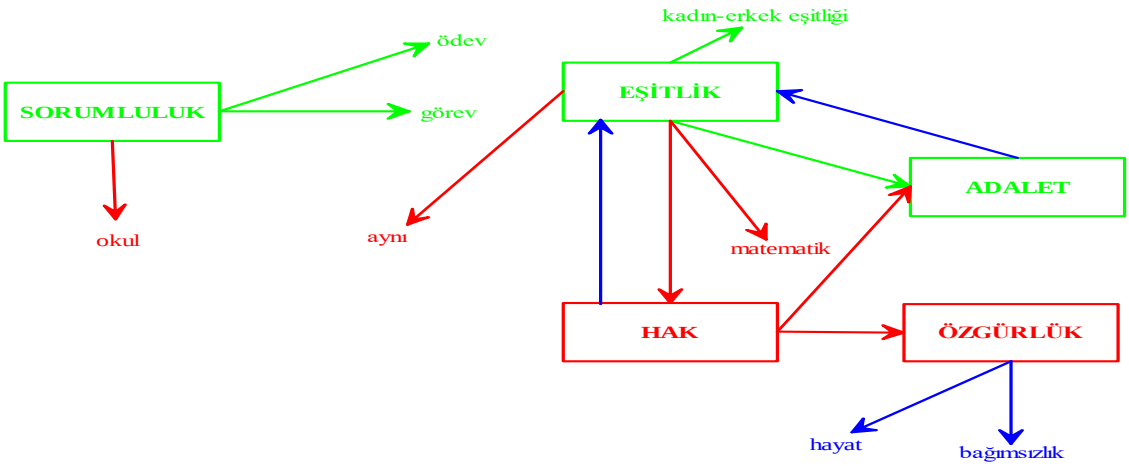
Diyagram 1'de görüleceği üzere kesme noktası 60 ve üstü aralığında yalnızca sorumluluk anahtar değeriyle *görev* ve *ödev* kavramının; eşitlik anahtar değeriyle de *kadın-erkek eşitliği* kavramı ve adalet değerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu aralıkta henüz beş anahtar değerinin ikisinin ortaya çıktığı görülmekle birlikte çıkan kavramların birbirinden kopuk ve ilişkisiz olduğu söylenebilir. Bu kısımda eşitlik değerinin adalet değeriyle yakın ilişkide olduğu görülmüştür. Kesme noktası 50-59 arası için oluşturulan kavram ağı Diyagram 2'de gösterilmiştir.



Kesme Noktası 50-59 arası

Diyagram 2. *Kesme Noktası 50-59 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı*

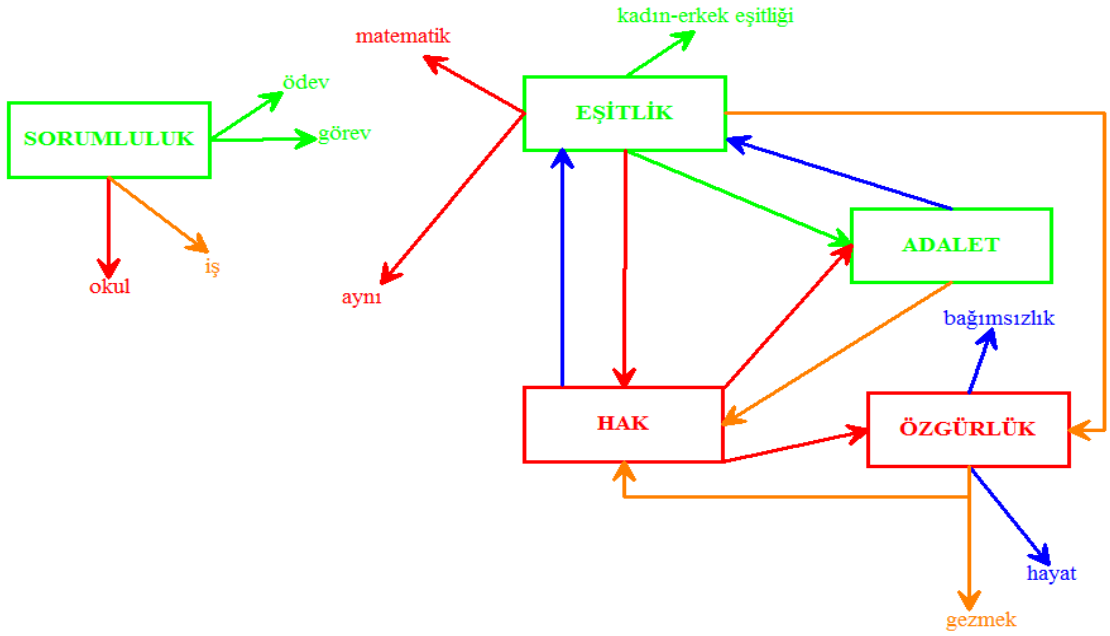
Diyagram 2'de görüleceği üzere bu kesme aralığında araştırma kapsamına alınan beş anahtar değerin hepsi ortaya çıkmıştır. Sorumluluk anahtar değeri *okul* kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Eşitlik anahtar değerinin *aynı* ve *matematik* kavramları ve hak anahtar değeriyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Öte yandan bu kesme aralığında hak ve özgürlük anahtar değerlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Hak anahtar değerinin özgürlük ve adalet anahtar değerleriyle ilişkilendirildikleri görülmüştür. Bu noktadan hareketle bu kesme noktasıyla birlikte demokratik değerlerin birbirleriyle ilintili olmaya başladıkları söylenebilir. Kesme noktası 40-49 arası için oluşturulan kavram ağı Diyagram 3'te gösterilmiştir.



Kesme Noktası 40-49 arası

Diyagram 3. *Kesme Noktası 40-49 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı*

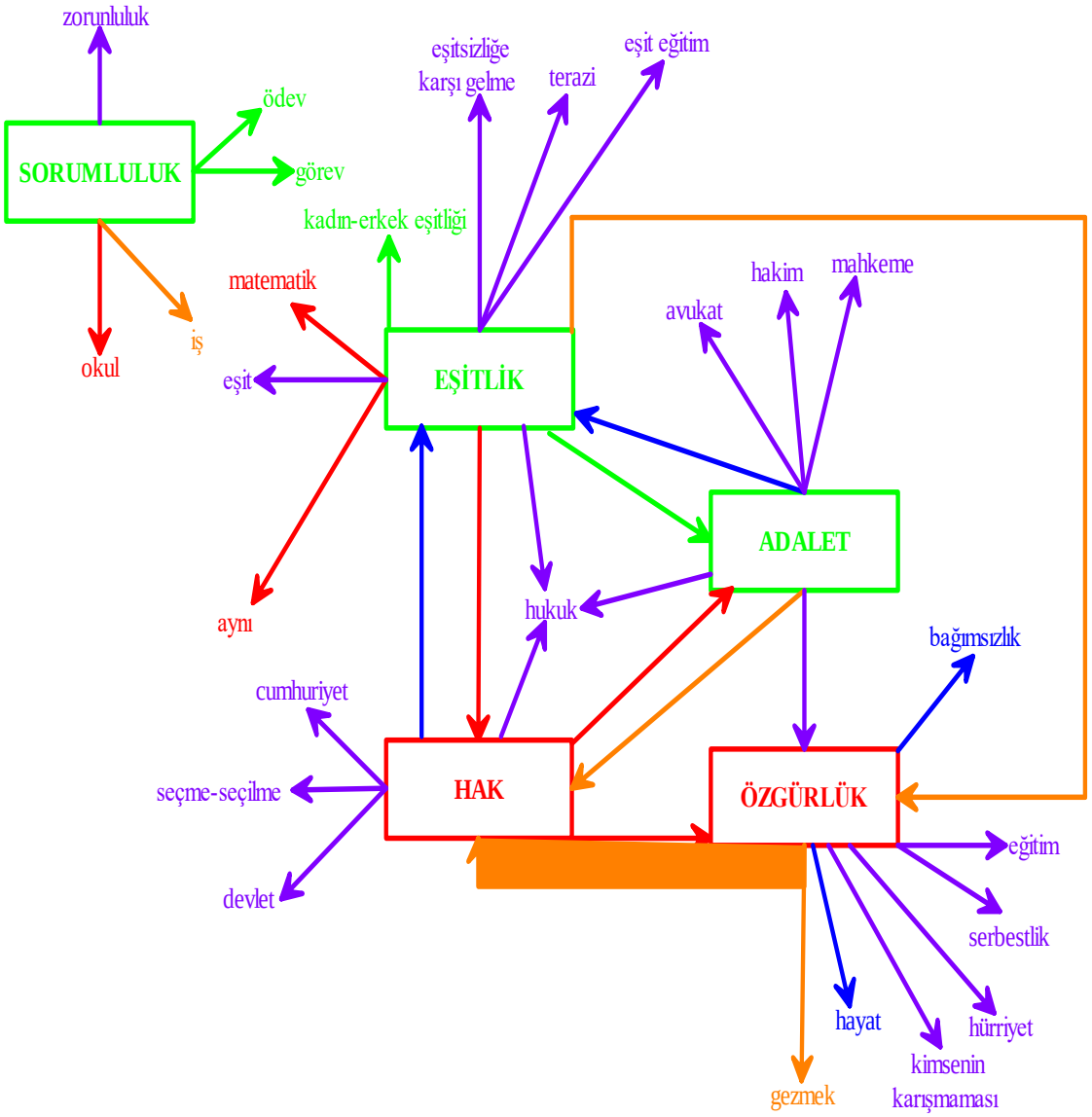
Diyagram 3'te görüleceği üzere bu kesme aralığında hak ve adalet anahtar değerleri eşitlik anahtar değeriyle ilişkilendirilmiştir. Özgürlük anahtar değeri ise *hayat* ve *bağımsızlık* kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bütün anahtar değerlerin bu aralıkta yer almasına rağmen öğrencilerin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapılarının tam anlamıyla betimlendiği söylenemez. Kesme noktası 30-39 arası için oluşturulan kavram ağı Diyagram 4'te gösterilmiştir.



Kesme Noktası 30-39 arası

Diyagram 4. *Kesme Noktası 30-39 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı*

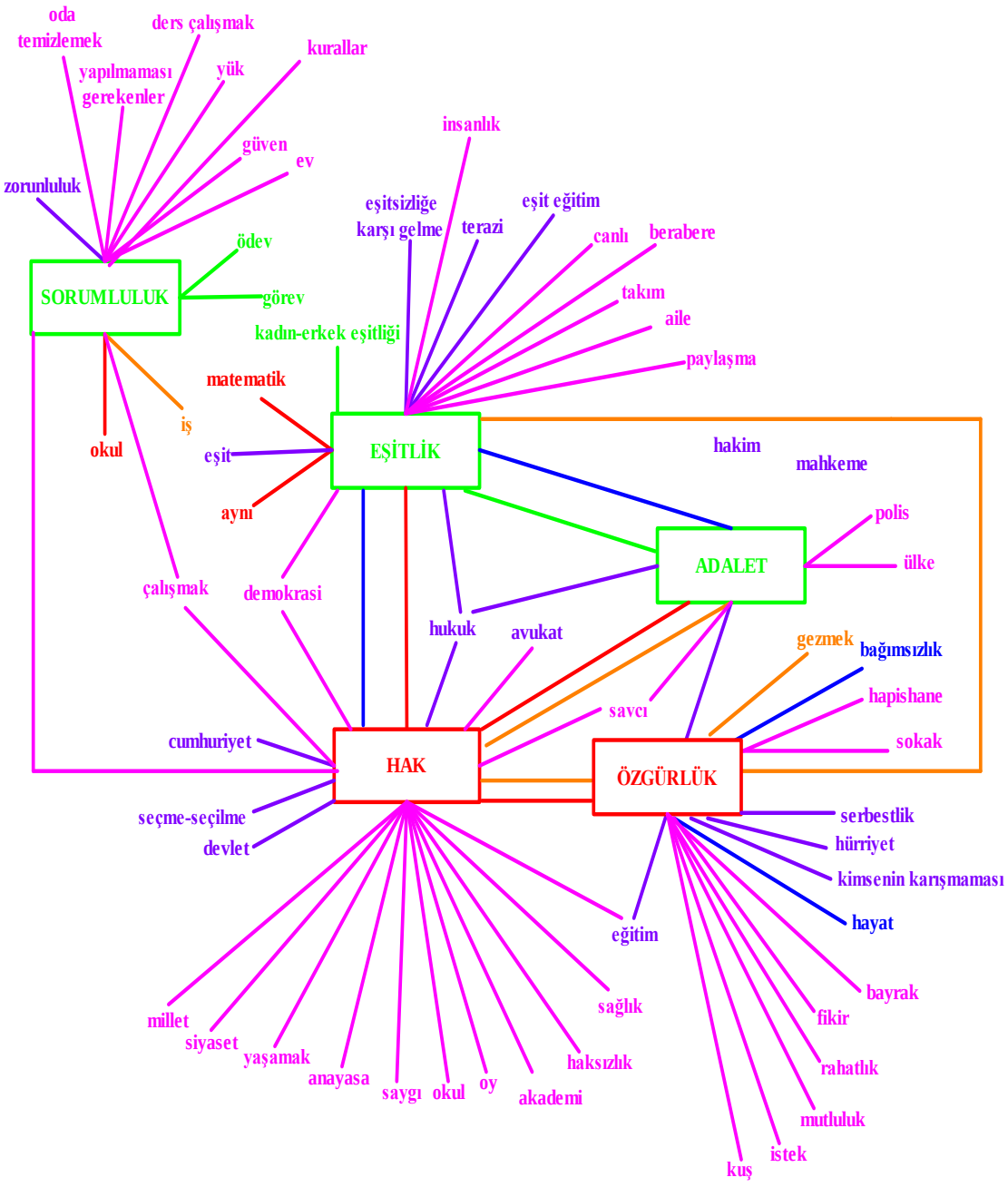
Diyagram 4'te görüleceği üzere sorumluluk anahtar değeri *iş* kavramıyla, eşitlik anahtar değeri özgürlük anahtar değeriyle ve adalet anahtar değeri ise hak anahtar değeriyle ilişkilendirilmiştir. Özgürlük anahtar değerinin *gezmek* kavramı ve hak anahtar değeriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kesme noktası 20-29 arası için oluşturulan kavram ağı Diyagram 5'te gösterilmiştir.



Kesme Noktası 20-29 arası

Diyagram 5. *Kesme Noktası 20-29 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı*

Diyagram 5 ayrıntılı incelendiğinde sorumluluk anahtar değeri *zorunluluk* kavramıyla; eşitlik anahtar değeri ise *terazi, eşit, hukuk, eşit eğitim* ve *eşitsizliğe karşı gelme* kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Hak anahtar değerinin *cumhuriyet, seçme-seçilme, devlet* ve *hukuk* kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Adalet anahtar değeri *avukat, hâkim, mahkeme* ve *hukuk* kavramlarının yanı sıra özgürlük anahtar değeriyle ilişkilendirilmiştir. Özgürlük anahtar değerinin *eğitim, serbestlik, kimsenin karışmaması* ve *hürriyet* kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Hukuk kavramının bu kesme aralığında hak, adalet ve eşitlik anahtar değerleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapıları tam anlamıyla ortaya konulmasa da bu kesme aralığında anahtar değerleri birbiriyle ilişkileri kısmen betimlenmiştir. Kesme noktası 10-19 arası için oluşturulan kavram ağı Diyagram 6'da gösterilmiştir.



Kesme Noktası 10-19 arası

Diyagram 6. *Kesme Noktası 10-19 Arası İçin Oluşturulan Kavram Ağı*

Diyagram 6'da görüleceği üzere öğrencilerin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapılarının bu kesme aralığında bir bütün halinde ortaya koyulduğu söylenebilir. Sorumluluk anahtar değeri; *oda temizlemek, yapılmaması gerekenler, ders çalışmak, yük, ev, kurallar, çalışmak* ve *güven* kavramlarının yanı sıra hak anahtar değeriyle de ilişkilendirilmiştir. Eşitlik anahtar değerinin *insanlık, canlı, berabere, takım, aile, paylaşma* ve *demokrasi* kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Hak anahtar değeri ise *millet, siyaset, yaşamak, anayasa, saygı, okul, oy, akademi, haksızlık, sağlık, eğitim, demokrasi, çalışmak, avukat* ve *savcı* kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Adalet anahtar değerinin bu kesme aralığında *ülke, polis* ve *savcı* kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Özgürlük anahtar değeri ise *kuş, istek, mutluluk, rahatlık, fikir, bayrak, hapishane* ve *sokak* kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kesme aralığında *çalışmak, demokrasi* ve *savcı* kavramlarının birden fazla anahtar değerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretim programı (2017) bireysel farklılıkları dikkate alarak standart ölçme-değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini önermektedir. Bu durum öğrencilerin bilgi,

beceri ve tutumlarını ortaya koymaları için çok yönlü ve bütünsel değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır (İnel, Akar ve Üztemur, 2016). Bu noktadan hareketle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapıları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden KİT uygulamasıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler çalışma kapsamına dahil edilen beş anahtar değere yönelik toplamda birbirinden bağımsız 159 kavram (kelime) üretmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan 185 öğrenciden her bir anahtar değere yönelik beş kelime türetmeleri istenmiştir. Her bir anahtar değere birbirinden bağımsız kelime üretildiği takdirde öğrencilerin bir anahtar değere verdikleri yanıtların toplamı en çok 925 olacaktır. Öğrenciler en çok eşitlik (f: 695) değerine kelime üretmişlerdir. Eşitlik anahtar değerini sırasıyla hak (f: 580), özgürlük (f: 549), sorumluluk (f: 508) ve adalet (f: 359) değerleri izlemiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin adalet değerine yönelik bilişsel yapılarının ve kavramsal algılamalarının düşük seviyede olduğu söylenebilir. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan benzer nitelikteki çalışmada öğrencilerin adalet değerine yönelik kavram yanılgılarına düştükleri sonucuna ulaşılmıştır. Adalet değerini eşitlik değeriyle karıştıran öğrenciler adaletin tanımını yapmalarına rağmen bu tanımın eşitlik değeriyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir (Dinç ve Üztemur, 2016).

Öğrencilerin araştırma kapsamına alınan anahtar değerlerle (eşitlik, adalet, hak, sorumluluk ve özgürlük) en çok ilişkilendirdikleri kavramlar sırasıyla *adalet* (f: 163), *hak* (f: 126), *özgürlük* (f: 114), *eşitlik* (f: 98), kadın-erkek eşitliği (f: 87) ve *hukuk* (f: 81) şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenciler demokratik değerleri yine demokratik değerlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuçlar; öğrencilerin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapılarının birbirinden ayrılamaz bir şekilde bütüncül ve karmaşık yapısını ortaya koymuştur. Öğrenciler demokratik değerleri bir bütün halinde algılamaktadırlar. Böyle bir algılama demokratik değerlerin birbirini tamamlayıcı özellikte olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir toplumda araştırma kapsamına alınan anahtar değerlerden birinin göz ardı edilmesi diğer anahtar değerlerin de bundan olumsuz etkileneceği anlamına gelmektedir.

Eşitlik anahtar değerine 47 adet birbirinden bağımsız kavram üretilmiştir. En çok üretilen kavramlar; adalet (f: 95), kadın-erkek eşitliği (f: 87), aynı (f: 52), matematik (f: 51), hak (f: 49), özgürlük (f: 31) ve hukuk (f: 27) şeklinde sıralanabilir. Üretilen kavramların kapsamına bakıldığında eşitlik anahtar değerinin tanımına ve içeriğine uygun oldukları görülmektedir. Kaldırım (2005) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilerin % 80'e yakını fakir-zengin ayrımı yapmaksızın herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Yılmaz (2013) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada da öğrenciler eşitliği tanımlarken dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın toplumdaki herkesin eşit haklara sahip olması gerektiğini, kimseye ayrıcalık tanınmadan herkesin yasalar ve mahkemeler önünde eşit olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrenciler toplumsal eşitsizliğin nedeni olarak fertlerin zengin-fakir ayrımı yapmaları, açgözlü olmaları ve paylaşmayı bilmemelerini göstermiştir. Mevcut araştırmanın bu sonuçları ilgili araştırmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Hak anahtar değerine 48 adet birbirinden bağımsız kavram üretilmiştir. En çok üretilen kavramlar; özgürlük (f: 58), adalet (f: 55), eşitlik (f: 44), hukuk (f: 27) ve seçme-seçilme (f: 22) şeklinde sıralanmaktadır. Üretilen kavramların kapsamına bakıldığında hak anahtar değerinin tanımına ve içeriğine uygun oldukları görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin hak değerine yönelik bilişsel yapılarının demokratik değerin niteliğiyle uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. Özgürlük anahtar değerine 65 adet birbirinden bağımsız kavram üretilmiştir. En çok üretilen kavramlar; hayat (f: 48), bağımsızlık (f: 44), hak (f: 36), gezmek (f: 32), serbestlik (f: 23) ve kimsenin karışmaması (f: 22) şeklinde sıralanmaktadır. Üretilen kavramların kapsamına bakıldığında özgürlük anahtar değerinin tanımına ve içeriğine uygun oldukları görülmektedir. Üztemur ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler özgürlük değerini özerk davranma ve temel insan haklarına sahip olma bağlamında değerlendirmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler özgürlüğü kimseye bağlı olmama, başkalarının haklarına saygı duyma ve istediği gibi davranma temaları altında yorumlamışlardır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler özgür olmadan kendi benliklerini bulamayacaklarını belirterek düşünce özgürlüğüne vurgu yapmışlardır. Nayır ve Akar (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler özgürlüğü başkalarına saygı, davranışlarda serbestlik ve bağımsızlık temaları altında açıklamışlardır. Bu noktadan hareketle mevcut araştırmanın sonuçlarının ilgili alanyazındaki araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Sorumluluk anahtar değerine 46 adet birbirinden bağımsız kavram üretilmiştir. En çok üretilen kavramlar; görev (f: 73), ödev (f: 61), okul (f: 53), iş (f: 36), zorunluluk (f: 21) ve kurallar (f: 17) şeklinde sıralanabilir. Üretilen kavramların kapsamına bakıldığında sorumluluk anahtar değerinin tanımına ve içeriğine uygun oldukları görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin sorumluluk değerine yönelik bilişsel yapılarının demokratik değerin niteliğiyle uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. Adalet anahtar değerine 36 adet birbirinden bağımsız kavram üretilmiştir. En çok üretilen kavramlar; eşitlik (f: 46), hak (f: 33), mahkeme (f: 29), hukuk (f: 27), hakim (f: 26) ve avukat (f: 22) şeklinde sıralanabilir. Üztemur ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler adalet değerini hukuksal, toplumsal ve kişisel açıdan yorumlamışlardır. Adaletin toplum

içerisinde huzuru ve refahı sağlayarak kişiler arasındaki çatışmaları önlediğini belirtmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada adaletin haklıyla haksızı birbirinden ayırmada ve toplumda huzurun korunmasında önemli bir işlev gördüğüne vurgu yapılmıştır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmı adaletin toplum açısından önemli bir değer olduğunu ve adaletin eşitlikten farklı ve daha iyi olduğunu kavramışlardır.

Araştırma sonucunda KİT uygulamasıyla ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere yönelik bilişsel yapıları ortaya konulmuştur. Bu sonuç; bilişsel yapıların ortaya konulmasında ilgili alanyazında KİT kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Aydemir, 2014; Deveci vd., 2014; Işıklı vd., 2011; İnel, vd., 2016; Kaya ve Akış, 2015; Tuna, 2018). Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin soyut kavramlara yönelik bilişsel yapılarının ortaya koyulması açısından tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniği olarak KİT'lerden faydalanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akşin, S. (1992). Atatürk döneminde demokrasi. *Ankara University Journal of SBF, 47*(1), 245-252.

Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies, *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(1), 55-64.

Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.

Bahar, M. ve Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim testi yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5,* 75-85.

Banks, J, A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş [An Introduction to Multicultural Education]*. (H. Aydın, Translate.). Ankara: Anı Publishing.

Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Çetinkaya, Ç., & Kıncal, R. Y. (2015). Democracy education of gifted and talented children. *Journal of Gifted Education Research, 3*(1), 1-22.

Deveci, H., Köse, T, Ç., ve Bayır, Ö, G. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 101-124.

Dinç, E., & Üztemur, S. (2016). An investigation of 8th grade students' perceptions of democratic values through cartoons. *Elementary Education Online*, *15*(3), 974-988. DOI: 10.17051/io.2016.79948

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *39*(39), 356-383

Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,* 93-106.

Erdoğan, M. (1997). *Anayasal Demokrasi.* Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 4-10.

Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N, L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 4*(1), 50-72.

Izgar, G. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan değerler eğitimi programının incelenmesi. [Analysis of values education was made on 8. Grade students in primary school]. *The Journal of Bayburt University Education Faculty, 9(1).*

Izgar, G., & Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi [The effect to democratic attitude and behaviours of values education

programme which is applied on 8. grades students at the primary school]. *Journal of Values Education, 13*(29), 439-470.

İlğan, A., Karayiğit, D., & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Examining democratic values of middle school students in terms of some variables]. *The Journal of Celal Bayar University Social Sciences, 11*(2).

İnel, Y.,Akar, C. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yönetim biçimleri kavramlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla tespiti. *Tarih Okulu Dergisi,* Sayı 28. ss. 523-540.

Kaldırım, E. (2003). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 4* (12), 65-82

Kaya, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin "hava" kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring.* 557-574.

Kıncal, R. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları, 3*(11), 54-58.

Kışlalı, A. (1994). *Kemalizm, laiklik ve demokrasi.* (2. basım). Ankara: İmge Kitapevi.

Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitim programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 12, 199-208.

Kuş, Z., & Çetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school Students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(2), 786-790.

Kuşdil, M. R. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Scwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 45,* 59-76.

Moller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools, 5* (1), 53-69.

Mulhan, M. (2007). İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nayır, F. ve Akar, F. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine göre özgürlük kavramı ve özgürlüğün ilişkilendirildiği davranışlar. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, 216-223.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.

Sabancı, O. (2008). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal algıları. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sarı, M. ve Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: *1*(2).

Şen, Ü. (2007). *Milli eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yolunda Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tahiroğlu, M., & Aktepe, V. (2015). The effect of activities developed appropriately to the values education methods upon democratic perception and behaviors. *Journal of Values Education, 12(*30), 309-345.

Tanilli, S. (1995). *Nasıl bir demokrasi istiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi.

Tuna, Y. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile belirlenmesi. *Turkish History Education Journal, 7*(1), 38-63.

Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish.* Volume 9/5 Spring, p. 2021-2031, http://www.turkishstudies.net/english/DergiPdfDetay.aspx?ID=6660

Üztemur, S., Dinç, E. & İnel, Y. (2018). 8th year secondary school pupils' perceptions democratic values: a phenomenological analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *7*(3), 786-825. DOI: 10.14686/buefad.378708

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 19, 499-522.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.

Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463

Yüksel, İ., Bağcı, Ş. ve Vatansever, E. (2013). İlköğretim son sınıf öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(12), 309-334.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARİKATÜRLER ARACILIĞIYLA ADALET/ASİL OLMA VE SOSYAL ADALET KAVRAMLARINA YÖNELİK ALGILARINDAKİ DEĞİŞİM

Change in Perceptions of 8th Class Students Related to Concept of Justice and Social Justice by Caricature

Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Sakarya Üniversitesi
scoskun@sakarya.edu.tr

Doç. Dr. Yusuf KESKİN
Sakarya Üniversitesi
ykeskin@sakarya.edu.tr

Deniz YÜCEER
Sakarya Üniversitesi
dnzyuceer@gmail.com

Özet

Karikatür; insan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim (TDK, 2018) olarak ifade edilmektedir. Görselliği ve düşündürücü yönü ile bireyin algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkisinden hareketle adalet, sosyal adalet gibi öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı ancak çoğu zamanda kavram yanılgıları yaşadığı durumlarda kullanılması algısal anlamda etkili olabilir. Dolayısıyla çalışmada da 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla adalet ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarında nasıl bir değişim yaşadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada öğrencilerin adalet ve sosyal adalet kavramlarına ilişkin algıları temel alındığı için nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji yaklaşımına başvurulmuştur. Bu amaçla 8. Sınıf öğrencisi 50 kişiyle uygulama yapılmıştır. Öncelikle adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına ilişkin önbilgileri yoklanmıştır. Sonraki süreçte ise öğrenciler tarafından bu kavramlarla ilgili durumların anlatıldığı 3 farklı karikatür yorumlanmış, karikatürde anlatılmak istenen mesaj tespit edilmiştir. Ardından öğrencilerin yeniden adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarında bir değişim olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu kavramların onlarda çağrıştırdığı anlama odaklanılmıştır. Süreçte elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarıyla ilgili ortaya koyduğu cevaplar analiz edildiğinde adalet/adil olma ile ilgili 8 temaya; sosyal adalet ile ilgili de 6 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar adalet için; temel anlam, yanlış algı, kaynağı, sonuç, sitem, uygulanış süreci, hukuki terim ve adaletin simgesi iken; sosyal adalet için temel anlam, yanlış algı, uygulayıcısı, sonuç, sitem ve uygulanış süreci şeklindedir. Etkinlik sonrası karikatürlerin öğrencilerin soyut kavramları öğrenmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu bağlamda karikatürlerin derslerde öğretmenler tarafından özellikle öğrencilerin kavram yanılgısı yaşadığı konularda kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Karikatür, Adalet, Sosyal Adalet

Abstract

Caricature is expressed as a thoughtful and laughing picture which gives an exaggerated form of all kinds of events related to people and society (TDK, 2018). In this sense, it can be stated that caricatures are an effective tool in terms of visuality and thoughtfulness to understand especially abstract concepts and can be used as an effective method in educational applications. Therefore, in this study was carried out activities to determine how perceptions of 8th grade students have changed about the concepts of justice and social justice which are important values through caricature.

In this study it was applied to the fenomonology (phenomenology) approach which is qualitative research designs since the perceptions of the students on the concepts of justice and social justice are taken as basis. From this point, an application was made with 50 students in the 8th grade. Firstly, prior knowledge about the concepts of justice/fairness and social justice of the students were investigated. In the next period, the students were analyzed the three different caricatures that the situations related to these concepts are explained, and tried to determine the message which want to be told in the caricature. And then It was focused on the meanings that these concepts evoke in order to determine whether there is a change in the perceptions of students about the concepts of justice/fairness and social justice. The data obtained in the process was subjected to content analysis.

When the answers of the students on the concepts of justice/fairness and social justice are analyzed, it was obtained eight themes about justice and six themes about social justice. These themes are basic meaning, misperception, source, result, reproach, implementation process, legal term and symbol of justice for justice; basic meaning, misperception, practitioner, result, reproach and implementation process for social justice. After

activities it was seemed to be effective the caricature to understand the abstract concepts. In this context, it can be suggested that caricatures are used by teachers in the lesson to learn the students abstract concepts that are especially difficult for them to understand.

Keywords: Values Education, Caricature, Justice, Social Justice

GİRİŞ

Kavramlar insanın düşünmek ve dünyayı anlamlandırmak için kullandığı bir araçtır. Timuçin (2000) kavramları bir nesnenin ya da bir varlığın zihnindeki sunumu, varlıkların zihinde var olan temel bilgisi olarak tanımlar. Klausmeir (1992) ise kavramı zihinsel yapı ya da zihinsel bir sunu ve kelimenin toplumsal olarak standartlaştırılmış anlamı olarak ikiye ayırır. Zihinsel yapı ya da sunu olarak kavramın; kişinin bir nesne, olay, eylem, nitelik veya ilişki ile ilgili organize edilmiş bilgisi olduğunu, insanın her seferinde kavrama ilişkin farklı anlamlar elde ettiği için zihin yapısının sürekli değiştiğini, bireyin zihninin yapıtaşları olduğunu ifade eder. Toplumsal olarak standartlaştırılmış kavramların da uzmanların kelimelere verdikleri anlamlar olduğunu belirtir. Bu açıdan bakıldığında kavramlar zihinde oluşan soyut sunumlardır ve ev, kitap gibi somut olarak ifade ettiğimiz kavramlar bile bireyin yorumuyla zihninde farklı özelliklere, farklı renklere sahip bir nesne olarak yer almaktadır. Dolayısıyla her bir kavram ortak anlamının yanında bireyin yaşadığı deneyim ve çevresinden edindikleri ile farklı bir anlam kazanmaktadır. Bunun sonucu olarak kimi zaman verilen yanlış örnekler ya da Klausmeir'in söz ettiği ikinci tür kavram tanımına bağlı olarak yapılan bilgilendirmeler kişinin zihninde özellikle soyut kavramlara ilişkin yanlış algılamalara yol açmakta ya da kişinin kavramı anlamlandırmasını zorlaştırmaktadır. Nitekim Bal ve Akış (2010) "Sosyal Bilgiler Dersi 'İnsanlar ve Yönetim' Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları" adlı çalışmalarında öğrencilerin araştırmaya konu olan mili egemenlik, yurttaşlık, bağımsızlık ve kamuoyu kavramlarında yanılgıya düştüğü, somut kavramlarda (meclis gibi) başarı oranının soyut olan kavramlara (milli egemenlik) oranla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu paralelde araştırmada da öğrencilerin çoğunlukla anlam kargaşası yaşadığı kavramlardan olan adalet ve sosyal adalet kavramlarına değinilmektedir.

Adalet Arapça kökenli bir kelime olup Türk Dil Kurumu (2006) sözlüğünde "Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme; bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları; herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk" (TDK, 2006) anlamlarına gelmektedir. Felsefi bir terim olarak da bir toplumda bireylerin haklarını sağlama istemi, hakkın egemen olması durumudur (Timuçin, 2000: 8). Bu açıdan ele alındığında genel olarak adalet kavramının temelinde hak kavramının olduğu, bunun korunmasının ve gözetilmesinin gerekliliği konusunda bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Çoğu zaman adalet kavramı eşitlikle birlikte kullanılmaktadır. Ancak Erdoğan (2008) eşitliğin sadece belli anlamlarının adaletin bir gereği olduğunu ifade eder ve eşitliğin dağıtımla ilgili olmadığını, muamele eşitliğiyle ilgili olduğunu ve siyasi otoritenin kişiler arasında keyfî ayrım yapmaması gerektiğini vurgulayarak eşitliğin sınırını çizer. Bir diğer kavram olan sosyal adalet ise "Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu" (TDK, 2006) olarak ifade edilmektedir. Genel anlamda ekonomik ve toplumsal çerçevede eşitliğin sağlanması olarak ifade edilen sosyal adalet herkesin eşit haklara sahip olması anlayışı üzerine kuruludur (Polat, 2007).

Yukarıda ortaya konulan tanımlar, kavramlara ilişkin bir tanım sunar ancak bireyin zihninde nasıl somutlaştırılacağının yanıtını vermez. Buradaki sorun soyut kavramların öğrenciye nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgilidir. Çünkü öğrencilere özellikle soyut kavramları öğretmede sadece tanımları vermek yeterli değildir. Kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde algılanması, bu bağlamda da onların ön bilgilerinin yeterli olması ve kavramlar arasındaki ilişki kurabilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan karikatürlerin kavram öğretiminde kullanılması bu amacı gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanılabilir.

Karikatür, bir kişinin ya da bir olayın gülünç ve çarpıcı yanını yakalayıp öne çıkartarak, abartılmış çizgilerle gülmeceye dönüştürme sanatıdır (Avşar, 2007: 33). Karikatür insana ve topluma dair her konuyu kendine malzeme yaparak güldürürken düşündüren görsel materyallerdir. Bu özelliği ile öğrenci açısından öğrenilmesi zor olan adalet, sosyal adalet gibi soyut kavramların öğretiminde etkili olabilir. Çünkü görsel öğeler öğrenme ortamını geleneksellikten kurtarır ve öğrenmeyi arttırır. Dinleyerek öğrenme % 10 gerçekleşirken, bu orana görme olayı da eklenince % 80'lere yükselmektedir (Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın, 2014: 152). Buna ek olarak kişiyi düşünmeye sevk etmesi kavramı anlamlandırma ve diğer kavramlarla ilişkilendirme açısından önemlidir. Dolayısıyla da çalışmada karikatürün ifade edilen bu etkilerinden hareketle adalet, sosyal adalet gibi öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı ancak çoğu zamanda kavram yanılgıları yaşadığı, kavramın anlamına ilişkin net bir bakış açısına sahip olamadığı durumlarda kullanılmasının etkili olabileceği görüşünden hareket edilmiştir. Bu paralelde de çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla adalet ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarında nasıl bir değişim yaşadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada öğrencilerin adalet ve sosyal adalet kavramlarına ilişkin algıları temel alındığı için nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji (olgubilim) yaklaşımına başvurulmuştur. Fenemonoloji (olgubilim) deseni farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

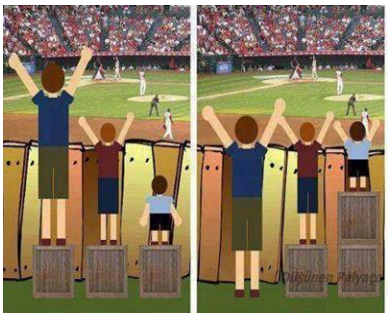
Katılımcıların Seçimi

Katılımcı grubu Bolu ilinde orta düzeyde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan, 8A (24 öğrenci) ve 8B (26 öğrenci) şubeleri olmak üzere 50 öğrenciden oluşmaktadır. Bu grubun seçiminde veri toplama adına araştırmacının daha önce çalıştığı okulda uygulama yapma olanağının daha kolay olması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır.

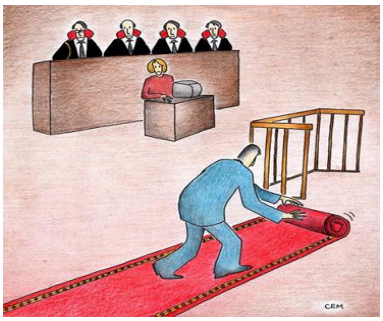
Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak sınıf içinde 1 hafta arayla uygulanan etkinlikler kullanılmıştır. İlk adımda öğrencilerin adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına ilişkin önbilgileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Bu amaçla öğrencilere; "Adalet/adil olma ve sosyal adalet denilince aklınıza neler geliyor? Birkaç cümle ile anlatır mısınız?" soruları sorulmuş, bu kavramları yazılı olarak yorumlamaları istenmiştir. İkinci adımda öğrencilere adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarının anlatıldığı karikatürlerin yer aldığı bir etkinlik kağıdı verilmiş ve bu karikatürleri yorumlamaları istenmiştir. Karikatürde verilmek istenen mesaj tespit edilmiştir. Aşağıda adalete/adil olmaya ve sosyal adalete ilişkin karikatürlere yer verilmiştir:

Adalet

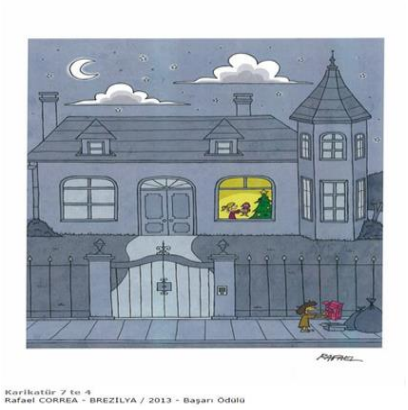


Resim 1. *URL1*

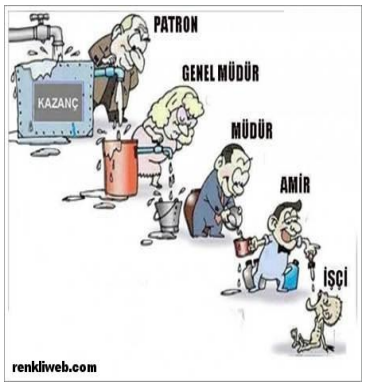


Resim 2. *URL2*

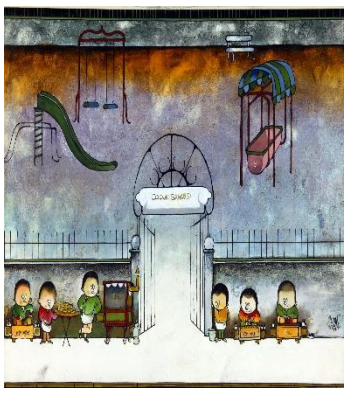
Sosyal Adalet



Resim 3. *URL3*



Resim 4. *URL4*



Resim 5. *URL5*

Son adımda öğrencilerin yeniden adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarında bir değişim olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu kavramların onlarda çağrıştırdığı anlama odaklanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çünkü buradaki amaç toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu çerçevede de analizde birbirine benzeyen veriler belirli tema ve kodlar etrafında birleştirilip sunulmuştur. Bulgularda yer verilen söylemlerin hangi öğrenciye ait olduğunu ifade etmek için de isim yerine şube ve listede yer aldığı sıra dikkate alınmıştır. Örneğin; A13 şeklinde yapılan kodlamada A öğrencinin şubesini, 13 de listedeki sırasını ifade etmektedir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmada elde edilen bulguların doğruluğunu yani inandırıcılığını (iç geçerliliği) sağlamak amacıyla temalara ulaşıldıktan sonra bir uzman görüşüne başvurulmuş, temaların doğru belirlenip belirlenmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi açısından tutarlılığı (iç güvenilirliği) sağlamak için kodlamalar üç ayrı kişi tarafından yapılarak karşılaştırılmıştır. Böylece tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve çalışmada doğrudan veri alıntılarına yer verilerek verilerin aktarılabilirlik (dış geçerlik) özelliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak da ham verilerle sonuçlar karşılaştırılmış böylece araştırmanın teyit edilebilirliği (dış güvenirlik) sağlanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına ilişkin ortaya koyduğu cevaplar analiz edildiğinde adalet/adil olma ile ilgili 8 temaya; sosyal adalet ile ilgili de 6 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar adalet için; temel anlam, yanlış algı, kaynağı, sonuç, sitem, uygulanış süreci, hukuki terim ve adaletin simgesi iken; sosyal adalet için temel anlam, yanlış algı, uygulayıcısı, sonuç, sitem ve uygulayış süreci şeklindedir. Aşağıda bu durumu özetleyen bir tabloya yer verilmektedir:

Tablo 1. *Adalet/Adil Olma ve Sosyal Adalet Kavramlarına İlişkin Ortaya Çıkan Temalar*

	Adalet/Adil olma					**Sosyal Adalet**			
	Ön uygulama		Son uygulama			Ön uygulama		Son uygulama	
Tema	**f**	**%**	**f**	**%**	**Tema**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yanlış algı	40	80	15	30	***Temel anlam***	21	42	37	74
Uygulanış süreci	15	30	37	74	***Yanlış algı***	23	46	10	20
Temel anlam	-	-	10	20	***Sonuç***	4	8	12	24
Sonuç	5	10	14	28	***Uygulanış süreci***	10	20	18	36
Hukuki terim	3	6	9	18	***Uygulayıcısı***	6	12	1	2
Sitem	1	2	4	8	***Sitem***	2	4	2	4
Kaynağı	3	6	1	2					
Adaletin simgesi	1	2	3	6					

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarında ön uygulama ve son uygulama sonrası farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farkın adalet/adil olma kavramında çoktan aza doğru yanlış algı, uygulanış süreci, temel anlam, sonuç, hukuki terim, sitem, kaynağı ve adaletin simgesi temalarında; sosyal adalet kavramında ise temel anlam, yanlış algı, sonuç, uygulanış süreci, uygulayıcısı ve sitem temalarında olduğu tespit edilmiştir. Özellikle her iki kavramın yanlış algılanmasına dair ön uygulama sonucu ortaya çıkan değerin son uygulama sonrası düştüğü belirlenmiştir.

Tablo 2: *Öğrencilerin Adalet/Adil Olma Kavramına İlişkin Ön Uygulama-Son Uygulama Sonrası Algısı Dair Kod Ve Temalar*

Ön Uygulama				Son Uygulama			
Tema	Kod	f	∑	Tema	Kod	f	∑
Yanlış Algı	Eşit olma	23	40	Yanlış Algı	Eşit olma	10	15
	İntikam	2			Özgürlük	1	
	Özgürlük	2			Hile yapmama	1	
	Kendini ifade etme/söz sahibi olma	1			Topluma uyum sağlama	1	
	Topluma uyum sağlama	1			Milletini sevmek	1	
	Hile yapmama	1			Demokrasi	1	
	Farklı düşüncelere sahip olma	1					
	Saygı	1					
	Sevgi	1					
	Hoşgörü	1					
	Dünyada paylaşımın/iyiliğin olması	1					
	Kimseye karışmama hakkı	1					
	Güç	1					
	Suçlunun teslim edildiği yer	1					
	Polis	1					
	Jandarma	1					
Uygulanış Süreci	Hakkı gözetme	5	15	Uygulanış Süreci	Hakkı gözetme	11	37
	Hakim-savcının görevini yapması	4			Doğrunun yanında olma/tarafsızlık	6	
	Ayrımcılık olmaması	2			Ayrımcılık olmaması	6	
	Aynı hakkı verme	1			Suçluların cezalandırılması	5	
	Doğrunun yanında olma/tarafsızlık	1			Doğru karar verme	4	
	Doğru karar verme	1			Aynı hakkı verme	3	
	Suçluların cezalandırılması	1			Yasalara göre hareket etme	1	
					Hak edileni uygulama	1	
Temel Anlam				Temel Anlam	Hak	5	10
					Hukuk	3	
					Haksızlık	1	
					Doğruluk	1	
Sonuç	Haklıyı/haksızı belirleme	2	5	Sonuç	Dürüstlüğü sağlayan	3	14
	Toplumu var eden	1			Mülkün temeli	3	
	Suçun önlenmesini sağlama	1			Haklıyı/haksızı belirleme	2	
	Hakkını arama	1			Hakkını savunma	2	
					Toplumu var eden	1	
					Milletin temeli	1	
					Davranış şekli	1	
					Toplum sorunlarını çözme	1	
Hukuki Terim	Hakim	2	3	Hukuki Terim	Mahkeme	3	9
	Mahkeme	1			Hukuk	3	
					Hakim	2	
					Savcı	1	
Sitem	Haksızlığa uğrama	1	1	Sitem	Cezasız kalan suçlar	1	4
					Adaletsizlik(zenginin fakiri ezmesi)	1	
					İftira edilmesi	1	
					Eşitsizliğin olması	1	
Kaynağı	Huzur kaynağı	2	3	Kaynağı	Huzur kaynağı	1	2
	Barış kaynağı	1			Cumhuriyetin kaynağı	1	
Adaletin Simgesi	T.C	1	1	Adaletin Simgesi	Eşit kollu terazi	1	3
					Hz. Ömer	1	
					Atatürk	1	

Tablo 2 incelendiğinde uygulama öncesi adalet/adil olma kavramına yönelik 40 (% 80) öğrencinin *yanlış algıya* sahip olduğu, son uygulama sonrası ise bu sayının 15 (% 30) öğrenciye düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda her iki uygulamada da yanlış algının kaynağını "eşit olma" söylemi oluşturmuştur. Buna göre ön uygulamada 23 öğrenci ile sınırlı olan eşit olma söylemi, son uygulama sonrası 10 öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Bu kavram yanılgılarına aşağıda yer verilmiştir:

Eşit Olma	**A13:** *Herkes eşittir. Hiç kimse kimseden üstün değildir.*
(Ön uygulama)	**A23:** *Adaletin olmadığı yerde eşitlik olmaz. Mesela adaletli olmayan ülke düşünün. O ülkede hiç kimse birbirine eşit davranmaz, saygılı olmaz.*
Hile Yapmama	**A20:** *Mesela süt alıyoruz. Aldığımız kişi sütün içine su koyuyor ve kendi sütüne koymuyor. Bu bir adaletsizliktir.*
(Son Uygulama)	

Bir diğer tema olan *uygulanış süreci* teması altında da öğrencilerin ön uygulama sonucu oluşan algısının (15 öğrenci/ % 30), son uygulama sonucu (37 öğrenci/ % 74) arttığı görülmüştür. Her iki uygulama sonucunda hakkı gözetme söylemi öğrenciler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Buna ilişkin söylemler aşağıdadır:

Hakkı gözetme	**A8:** *Adalet insanların hakkını gözetme durumudur.*
(Ön uygulama)	
Doğrunun yanında	**A5:** *Adalet/adil olma kardeşi, arkadaşı, komşusu, ailesi olsa bile doğrunun*
olma/tarafsızlık	*yanında durulmasıdır.*
(Son uygulama)	

Tabloya göre araştırmaya katılan 50 öğrencinin ön uygulama sonucu *temel anlama* ilişkin bir ifade kullanmadığı; son uygulama sonrası ise bu öğrencilerin 10'unun (% 20) adaleti/adil olmayı temel anlamı ile betimlediği tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle söylem olarak *"hak"*a (5 öğrenci) vurgu yapmışlardır. Bunu 3 öğrenci ile *hukuk* izlemiştir. Adaletin/adil olmanın temel anlamı bağlamında söylem örneğine aşağıda yer verilmiştir;

Hak-Hukuk	**A3:** *Adalet benim için hak, hukuk demek. Öyle bir zamandayız ki bunlardan*
(Son uygulama)	*başkasının aklıma gelmesi mümkün değil.*

Sonuç teması ele alındığında öğrencilerin (5 öğrenci/ % 10) algısının uygulama sonrası (14 öğrenci/ % 28) arttığı tespit edilmiştir. Ön uygulama sonrası *haklıyı/haksızı* belirleme söylemi (2 öğrenci) fazla iken, son uygulama sonrası *dürüstlüğü sağlama ve mülkün temeli olma* (3 öğrenci) söylemlerinin de ifade edilme sıklığının fazla olduğu görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin söylem örnekleri yer almaktadır:

Haklıyı/haksızı belirleme	**A13:** *Bir yerdeki hırsızlık, kavga, cinayet vb. olayların mahkeme huzurunda,*
(Son uygulama)	*alınan cezada kimin haklı kimin haksız olduğunun belirlenmesi.*
	B24: *İki kişi arasında haklıyı ve haksızı seçmektir.*
Dürüstlüğü sağlama	**B25:** *Adaletli davranma ayrıca dürüstlüğü de bir yandan gösterir. Çünkü*
(Son uygulama)	*eşit davranan insan yalan söyleyemediği için dürüst olur bence.*

Öğrencilerin *hukuki terim* teması çerçevesinde ortaya koyduğu söylemlerinin sıklığının (3 öğrenci /% 6), son uygulama sonrası (9 öğrenci/ % 18) arttığı; öğrencilerin bu tema altında son uygulama sonrası özellikle mahkeme, hukuk söylemlerine ağırlık verdiği tespit edilmiştir. Aşağıda söylem örneği yer almaktadır:

Mahkeme, Hakim, Savcı	**B25:** *Adalet denilince aklıma hakim, savcı, mahkeme gibi şeyler geliyor.*
(Son uygulama)	

Öğrencilerin adalet/adil olma kavramına ilişkin ifadelerinin de *sitem* teması altında son uygulama sonrası arttığı görülmüştür. Buna göre sitem teması çerçevesinde öğrencilerin *cezasız kalan suçlar, adaletsizlik (zenginin fakiri ezmesi), iftira edilmesi ve eşitsizliğin olması* söylemleri yer almıştır. Buna ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Cezasız kalan suçlar (Son uygulama)	**A6:** *Adaletsizliğin olduğu o bölgede, o yerde hırsızlığın, cinayetin fazla olduğunu anlarım. O bölgede huzur denilen bir şey yoktur. Hırsızlar hiçbir zaman cezasını çekmezler.*
İftira edilmesi, eşitsizliğin olması (Son uygulama)	**A22:** *Adalet denilince aklıma iftira ve eşitsizlik geliyor. Adalet bazen yanılabiliyor gibi geliyor, ama bazı insanlar adalet yanılmaz diyorlar. Bence bizim ülkemizde adalet yok. Yok olduğunu zaten olan olaylardan herkes biliyor.*

Adaletin/adil olmanın kaynağı teması ele alındığında da ön uygulama ve son uygulama sonrası bu temaya ilişkin pek bir farkın olmadığı, ön uygulamada özellikle *huzurun kaynağı* söylemine vurgu yapıldığı, bunu *barışın kaynağı* söyleminin izlediği, son uygulamada ise ön uygulamadaki gibi *huzurun kaynağı* söylemine değinilmekle birlikte, *cumhuriyetin kaynağı* söyleminin de ifade edildiği görülmüştür. Aşağıda bu tema ile ilgili söylem örneklerine yer verilmektedir:

Cumhuriyetin kaynağı (Son uygulama)	**B18:** *Adalet denilince aklıma T.C. geliyor. Çünkü bu ülkede adaletsizlik yok.*
Huzur kaynağı (Ön uygulama)	**A2:** *Adalet olmazsa toplumda huzur olmaz.*

Son olarak öğrencilerin *adaletin simgesi* teması altında ön uygulama sonrası *T.C.* ifadesi (1 öğrenci) ile belirttiği söylemin, uygulama sonrası (3 öğrenci) *eşit kollu terazi, Hz. Ömer ve Atatürk* söylemleri ile ortaya konduğu, dolayısıyla öğrenciler için adaletin simgesi olan unsurlara ilişkin algının uygulama sonrası arttığı görülmüştür. Buna ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

Eşit kollu terazi, Hz Ömer (Son uygulama)	**B8:** *Bütün insanlar eşittir her ne kefeye koysan da eşit basar. Adil olmaya en güzel örneklerden biri de Hz. Ömer'dir.*
Atatürk (Son uygulama)	**B10:** *Adalet deyince aklıma Atatürk geliyor. Çünkü o hep adil olmuştur. Türk, Ermeni, Sırp, Bulgar diye düşünmemiş Türklere nasıl davrandıysa diğer milletlere de aynı davranmıştır.*

Tablo 3: *Öğrencilerin Sosyal Adalet Kavramına İlişkin Ön Uygulama- Son Uygulama Sonrası Algısına Dair Kod ve Temalar*

Ön Uygulama				Son Uygulama			
Tema	Kod	f	∑	Tema	Kod	f	∑
Temel Anlam	Eşitlik	10	21	Temel Anlam	Eşitlik	13	37
	Adaletli/adil olma	8			Adaletli/adil olma	11	
	Aynı haklara sahip olma	1			Toplumsal adalet	4	
	Sosyal hak	1			Aynı haklara sahip olma	4	
	Seçme-seçilme hakkı	1			Ekonomik durum eşitliği	3	
					İnsan hakkı	1	
					Seçme-seçilme hakkı	1	
Yanlış Algı	Özgürlük	5	23	Yanlış Algı	Özgürlük	4	10
	Dürüst, saygılı olma	4			Sosyalleşme	2	
	Vicdan	1			Suçluların cezalandırılması	1	
	Çevre sorunu	1			Çevrenin korunması	1	
	Aile içi sorunlar	1			Kurallara uyma	1	
	Sosyalleşme	1			Aile sorunun çözülmesi	1	
	İstediğini yapamama	1					
	İnsanlara iyi örnek olma	1					
	Adalet bakanı	1					
	Kanun	1					
	Yalan söylememe	1					
	Kurallara uyma	1					
	Hile yapmadan kazanma	1					
	Sorunu kavgasız/karşılıklı çözme	1					
	İstediği yerde yaşama hakkı	1					
	Özel hayata saygı	1					
Sonuç	Toplumdaki kargaşayı düzeltme	1	4	Sonuç	Toplumda adaletin sağlanması	4	12
	Adalet içinde yaşama	1			Devletin adaleti dağıtması	3	
	Devletin adaleti dağıtması	1			Toplumda uyumu sağlama	2	
	Kul hakkına girmeme	1			Toplumda saygı ve dostluğun sağlanm	1	
					Toplumda kavga ve kargaşayı azaltma	1	
					Yaşamın düzenlenmesi	1	
Uygulanış süreci	Ayrımcılığın olmaması	4	10	Uygulanış Süreci	Ayrımcılığın olmaması	9	18
	Hakkı gözetme	3			Hakkı gözetme	5	
	Devletin dürüst olması	1			Tarafsızlık	2	
	İnsanları ezmeme	1			Toplumun hakkını savunma	1	
	Sosyal hakları koruma	1			Üst kurumların gereğini yapması	1	
Uygulayıcısı	Mahkeme	2	6	Uygulayıcısı	Ayrımcılığın olmaması	9	18
	Adalet bakanı	1			Hakkı gözetme	5	
	Kanun	1			Tarafsızlık	2	
	Devlet	1			Toplumun hakkını savunma	1	
	C.B.	1			Üst kurumların gereğini yapması	1	
Sitem	Kişiye göre hareket etme	2	2	Sitem	Şu anda olmayan şey	1	2
					Eşit haklara sahip olmama	1	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sosyal adalet kavramına ilişkin algısının *temel anlam* teması altında son uygulama sonrası arttığı (37 öğrenci/ % 74) görülmüştür. Her iki uygulamada özellikle öğrencilerin *eşitlik* söylemine vurgu yaptıkları bunu *adaletli/ adil olmanın* izlediği belirlenmiştir. Aşağıda bu temaya ilişkin söylem örneklerine yer verilmektedir:

Eşitlik

(Son uygulama)

A19: *Mesela bir fakir ve zengin bir hastaneye gittiğinde ilk önce zengin muayene ediliyorsa buna sosyal adalet diyemeyiz. Eğer her ikisine de aynı anda bakılıyorsa bu sosyal adalettir. Yani herkes eşit ise buna sosyal adalet deriz.*

Adaletli olma/ adil olma

(Ön uygulama)

B7: *İnsan her şeyden önce adil, adaletli olmalı daha sonra her şey gelir zaten. Sosyal adalet işte bunlar yapılırsa olur.*

Sosyal adalet kavramına ilişkin ortaya çıkan *yanlış algı* temasına bakıldığında öğrencilerin uygulama öncesi yüksek olan (23 öğrenci/ % 46) yanlış algısının uygulama sonrası azaldığı (10 öğrenci/ % 20) görülmüştür. Öğrencilerin yanlış algılarının her iki uygulamada da özellikle *özgürlük* teması altında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bunu ön uygulamada *dürüst, saygılı olma,* son uygulamada *sosyalleşme* takip etmiştir. Aşağıda bu temaya ilişkin söylem örneklerine değinilmiştir:

Özgürlük (Son uygulama)	**B18:** *Mesela arkadaşınla bir yere gezmeye gitmek istemesi, sayısal alanda çalışmak gibi şeyler. Herkesin istediği şeyi yapmasıdır.*
Sosyalleşme (Ön uygulama)	**A14:** *İnsanların bir ortama girip sosyalleşmesi.*

Öğrencilerin sonuç teması çerçevesinde ortaya koyduğu söylemlerinin son uygulama sonrası (12 öğrenci/ % 24) arttığı görülmüştür. Son uygulamada ifadelerin *toplumda adaletin sağlanması* üzerine odaklandığı, bunu *devletin adaleti dağıtması ve toplumda uyumu sağlamanın* takip ettiği belirlenmiştir. Aşağıda konuya ilişkin söylem örnekleri verilmiştir:

Toplumda adaletin sağlanması (Son uygulama)	**A5:** *Adaletli olmak güçlünün ve zenginin kazandığı bir dünya değildir. Kimsenin ezilmediği, incinmediği bir toplumdur. İster fakir, ister güçsüz bir toplum olsun yine o toplumda adaletin sağlanmasıyla huzur, içten duygular oluşur.*
Toplumdaki kargaşayı düzeltme (Ön uygulama)	**A16:** *Sosyal adalet olursa toplumdaki kargaşa da azalır.*

Öğrencilerin sosyal adalet kavramına yönelik algılarının *uygulanış süreci* teması altında da uygulama sonrası arttığı (18 öğrenci/ % 36) görülmüştür. Özellikle *ayrımcılığın olmaması ve hakkı gözetme* söylemlerinin her iki uygulamada da fazlaca dile getirildiği belirlenmiştir. Aşağıda konuya ilişkin söylem örneklerine yer verilmiştir:

Ayrımcılığın olmaması (Son uygulama)	**A21:** *Toplumdaki insanlar arasında ayrım yapmamaktır.*
Hakkı gözetme (Ön uygulama)	**A13:** *Zengin fakir demeden bir durumda haklının hakkınI gözetmektir.*

Bir diğer tema olan sosyal adaletin uygulayıcıları teması altında da ön uygulamada özellikle mahkeme (2 öğrenci), adalet bakanı (1öğrenci) gibi kanunu kapsayan ifadelerin kullanıldığı, son uygulamada ise sadece devletin (1 öğrenci)vurgulandığı tespit edilmiştir. Aşağıda söylem örnekleri verilmiştir:

Mahkeme (Ön uygulama)	**A22:** *Ülkemizde sosyal adaleti mahkemeler sağlıyor.*
Devlet (Son uygulama)	**B25:** *Sosyal adalet denilince aklıma devlet geliyor. Devlet toplumda sosyal adaletin olmasını sağlıyor.*

Son tema olan *sitem* temasında ise öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamada eşit oranda (2 öğrenci) bu ifadeleri kullandığı görülmüştür. Aşağıda bunun örnekleri sunulmuştur:

Kişiye göre hareket etme (Ön uygulama)	**B19:** *Günlük hayatta da misal düşünelim. Ben bir doktorum, toplum içinde bir saygınlığım olur değil mi genci yaşlısı çocuğu bana saygı duyar. Kibar olmaya çalışırlar. Bir de benim arkadaşım okumamış, evlendirmişler, ona da sıradan insan gibi davranırlar mesela yani kişiye göre davranırlar. O zaman bu sosyal adalet olmaz.*
Şu anda olmayan şey (Son uygulama)	**A1:** *Şu anda olmayan şeydir. Bunun en büyük örneği mülteci sorunudur.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla adalet ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarındaki değişimi temel alan çalışmada öğrencilere uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin cevapları analiz edilmiş ve tema ve kodlamalara ulaşılmıştır. Adalet/adil olma ile ilgili 8 temaya; sosyal adalet ile ilgili de 6 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar adalet için; *temel anlam, yanlış algı, kaynağı, sonuç, sitem, uygulayış süreci, hukuki terim ve adaletin simgesi* iken; sosyal adalet için *temel anlam, yanlış algı, uygulayıcısı, sonuç, sitem ve uygulayış süreci* şeklinde olmuştur. Ardından bu tema ve kodlamalar ön uygulama ve son uygulama başlığı altında ele alınıp tablolaştırılmış, böylelikle de uygulama öncesi ve sonrası ortaya çıkan değişim tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ön uygulama ve son uygulama çerçevesinde adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına yönelik öğrencilerin algılarında ön uygulama ve son uygulama sonrası farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farkın adalet/adil olma kavramında çoktan aza doğru *yanlış algı, uygulayış süreci, temel anlam, sonuç, hukuki terim, sitem, kaynağı ve adaletin simgesi* temalarında; sosyal adalet kavramında ise *temel anlam, yanlış algı, sonuç, uygulayış süreci, uygulayıcısı ve sitem* temalarında olduğu tespit edilmiştir. Özellikle her iki kavramın yanlış algılanmasına dair ön uygulama sonucu ortaya çıkan farkın son uygulama sonrası düştüğü belirlenmiştir. Gümüş ve Avcı (2016) *"Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi"* adlı çalışmalarında sosyal bilgiler alanında bu konuda yapılan diğer çalışmalara da değinmekle birlikte, soyut kavramların öğrenci tarafından güç olduğu ve yapılan çalışmaların sonuçlarının da öğrencilerin bu kavramlara ilişkin anlam karmaşası ve yanılgısı yaşadığı yönünde sonuçlar ortaya koyduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmalarında öğrencilerin büyük bir bölümünün coğrafi kavramları anlamada ve ifade etmede zorluk yaşadığı, kavram yanılgılarına sahip olduğu, araştırma kapsamında kullanılan kavramlara ilişkin bilgilerinin eksik olduğu ve açıklamalarının bilimsellikten uzak olduğunu tespit etmişlerdir. Konu ön uygulama ve son uygulama açısından değerlendirildiğinde ön uygulamada öğrencilerin soyut kavramlar olan *adalet/adil olma* ve *sosyal adalet* kavramının anlamına ilişkin ortaya koyduğu *eşit olma, intikam, özgürlük, vicdan, çevre sorunu, sosyalleşme* gibi yanlış algıları Gümüş ve Avcı'nın (2016) çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

Memişoğlu ve Tarhan (2016) *"Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri*" başlıklı çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde sunuş yolunu tercih ettikleri, kavram öğretim materyallerinden en çok konuların daha iyi anlaşılmasını ve etkin öğrenmeyi sağlaması açısından kavram haritasını kullandıkları, diğer öğretim materyallerine neredeyse hiç değinmedikleri ve kavram öğretiminde en çok zorlandıkları kavramların soyut kavramlar olduğu sonucuna ulaşmış; diğer öğretim materyallerinin de süreçte kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında; çalışmada öğretim materyali olarak kullanılan karikatürlerin öğrencinin soyut kavramları anlamlandırmada ve yanılgılarını gidermede etkili bir araç olduğu söylenebilir. Ayrıca karikatürlerin görsel öğrenme malzemelerinin içinde oldukça önemli ve kullanılabilir olduğu da iddia edilebilir. Çünkü görsel öğrenme, öğrencilerin görsel zekâlarına hitap eden bir yaklaşımı içermektedir. Bu durumda karikatürlerin öğreticilik açısından çok elverişli bir materyal olduğunu kanıtlamaktadır (Özşahin, 2009: 115). Nitekim araştırma sonuçlarına bakıldığında uygulama öncesi adalet/adil olma kavramına yönelik 40 (% 80) öğrencinin yanlış algıya sahip olduğu, son uygulama sonrası ise bu sayının 15 (% 30) öğrenciye düştüğü; benzer şekilde sosyal adalet kavramına ilişkin olan uygulama öncesi de yüksek olan (28 öğrenci / % 54) yanlış algının uygulama sonrası azaldığı (13 öğrenci/ % 26) görülmüştür. Dolayısıyla karikatür etkinliği sonrası öğrenciler açısından yanılgıların azaldığı ve kavramların onlar için daha anlamlı hale geldiği söylenebilir.

Araştırma bulguları sonucunda öğrenciler açısından adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarının daha anlamlı hale geldiği son uygulama sonuçları ile desteklenmektedir. Buna göre öğrencilerin adalet/adil olma kavramı ile ilgili belirlenen uygulayış süreci teması altında ön uygulama sonucu oluşan algısının (15 öğrenci/ % 30), son uygulama sonucu (37 öğrenci/ % 74) arttığı, sosyal adalet kavramı ile ilgili de yine aynı tema altında oluşan algısının uygulama sonrası arttığı (18 öğrenci/ % 36) görülmüştür. Diğer temalar için de benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Koçoğlu (2016) *"Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişiye Göre Değerlendirilmesi"* isimli nicel çalışmasında sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanılmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu konuda yapılan birçok çalışmanın da bu sonucu desteklediğini ifade etmektedir. Bu durumda karikatürlerin özellikle öğrencilerin kavram karmaşası yaşadığı, anlamsal ilişki kuramadığı soyut kavramlarda eğitim sürecinde görsel bir öğretim materyali olarak kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Avşar, S. (2007). Tarih Öğretiminde Karikatür İmgesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bal, M. S.; Akış A. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi "İnsanlar ve Yönetim" Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 5 (4), 2061-2070.

Erdoğan, M (2008). Adalet ve Eşitlik. Muhafazakar Düşünce, 4 (15), 9-22.

Gümüş, N., Avcı, G. (2016). Altıncı Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. International Journal of Social Science Studies, 47, 191-206. Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3493

Klausmeier, H. J. (1992). Concept Learning and Concept Teaching. Educational Psychologist, 27(3), 267-286.

Koçoğlu, E. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişiye Göre Değerlendirilmesi. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7 (23), 299-318.

Memişoğlu, H., Tarhan, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 6-20.

Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi. Marmara Coğrafya Dergisi, 20, 101-121

Polat, S. (2007). Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sidekli, S., Er, H., Yaveşer, R., Aydın, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem: Karikatür. Uluslararası Türk Eğitim Bilim Dergisi, 2(2), 151-163

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK

Timuçin, A. (2000). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Bulut Yayınları

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

URL1: http://www.nkfu.com/adalet-ve-esitlik-kavramlari-arasindaki-iliski/

URL2: http://terazininkefesi.blogspot.com/2014/05/adalet-ve-karikatur.html

URL3: http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/karikaturistler/rafael-correa-9512

URL4: http://turkcaps.com/page/853/

URL5: https://kentstratejileri.com/tag/1-uluslararasi-simavi-karikatur-yarismasi/

Tarih Eğitimi
History Education

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TARİH ALGISI: GÖKÇEADA ÖRNEĞİ

History Perception of University Students: Gökçeada Sample

Öğr. Gör. Yağmur AKARSU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ymr.suu@gmail.com

Öğr. Gör. Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mesutozmekci@comu.edu.tr

Özet

Geçmiş, istesek de istemesek de duygu, düşünce, davranış ve hayatımızı etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Geçmişte yaşadığımız her şey birer tecrübeden ibaret olmakla birlikte geleceğimize şekil veren ve hiçbir zaman bu durumdan kaçamayacağımız bir olgudur. Yapısı gereği zor olan ve kolay kavranamayan tarih dersleri öğrenciler açısından zaman zaman sorun teşkil etmektedir. Bu çalışma, Gökçeada Meslek Yüksekokulu ve Gökçeada Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'nda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin tarihe karşı olan algısını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada yüz yüze anket yöntemi kullanılmış olup verilerin analizi SPSS istatistiki paket programında analiz edilmiştir. Çalışma verileri, Gökçeada'da yükseköğrenim gören 277 öğrenciden elde edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin genel bilgileri ile tarih derslerine ilgi duyup duymadıkları ve sevdikleri-sevmedikleri tarih dönemlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise 5'li likert ölçeği kullanılmış olup öğrenciler sorulara "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" cevaplarından birini seçerek cevap vermişlerdir. Bu bölümde, tarih derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisini artıracak sorulara yer verilmiştir. Bölüm 2'de yer alan sorular için Standardized Cronbach Alpha Katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek oldukça güvenilirdir. Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin % 66'sında tarih dersleri ilgi uyandırırken % 34'ünde ilgi uyandırmamaktadır. Tarih derslerine ilgi duyan öğrencilerin % 51'i geçmişimizi öğretip geleceğe dair çıkarım yapmamızı sağladığını düşündüğü için tarih dersine ilgi duyduğunu ifade ederken, % 32'si ezbere dayalı olduğu için ilgi duymadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 33'ü müzeleri ya da tarihi yerleri görmenin derse olan ilgiyi artıracağını düşünmektedirler. Dünyada ve ülkemizde değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte tarih eğitiminin de değişmesi ve sorgulanmasının yanı sıra tarih dersleri öğretim metotlarının da yenilenmesi gerekmektedir. Tarih derslerinde başarının sırrı, dersin öğrenciye sevdirilmesinden geçmektedir. Bu nedenle yoğun olan müfredattan gereksiz konular çıkartılarak yeniden yapılandırılmaya gidilmesi tarih derslerinin daha verimli geçmesine olanak sağlayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Algısı, İnkılap Tarihi, Üniversite, Gökçeada

Abstract

History is one of the most important factors affecting our feelings, thoughts, behavior and our lives, whether we like it or not. Everything we have lived in the past is an experience that will shape our future together with being experiential and never be able to escape from this phenomenon. History lessons, which it is difficult due to the structure an not easy comprehensible, are sometimes pose a problem for students. This study was carried out in order to measure the the students' who were educated in Gökçeada MYO and Gökçeada UBY during the academic year of 2017-2018 perception of history. The face-to-face survey method was used in the study and the analysis of the data was analyzed in the SPSS statistical package program. The study data were obtained from 277 students who had higher education in Gökçeada. The questionnaire consists of two parts. First part including general information about students and they were interested or not in history lessons and liked and disliked history periods. In the second part, a likert scale of 5 was used and the students answered the questions by choosing one of the answers "completely agree", "agree", "undecided", "do not agree" and "never agree". This section includes questions that will increase the influence of history lessons on students. For the questions in part 2, the Standardized Cronbach Alpha Coefficient was calculated as 0.73 Accordingly, the scale is highly reliable. According to the results of the questionnaire, 66 % of the students are interested in history lessons but 34 % do not interest in. While 51 % of students who interested in history courses expressing their interest in history lesson cause they thought that lessons would teach us about our past and lead us to make inferences about their future, 32 % expressed that they were not interested cause that lessons were based on memorization. 33 % of students think that visiting museums or historic sites will increase interest in the course. In addition to changing and questioning history education with changing and developing technology in the world and our country, teaching methods of history lessons should also be renewed. The secret of success in history classes is make

students love the lessons. For this reason, removing unnecessary topics from the intensive curriculum and restructuring can enable history lessons to pass more efficiently.

Keywords: Student Perception, The History of Revolution, University, Gökçeada

PROBLEMİN DURUMU

Tarih günlük konuşma dilinde iki anlama gelir. Hem geçmişte meydana gelmiş olayları belirtir, hem de geçmişin tarihçilerin çalışmalarında yeniden kurulup aktarılmasını ifade eder.

Bunun yanında tarih kolektif belleği simgelemektedir, bu bellek geçmişi öğrenerek bugünü anlamlandırmaya, geleceğe dair farklı bakış açıları sağlamaya, milli kültürümüzü öğrenme ve bunu gelecek nesillere aktarmaya, tarihsel yargıların değişebileceğini göstermeye, farklı kültürlere ve tarihlere karşı hoşgörüyle bakmaya, iyiyi kötüyü doğruyu yanlışı ayırt etmemize olanak sağlamaktadır.

19. yüzyıldan sonra tarih derslerinin okul programlarında yer almaya başlamasıyla birlikte tarihe farklı bir görev daha yüklenmiştir. Bu görev; hâkim olan ideolojilerin ışığında öğrencilere ülkelerinin/milletlerinin geçmişini öğretip sevdirmek, vatan sevgisini ve milli kültür bilincini kazandırarak geleceğe güvenle bakmalarını ve yaşanmışlıklarla doğru kararlar almaya yönlendirmektir. Kısacası XIX. yüzyıldan sonra tarih popüler bir ulusal kimlik yaratmanın en etkili yollarından birisi haline gelmiştir.

Bunun yanında tarihin, geçmişten alınan derslerle geleceğe yön vermemize olanak sağladığı, tarihi umursamayan insanların bile attıkları her adımda tarihe dayalı varsayımlar geliştirmek zorunda kaldıkları iddia edilebilir. Tarihle alakalı tüm bu özelliklere karşın hemen hemen herkes tarafından kabul gördüğü üzere tarih dersleri öğrencilerin büyük çoğunluğu açısından sevilmez. Bunda dersin zor, sıkıcı ve ezbere dayanması ve bunlara bağlı olarak kolay kavranamadığı iddiası önemli yer tutmaktadır. Derslerin ve buna bağlı olarak konuların sadece ders kitaplarına bağlı kalarak anlatılması da öğrencilerin algılamada sıkıntı çekmesine neden olmaktadır. Öğrenciler, tarih derslerini dinlerken yorumlamaktan ziyade ezberlemeye ve hızlı bir şekilde not almaya çalışmaktadır. Hâlbuki asıl olan anlatılan konunun yaşandığı zaman dilimindeki gerçekliğin algılanması ve buna bağlı olarak yorumlanması olmasıdır.

Dünyada ve ülkemizde değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte tarih eğitiminin de değişmesi ve sorgulanmasının yanı sıra tarih dersleri öğretim metotlarının da yenilenmesi gerekmektedir. Tarih derslerinde başarının sırrı, dersin öğrenciye sevdirilmesinden geçmektedir. Bu nedenle yoğun olan müfredattan gereksiz konular çıkartılarak yeniden yapılandırılmaya gidilmesi tarih derslerinin daha verimli geçmesine olanak sağlayabilmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Ulusal ve uluslararası literatür tarandığında öğrencilerin ve öğretmenlerin tarih algısı üzerine yapılmış bir çok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın literatüre olan katkısı farklı demografik özelliklere sahip olan öğrencilerin tarihe olan ilgisini ya da ilgisizliğini değerlendirerek İnkılap Tarihi dersine karşı olan farklı algıları ortaya koymaktır. Bu amaçla bu konuya ilişkin yerli ve yabancı literatüre aşağıda yer verilmiştir.

Gökkaya, 2001 yılında Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı bölümünde hem okuyan hem de mezun olanlara yönelik Tarih algısını ortaya çıkarmak için bir anket çalışması yapmıştır. Çalışma sonucuna göre tarih bilincinin olduğu fakat tarihin bilinmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmadan çıkartılan bir diğer sonuç ise tarihin öğretim metodu olarak neden sonuç ilişkisine bağlanmadığıdır.

Bal, 2011 yılında Türkiye'de tarih öğretmenin sorunları ve buna ilişkin çözüm yollarını araştırdığı çalışmada, tarih öğretmenleri ve tarih öğretmen adaylarına 28 soruluk bir anket çalışması uygulamıştır. Çalışmanın örneklemeni Kahramanmaraş ve Gaziantep'te yaşayan 50 öğretmen ve 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, müfredatın çok yoğun olduğu ve tarihle ilgili olarak yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ortaya konulmuştur.

Dinç, Erdil ve Keçe, 2011 yılında Uşak Üniversitesi'nde eğitim gören 560 öğrenciden topladığı verilerle öğrencilerin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucundan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin tarihi ve kültürel değerlere olan ilgisi ortalamanın üzerinde çıkarken, tarihi eserler hakkındaki bilgileri ise yetersiz çıkmıştır.

Bahar, Özkaya ve Birol, 2011 yılında sosyal bilgiler dersi hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışma yapmıştır. Veriler Elazığ'da görev yapan 150 öğretmenden anket yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen bilgilere göre, sosyal bilgiler dersi programının iyi olduğu görüşündedir.

Yılmaz ve Kaya, 2011 yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı üzerine bir çalışma yapmış ve çalışma sonucuna göre erkek öğretmenlerin tarih algılarının kadın öğretmenlere göre daha milliyetçi olduğuna kanısına

varılmıştır. Kadın öğretmenler tarihi daha evrensel nitelendirirken bütün öğretmenler sosyal bilgiler dersi içerisinde tarihe yeterince yer verilmediği düşüncesini savunmuşlardır.

Yürüdür ve Cımbız, 2014 yılında Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı bir çalışma yapmış ve çalışmasında örneklem olarak Tokat ilinde görev yapan 30 öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, İnkılap tarihi dersinin 3 saate çıkartılması ve tarih konularının azaltılması görüşüne varılmıştır.

AMAÇ

Bu çalışma, Gökçeada Meslek Yüksekokulu ve Gökçeada Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'nda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin tarihe karşı olan algısını ölçmek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada yüz yüze anket yöntemi kullanılmış olup verilerin analizi SPSS istatistiki paket programında analiz edilmiştir. Çalışma verileri, Dış Ticaret, İşletme Yönetimi, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümlerinde ön lisans; Gastronomi ve Mutfak Sanatları ile Balıkçılık Teknolojisi bölümlerinde lisans okuyan 277 öğrenciden elde edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin genel bilgileri ile tarih derslerine ilgi duyup duymadıkları ve sevdikleri-sevmedikleri tarih dönemlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise 5'li likert ölçeği kullanılmış olup öğrenciler sorulara "tamamen katılıyorum'', "katılıyorum'', "kararsızım'', "katılmıyorum'' ve "hiç katılmıyorum'' cevaplarından birini seçerek cevap vermişlerdir. Bu bölümde, tarih derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisini artıracak sorulara yer verilmiştir. Bölüm 2'de yer alan sorular için Standardized Cronbach Alpha Katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek oldukça güvenilirdir.

Örneklemde yer alacak öğrenci sayıları tabakalandırılmış örnekleme metodu ile okul ve bölüm öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır.

Tablo 1. *Araştırmada Kullanılan Örneklemin Okul ve Bölümlere Göre Dağılımı*

Okul	Bölüm Kodu	Bölüm Adı	Öğrenci Sayıları
Gökçeada Meslek Yüksek Okulu	1	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	72
	2	İşletme Yönetimi	51
	3	Dış Ticaret	54
	5	Turizm Ve Otel İşletmeciliği	31
		GMYO Toplam Örneklem	***208***
Gökçeada Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu	4	Gastronomi ve Mutfak Sanatlari	62
	6	Balıkçılık Teknolojisi	7
		UBYO Toplam Örneklem	***69***
		Toplam Örneklem	**277**

Tablo-1'de verilen örneklem rakamları, üniversite öğrencilerinin tarih algısını daha etkin bir biçimde temsil edebilmek için okul ve bölümlere 2017-2018 döneminde devam eden öğrenci sayıları üzerinden aşağıdaki formulasyon ile hesaplanmıştır.

$Ö.b. = Z^2 * (p) * (1-p) c^2$

Ö.b= Örneklem Büyüklüğü
Z= Z değeri (örnek 1.96, % 95 Güven aralığında)
P= Olasılık değeri
C= Güven aralığı (örnek., .05 = ±5).

Örneklem dağılımının tüm öğrenci popülasyonunun harcama düşüncelerini, tercihlerini ve beklentilerini etkin bir biçimde temsil etmesi amacı ile örneklem sayıları okul ve bölümlere göre tabakalandırılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS istatistik yazılım paket programı kullanılmıştır. SPSS firması 2009'da IBM firması tarafından satın alındığından şu an kullanılan versiyonu IBM SPSS olarak isimlendirilmektedir. Tarih dersine olan ilginin öğrencilerin cinsiyeti ile ilgili bir bağı olup olmadığına bakıldığında, erkek ve kadın öğrenci grupları olmak üzere seçilen kategorik ve niteliksel değişkenler arasında birbirinden bağımsız gruplar olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tarih dersine olan ilgi durumları farklılık göstermektedir tezi Ki-Kare testi ile sınanmıştır. Buna göre anket ile toplanan veri seti kullanılarak öğrenci sayıları cinsiyetleri ve tarih dersine olan ilgilerini içeren çapraz tablo aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 2. *Öğrenci Sayıları Cinsiyetleri ve Tarih Dersine Olan İlgilerini İçeren Çapraz Tablo*

Frekans	Cinsiyet	Durum
77	Kadın	Tarih dersi ilgi uyandırıyor.
63	Kadın	Tarih dersi ilgi uyandırmıyor.
101	Erkek	Tarih dersi ilgi uyandırıyor.
30	Erkek	Tarih dersi ilgi uyandırmıyor.

Ki-kare testi erkek ve kadın sayıları eşit olmadığından ağırlıklandırma yöntemi ile sınanmıştır. Cinsiyet ve tarihe olan ilgi bakımından denek sayısına göre ağırlıklandırılmış çapraz tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 3: Cinsiyet ve Tarih Derslerine İlgi Durumu Çapraz Tablosu

			Durum		Total
			Tarih dersi ilgi uyandırıyor	Tarih dersi ilgi uyandırmıyor	
Cinsiyet	**Erkek**	Count	101	30	131
		% within cinsiyet	% 77.1	% 22.9	% 100.0
		% within durum	% 56.7	% 32.3	% 48.3
		% of Total	% 37.3	% 11.1	% 48.3
	Kadın	Count	77	63	140
		% within cinsiyet	% 55.0	% 45.0	% 100.0
		% within durum	% 43.3	% 67.7	% 51.7
		% of Total	% 28.4	% 23.2	% 51.7
Total		Count	178	93	271
		% within cinsiyet	% 65.7	% 34.3	% 100.0
		% within durum	% 100.0	% 100.0	% 100.0
		% of Total	% 65.7	% 34.3	% 100.0

Tablo 4. *Ki-Kare Testi Sonuçları*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14.663[a]	1	.000		
Continuity Correctionb	13.699	1	.000		
Likelihood Ratio	14.916	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
N of Valid Cases	271				

a. 0 cells (0.0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 44.96.

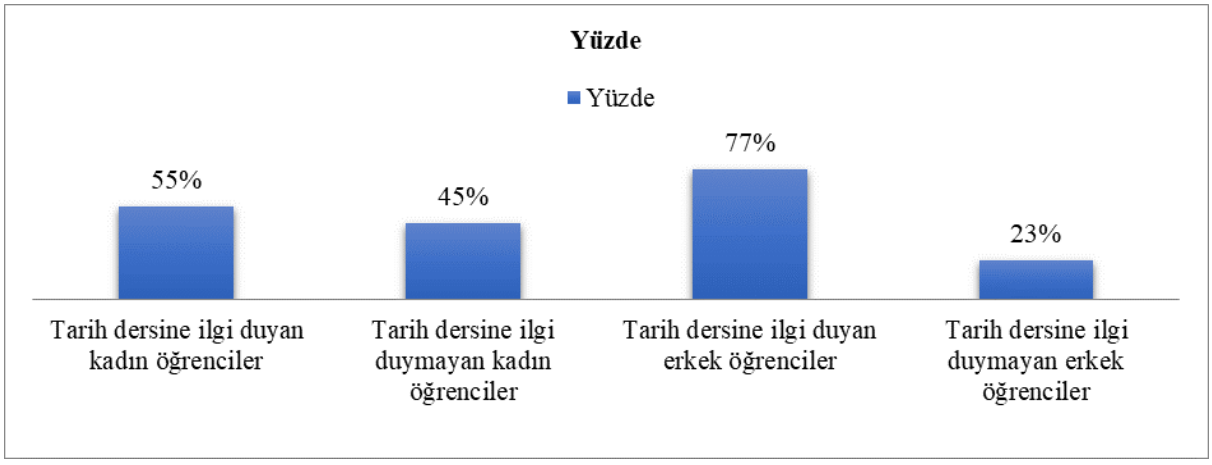
b. Computed only for a 2x2 table

N of valid cases teste tabi olan geçerli gözlem sayısını vermektedir. 6 gözlem için cinsiyet ve/veya tarih dersine olan ilgiyi araştıran sorular boş bırakılmıştır. Test 271 geçerli gözlem üzerinden öğrenci sayılarına göre ağırlıklandırılan cinsiyet ve tarih dersine olan ilgi durumlarına göre çapraz tablo yapılarak uygulanmıştır. Buna göre test için hipotezlerimiz;

Ho: Öğrencilerin tarih dersine olan ilgi durumlarının cinsiyet ile bir ilgisi yoktur.

H1: Öğrencilerin tarih dersine olan ilgi durumlarının cinsiyet ile bir ilgisi vardır.

Bu test için hesaplanan Ki-kare katsayısı 2 taraflı Asimptotik anlamlılığı 0.05'ten küçüktür. Buna göre, Ho hipotezi red edilir. Sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre tarih dersine olan ilgileri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden faklıdır.



Grafik 1. *Kadın ve Erkek Öğrencilerin Tarih Dersine Olan İlgi Durumları İçin Yüzde Dağılımı*

Teste tabi erkek öğrencilerin % 77'si tarih dersleri sizde ilgi uyandırıyor mu? sorusuna evet cevabı verirken, kadın öğrencilerin % 55'i tarih dersinin ilgi uyandırdığı yönünde açıklama yapmıştır. Erkek ve kadın öğrencilerin tarih dersine ilgi duymama yüzdeleri bu durumu destekler yöndedir. Erkek öğrencilerin % 23'ü tarih dersinin ilgi uyandırmadığını ifade ederken, kadın öğrenciler arasında ilgi duymayanların yüzdesi daha yüksektir ve % 45 olarak gerçekleşmektedir.

Likert ölçeği

Aşağıdaki görüş bildiren önermelerin ölçümü için araştırmada 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.

16 İnkılap tarihi dersleri verimli geçmiyor.

17 İnkılap tarihi dersini sadece ders kitabından işlemek hoşuma gitmiyor.

18 Üniversiteye giriş sınavında tarih puan katsayısının düşük olması tarihe olan ilgimi azaltır.

19 İnkılap tarihi dersini sadece okuldaki zorunlu ve gereksiz bir ders olarak görüyorum.

20 İnkılap tarihi derslerinde anlatılan pek çok konuyu zorunlu ve gereksiz buluyorum.

21 Tarih derslerinin sadece savaş ve anlaşmalardan ibaret olması derse olan ilgimi azaltıyor.

22 Tarih dersleri doğruyu yanlışı iyiyi kötüyü ayırt etmemize olanak sağlıyor.

23 İnkılap tarihi derslerinde kitap harici materyallerin kullanılması derse olan ilgimi ve katılımımı etkiler.

24 Üniversiteye giriş sınavında tarih puan katsayısının yüksek olması tarihe olan ilgimi arttırabilir.

25 İnkılap Tarihi dersinin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilerek anlatılması derse olan ilgimi arttırabilir.

26 İnkılap tarihi dersinin ayrıntıya girilmeden konunun özetinin anlatılması derse olan ilgimi arttırır.

27 Olayların kronolojik bölgesel sırayla anlatılması derse olan ilgimi arttırır.

28 Türk tarihi anlatılırken aynı dönemde dünyanın çeşitli bölgelerinin tarihinin de anlatılması derse olan ilgimi arttırır.

29 Okulumuzun İnkılap tarihi ders kitabı İnkılap ve Türkiye Cumhuriyeti tarihini öğrenmemiz için yeterlidir.

Likert ölçeği için parametrik veya parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması konusu tartışmalı bir konudur. Ancak Winter ve Dodou (2010) 5'li likert ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde t-testi ve Mann Whitney Willcoxon testini karşılaştırmış ve her iki testte de tip bir hata yapma ihtimalinin % 3'ün altında olduğu, her iki yaklaşımda da testin gücünün birbirine yakın seviyelerde olduğunu saptamışlardır. Bu nedenle bunlardan herhangi birini seçmenin yanlış olmayacağı kanaatine varmışlardır. Araştırmamızda uygulama avantajları nedeni ile T-testi tercih edilmiştir.

Tablo 5. *Tek Örneklem T-Testi İçin Betimleyici İstatistikler*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S16	276	3.11	1.214	.073
S17	275	4.32	.978	.059
S18	276	2.93	1.397	.084
S19	274	2.08	1.274	.077
S20	276	2.23	1.231	.074
S21	276	2.99	1.327	.080
S22	276	3.68	1.085	.065
S23	276	4.25	.885	.053
S24	276	3.30	1.307	.079
S25	274	3.85	1.067	.064
S26	273	3.51	1.234	.075
S27	274	3.89	.982	.059
S28	274	3.79	1.069	.065
S29	276	2.79	1.145	.069

Betimleyici istatistikler tablosunda verilen N değeri test için kullanılmış olan geçerli gözlem sayılarını vermektedir. Burada cevap verilmeyen sorular nedeniyle toplam anket sayısından eksik sayıda cevap değeri için test uygulanmıştır.

Tablo 6. *Likert Ölçeği Kullanılan Sorular İçin T-Testi Sonuçları*

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
S16	42.579	275	.000	3.112	2.97	3.26
S17	73.284	274	.000	4.320	4.20	4.44
S18	34.896	275	.000	2.935	2.77	3.10
S19	26.973	273	.000	2.077	1.93	2.23
S20	30.076	275	.000	2.228	2.08	2.37
S21	37.389	275	.000	2.986	2.83	3.14
S22	56.347	275	.000	3.681	3.55	3.81
S23	79.739	275	.000	4.246	4.14	4.35
S24	41.915	275	.000	3.297	3.14	3.45
S25	59.727	273	.000	3.850	3.72	3.98
S26	47.034	272	.000	3.513	3.37	3.66
S27	65.489	273	.000	3.887	3.77	4.00
S28	58.684	273	.000	3.788	3.66	3.92
S29	40.435	275	.000	2.786	2.65	2.92

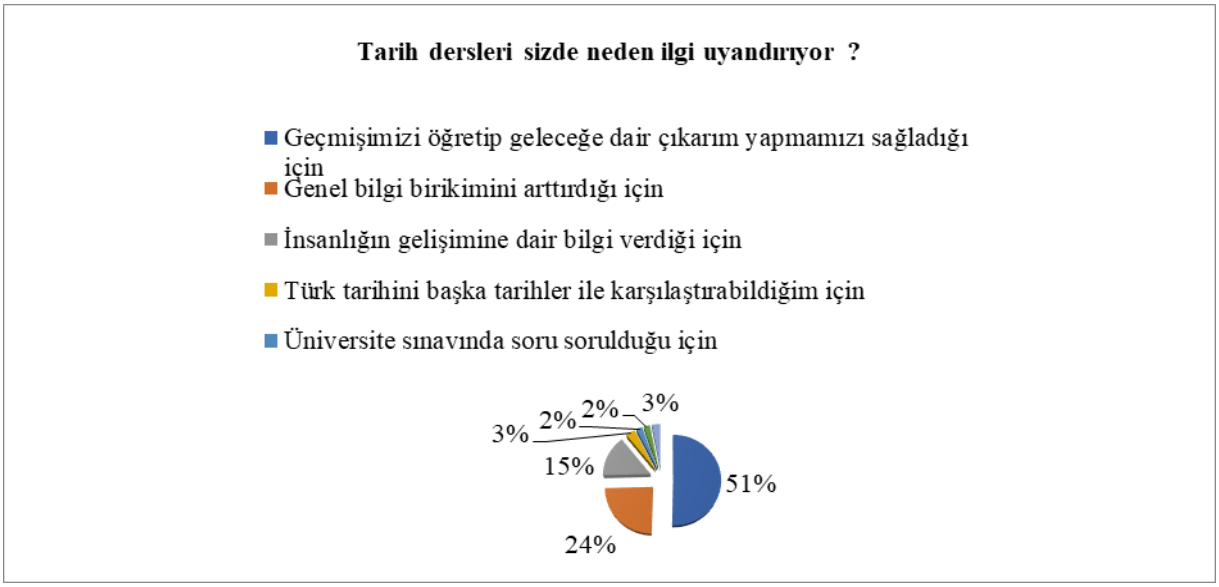
Likert ölçeği ile dizayn edilmiş üç soru için toplanan verilerin test istatistiği tüm sorularda 0.05'ten küçük olarak bulunmuştur. Buna göre Ho Hipotezi red edilir ve t-testi sonucunda 0.05 anlamlılık düzeyinde ortalamalar birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklı diyebiliriz. Güvenilirlik için yaptığımız Crombach-Alpha katsayısı yorumlanması neticesinde oldukça güvenilir bulduğumuz likert ölçeği ile hazırlanmış soru grubuna verilen cevapların ortalamaları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklıdır. Buna göre, elde ettiğimiz bulgular kullanılan ölçeğin kararlı ve geçerli olduğu yönündedir.

BULGULAR

Tarih dersleri sizde ilgi uyandırıyor mu? sorusuna verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin % 66'sı evet cevabını vermiştir. Erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre tarih dersine karşı daha fazla ilgi duyduklarını beyan etmişlerdi. Erkek öğrencilerin % 77'si evet cevabı verirken % 23'ü hayır cevabı vermişlerdir.

Tablo 7. *Tarih Dersleri Sizde İlgi Uyandırıyor mu? Sorusuna Verilen Cevapların Yüzde Dağılımı*

Tarih dersleri sizde ilgi uyandırıyor mu?	Yüzde
Evet Tarih dersleri bende ilgi uyandırıyor.	% 66
Hayır Tarih dersleri bende ilgi uyandırmıyor.	% 34



Grafik 1. *Tarih Dersleri Sizde Neden İlgi Uyandırıyor? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Yüzde Dağılımı*

Öğrencilerin % 51'i geçmişimizi öğretip geleceğe dair çıkarım yapmamızı sağladığını düşündüğü için tarih dersine ilgi duyduğunu ifade etmiştir. Genel bilgi birikimini arttırdığı için tarih dersine ilgi duyduğunu ifade

edenler % 24 ile ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 15'i ise tarih dersinin insanlığın gelişimine dair bilgi verdiğini düşünmektedir. Bunun yanında Türk tarihini başka tarihler ile karşılaştırabildiği görüşünde olanlar % 3, üniversite sınavında soru sorulduğu için ilgi duyanlar % 2 düzeyindedir. Ders veren hocayı sevdiği için tarih dersine ilgi duyduğunu belirtenler % 2 oranı ile öne sürülen sebepler arasında yerini almaktadır. Toplamda % 3'lük bir dilim ile temsil edilen diğer sebepler başlığı altında ise dersi sevenler ve eğlenceli bulanlar yer almaktadır.

Tablo 8. *Tarih Dersleri Sizde Neden İlgi Uyandırmıyor? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Yüzde Dağılımı*

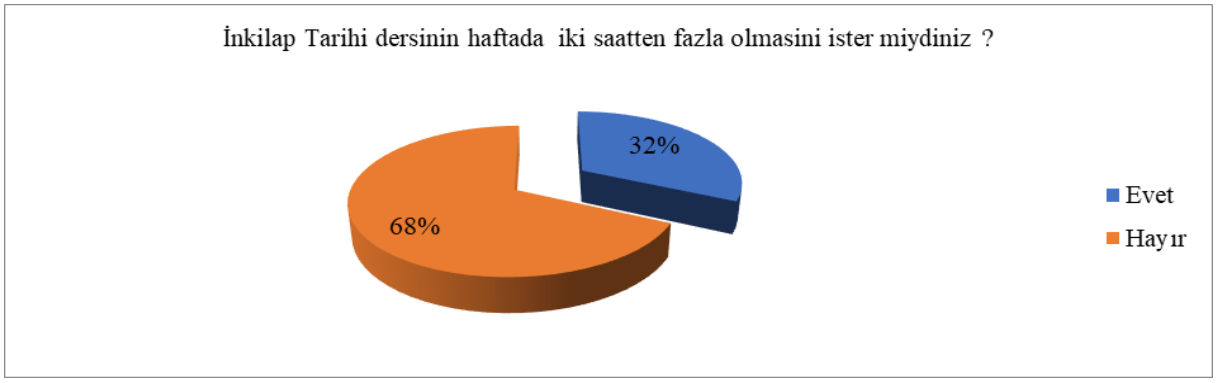
Tarih dersleri sizde neden ilgi uyandırmıyor?	Yüzde
Ezbere dayalı olduğu için	% 32
Zorunlu olduğu için	% 20
Sürekli aynı şeyler anlatıldığı için	% 19
Sözel ders olduğu için	% 12
Sadece savaşlarla ilgili bilgi verdiği için	% 5
Geçmişimi merak etmediğim için	% 2
Diğer	% 9

Dersin ezbere dayalı olduğu düşüncesi % 32 ile en çok kabul gören görüş olmuştur. Dersin zorunlu olması düşüncesi % 20, dersin kendini tekrar ettiği sürekli aynı konuların işlendiği görüşü ise % 19 ile yer almaktadır. % 9 ile diğer başlığı altında toplanan görüşler ise karışık bulunması, eğlenceli bir ders anlatımı olmaması, Kredisi düşük olması gibi sebepleri kapsıyor.

Tablo 9. *Sizce Tarih Dersleri Nasıl Anlatılırsa Daha Çok İlginizi Çekebilir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Yüzde Dağılımı*

Sizce tarih dersleri nasıl anlatılırsa daha çok ilginizi çekebilir?	Yüzde
Müzeleri ya da tarihi yerleri görerek	% 33
Tarihe dayalı verileri görsel olarak görerek	% 28
Tarihsel film yada dizilerden örnek verilerek	% 22
Birinci el arşiv belgelerden yararlanarak	% 12
Ders kitabından	% 4
Diğer	% 2

Tablo 9'dan hareketle tarih derslerinde müze ve ya tarihi yerlerin gezdirilmesi derse olan ilgiyi daha çok artırmaktadır. Bu görüşü, tarihsel filmler ve birinci el arşiv belgeleri takip etmektedir.



Grafik 2. *İnkılap Tarihi Dersinin Haftada İki Saatten Fazla Olmasını İster miydiniz? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Yüzde Dağılımı*

Öğrencilerin % 68'i İnkılap Tarihi dersi için haftada iki saatin yeterli olduğu görüşünü ifade etmektedir. Cevap veren öğrencilerin % 32'si ise ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10. *Okulumuzun İnkılap Tarihi Ders Kitabının En Çok İlginizi Çeken Bölümü Hangisidir? Sorusuna Verilen Cevapların Yüzde Dağılımı*

Okulumuzun Inkılap tarihi ders kitabının en çok ilginizi çeken bölümü hangisidir?	Yüzde
1923-1938 Atatürk Dönemi Türkiye Cumhuriyeti ve İnkilaplar dönemi	% 44
1912-1918 savaşlar dönemi. (Trablusgarp, Balkan, Birinci Dünya Savaşı)	% 18
Osmanlı Devlet'inin kurtuluş çabaları ve çöküşü	% 12
Osmanlı Devlet'inde yenileşme hareketleri	% 10
1919-1922 Milli Mücadele Dönemi	% 10
Osmanlı Devlet'nin çöküş ve gerileme nedenleri	%6

Buna göre en çok merak edilen ve ilgi çeken bölüm 1923-1938 Atatürk Dönemi Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılapları dönemi olarak ön plana çıkmıştır.

Tablo 11. *Atatürk İlke ve İnkılapları Tarih Dersinin Hangi Bölümüne İlgi Duymaktasınız? Sorusuna Verilen Cevapların Yüzde Dağılımı*

Genel olarak Atatürk ilke ve inkılapları tarih dersinin hangi bölümüne ilgi duymaktasınız?	Yüzde
1923-1938 Mustafa Kemal Atatürk dönemi	% 61
1919-1922 Kurtuluş Savaşı Dönemi	% 26
1960-2001 Koalisyon ve darbeler dönemi	% 7
2002 ve sonrası	% 3
1950-1960 Demokrat Parti dönemi	% 2
1939-1950 İsmet İnönü dönemi	% 0.3

Genel olarak Atatürk ilke ve inkılapları tarih dersinin hangi bölümüne ilgi duymaktasınız? sorusuna verilen cevaplar arasında % 61 ile büyük çoğunluk Mustafa Kemal Atatürk dönemine duyduğu ilgiyi belirtmiştir.

Tablo 12. *Tarihin Hangi Toplum Kesimine İlgi Duymaktasınız? Sorusuna Verilen Cevapların Yüzde Dağılımı*

Tarihin hangi toplum kesimine ilgi duymaktasınız?	Yüzde
İşçiler	% 61
Kadınlar	% 2
Devlet adamları	% 7
Din adamları	% 3
Bilim adamları	% 2
Köylüler	% 0

Genel İşçiler % 61, kadınlar % 26 ve devlet adamları % 7 ile ilgi duyulan kesim arasında ilk üç sırayı almıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrenciler tarih derslerinin verimli geçip geçmediği konusunda % 34, okulun inkılap tarihi ders kitabının yeterli olduğu konusunda ise % 35 oranında kararsız kalmışlardır. Inkılap tarihi dersini sadece ders kitabından işlemenin öğrencilerin hoşuna gitmediği görüşüne tamamen katılanların oranı % 56'dır.

Öğrencilerin % 84'ü İnkilap tarihi derslerinin ders kitabına ek olarak ilave eğitim materyaleri ile desteklenmesinin derse olan ilgi ve katılımı pozitif yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tarih derslerinin iyiyi kötüyü, doğruyu yanlışı ayırt etmemize olanak sağladığı görüşüne katılanların oranı ise % 36'dır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin % 24'ü üniversiteye giriş sınavında tarih puan katsayısının yüksek olmasının tarihe olan ilgiyi artıracağı konusunda kararsız kalırken % 24 oranında bu görüşe katılım vardır. Öğrencilerin % 39'u inkılap tarihi dersinin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilerek anlatılması derse olan ilgiyi arttırabilir görüşüne katılmaktadır. İnkilap tarihi dersinin ayrıntıya girilmeden konunun özetinin anlatılması derse olan ilgimi arttırır görüşüne ise öğrencilerin % 29'u katılmaktadır. Olayların kronolojik bölgesel sırayla anlatılması derse olan ilgimi arttırır görüşü % 41, Türk tarihi anlatılırken aynı dönemde dünyanın çeşitli bölgelerinin tarihinin de anlatılması derse olan ilgimi arttırır görüşüne ise % 39 katılım vardır.

Öğrenciler, üniversiteye giriş sınavında tarih puan katsayısının düşük olması tarihe olan ilgimi azaltır görüşüne % 26, tarih derslerinin sadece savaş ve anlaşmalardan ibaret olması derse olan ilgimi azaltıyor görüşüne % 24 oranında katılmamışlardır. Öğrenciler, inkilap tarihi dersini sadece okuldaki zorunlu ve gereksiz bir ders olarak görme konusunda % 43, inkılap tarihi derslerinde anlatılan çoğu konuyu gereksiz buluyorum görüşüne % 35 oranında hiç katılmamaktadırlar.

Tablo 13. *Likert Ölçeği Kullanılan 14 Soru İçin Betimleyici İstatistik (Sırasıyla N: Geçerli Gözlem Sayısı, Minimum, Maksimum, Ortalama Değer ve Standart sapma Değerleri)*

Sorular	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
İnkılap tarihi dersleri verimli geçmiyor.	276	1	5	3.11	1.214
İnkılap tarihi dersini sadece ders kitabından işlemek hoşuma gitmiyor.	275	1	5	4.32	.978
Üniversiteye giriş sınavında tarih puan katsayısının düşük olması tarihe olan ilgimi azaltır.	276	1	5	2.93	1.397
İnkılap tarihi dersini sadece okuldaki zorunlu ve gereksiz bir ders olarak görüyorum.	274	1	5	2.08	1.274
İnkilap tarihi derslerinde anlatılan pek çok konuyu zorunlu ve gereksiz buluyorum.	276	1	5	2.23	1.231
Tarih derslerinin sadece savaş ve anlaşmalardan ibaret olması derse olan ilgimi azaltıyor.	276	1	5	2.99	1.327
Tarih dersleri doğruyu yanlışı iyiyi kötüyü ayırt etmemize olanak sağlıyor.	276	1	5	3.68	1.085
İnkılap tarihi derslerinde kitap harici materyallerin kullanılması derse olan ilgimi ve katılımımı etkiler.	276	1	5	4.25	.885
Üniversiteye giriş sınavında tarih puan katsayısının yüksek olması tarihe olan ilgimi arttırabilir.	276	1	5	3.30	1.307
İnkılap Tarihi dersinin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilerek anlatılması derse olan ilgimi arttırabilir.	274	1	5	3.85	1.067
İnkılap tarihi dersinin ayrıntıya girilmeden konunun özetinin anlatılması derse olan ilgimi arttırır.	273	1	5	3.51	1.234
Olayların kronolojik bölgesel sırayla anlatılması derse olan ilgimi arttırır.	274	1	5	3.89	.982
Türk tarihi anlatılırken aynı dönemde dünyanın çeşitli bölgelerinin tarihinin de anlatılması derse olan ilgimi arttırır.	274	1	5	3.79	1.069
Okulumuzun İnkilap tarihi ders kitabı İnkilap ve Türkiye Cumhuriyeti tarihini öğrenmemiz için yeterlidir.	276	1	5	2.79	1.145

Betimleyici istatistikler tablosunda ortalama 1'e yaklaştıkça ilgili görüşe öğrencilerin katılmadığına işaret etmektedir. Eğer ortalama 5'e yaklaştıkça yapılan önermeye katıldıklarına işaret etmektedir.

"İnkilap tarihi dersini sadece okuldaki zorunlu ve gereksiz bir ders olarak görüyorum." Görüşü karşısında ortalaması 2.08 olarak en düşük değeri alan, likert ölçeğinde "Katılmıyorum" görüşüne kuvvetle yakın bulunan sonuç, öğrencilerin İnkilap Tarihi dersini zaruri ve zorunlu gördüklerine kuvvetle işaret etmektedir. Bunun yanında ortalaması 3.00'e yakın bulunan sorular karşısında öğrencilerin kararsız kaldığı yorumunu yapabiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin % 66'sında tarih dersleri ilgi uyandırırken % 34'ünde ilgi uyandırmamaktadır. Tarih derslerine ilgi duyan öğrencilerin % 51'i geçmişimizi öğretip geleceğe dair çıkarım yapmamızı sağladığını düşündüğü için tarih dersine ilgi duyduğunu ifade ederken, % 32'si ezbere dayalı olduğu için ilgi duymadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 33'ü müzeleri ya da tarihi yerleri görmenin derse olan ilgiyi artıracağını düşünmektedirler

Dünyada ve ülkemizde değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte tarih eğitiminin de değişmesi ve sorgulanmasının yanı sıra tarih dersleri öğretim metotlarının da yenilenmesi gerekmektedir. Tarih derslerinde başarının sırrı, dersin öğrenciye sevdirilmesinden geçmektedir. Bu nedenle yoğun olan müfredattan gereksiz konular çıkartılarak yeniden yapılandırılmaya gidilmesi, derslerin sınıfların dışında olayların yaşandığı yerlerde yahut müzelerde işlenmesi ya da tarih dersi için sanal gerçeklik gibi teknolojik yeniliklerden faydalanılması tarih derslerinin daha verimli geçmesine olanak sağlayabilmektedir.

KAYNAKÇA

Bahar, H., Özkaya, F. Birol, N., (2011), "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Erzincan Örneği)", Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 1-23.

Bal, M.S., (2011), "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı Ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 371-387.

Dinç, E., Erdil, M., Keçe, M., (2011), "Uşak Üniversitesi Öğrencilerinin Tarihi ve Kültürel Eserler Hakkındaki İlgi ve Farkındalıklarının İncelenmesi", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 279-297.

Gökkaya, K., (2001), "Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin (Lisans) Tarih Bilinci Üzerine Bir Anket Değerlendirmesi", G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(4), 231-244.

Joost C. F. De Winter and Dimitra Dodou, (2010), Five-Point Likert Items: t test versus Mann- Whitney-Wilcoxon, Department of BioMechanical Engineering, Delft University of Technology -2-5-6 Volume 15, Number 11.

Yılmaz, K., Kaya, M., (2011), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Algısı Ve Tarih Öğretimine Pedagojik Yaklaşımları", Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(6), 73-95.

Yürüdür, E., Cımbız, T., (2017), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri", Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 276-298.

Tosh, J. (2013), Tarihin Peşinde (Çev. Özden Arıkan) Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.

MİLLET MEKTEPLERİNİN HALKIN OKUMA-YAZMA ÖĞRENMESİNE ETKİSİ

The Effect of Millet Mektepleri on The Literacy of The People

Prof. Dr. Muhammet ERAT
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
muherat@comu.edu.tr

Özet

Türkiye'de Tanzimat döneminden itibaren tartışılan Alfabe meselesi 1928 yılında sona ermiştir. Atatürk'ün iradesiyle başlayan süreç sonucunda, 1 Kasım 1928'de TBMM'de "Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun" kabul edilmiş ve 3 Kasım'da da Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Bundan sonraki süreçte Latin kökenli yeni Türk Alfabesi'nin halka öğretilmesi için hükümet yeni bir atılım gerçekleştirmiştir. Bu amaçla yeni yazıyı geniş halk kitlelerine yaymak için açılacak olan Millet Mektepleri Talimatnamesi, 11 Kasım'da Bakanlar Kurulu'nda kabul edilmiştir. Bunun üzerine 1 Ocak 1929 tarihinden itibaren de ülkenin birçok yerinde Millet Mektepleri açılmaya başlanmıştır. Millet Mekteplerinin açılması ile birlikte kısa süre sonra herkesin okuma yazma öğrenmesi hedeflenmişti. İlk zamanlarda bu heyecan ve arzu üst seviyede idi. Fakat 1930'lu yılların ortalarından sonra hem halkta ve hem de yetkililerde bu heyecan azalmış ve katılım çok düşmüştür. Ancak buna rağmen halkın okuma-yazma öğrenmesine önemli katkıları olmuştur.

Harf İnkılâbı'ndan sonra Millet Mekteplerinin açılması ve resmi yetkililerin yaptığı diğer eğitim faaliyetleri sonucunda okuma-yazma bilenlerin sayısı hızla çoğalmıştır. 1927 Nüfus Sayımı'na göre, okuma-yazma bilenlerin sayısı yaklaşık 1.000.000 iken (% 10.7) bu sayı 1935'te 2.500.000'a (% 19.9) yükselmiştir.

1927 yılında erkeklerde okur-yazarlık oranı % 13, kadınlarda % 4 iken, bu oranlar 1935 yılında erkeklerde % 29.9'a, kadınlarda ise % 10.5'e çıkmıştır. Dolayısıyla erkeklerde % 16.9'luk, kadınlarda ise % 6.5'lik bir artış söz konusudur. Bu oranlara 1928-1935 eğitim-öğretim dönemlerinde ilkokulları bitiren öğrencilerin sayısı da dâhildir. Fakat bunların belirtilen oran içindeki yeri ancak % 1.3'tür. Bu oran çıkarıldıktan sonra ortaya çıkan oran Millet Mekteplerinin çalışmaları sonucunda gerçekleşmiş orandır.

Sonuç olarak, kısa süre aktif olmasına rağmen Millet Mektepleri, ülkede okuma-yazma oranının yükselmesine büyük katkı sağlamıştır. Ancak bu çaba maalesef sonraki yıllarda devam ettirilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Millet Mektepleri, Latin Harfleri, Harf İnkılabı, Okuma-Yazma, Halk

Abstract

Alphabet matter of debate in Turkey since the Tanzimat period ended in 1928. As a result of the process that started with the will of Atatürk, on November 1, 1928, the "Law on Acceptance and Conformity of Turkish Letters" was accepted in the Turkish Grand National Assembly and It was published in the Official Gazette (Resmi Gazete) on 3 November and entered into force.

In the future, the government has made a new breakthrough in order to teach the people of the new Latin alphabet to the people. For this purpose, the Instruction Sheet (Talimatname) of the Millet Mektepleri, which will be opened to spread the new writing to the masses of the people, was accepted by the Council of Ministers on 11 November. On January 1, 1929, Millet Mektepleri started to be opened in many parts of the country. Shortly after the opening of the Millet Mektepleri everyone was targeted to learn to read and write. In the early days, this excitement and desire was at the top level. But after the middle of the 1930s, the excitement decreased both in the public and in the authorities and attendance fell. Nevertheless, however, it has been an important contribution to the people's literacy learning.

As a result of the opening of the Millet Mektepleri and other educational activities by official authorities, the number of literate people has increased rapidly after the alphabet reform. According to the 1927 census, while the number of literate people was approximately 1.000.000 (10.7 %), this number increased to 2.500.000 (19.9 %) in 1935.

In 1927, literacy rate was 13 % for males and 4 % for females, while these ratios increased to 29.9 % for males and 10.5 % for females in 1935. Therefore, there is an increase of 16.9 % for males and 6.5 % for females. These ratios include the number of students who completed elementary schools in 1928-1935 education and training periods. However, these are only 1.3 % in the stated ratio. The rate that emerged after this rate was deducted was the result of the work of the Millet Mektepleri.

As a result, the Millet Mektepleri, despite being short-lived, have made a major contribution to the increase in the literacy rate in the country. Unfortunately, this effort could not be continued in the following years.

Keywords: Millet Mektepleri, The Latin alphabet, Alphabet Revolution, Literacy, People

GİRİŞ[1]

Türkiye'de 1839'da ilanıyla birlikte artık farklı bir dönem, Tanzimat Dönemi başlamıştır. Bu dönemde yapılan tartışmalar, özellikle 1860'ların başından itibaren kendini gazete ve dergi sayfalarında göstermeye başlamıştır. Bu tartışmalarda, eğitim konusunun yanısıra, dil ve alfabe konusundaki tartışmalar da gündeme gelmeye başlamıştır.

Bazı Türk aydınları, devletin geri kalmasının; eğitimin geniş bir kesime yaygınlaştırılamamasından dolayı olduğunu, bunun da Arap harflerinin eksikliğinden kaynaklandığını savunmuştur. Arap harflerinin Türkçeyi ifade etmeye yetersiz olduğunu ve bu durumun da çocuklara okuma yazma öğretirken zorluğa sebebiyet verdiğini ileri süren ilk Türk aydını Münif Paşa'dır. (Tansel, 1953: 223).

1860'lı yıllardan itibaren Arap harflerinin Türkçeyi ifadede yetersiz olduğunu savunan başta Münif Paşa, Mirza Fethali Ahundzade, Ali Suavi ve Melkum Han gibi aydınlar özellikle şu hususlar üzerinde durmuşlardır:

Yazıda sesli harfler kullanılmadığı için, bazı kelimeler aynı harflerle yazılmasına rağmen farklı şekillerde okunabilmektedir. Bu durum özellikle okuma-yazmayı yeni öğrenen çocuklar için büyük zorluklara sebep olmaktadır. Bu zorluk yüzünden çocuklar, uzun yıllar okula gitmelerine rağmen okuma-yazmayı iyi bir şekilde öğrenememektedirler. Bunun sonucunda sadece çocuklar değil, toplumun her kesimindeki insanlar da kısa zamanda okuma-yazma öğrenememekte ve halkın "fikren terbiyesi" mümkün olamamaktadır.

Arap harfleri matbaacılık açısından da uygun değildir. Bu harflerle bir kitap bastırabilmek için Avrupalıların matbaada kullandığı harflerin iki-üç misli harf kullanmak gerekmektedir. Matbaa kasalarındaki harflerin çokluğu Arap harflerinin başta, ortada, sonda ve yalnız olarak değişik şekillerde kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Arap harflerinin bu haliyle Türkçeyi ifade etmede yetersiz olduğunu savunan aydınlardan bazıları, eksikliğin harflerin ıslah edilmesiyle halledilebileceğini ileri sürmüştür. Bu görüşü savunanlara göre, harflerin ıslah edilmesinde dini yönden herhangi bir sakınca yoktur. (Erat, 1991: 13-57). Bu arada bazı aydınlar, köklü ve esaslı bir çözüm olabilmesi için harflerin değiştirilip yerine Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiğini de savunmuştur. (Caferoğlu, 441).

Bu dönemde Arap harflerinin eksikliğini dile getirerek, harflerin ıslahı veya değiştirilmesi görüşünü savunanlara karşı, Namık Kemal ve Ebuzziya Tevfik gibi diğer bazı Türk aydınları da şu hususları ileri sürmüştür:

Türk çocuklarının gayr-ı müslim çocukları gibi, kısa zamanda okur-yazar olamamalarının sebebi, kullanılan harfler değil, eğitim sisteminin yetersiz olmasıdır. Bu yüzden ilk önce eğitim sisteminin ıslah edilmesi gerekmektedir. (Namık Kemal, 1869: 2-3).

Arap harfleri terk edildiği zaman gelecekte hiç kimse, geçmişte yazılan kitapların hiçbirisini okuyamayacaktır. Bu durumda nesiller arasında kopukluk söz konusu olacaktır. Ayrıca geçmişte yazılmış olan kitapları, yeni harflere çevirmek de imkânsız denilebilecek derecede zor bir iştir.

Yazı yazarken sesli harf kullanmamak, okumayı güçleştirmez. Çünkü okumayı kolaylaştıran harfler değil, kelimenin yazılış şekli ve alışkanlıktır. Sesli harfler sadece özel isimlerin doğru okunabilmesi maksadıyla kullanılabilir.

Arap harflerinin matbaacılık açısından büyük bir zorluğa sebebiyet verdiği görüşü doğrudur. Çünkü basılacak bir yazı sadece bir kişinin elinden çıkmamaktadır. Ancak, birkaç kişinin aynı anda çalışması ile bir yazı kısa zamanda baskıya hazır hale getirilebilmektedir. Bu durumda sadece biraz daha fazla çalışmak gerekecektir.

Ebuzziya Tevfik, Latin harflerini, Arap harflerinin yerine kullanmayı teklif edenlerin, "frenk mukallitleri" olduğunu belirtmektedir. (Ebuzziya Tevfik, 1885: 1339-1342).

Arap harflerinin ıslahı, Latin harflerinin kabulü tartışmaları, II. Meşrutiyet döneminde yoğunluk kazanmıştır. Bu dönemde Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiği görüşü daha açık bir şekilde sık sık gündeme gelmiştir.

II. Meşrutiyet döneminde harflerin yetersiz olduğunu savunan bazı aydınlar, harflerin ıslahı yolundaki faaliyetlerini düzenli bir şekle sokmuşlardır. Harflerin değiştirilmesine karşı çıkan bu aydınlar, konuyla ilgili olarak dernek kurma yoluna bile gitmişlerdir. (Erat, 1991: 76-110). Harfleri yazı içinde ayrı ayrı yazmayı savunan bu aydınlar, görüşlerini geniş kitlelere duyurabilmek için aynı zamanda çeşitli konferanslar vermiş ve kitap, broşür gibi yayınlar bastırma yoluna gitmişlerdir.

[1] Bu kısım hazırlanırken (**Türk Basınında Alfabe Meselesi 1862-1918,** İ.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1991) adlı tezimizden yararlanılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde Latin harflerinin kabul edilmesi taraftarı olan Hüseyin Cahit Yalçın, Celal Nuri İleri, Ali Nadir ve Abdullah Cevdet şu görüşleri ileri sürmüşlerdir:

Latin harfleri kabul edildiği zaman, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılar çoğalacak ve Türklerin de yabancı dilleri daha kolay bir şekilde öğrenmesi mümkün olacaktır.

Latin harflerinin birçok kolaylıkları beraberinde getireceği bir gerçektir. Fakat, harfler üzerinde yapılacak bu değişikliklerin milleti rencide etmeden yapılması ve halkın dinin emirlerini iyi bir şekilde öğrenmesine yardımcı olunması gerekmektedir.

Japonların kullandığı harfler gerçi zordur. Fakat Japonlar, Avrupa ile temasa geçtikten sonra ilerlemeye başlamışlar ve bu süre içinde dışarıdan hiçbir devletin müdahalesiyle karşılaşmamışlardır. (Erat, 1991: 184-213).

Latin harflerini savunanların bu görüşleri, Arap harflerinin ıslahını savunanlar tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Harflerin değiştirilmesine karşı çıkarak ıslâhını savunanlardan eğitimci Satı Bey ile Milaslı İsmail Hakkı Bey bu konuda şu görüşleri dile getirmiştir:

Arap harflerinin zor olması, ilerlemeye engel değildir. Eğer harflerin zor olması ilerlemeye engel olsaydı, dünyanın en zor alfabelerinden birisine sahip olan Japonların bir adım bile ileri gitmemesi gerekirdi. Tarih, büyük bir geçmişe ve edebiyata sahip bir milletin kendi harflerini değiştirdiğini bize göstermemektedir. (Satı, 1913: 1427-1428).

Yabancı bir dili öğrenmek, uzun bir zaman almaktadır. Harfler ise dil öğrenmenin çok küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle, Latin harfleri kabul edildiği zaman yabancıların Türkçeyi kolay öğrenecekleri iddiası doğru değildir. (İsmail Hakkı: 7-8).

Yukarıda ifade edilen hususlardan da anlaşılacağı üzere, Latin harfleri taraftarları özellikle ilerlemek ve kalkınmak için, kolay bir alfabenin kabul edilmesini savunmuşlardır. Arap harflerinin değiştirilmesine karşı çıkanlar da, daha çok dînî yönden ve geçmişle bağı keseceği düşüncesi ile Latin harflerine karşı çıkmış ve harflerin ıslâh edilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Cumhuriyet Döneminde Latin Harfleri Tartışmaları

Cumhuriyet döneminde Latin harfleri meselesi 1923 yılı başından itibaren yeniden gündeme gelmiş ve tartışılmaya başlanmıştır.

Latin harfleri konusu, ilk defa 17 Şubat 1923'te İzmir'de toplanan İktisat Kongresi'nde karşımıza çıkmaktadır. "Latin Harflerinin Kabulü" konusundaki bir teklifi Kongre Başkanı Kâzım Karabekir Paşa tepki ile karşılamış ve genel toplantıda bu teklifi okutmamıştır. Daha sonra verdiği bir demeçte Kâzım Karabekir Paşa, niçin Latin harflerine karşı çıktığını şu şekilde belirtmiştir:

Latin harfleri meselesi, daha çok yabancılar tarafından telkin edilmektedir. Latin harfleri kabul edildiği zaman, geçmişle irtibat kesilecek, binlerce cilt tarihi eser okunamaz hale gelecektir. Bu durumda Avrupa'nın eline bir propaganda malzemesi verilmiş olacak ve onlara "Türkler ecnebi yazısını kabul etmişler ve Hıristiyan olmuşlar" propagandasını İslâm dünyasına yapma imkânı sağlanmış olacaktır.

Kâzım Karabekir Paşa'nın basında çıkan bu demecinden sonra Kılıçzade Hakkı, Karabekir Paşa'nın ileri sürdüğü neden ve endişelerin yersiz olduğu üzerinde durmuş ve Latin harflerinin bir an önce kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu tartışmaya daha sonra Hüseyin Cahit de katılmıştır. Latin harfleri aleyhine ortaya atılan fikirlerin mantıktan ziyade hisse dayandığını, Arap harflerini kullanmak için hiçbir dînî zorunluluğun bulunmadığını ve millî harfler olmadığını belirten Hüseyin Cahit, ülkeyi kurtarmak için en lüzumlu tedbirlerden birisinin de harfleri değiştirmek olduğunu ileri sürmüştür.

Latin harfleri tartışması ertesi yıl da devam etmiştir. 24 Şubat 1924'te İzmir Milletvekili Şükrü Saraçoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi görüşülürken Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde bir konuşma yaparak, eğitim için çok para harcandığını, büyük fedakârlıklarda bulunulduğunu, fakat halkın yine de okuma-yazma bilmediğini dile getirmiş ve yegâne kabahati harflerde bularak konu hakkında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ne düşündüğünü sormuştur. Saraçoğlu'nun alfabe konusunu bu şekilde Meclis kürsüsünden dile getirmesi basında geniş yankı yapmıştır. Hüseyin Cahit, teklifi olumlu karşılayarak, Latin harflerinin kabul edilmesinin ülke için kurtuluş yolu olacağını belirtmiştir.

Cenab Şehabeddin de bu tartışmalara katılarak, imla ve kıraat meselelerinin Latin harflerinin kabulüyle ortadan kalkacağını ileri sürmüştür.

Buna karşılık bu dönemde **Resimli Gazete, Tevhid-i Efkâr, İkdam** ve **Akşam** gazetelerinin Latin harfleri aleyhindeki yayınlarını görmek de mümkündür. Mesela İbrahim Alaaddin, **Resimli Gazete**'de, Hüseyin Cahit'in

Latin harfleri lehindeki görüşlerine cevap teşkil eden bir yazı kaleme almıştır. Aynı gazetede Ahmet Hikmet Müftüoğlu da bir yazısında, Latin harflerini almanın "akla, mantığa sığmayan çocukça bir tedbir" olduğunu ileri sürmüştür.

Bu arada Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar, 1924 yılında öğretmenlerin Latin harfleri karşısındaki tavrını ortaya çıkarmak için bir anket yaptırmıştır. Anket sonucunda, öğretmenlerin % 96'sının Latin harflerine karşı olduğu ortaya çıkmıştır.

1925 yılına gelindiğinde tartışmaların biraz azaldığı görülmektedir. Şubat ayında, bir yıl önce Arap harflerine karşı açıkça konuşmaktan çekinmeyen Milli Eğitim Bakanı Şükrü Saraçoğlu, bu defa tartışmalara taraf olmayacağını Meclis kürsüsünden ilan etmektedir.

1926 yılında Latin harflerinin kabulü konusu yeniden heyecanlı bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. **Akşam** gazetesinin Latin harfleri hakkında yaptığı ankete katılan aydınların büyük bir kısmı, harflerin değiştirilip Latin harflerinin kabulüne karşı olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu dönemde Fuat Köprülü, Avni Başman ve A. Zeki Velidi (Togan) gibi bazı ilim ve fikir adamının da, Latin harfleri aleyhinde görüş ileri sürdükleri gözlenmektedir.

Aynı zamanda 1926 yılı Latin harfleri tartışmalarının en yoğun dönemine de rastlamaktadır. Artık Latin harfleri taraftarları yavaş yavaş üstünlüğü ele geçirmeye başlamışlardır. Bu yıl içinde çıkan aleyhte yazılar zamanla azalmaya başlamıştır. Latin harflerini savunanlar ise artık hedeflerini büyüterek, harflerin Türkçeye nasıl uygulanacağı hakkında projeler bile üretmeye başlamışlardır.

1927 yılı sonlarıyla 1928 yılının ilk yarısı, Latin harflerinin Türkçeye uygulanması yolunda önemli bir dönemi oluşturmaktadır. Çünkü, bu dönemde Latin harfleri aleyhindeki yayınlar tamamen olmasa bile büyük ölçüde azalmış, artık üstünlük Latin harfleri taraftarlarına geçmiştir. Bu arada Latin harflerinin Türkçeye nasıl uygulanacağı hakkında basında birçok yayın göze çarpmaktadır. Bu tekliflerini kitapçık olarak bastıranlar bile olmuştur.

Harf İnkılabı ve Millet Mekteplerinin Açılması

1928 İlkbaharında basında yoğunlaşan Latin harfleri tartışmalarına Meclis ve hükümet de olumlu yaklaşmıştır. 20 Mayıs 1928'de Başbakanlığın Milli Eğitim Bakanlığı'na verdiği emir gereğince, Haziran ayı ortalarında Türkçenin Latin harfleri ile yazılması işini düzenlemek amacıyla Bakanlığın bünyesinde resmen bir **"Dil Encümeni"** kurulmuştur.

Dil Encümeni aylar süren çalışmasını bir rapor haline getirerek Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'e takdim etmiştir. Bu arada Atatürk, Latin harflerine geçileceğinin ilk haberini 9 Ağustos 1928 günü akşamı İstanbul'da Gülhane Parkı'ndaki bir toplantıda vermiştir. Atatürk'ün burada yaptığı konuşmada, artık Latin harflerine geçilmesi gerektiğini açıkça ifade etmiştir. Bu konuşma basında geniş yankı yapmıştır. Bu nutkun ardından basında Latin harflerinin kabulü ve Türkçeye nasıl tatbik edileceği hakkındaki yazılar artmış ve Türkiye'de tam bir "Harf Seferberliği" başlamıştır.

Atatürk bu seferberliğe katkıda bulunmak için hemen yurt gezilerine başlamıştır. İlk önce Tekirdağ, Bursa ve Çanakkale'ye daha sonra da Sinop, Amasya, Tokat, Sivas ve Kayseri'ye giden Atatürk, gittiği her yerde devlet memurlarının Latin harfleriyle okuma-yazma öğrenip öğrenmediğini sınamış ve halka bu yeni harfleri tanıttırmıştır.

Başbakan İsmet İnönü, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı Kâzım Özalp ve Cumhuriyet Halk Partisi Milletvekilleri de, halka yeni harflerin öğretilmesinde büyük çaba göstermişlerdir.

Devlet yöneticilerinin bu yoğun çalışmasına basın da tam destek vermiştir. Gazete ve dergilerin sayfalarında Türkiye'nin her yerinde yeni harfleri öğretmek için açılan kursların haberlerini görmek ve Latin harflerini öven, niçin bu harflerin alınması gerektiğini belirten yazılara sıkça rastlamak mümkündür. Bu ortamda, 11 maddeden oluşan "Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun", Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilmiş ve 3 Kasım'da da Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. (Erat, 2013: 310-313).

Başbakan İsmet İnönü, aynı gün, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde bir konuşma yaparak yeni harfleri öğretmek amacı ile Hükümetin bütün ülkede "Millet Mektepleri" adı altında halk eğitimi kurumları açacağını ve vatandaşların işlerini aksatmadan bu harflerle okur-yazar duruma getirileceğini belirtmiştir.

İsmet İnönü, 8 Kasım'da yaptığı açıklamada da, bu okullardaki eğitim süresinin iki, dört ya da altı ay olacağını, belirli yerlere gelemeyecek durumda olan vatandaşlar için, gezici Millet Mektepleri açılacağını, en büyüğünden en küçüğüne kadar bütün bürokratların buralarda görev alacaklarını belirtmiş ve bu yöntemle yılda bir kaç

yüzbin kişinin okutulmasının planlandığını ifade etmiştir. Başbakan, Millet Mekteplerinin Genel Başkanlığını ve Başöğretmenliği'ni de Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın kabul ettiğini duyurmuştur.

Bu gelişmeler üzerine Bakanlar Kurulu, 11 Kasım 1928 tarihinde, Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi'ni onaylamış ve ilgili talimatname (yönetmelik) 24 Kasım 1928 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kararla halka okuma yazma öğretecek olan Millet Mektepleri resmen kurulmuş oldu. Bu arada ilgili yönetmelik bir yıl sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerisi doğrultusunda 22 Eylül 1929'daki Bakanlar Kurulu'nda bazı değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikleri içeren yeni yönetmelik de aynı tarihte Cumhurbaşkanı tarafından da onaylanarak yürürlüğe konmuştur. (Albayrak, 1994: 472-473).

1928'deki Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi, aynı yılın sonlarında Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet Müdevvenat Müdürlüğü Neşriyat Şubesi tarafından 23 sayfa olarak Ankara'da H(akimiyet-i). M(illiye). Matbaasında da basılmıştır.

1928 yılındaki Talimatnamenin 1. Maddesi'nde "Gaye" başlığında Millet Mekteplerinin, yeni kabul edilen Türk harflerinden Türk milletini azami derecede istifade ettirmek ve büyük halk kitlelerini süratle okur-yazar bir hale getirmek maksadıyla oluşturulduğu ifade edilmektedir. 2. Madde'de Millet Mektebi teşkilatının iki türlü olduğundan bahsedilmektedir:

A) Eğitim çağını geçirmiş olup ne Arap ve ne de Türk harflerini bilen vatandaşların Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmeleri için dört aylık bir süreyi kapsar.

B) Eski Arap harfleriyle okuyup yazan ancak Türk harflerini bilmeyen vatandaşların, Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmeleri için iki aylık bir süreyi kapsar. Dolayısıyla Millet Mektepleri A ve B olmak üzere iki grup şeklinde tasnif edilmiş ve bu şekilde dersler başlamıştır.

3. Madde'de her Türk vatandaşının kadın ve erkek bu teşkilatın üyesi olduğu belirtilmiştir.

Toplam 52 maddeden oluşan Talimatname'nin 2-14. Maddeleri, Millet Mekteplerinin teşkilat yapısının nasıl olduğu hakkında olup, 15. madde ihzari ve idari teşkilat heyetlerinin görevlerini açıklamaktadır. 16. ve 17. maddeler eğitim-öğretimin nasıl yapılacağını; 18. Madde ilköğretim müfettişlerinin görevlerini, 19-25. maddeler de Başöğretmen ve öğretmenlerin görevlerini açıklamaktadır. 26. ve 27. maddeler Millet Mektebi dersanelerinin çeşitleri ve devam şartlarını düzenlemiştir. 28 ve 29. maddeler halkın Millet Mekteplerine devamlarının sağlanması hakkındadır.

Derslere başlangıç ve ikmal merasimi hakkında 30. Madde'de şu ifadeler yer almaktadır: Her millet Mektebinin ilk açılış günü öğretmen, okuyup yazma ve harfler hakkında bir açılış konuşması yapar. Gramafon sağlanabildiği takdirde Cumhurbaşkanının yeni harfler hakkındaki konuşmalarını içeren plağı çalar ve ardından derse başlar. Eğitim-öğretim müfredat programları ve öğretim, kurallarına uygun olarak devam eder. 31. Madde'de kursa katılanların nasıl sınava tabi tutulacağını, kurs sonunda diploma alamayanların ikinci bir ikmal kursuna sevk olunacağını düzenlemiştir. 32. madde ise Millet Mektebi dersanelerinde yeni harflerle okuyup yazma öğrenenlerin, halka mesleki ve fenni bilgileri vermek, gerekli olan tatbikatı yaptırmak ve bu şekilde halkın üretim gücünü arttırmak maksadıyla, açılacak dil, ticaret ve san'at ikmal dersanelerine devam edeceklerini belirterek, Millet Mektebi dersanesini başarı ile bitiremeyenlerin halk dersanesine kabul olunmayacağını kayıt altına almıştır.

33. ve 34. Maddeler dersaneler için kullanılacak paranın nasıl temin edileceğini, 35-38. Maddeler hapishanelerle özel kurumların ve fabrikaların kurslara nasıl katılacağını, 39-43. Maddeler ise seyyar talim heyetlerinin nasıl ve nerelerde görev yapacağını açıklamaktadır. 44. Madde Millet Mekteplerinde okutulacak olan dersler ve yeni harfler hakkında oluşturulacak olan propaganda teşkilatının nasıl ve nerelerde görev yapması gerektiğini içermektedir. 45 ve 46. Maddeler dersane mezunlarına verilecek belge hakkında açıklamalarda bulunmaktadır.

"Menfaatler" başlıklı kısım son maddeleri kapsamaktadır. Bu kısımda yer alan 48. Madde'de; bir devreyi başarıyla bitiren öğretmenlere ücretlerinden başka, biri devre ortasında diğeri de sonunda Maarif Müdürü'nün teklifi ile Maarif Emini tarafından birer takdirnamenin verileceği belirtilmektedir. 49. Madde'de ise köyünde yeni harflerle okuyup yazma bilmeyen herkesi okutmuş ve bu şekilde ümmîliği kaldırmış olan öğretmenlerin ayrıca para ödülü ile ödüllendirileceği ifade edilmektedir. 50. madde, öğretmen olmayıp da Millet Mektebi öğretmeni belgesi alarak bu mekteplerde görev alan memurların da mahalli idare heyetinin teklifi ile bağlı bulundukları ilgili birim tarafından takdir ve taltif edileceklerini belirtmektedir. 51. Madde bu talimatnamenin yayımı tarihinden itibaren geçerli olduğunu, 52. ve son madde de bu talimatname hükümlerinin icrasına Bakanlar Kurulu'nun memur olduğunu ifade etmektedir. (Talimatname, 1928: 4-23)

Millet Mekteplerinde Okutulan Dersler

Millet Mekteplerine devam eden vatandaşlar sadece okuma yazma öğrenmemiş, günlük yaşamlarında kendilerine yararlı olabilecek konulara ait bilgiler de öğrenmişlerdir. Millet Mekteplerinde şu dersler verilmiştir:

1- Okuma-Yazma: Yeni Türk harfleriyle okuma-yazmayı öğrenmiş olanların düzgün bir biçimde okumalarını ve düşüncelerini en iyi biçimde anlatabilmelerini sağlamaya yönelik bu derslerde, halk kültüründen ilginç örnekler, günlük gazete haberleri, kadınlar için ev bilgileri, dergi yazılarının yanı sıra, günlük hayatta en çok kullanılan yazışmalar mektup-dilekçe-telgraf-senet vb. hususlar öğretilmekteydi.

2- Hesap ve Ölçüler: İnsanların günlük hayatında en çok gerekli olan basit hesap işlemleri, dört işlem, uzunluk ölçüleri (metre, arşın, okka, dirhem, gram, kilogram), para birimleri (lira, kuruş, santim, para), arazi ölçüleri (ar, dönüm, evlek) ve bunların kullanılmaları öğretilmektedir.

3- Sağlık Bilgileri: Bu derse devam eden vatandaşlara insan vücudu ile ilgili temel bilgilerin kazandırılması, bulaşıcı hastalıklarla savaş yöntemlerinin öğretilmesi, içkinin zararları, hava, su, gıda maddeleri hakkında temel bilgiler, çocuk bakımı, açık hava ve güneşin yararları, gündelik yaşamda karşılaşılması olası kazalar (zehirlenme, hayvan ısırmaları vb.), çevrenin temiz tutulması ve korunması gibi konular üzerinde bilgiler verilmiştir.

4- Yurt Bilgisi: Bu derslerde vatandaşlara Türk bayrağı, tarihi, vatanı, coğrafyası, ülkenin komşuları, Cumhuriyetin kuruluşu, Atatürk'ün yaptığı hizmetler, Kurtuluş Savaşı, Anayasa, seçimler, TBMM, Cumhurbaşkanı ve Başbakan'ın görevleri, Belediyelerin görevleri, vergiler, ulusal bayramlar, askerlik, yargı, devlete dilekçe verme, sultanların baskı ve zulümleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Albayrak'a göre; bu bilgilerin gerçek amacı, bireylere ulusal bilinci aşılamak, Cumhuriyet'e ve devrimlere bağlı aydın düşünceli insanlar yetiştirmektir. (Albayrak, 1994: 477-478)

Millet Mekteplerinin Eğitim Hayatına Katkısı

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, 2 Aralık 1928 tarihinde bütün Valiliklere bir yazı göndererek talimatname gereğince çalışmalara başlayacak olan Millet Mektepleri hakkında bazı uyarılarda bulunmuştur. Bu genelgede Mustafa Necati, Millet Mekteplerinde 1 Ocak 1929 tarihinden itibaren derslere başlanacağını, bunun için o zamana kadar her öğretmene bir Millet Mektebi dershanesi kurulacağını, bir kurs döneminde başarılı olamayanların diğer kursa katılacaklarını, tek öğretmenli köylerde hem A hem de B Dershanesi açılacağını belirtmiş ve 10 Ocak 1929'daki bu işlerle ilgili sayısal bilgileri ve karşılaşılan zorlukları Bakanlığa bildirmelerini talep etmiştir. Bundan sonraki süreçte ülkede yoğun bir şekilde Millet Mektebi açılması çalışmalarına başlanmıştır. (Ergün, 1982: 102).

Okuma yazma bilmeyen vatandaşları "ümmîlikten" kurtarmak amacıyla açılan Millet Mektepleri kısa zamanda ülkenin her tarafına yayılmış, en alt kademeden en üst kademeye kadar bütün idarecilerin teşvik etmesi ve basının da tam desteği sayesinde, halk nezdinde önemli rağbet görmüştür. İlk yıllarda iyi bir denetim ağıyla Millet Mekteplerinde arzu edilen başarıya ulaşılmış, fakat 1931 yılından sonra bazı aksaklıklar gündeme gelmeye başlamıştır. Bu aksaklıklar Ankara'ya raporlar şeklinde sunulmuş olmasına rağmen, mevcut ekonomik imkânsızlıklara ilaveten, 1929 dünya ekonomik bunalımının olumsuz etkisi, Osmanlı Devleti'nden kalan dış borçların ilk taksidinin Lozan Andlaşması gereğince aynı yıllarda ödenmeye başlanması, yeterli öğretmen bulunamayışı, devrimci felsefenin günden güne sönmüş olması arzu edilen başarının yakalanmasını engellemiştir. Buna rağmen, 1928-1935 yılları arasında Millet Mekteplerinden bitirme belgesi alanların sayısının bir buçuk milyona yaklaşmış olması önemli bir başarıdır. (Şahin, 1992: 232)

Harf İnkılabı'nın gerçekleşmesi ve Millet Mekteplerinin açılmaya başlaması ile ülkede ilk zamanlarda ortaya çıkan heyecan zamanla kaybolmaya başlamıştır. Bu dönemde resmi olarak ifade edilen husus, kısa süre içerisinde ülkede herkesin okuma yazma öğreneceği idi. Millet Mektepleri faaliyete başladığında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati hayatta idi ve bu konuya özel olarak önem veriyordu. Ancak Millet Mekteplerinin ülkede tam olarak faaliyete geçtiği bir anda Bakan Mustafa Necati, 1 Ocak 1929 tarihinde ölmüştür. Bu beklenmedik hadise, Millet Mekteplerinin ileriki yıllarda faaliyetlerinin azalmasına da etkide bulunacaktır.

Millet Mektepleri 1928 yılı sonlarından 1935 yılına kadar ülkede yüzbinlerce kişiye okuma öğretmiş, ülkede okur-yazar sayısının artmasına önemli derecede katkı sunmuştur. Millet Mektepleri açıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli tarihlerde bazı istatistikler yayınlamış, kursa katılanların sayısı hakkında bilgiler vermiştir. Ancak 1933 yılında Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü 1928 ile 1933 yılları arasını kapsayan geniş bir istatistik yayınlamış ve Millet Mektepleri hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. "Maarif 1928-1933, Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistiği, No: 28" başlıklı çalışmanın girişinde, eserde verilen rakamların sadece Millet Mekteplerinden mezun olanların sayısını gösterdiğini, bu rakamların ülkede Türk harfleriyle okuyup yazma bilenlerin sayısı olarak düşünülmemesi gerektiği, Türk harfleriyle okuyup yazma bilenlerin toplamının eserde beş yıllık olarak verilen (1.247.197) rakamının üç dört katı olduğu ifade edilmektedir. Bu kurslara katılıp başarılı olanların dışında çeşitli kurumlarda, okullarda okuma-yazma bilenlerin sayısının basit bir hesapla üç milyondan fazla olduğu ileri sürülmüştür.

Yayımlanmış olan bu istatistiğe göre; 1928-1929 eğitim öğretim döneminde köylerde ve şehirlerde toplam olarak 20.489 adet dersane açılmışken, 1932-1933 eğitim öğretim döneminde 5.107 dersane açılmıştır. 1928-1929 döneminde bu dersanelerde 16.922 öğretmen görev almışken bu sayı 1932-1933 döneminde 4.082'ye inmiştir.

1928-1929 döneminde Millet Mekteplerine devam edenlerin sayısı 1.045.500 kişi iken beş yıl sonra 1932-1933 döneminde bu sayı 157.636'ya inmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Millet Mektepleri A ve B olmak üzere iki grupta faaliyet gösteriyor ve dönem sonlarında başarılı olanlara diploma veriliyordu. O nedenle devam edenleri tamamı başarılı olmuştur denilemez. 1928-1929 döneminde Millet Mekteplerinde başarılı olanların sayısı 597.010 iken bu sayı 1932-1933 döneminde 90.935'e inmiştir. 1928 sonlarından 1932-1933 döneminin sonuna kadar Millet Mekteplerine devam ederek başarılı olan ve değişik (özel eğitim verilen) yerlerde eğitim görerek toplamda 1.250.159 kişi okuma yazma öğrenmiştir. (İstatistik, 1933: 44-45)

Bu veriler de göstermektedir ki, Millet Mekteplerine katılım her geçen yıl azalmıştır. Daha önce belirtilen nedenlerin yanısıra Halkevlerinin devreye girmesi ve ilk zamanlardaki heyecanın azalmasıyla katılım hızla azalacaktır. 1927-1928'de Halk dershaneleri olarak açılan bu okullar, 1928-1935 döneminde Millet Mektepleri, 1936-1950 döneminde de Ulus Okulları adıyla faaliyetini devam ettirmiştir. (Ergün, 1982: 105)

1935-1936 yılına kadar ise toplamda Millet Mekteplerine devam edenler 2.546.051 iken, başarılı olanlar 1.240.210 olmuştur. 1936 yılına kadar özel eğitim görenlerle birlikte Türkiye'de okuma yazma öğrenmiş olanların sayısı 1.394.484 sayısına ulaşmaktadır.(Avcı, 2013: 56).

Bilindiği gibi Türkiye Cumhuriyeti'nde 1927 yılında Genel Nüfus Sayımı yapılmıştır. Bu nüfus sayımında ülkede yaşayan insanların % 10.7'sinin okuma yazma bildiği ortaya çıkmıştır. 1935 Nüfus Sayımında ise bu oran % 19.9'a yükselmiştir. (Ergün, 1982: 105). 1927 yılına göre neredeyse okuma yazma oranının % 100 artmasının önemli sebeplerinden birisi de Millet Mekteplerinin ortaya koyduğu faaliyetlerdir.

Mustafa Albayrak ise ülkedeki okur-yazar oranının 1935 yılında % 20.4'e yükseldiğini belirtmektedir. Albayrak'a göre; 1927 yılında erkeklerde okur-yazarlık oranı % 13, kadınlarda % 4 iken, bu oranlar 1935 yılında erkeklerde % 29.3'e, kadınlarda ise % 10.5'e çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, erkeklerdeki okur-yazarlık düzeyi 16.9, kadınlardaki okuryazarlık düzeyinde ise 6.5'lik bir artış göstermiştir. Bu oranlarda 1928-35 öğretim dönemlerinde ilkokulları bitiren öğrencilerin sayısı da dahildir. Ancak bunların belirtilen oran içindeki yeri ancak % 1.3'tür. Bu oran düşüldükten sonra ortaya çıkan 19.1'lik oran Millet Mekteplerinin çalışmaları sonucunda sağlanabilmiştir. Bu ise, Türkiye'de okur-yazar oranının yılda ortalama olarak % 2.7 yükseltildiği anlamına gelmektedir.

Albayrak'a göre; ortaya çıkan % 19.1'lik orandan, daha önce Arap harfleri ile okur-yazar olan nüfusu düşürmek gerekse bile, yedi yıllık dönem içinde % 8.6'lık bir artış sağlandığı anlaşılır ki, bu artış, Cumhuriyet'in devraldığı okur-yazar oranından daha fazladır. Bu artış, daha sonraki yıllarda da sürdürülebilmiş olsaydı, 1960 yılına gelindiği zaman Türkiye nüfusunun % 100'ünün okur-yazar hale getirilebileceği savunulmuştur ki, bunda belli ölçüde gerçek payı vardır. (Albayrak, 1994: 482)

Sonuç olarak, kısa süre aktif olmasına ve ilk zamanlardaki olumlu havanın değişmesine ve sonradan ortaya çıkan birçok olumsuzluğa rağmen Millet Mektepleri, ülkede okuma-yazma oranının yükselmesine büyük katkı sağlamıştır. Ancak bu çaba maalesef sonraki yıllarda devam ettirilememiştir. Ne yazık ki, 2000'li yıllara gelinmesine rağmen Türkiye'de hâlâ okul çağındaki vatandaşların % 100'ü okuma yazma bilememektedir.

KAYNAKÇA

Albayrak, Mustafa, (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları, (1928-1935), *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,* X/29, 471-483.

Avcı, Cemal, (2013). Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri, *Mediterranean Journal of Humanities* mjh.akdeniz.edu.tr III/1, 43-60. DOI: 10.13114/MJH/20131650

Caferoğlu, A, Mirza Feth Ali Ahundzade, *Azerbaycan Yurt Bilgisi*, 24, s. 441.

Ebuzziya Tevfik, (1885). Yine Islâh-ı Hurûf Davası, *Mecmua-i Ebuzziya*, 42, 1339-1342.

Erat, Muhammet, (1991). *Türk Basınında Alfabe Meselesi 1862-1918*, İ.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Erat, Muhammet, (2013). Harf İnkılabı, *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi,* Editör: Muhammet Erat, İstanbul.

Ergün, Mustafa, (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi,* Ankara.

İsmail Hakkı (Doktor Milaslı), *Latin Hurûfu mu, Kendi Harflerimizi Islâh mı?* Dersaadet, (Basım tarihi yok).

İstatistik, (1933). *Maarif 1928-1933, Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistiği,* Ankara

Namık Kemal, (1869). Huda kadirdir eyler seng-i hârâdan güher peyda, *Hürriyet*, 54, 2-3.

Satı, (1913). Elifba Meselesi, *İçtihad*, 61, 1427-1428.

Şahin, Mustafa, (1992). Bir Halk Eğitim Çalışması Örneği Olarak Millet Mektepleri, Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 1, 213-234.

Talimatname, (1928). *Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi,* Ankara.

Tansel, Fevziye Abdullah, (1953). Arap Harflerinin Islahı ve Değiştirilmesi Hakkında İlk Teşebbüsler ve Neticeleri, *Belleten*, XVII/66, 223.

ORTAÇAĞDAN GÜNÜMÜZE KADAR İŞKODRA'DA EĞİTİM

Education in Shkodra from The Middle Ages Until Today

Öğretmen Ervis MOLLA
ARNAVUTLUK
ervis-molla@hotmail.com

Özet

İşkodra özel konumu, etrafındaki doğal ve beşerî zenginlikleri ile tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar çevresi için hem idari hem de kültürel merkez olma özelliğini daima korumuştur. İşkodra ve çevresinde yerleşmeler ve beşeri faaliyetlere ait ilk bulgular unç Devri'ne kadar uzanmaktadır.

Bu çalışmada İşkodra çevresindeki eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesine XVIII. Yüzyılın ikinci yarısından sonraki dönem ele alınmıştır.

1760-1770 yıllarında, kütüphanenin ve medresenin bulunduğu "Eğitim-Kültür Kompleksi"nin temelleri atılmıştır. Ders veren öğretmenler Arnavut'tur. Temelleri Mehmet Paşa Plaku zamanında atılmıştır ancak Karamahmut Paşa zamanında okuma salonları, öğretmenler odası, çalışma ortamları, yurt vs. gibi ortamlar eklenmiştir. Kütüphanenin 300 kitaplık bir koleksiyonu vardır. XIX. yüzyılın ilk on yıllıklarında İşkodra'da derslerin Arnavutça olduğu, özel öğretmenlerin çalıştığı okullar açılmıştır. 1880'den 1861 yılına kadar Arnavut eğitim yayılmasına yardım eden dört kız, sekiz de erkek okulu olmak üzere toplam 12 ilkokul sayılmaktadır. 1894-1895 yıllarında İşkodra merkez ve köylerinde çoğunlukla dini ağırlıklı eğitim veren 110 okul vardır. Dersler Türkçe olsa da öğretmenler Arnavut'tur.

İşkodra'da orta öğretime yönelik ilk okul 1858 yılında üç sınıflık Rüştiye (Arnavutların arasında **rujdiye)** açılmıştır. XVIII. yüzyılın ikinci yarısından XX. yüzyılın başlarına kadar 7 tane orta okul açılmıştır.

Bağımsızlıktan sonra Avusturya, Türkiye, İtalya ve Fransa'ya eğitim amaçlı giden çok sayıda kız ve erkek olarak İşkodra vatandaşı vardır.

1913 yılında Parruca halk okulu, Rus-Haslikaj okulu gibi şehirde yeni okullar açılmıştır. 1916-1917 yıllarında İşkodra ve yakın çevrelerde bulunan okulların sayısı 22'ye yükselmiş ve bu okullarda toplam 594 öğretmen çalışmakta idi.

2 Eylül 1957 tarihinde Türkiye'de eğitim fakültelerinin karşılığı olan Pedagojik Enstitü'nün açılması önemli bir olaydır. Bu enstitütü 1991 yılında üniversiteye dönüştürülmüş ve günümüzde yeni bölümlerin açılması ile ekonomist, avukat, istatistikçi, öğretmen vs. gibi mesleklerde eğitim vermektedir. 1989 yılında da Enstitü'ye "Luigj Gurakuqi" adı verilmiştir. Halen üniversitenin altı adet fakültesi bulunmaktadır.

İşkodra Luigj Gurakuqi Üniversitesi, sadece İşkodra için değil tüm Arnavutluk'un kültürel, eğitim-bilimsel hayatında önemli bir yere sahiptir.

Son yıllarda, Avrupa'yı hedef olarak koymuş üniversite, yabancı üniversitelerle işbirliği yürüterek çok sayıda profesörün batı eğitim ve bilimsel araştırma yöntemlerine tanık olmalarını sağlamıştır. Sadece 1993-2005 döneminde, Amerika ve Avrupa'nın 30 ülkesinde diploma koruma ve "master" derecelerini alarak uzmanlaşmış çok sayıda profesör vardır.

Günümüzde Arnavutluk'ta zorunlu öğretim 9 yıldır. İlköğretim 5 yıl, orta okul 4 yıldır ve herkes devam etmek zorundadır. Genel liselerde 3 yıl, meslek liselerinde 4 yıl olan lise eğitimi isteğe bağlıdır. İşkodra Luigj Gurakuqi Üniversitesi'nde lisans eğitimi 4 yıldır. Üniversiteye öğrenciler sınavla alınmakta ve aldıkları puana göre üniversiteye yerleştirilmektedir.

Halen İşkodra şehrinde 845 öğretmenin görev yaptığı 12 adet kreş ve anaokulu, 19 adet ilk ve ortaokul, 3 adet genel lise, 7 adet değişik branşlarda meslek lisesi, 1 adet üniversite bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin barınma ihtiyacını karşılamak üzere 2 adet devlet yurdu bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İşkodra, Öğrenci, Meslek Eğitimi, Kültür

Abstract

Shkodra has always maintained its special position, its natural and human riches around it, and its being an administrative and cultural center for its environment from day to day. The first finds of settlements and human activities in Shkodra and its surroundings stretch back to the copper period.

In this study, evaluation of educational activities in Shkodra around XVIII century. The period after the second half of the century was risen up.

In the years 1760-1770, the foundations of the "Education-Culture Complex", where the library and the media were located, were laid. Teachers who give lessons were Albanian. The premises were laid at the time of Mehmet Pasha Plate, but at the time of Karamahmut Pasha, reading halls, teachers' rooms, working environments, dorms etc. have been added. The library has a collection of 300 books. In the first decades of the XIX century, schools in Shkodra were opened by private teachers whose classes were in Albanian. From 1880 to 1861, a total of 12 primary schools were counted, including four school for girl who helped spread Albanian education and eight schools for boys. In the years 1894-1895, there were 110 schools in the center of Shkodra and their villages, which mainly provided religious education. Even if the lessons are in Turkish, the teachers are Albanian.

In 1913, new schools were opened in the city like the Parruca public school and the Rus-Haslikaj school. In 1916-1917, the number of schools in Shkodra and nearby areas increased to 22, and a total of 594 teachers were working in these schools.

The opening of the Pedagogical Institute which is the equivalent of education faculties in Turkey on September 2, 1957 is an important event. This institute was transformed into a university in 1991 and now with the opening of new departments, economists, lawyers, statisticians, teachers etc. education in such professions. In 1989, the institute was called "Luigj Gurakuqi". Currently, there are six faculties of the university.

Shkodra's Luigj Gurakuqi University has an important place not only in Shkodra but also in the cultural, educational and scientific life of Albania.

In recent years, the university, which has set the target for Europe, has collaborated with foreign universities, and many professors have witnessed western education and scientific research methods. In just 1993-2005 period, there are many professors who specialize in diplomas protection and "master" grades in 30 countries of America and Europe.

Today, compulsory education in Albania is 9 years. Primary school is 5 years, middle school is 4 years and is compulsory for everyone. High school education with 3 years in general high school and 4 years in vocational high school depends on demand. She has 4 years of undergraduate education at the Shkodra's Luigj Gurakuqi University.

Presently there are 12 kindergartens and nursery schools, 19 primary and secondary schools, 3 general high schools, 7 vocational high schools and 1 university in different branches, which 845 teachers work in the city of Shkodra. There are 2 state dormitories to meet the needs of university students for housing.

Keywords: Education, Shkodra, Student, Vocational Education, Culture

İşkodranın Kısa Tarihçesi

İşkodra, Balkanlar'ın en eski şehirlerinden biridir. 2500 yıldır bu varlığını sürdürmektedir. İşkodra aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğunun en son yitiğidir. Osmanlı döneminde, ekonomik, politik ve coğrafi yönden son derece önemli bir vilayettir. Günümüzde İşkodra Tirane ve Durres'ten sonra Arnavutluğun 3. büyük kentidir.

İşkodra, Balkanlarda geçmişten gelen kadim değerlerin günümüze yansıdığı kültürel mirasın yoğun olarak görüldüğü bir coğrafi mekanın adıdır. Bu değerler ve eğitimi İşkodrada belirgin bir şekilde, birçok belgede kanıtlanmıştır. Ünlü Türk gezgini Evliya Çelebi, bu gelişme ile alakalı şöyle der: ***"İki yüzyıl önce İşkodra, birçok ürünü ithal etmek zorunda kalmadan tüm ihtiyaçlarını yerine getirirdi, böylece halkı mutluluk içinde yaşarlardı.***" [1]

[1] Sali Vuçiterni, "Shkodra 350 vjet më parë", përkthim i "Sejahatnames" së E. Çelebiut, faqe 21.



Foto 1. *İşkodra Şehri*

Bütün Çağlarda İşkodra'nın ön plana çıkmasında eğitimin büyük bir önemi olduğu kanıtlanmıştır. Özellikle Osmanlıların gelişiyle birlikte hem kent yaşam seviyesi hem de eğitim kalitesi çok gelişmiş ve bir eğitim merkezi halini almıştır.

Arnavutluğun en önemli bilim adamlarından Işkodralı Hamdi Bushati Osmanlı dönemi eğitim sistemi hakında şöyle belirtmiştir.

"... İşkodra büyük değerlere dönüşmüştü, Her kategorinin eğitim kurumları bir araya getirildi, ilkokul mektepleri, Rüştiye ortaokuları ve lise kategorisindeki medreseler" [2]

Bu eğitimsel donanım beraberinde İşkodara halkının Arnavutluğun diğer yerlerine oranla daha fazla kalkınma halkın zenginleşmesine sebep olmuştur. Hatta bazıları hayır servetler mal varlıklarının bir parçası yurttaşlık yükümlülüğü olarak eğitim kurumlarına bağış yapmayı adetten saymışlardır.

Osmanlı yıllarında İşkodra'nın manevi (dini), eğitim ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için Devleti Aliye Osmaniyeden hariç olarak yerel halk büyük yatırımlar yapılmıştır. Mektepleri inşa eden, farklı düzeylerde okullar açan ve halkın eğitim ve kültürünün gelişimine katkıda bulunan çok sayıda duyarlı birey ortaya çıkmıştır. Örneğin; Molla Meda gibi. [3]

Osmanlı Devleti Döneminde o dönemin çağdaş eğitim sisitemin bir getirisi olarak daha özgürlükçü, daha milliyetçi duygulardan yoksun bir yapı oluşmuştur. Bunun sonucunda İşkodra halkı eğitimi çok yüksek bir seviye ulaştımıştır. İlde yaşayan halkın bu özgürlükçü ortamda üç dinin kendi yaşam sitiline bağlı kendi okularını açmalarına yol açmıştır.

1. Türk Okulları

2. Katolik Okulları

3. Ortodoks Okulları

Arnavutluk'taki Osmanlı dönemi yaklaşık 500 yıl sürmüştür. Bu süre zarfında, dini, bilimsel ve edebi içerikli oryantal dillerde olsa da, eğitim ön plandaydi. Ayrıca Arnavut bilim adamları tarafından söylenmiştir ki: *"Türk medeniyeti, günlük sosyal evsel ve kişisel yaşamı, gelenekler, dil ve halk müziğinde Arnavutluk'ta olumlu bir toplumsal etki olmuştur."* [4]

Evliya Çelebi, belirtilen yüzyıllarda İşkodra daki eğitim hakkında kayıtlara girmiş ilk yazılı bilgi içerendöküman olarak karşımıza çıkmaktadır. Evliya Çelebi eserinde İşkodra şehrinin camilerle dolu olduğunu ve her caminin yanında bir medrese olduğu ve bunlardan etkilendiğini anlatmaktadır.

Evliya Çelebi anlatyor ki: *"halkının birçok sınıfa sahiptir: balıkçılar, askerler, tüccarlar, denizciler, sanayiciler, entelektüeller, çiftçiler"* gibi eğitim sonucunda çeşitli meslekler edindiğini anlatmaktadır. [5]

Buşatlılar (1757-1831), İşkodra'daki dini ve eğitim kurumlarının gelişimine güçlü bir ivme kazandırdı. 1760-1770 yıllarında, kütüphanenin ve medresenin bulunduğu "Eğitim-Kültür Kompleksi"nin temelleri atılmıştır ve çok önemli iki medrese inşa edilmiştir.

[2] Hamdi Bushati, "Shkodra dhe motet", volumi l, Shkodër, shtypur në shtypshkronjën "Rozafat", Shkodër, 1998.
[3] "Do mësuesa të hershëm mysliman në Shkodër", "Përparimi" V. 1915, nr. 10, fq. l84.Të dhënat janë marrë nga studimi i Hamdi Bushatit "Gjendja arsimore e Shqipërisë në periudhën osmane", "Shkodra dhe mote!" (Traditë, ngjarje, njerëz), Shkodër, 1999, fq. 19-95 të ballafaquara edhe me studimin e Prof. dr. Sh. Osmanit "Mësuesit e shkollat e para në Shkoder pergjuhën e lirinë kombëtare" në "Arsimi popullor" nr. 3, 1963.
[4] Dr. Eqrem Çabej, "Per gjenezën e literaturës shqipe", Shkodër, 1939, fq. 7.
[5] Evlia Çelebi, vepër e cituar fq. 160.

Ders veren öğretmenler Arnavuttur. Temelleri Mehmet Paşa Plaku zamanında atılmıştır. Kara Mahmut Paşa zamanında okuma salonları, öğretmenler odası, çalışma ortamları, yurt vs. gibi ortamlar eklenmiştir. İşkodranın ilk kütüphanesi bu dönemde kurulmuştur. 1880'lerde Arnavutlukta eğitimin yayılmasına yardım eden dört kız, sekiz de erkek okulu olmak üzere toplam 12 ilkokul sayılmaktadır

BULGULAR

Bu dönemin temel eğitimi mektepler (ilkokullarda) olmuştur. Belgesel kayıtlarını göre eski öğrencilerin anılarını ve tanıklıklarının aktarımlarıyla varılan bulgular şunlardır:

- Mektepler kentin ve çarşının camilerinin yakınında inşa edilirdi;

- Kasabadaki mekteplerde küçük yaştaki çocuklar gider; çarşıdaki mekteplerde ise büyük yaştaki çocuklar giderdi;

Genel anlamda dersler teolojik ve teolojik olmayan olmak üzere şu şekilde müfredata yansımıştır:

a) İlk Arapça öğrencilerine bir Elifbe defterinde yazarak,

b) Sonra ezbere alınan Yasin'e geçerek öğretilirdi.

c) Daha yüksek sınıflarda

- matematik,

- aritmetik,

- kozmografi

- kaligrafi öğretildi.

Numri 4 TURRA (Sulltan Abdyl Hamiti)

E MADHNESHME MINISTRI E PËRGJITHSHME E ARSIMIT DIPLOMË E SHKOLLAVE QYTËTËSE

Dituri Fetare	**Arabisht**	**Përsisht**	**Gjuhë Osmanllisht**	**Ortografi e sintaksë**
9	8	9	9	7
Aritmetikë	**Gjeometri**	**Gjeografi**	**Histori**	**Kotabilitet**
10	10	10	10	10
Vizatim	**Shkrim rika**	**Shkrim sylyz**	**Shuma e notave**	
9	9	9	119	

Karne Örneği [6]

Zoti Musa Qazim Nr. 6

Arabisht	**Përsisht**	**Dituri Matematike**	**Gjeografi**	**Kaligrafi të Ndryshme**	**Shuma e përgjithshme**
55	55	25	55	55	245

Karne Örneği [7]

Tanzimat reformlarının eğitim sistemini etkilemiştir. Bunun sonucu olarak, İşkodra da üç çeşitli yeni okullar açılmıştır.

a) İlk okul (ibtidaiye 4 sınıflı) bu okula dahil olan bir de (kız ilk okulu vadır) ve numuneyi kebir (örnek okulu);

b) Ruşdiye veya 3 sınıflı kasaba mektebi (Mektebi Ruşdiye veya Ruşdiye melkiye olarak da adlandırılır);

[6] Tomor Osmani, Udha e shhonjave shqipe-Histori e alfabetit. MASH. "Idromeno", Shkoder. 1999. "Ilar", Tirane, (Rib), 2008, 2012, fq. 254.259. -Shefik Osmani, Nj. Kazazi, Njëri nga tre... (Veshtrim per abetaret e D. Boriçit) ne permbledhjen "Daut Boriçi personalitet i shquar i historise, kultures dhe arsimit në Shqiperi", Shkodër. 1996. fq. 53-61.
-Pa autor, D. Boriçi, dijetar I shquar Islam. Ne DI (Drita Islame), korrik. 2012. fq. 46-47.
[7] Kabineti Pedagogjik: "Historiku i arsimit në Shkodër", (Grup autoresh), Pjesl I, fq. 34.

c) İdadiye (liseleri), örneğin:- 1906'da (düz lise) açılmıştır. [8]

Günümüzde İşkodara eğitiminde de varlığını sürdüren 1698'de İlk Katolik okulları açılmıştır.

1857'de İşkodra'da, üç okulun, Jak Kraja'nın, Gjergj Benus'un ve hala bilinmeyen bir okul, Avusturya-Macaristan imparatorluğu tarafından desteklenmiştir. Bu üç okul ilk kuruluduğunda 174 öğrenciye sahipti. Günümüzde varlığını sürdüren katolik okulları 1910'da okul sayısı ve eğitim modellerini artmıştır. [9]

1- Beş sınıf ilkokul olan Fransız Koleji

2- Üç sınıflı okulu

3- Üç dereceli ticari okul

4- Beş sınıf erkek çocuklar için, ilkokulu

5- İlkokul kızlar stigmatin ilkokulu

6- Shirokë'deki kız okulu

7- Birinci sınıf erkek çocuklar okulu.

Hamdi Bushatiye göre, İşkodra'da ilk olarak Ortodoks Okulu "Obilic" okul 1835'te açıldı. Bu yıllarda İlkokul dersleri slavça verilyordu. 1920 yılına kadar, 80-90 arası erkek ve kız çocukları için beşinci sınıfa kadar vardı. Dört sınıfa bölünmüştü. Ancak günümüzde Arnavutluğun özellikle güneyinde rastlanan Ortodosk okulu İşkodrada bulunmamaktadır.

Arnavutlukta ilk özel okul Osmanlı döneminde Kanûnî Sultan Süleyman'ın Irakeyn Seferi sonrasında İşkodra'ya gönderilmiş olan Ulama Bey tarafından 1539 inşa ettirilen medrese ile oluşturulmuştur. [10]

1861 yılında ise Franciscan seminary ortodoks okulu açılmıştır. [11]

Günümüzde ise 13 adet özel ilk ve ortaokul, 4 adet genel özel lise bulunmaktadır.

DEVLET OKULLARINA YÖNELİK BULGULAR

İsmail Kemali'nin Geçici Hükümeti kurması ve Arnavutluk'un Bağımsızlığını almasıyla oluşmuştur.

İşkodra belediyesinin inisiyatifi ile doğrudan Yönetim Kurulu Başkanı Muharrem Gjylbegu ve Uluslararası Denetim Komisyonu'nun desteği ile Ekim 1913'te İşkodra'nın ilk laik Arnavut okulunu "Ulusal Okulu" adıyla açması sağlandı. İlk yıl okul 80 öğrenciyle başlamıştır. Sınıf I- 40 öğrenci, sınıf II- 20, sınıf III- 20 öğrenci. [12]

Okul Avusturya okul programlarına dayalı faaliyetine başlamıştır. Özellikle Arnavut ana dili, aritmetik, geometri, coğrafya, tarih, Arnavut dilbilgisi ve isteğe bağlı Almanca, İngilizce ve İtalyanca dili olmak üzere birkaç ders vardı. 1913 yılında Parruca halk okulu, Rus-Haslikaj okulu gibi şehirde yeni okullar açılmıştır. 1916-1917 yıllarında İşkodra ve yakın çevrelerde bulunan okulların sayısı 22'ye yükselmiş. [13]

KOMÜNİZM DÖNEMİ (1945-1990)

Arnavutluk'ta Komünizmin gelişiyle birlikte Enver Hoca'nın hükümeti Arnavutluk'ta din eğitiminin tamamen ortadan kaldırılmasını seçti. Böylece 1967'de bütün din eğitimi olanakları (Müslüman, Katolik veya Ortodoks) kapatıldı. Onların yerleri herhangi bir dinsel müdahale olmaksızın laik okulları tercih etti.

Komünizm döneminde eğitimde birkaç reformlarda geçildi

1. 1945 Cahili ortadan kaldırmak,40 yaşına kadar okula gidilmesini zorunlu kıldı.

2. 1946'dan sonra 7 yıllık ilk okul sistemi açılmasıdır.

3. 1963 7 yıllık ilkokul sisteminden 8 yıllık ilkokulu artı, orta okulu (4+4) sistemine geçmiştir.

4. 1957'de İşkodra üniversitesi açılmıştır.

5. 1967'de Resmi olarak Komünizm İdeoloji içeren okuları kurulmuştur.

[8] Sami Frashëri: "Kamusi-i mnd", v. 1317 11. (1900). fq130
[9] H.Bushati, vep. e.cit.,vol.II. fq. 41 dhe MHSH, fondi I konsullates austriake, 77-3, nr. 840/20. Viti 1857.
[10] (Kiel M. 2001. TDV İslâm Ansiklopedisi, İŞKODRA Bölümü, cilt: 23; sayfa: 434)
[11] H.Bushati, vep.e cit., vol. l, fq. 49.
[12] Sipas revistes "Shqipëria e Re", viti 1913, nr. 16, më 28/08/1913, fq, 4.
[13] MHSH, viti 1926-27, me 125/2. dt. 19/03/1927 te IA derguar MA.

1990'DAN GÜNÜMÜZE

Komünizm rejimi düştükten sonra Arnavutluğun her yerinde oldu gibi İşkodra'da da daha fazla okulların açılmasına ihtihaç duyuldu. İç göçlerle şehirlerde yüksek bir nüfus oluştu ve okuların çoğalmasına sebep oldu.

1995'te Özel okulların resmi okul olarak açılması, İşkodra'da dernekler tarafından 2 özel lise okulu açılmıştır ve 2 tane de ilkokul ve ortaokul eklenmiştir. Dini okullar, özel okullar ve meslek okulları tekrardan açılmıştır.

Bugün İşkodra birçok okula sahiptir. İlkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi, özel okullar ve Üniversite. Okuldaki eğitim sistemi Avrupa'da gelişmiş olan bir sistemdir (Avrupa Birliğine dayalıdır). Son zamanlarda İşkodra'daki lise öğrencileri yurtdışında üniversiteleri tercih ediyorlar.

Okuldaki Öğretmenler, Eğitim Bakanlığı tarafından atanıyor. (Mesues per Shqiperine olan bir sistemdir).

İşkodrada Luigj Gurakuqi üniversitesi, sadece İşkodra için değil tüm Arnavutluk için kültür, bilim ve eğitim yönünden önemli bir yere sahiptir.

Son yıllarda, üniversitemiz Avrupa'daki ülkelelerden denklik almayı hedefine koymuştur. Yabancı üniversitelerle işbirliği yürüterek çok sayıda profesörün Batı eğitimi ve bilimsel araştırma yöntemlerine tanık olmalarını sağlamıştır. Sadece 1993-2005 döneminde, Amerika ve Avrupa'nın 30 ülkesinde diploma koruma ve "master" derecelerini alarak uzmanlaşmış çok sayıda profesör vardır.

Günümüzde Arnavutluk'ta zorunlu öğretim 9 yıldır. İlköğretim 5 yıl, orta okul 4 yıldır ve herkes devam etmek zorundadır. Genel liselerde 3 yıl, meslek liselerinde 4 yıl olan lise eğitimi isteğe bağlıdır. İşkodra Luigj Gurakuqi üniversitesi'nde lisans eğitimi 4 yıldır. Üniversiteye öğrenciler sınavla alınmakta ve aldıkları puana göre üniversiteye yerleştirilmektedir.

Halen İşkodra şehrinde 845 öğretmenin görev yaptığı 12 adet kreş ve anaokulu, 19 adet ilk ve ortaokul devlet okulu, 3 adet devlet genel lisesi, 7 adet değişik branşlarda meslek lisesi, 1 adet üniversite bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin barınma ihtiyacını karşılamak üzere 2 adet devlet yurdu bulunmaktadır.

2018'de İşkodra'da okul ve öğrenci sayısı

Okul/Öğrenci	Devletin İlk ve ortaokulu	Özel İlk ve ortaokulu	Devletin lise okulu	Özel lise okulu	Toplam
Okul	19	13	3	4	39
Öğrenci	6.858	2.855	3.809	3.915	17.437

DREJTORİA ARSİMORE SHKODER

SONUÇ VE ÖNERİLER

İşkodra eğitim tarihinde Ulama Bey tarafından 1539 inşa ettirilen medrese ile başlayan eğitim süreci Balkanların Adriyatiğe uzanan kesiminde en parlak eğim merkezi haline gelmesine yol açmıştır.

Osmanlılar eğitim ve kültürel gelişime oldukça önem vermiştir.

Bağımsızlık sonrası İsmail Kemali hükümeti günümüz İşkodra eğitimine önemli katkıda bulunmuştur.

1944'te Enver hoca ile komünizmin geldiği dönemde "cahillik kaldırma reformları" İşkodra'ya olumlu katkı sunmuştur.

1957'de Üniversitenin açılması İşkodra'da eğitim tarihinde bir diğer önemli aşamadır.

1967'de Arnavutluk dünyanın ilk ateist devleti olduğunu ilan ettikten sonra tüm dini eğitim veren okullar kapatmıştır.

1990 sonrası dini eğitim veren, özel okulların açılmasına müsade edildi. Bunun sonucunda vakıf dernek ve özel müteşebüs sayesinde eğitim kurumları tesis edildi (Bu sayı günümüzde 6'ya ulaşmıştır).

Devlet okul sayıları 27'ye ulaşmıştır.

Devlet kütüphane sayısı 2'ye çıkmıştır.

Ünivesitenin bölüm fakülte ve bölümleri genişlemiştir. Bu sayı 6 fakülte ve 24 bölüme ulaşmıştır. Üniversitenin akredisyonu sağlanmıştır.

KAYNAKÇA

"Do mësuesa të hershëm mysliman në Shkodër", "Përparimi" V. 1915, nr. 10, fq. l84.Të dhënat janë marrë nga studimi i Hamdi Bushatit "Gjendja arsimore e Shqipërisë në periudhën osmane", "Shkodra dhe mote" (Traditë, ngjarje, njerëz), Shkodër, 1999, fq. 19-95 të ballafaquara edhe me studimin e Prof. dr. Sh. Osmanit "Mësuesit e shkollat e para në Shkoder pergjuhën e lirinë kombëtare" në "Arsimi popullor" nr. 3, 1963.

VUÇITERNI, Sali. “Shkodra 350 vjet më parë”, përkthim i “Sejahatnames” së E. Çelebiut, faqe 21.

BUSHATI, Hamdi. “Shkodra dhe motel”, volumi l, Shkodër, shtypur në shtypshkronjën “Rozafat”, Shkodër, 1998.

Dr. ÇABEJ, Eqrem. “Per gjenezën e literaturës shqipe”, Shkodër, 1939, fq. 7.

Evlia Çelebi, vepër e cituar fq. 160.

OSMANI, Tomor. Udha e shhonjave shqipe-Histori e alfabetit. MASH. “Idromeno”, Shkoder. 1999. “Ilar”, Tirane, (Rib), 2008, 2012, fq. 254.259. -Shefik Osmani, Nj. Kazazi, Njëri nga tre... (Veshtrim per abetaret e D. Boriçit) ne permbledhjen “Daut Boriçi personalitet i shquar i historise, kultures dhe arsimit në Shqiperi”, Shkodër. 1996. fq. 53-61.

-Pa autor, *D. Boriçi, dijetar I shquar Islam*. *Ne DI (Drita Islame),* korrik. 2012. fq. 46-47.

Kabineti Pedagogjik: “Historiku i arsimit në Shkodër”, (Grup autoresh), Pjesa I, fq. 34.

FRASHËRI, Sami. “Kamusi-i mnd”, v. 1317 11. (1900). fq130

BUSHATI, Hamdi. vep. e.cit.,vol.II. fq. 41 dhe MHSH, fondi I konsullates austriake, 77-3, nr. 840/20. Viti 1857.

(Kiel M. 2001. TDV İslâm Ansiklopedisi, İŞKODRA Bölümü, cilt: 23; sayfa: 434)

H. Bushati, vep.e cit., vol.l, fq. 49.

Sipas revistes “Shqipëria e Re”, viti 1913, nr. 16, më 28/08/1913, fq,4.

MHSH, viti 1926-27, me 125/2. dt. 19/03/1927 te IA derguar MA.

DREJTORIA RAJONALE ARSIMORE SHKODER

ERKEN DÖNEM OSMANLI MEDRESELERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

The Importance of The Early Period Ottoman Medresters on The Turkish Education System

Kenan ÖZKAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ozknknn@gmail.com

Özet

Kuşkusuz Türk Eğitim-Öğretim hizmetlerinin en önemli bileşenlerinden biri medreseler olmuştur. Osmanlı Devleti tarihsel süreç içerisinde yönünü Batı'ya çevirirken oluşturulan kurumlar Selçuklu ve Anadolu'daki birikimli eğitim anlayışından destek almıştır.

1299'da tarih sahnesine adım atan ve cihan-şümul bir devlet organizasyonuna dönüşen Osmanlı Devleti, medrese ve medreselerdeki eğitimler sayesinde halkla iyi ilişkiler kurmayı başarmıştır. Erken Dönem medrese anlayışı ilki İznik'te (1330) olmak üzere Anadolu'nun farklı kentlerine dağılmıştır. Özellikle Batı Anadolu ve Güney Marmara'da bu anlayışa binaen yapılar inşa edilmiştir. Balkanlar ve Avrupa'ya doğru başlayan fetih hareketleri Osmanlı'nın Gelibolu, Bolayır, Çanakkale (Tuzla), Bursa, Balıkesir gibi şehirlerde, farklı nitelikte birçok yapıyı da oluşturmasına zemin hazırlamıştır.

Orhan Gazi döneminde başlayan bu kültür hareketi özellikle eğitim alanında safhaları genişleterek nitelikli bir toplum gücü yaratmış. Orhan Gazi'nin bu faaliyetleri kendinden sonra gelecek olan padişahlar için de bir alt yapı oluşturmuştur. Sultan 1. Murad ve Yıldırım Bayezid kendilerine bırakılan kültürel mirası devr alarak bu anlayışı devam ettirmişlerdir. İlk sistemli hareketler, Yıldırım döneminde, zamanın modern kurumlarından etkilenilerek sürdürülmüştür. Bu yüzden sistemli medresecilik eğitimi Osmanlı Devleti'nde en çok Yıldırım'la zikredilmeye başlandı. Bu medreseler onlu, yirmili, otuzlu, kırklı ve ellili olacak şekilde kademelendirilmiş, kademeleri geçen müderrisler hem maaşlarında bir artış yaşamış hem de bir üst medresede müderris olma layıklığına erişmişlerdir. Belli aşamalar neticesinde müderrislere uygun ödüller verildiği de gözlenmiştir. Müderrislere özel lojmanların ve vakıfların tahsis edildiği, maaşlarına ek olarak taâmiye, bahariye, lâhmiye gibi senelik veya mevsimlik ödemeler de devlet tarafından verildiği tespit edilmiştir. Talebeler de gerekli yardımlardan pay sahibi olmuş ve talebelerin eğitime devam etmeleri hususunda engeller azaltılmıştır.

Osmanlı İlk devir medreselerinin yapılanması, uygulanması, tarihsel ve sosyal süreçte nasıl bir yol izlediği merak konusu olmuştur. İlim ve irfanın, iyiliğin ve güzelliğin, saygı, örf ve adetlerin, güzel ahlakın, ananelerin taşıyıcısı olmuşlardır. Bu anlayış hem Anadolu'da hem de Balkanlar'da medreselerin halk tarafından kabul görmelerini sağlamıştır. Eğitim sisteminde bütüncül bir yapıyla oluşturulan bu kurumlar, sistem içerisinde öğrencinin yıkanma, uyuma, mütalaa etme hususlarını bir arada yapabilecek kapasite ile dizayn edilmişlerdir. Talebelerin eğitime daha iyi odaklanmalarını sağlayan yöntemler geliştirilmiş, medrese binaları şehirlerden uzak, cazibe alanlarının dışında öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde tasarlanmıştır.

Bu bildiride Türk eğitim sisteminde, öğrenciye görelik ve yaparak yaşayarak anlayışı çerçevesinde Osmanlı Devleti'nin Kuruluş döneminde uygulamış olduğu medrese eğitimi anlayışı ve ilk medreselerin yarattığı izler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Medrese, Kuruluş Devri, Eğitim, Tarih, Kültür

Abstract

Undoubtedly, one of the most important components of Turkish education-education services has been the medreses. The Ottoman Empire While turning the direction in the historical process to the West, these institutions functioned as an important carrier of the Seljuk cultural heritage.

This global-state state organization that took a step in the history stage in 1299, the first one in İznik (1330) region; Gallipoli, Bolayır, Çanakkale (Tuzla), Bursa and Balıkesir many different madrasas have built.

These cultural movements, which started under Orhan Gazi administration, continued by expanding the stages in the field of education. He has created an infrastructure for the rulers who succeeded him. Sultan Murad and Yıldırım Beyazıt took over the cultural heritage left to them. Çanakkale created a meaningful understanding of education from Gallipoli and Bolayır to the Balkans. In this process, the first serious education practices have been transformed by Yıldırım Bayezid into a system of value.

Ottoman Protected the secret of the construction and application of the first periodicals, the historical and social process. These medresses, which are the carriers of science and wisdom, goodness, beauty, respect and customs, have had a great influence over both Anatolia and the Balkans over time. These institutions, which

constitute an integrated structure in education systems, have designed the capacity of the students to do the studying, washing, sleeping, observing together. Methods have been developed to ensure that talent is better focused on education. The madrasah buildings are designed to be distant from the city and not to distract the students from the areas of attraction. In this declaration, the understanding of the madrasa that the Ottoman State applied during the foundation period and the traces left by this understanding will be examined within the framework of the understanding of the students' relativism in the Turkish education system.

Keywords: Ottoman, Medrese, Foundation, Education, History, Culture

GİRİŞ

Osmanlı Devletinin Kuruluşundan itibaren, ilmi ve hukuki derslerin verildiği İslâm eğitim sisteminin uygulayıcısı olan medrese; Arapça Dirâse sözcüğünden (Okumak, Anlamak, ilmin öğrenildiği yer anlamından) türemiştir (Baltacı, 1975: 25). Ders yapılan veya ders çalışılan yer (Kütükoğlu, 2000: 3). Kamuya açık belirli programları olan eğitim kurumlarıdır (Özbilgen, 2003: 307). Yapılan açıklamaların genel ifadesi ile talebenin huşu içinde oturup ders gördüğü ve vakur bir kişilik kazandığı, Türk mimari yapısının önemli özelliği olan bölmeli, kubbeli yapılardır. Derslerin verildiği orta ve yüksek düzeyde eğitim ve sosyal yapıyı güçlendiren yaşam yuvalarıdır.

Medreseler, fıkıh, kelam, kıraat, tecvid, belagat, cebir ve ona yardımcı derslerin sistemli şekilde okutulduğu eğitim kurumları olarak kullanılmıştır. Anadolu sınırları dışında ortaya çıkmış ve yayılmıştır. İslam Eğitiminde geleneksel yöntemlerle süregelen bu yapı Anadolu'da farklı Türk devletleri tarafından da kullanılırdı. Medreseler Osmanlı Devleti için önemli bir zemin hazırlamıştır. Osmanlı devletinden önceki medreselerde bir medresede 20 ila 40 arasında talebe öğrenim görmekteydi. Osmanlı Devleti'ne geldiğinde bu sayının zaman zaman azaldığı ya da arttığı tespit edilmiştir. Çanakkale Tuzla'da bulunan Yıldırım medresesinde 55 öğrencinin eğitim gördüğü tespit edilmiştir. Medreselerin yaygın olarak ortaya çıkmasıyla eğitim sistemi planlı ve düzenli hale geldi. Osmanlı Devleti kendinden önceki Türk-İslam devlet geleneğini ilerleterek yeni alanlara bu kurumları taşımayı bilmiştir. Bir kültür hareketine dönüşmüş olan bu kurumlar ilkin Orhan Gazi saltanatında olmak üzere ilk medrese 1330 tarihinde devletin ilk medresesi olan İznik'te kurulmuş olan Süleyman paşa medresesidir. Bu bölge beyliğin de merkezi konumundadır. İkinci medrese Orhan'ın oğlu Süleyman Paşa tarafından kurulmuştur (Bilge 1984: 68). İznik medresesi Çelebi Mehmet'in Bursa'da yaptığı medreseye gelinceye kadar en ünlü medresesi olarak çalışmıştır (Bilge, 1984: 12, Pakalın, 1983: 436). Şüphesiz İznik'teki medrese dışında Osmanlılar başka şehirlerde de medreseler yapmışlardır. İznik medresesinden sonra Bursa'da imar faaliyetleri gösteren Sultan Orhan şehrin sosyal bir müesese olarak canlılık kazanmasına öncülük etmiştir. Bursa'da önce Hisar'da ikincisini de Orhan Caminin hemen yanına inşaa ettirmiştir (Hızlı, 1998: 15).

İlk dönemde Edirne, Bursa, Çanakkale, Balıkesir olmak üzere farklı şehirlerde de medreseler inşâa edildiği görülmüştür.

Anifen bu saydıklarımız dışında Orhan zamanında Lala Şahin Medresesi, I. Murad zamanında Çekirge Medresesi (Hüdavendigar), Ulu cami yakınında bulunan Esediye Medresesi, Yıldırım Bayezid zamanında yapılan Ali Paşa Medresesi, Yıldırım Medresesi, Çelebi Mehmet'in yaptırdığı Yeşil Medrese, Bursa Sultanisi, II. Murad Devrinde Fazlullah Paşa Medresesi, İvaz Paşa Medresesi, varlıklarını sürdüren medreseler olarak kayıtlanmıştır (Halaçoğlu, C. 12, 1994: 411).

Yeşil Medrese, Hüdavendigar Medresesi, Muradiye Medresesi ve Kızılca Tuzla (Yıldırım) Medreseleri ileri derecede eğitim veren kurumlar olarak vazife görmüşlerdir. İznik Orhan Gazi ve Bursa Sultaniye medreseleri de her zaman önemli olarak kabul edilmişlerdir. Bunun dışında İstanbul, Manastır, Bolu, Kütahya, Gelibolu, Tokat, Balıkesir, Amasra, Bergama, Felipe, gibi şehirlerde çok sayıda Erken dönem mirasına ait varlığını sürdürmeyen medresenin de olduğu bilinmektedir (Demiralp, 1997: 10-17).

Kuruluş Devrinden Fatih'in Sahn-ı Seman medreselerine kadarki süreçte irili ufaklı Bursa'da 25, Edirne'de 13, İznik'te 4, olmak üzere toplamda 42 medresenin kurulduğu belirtilmiştir. (İhsanoğlu, C.1, 1999: 237).

İslam dünyasında yoğun olarak kullanılan medreseler, bir vakfa temlik edilirdi. Bu vakıflar, çoğunlukla bir külliye biçiminde teşekkül olunmuş yapılar içerisinde hamam, imarethane, kütüphane ve camilerden meydana gelmişti. İslam ülkelerinde eğitim, medrese ortaya çıkana kadar camilerde verilirdi. (Demiralp, 1997: 3).

Parasal gücü olan ve bir vakıf kuran kimsenin (Mütevelli) şartlarına göre medresenin işleyişi, medrese memurlarının maaşı ve müderrislere okutulacak dersleri, sistematik bir şekilde belirtmiştir. Eğitim parasız olarak verilir, talebelerin barınma ve beslenme ihtiyaçları medresece karşılanırdı. Medresede görev almış kişilerin de maaşları ona bağlı vakıflar tarafından ödenirdi.

Medreselerde Salı, Perşembe ve Cuma günleri tatil yapılıyordu, ayrıca dini bayramların olduğu günler de tatil sayılıyordu. Baltacı 15. yy.da günde dört, 16.yy.da günde beş dersin okutulduğunu söylemektedir. Bilge; günlük ders sayısının değiştiğini bir ya da iki ders yapanların yanından günde on ders yapanların da olduğunu

bildirmiştir. Medreselerin tatil günlerinin medrese derecesine bağlı olduğunu da söylemektedir. Altmışlı medreselerde haftada dört gün ders yapılırken yetmişli medreselerde haftanın beş günü ders yapıldığını dile getirmiştir. (Bilge, 22).

Ders aralarında müderrislerin ve talebelerin ihtiyaçlarının karşılandığını söylemektedir (Baltacı,1976: 44).

Medreseler eğitimleri bakımından iki gurup şeklinde ayrılmıştır (Baltacı, 1975: 24)

A- ***Genel medreseler:*** İslami bilimlerin okutulduğu dersler

B- ***İhtisas medreseleri:*** Yeni bilimler üzerine uzman yetiştirmek amacıyla bazen de İslâmi bilimler dersi verilir. *Hadis, Kûrra* ve *Tıp medreseleri* şeklinde uzmanlaşma gerektiren kurumlardır. *Divriği Medresesi, Keykavus medreseleri* önemli tıp medreseleri olarak kullanılmıştır (Baltacı, 1975: 24).

Osmanlı medreseleri, medresede çalışan müderrisin aldığı ücrete göre derecelendirilmekteydi (Baltacı, 1975: 47).

Tablo 1. *Medrese Dereceleri*

-20 ile 25 akçe yevmiyeli medreseler Yirmili ya da diğer adıyla Haşiye-i Tecrid
-30 ile 35 akçe yevmiyeli medreseler *otuzlu* ya da *miftah*
-40 akçe yevmiyeli medreseler *kırklı* ya da diğer adıyla *Telvih*
-50 akçe yevmiyeli medreseler *ellili* ya *da Hâric-i elli*, Dahil-i *elli* olarak bilinmekteydi.
-60 akçe yevmiyeli medreseler altmışlı medreseler.

Bu medreselerin en üstünde Fatih döneminde kurulan Sahn-ı seman medreseleri gelmektedir. Ancak Erken dönem medreseleri olmadığı için konumuz dışındadır.

Medreselerdeki kademelere göre Dâhil bir medreseyi bitiren ve bir bilim dalında uzmanlaşmak isteyen talebe ya hukuk ilahiyat ve edebiyat eğitimi veren Sahn-ı seman medreselerine ya da matematik ve tıp eğitimi veren Süleymaniye Medreseleri'ne gitmesi gerekmiştir (Demirlap, 1997: 5).

Osmanlı Devleti'nden önceki süreçte Anadolu'da medreseyi bitirme süreleri genelde üç yıl içinde olmaktaydı ancak bu bilgi kesin değildir. Uzunçarşılı Haşiye-i Tecrid Miftah, kırklı, Haric ve Dahil medreselerinde öğrenimini üç yılda tamamlayan müderrisin sonrasında Sahn-ı Semanda eğitimine devam ettiğini belirtmektedir (Uzunçarışılı, 1988: 13).

Sabit bir öğrenim süresinden bahsetmek mümkün değildir. Bu süreler farklı zaman dilimlerinde değişkenlik gösterebilmiştir. Cahit Baltacı çeşitli medreseler, okutulan dersler ve kitaplar hakkında yaptığı araştırmayı, şöyle açıklamıştır.

Tablo 2. *Medrese Kademeleri ve Öğrenim Süreleri*

Medresenin Türü	**Öğrenim gördükleri süre**	**Dersler**	**Kitaplar**
Yirmili Medrese (Haşiye-i Tecrid)	1528-29-iki yıl 1575-76-En az bir yıl 1597-98 üç ay	Belagat Kelam Fıkıh	Mutavvel Haşiye-i tecrid Şerh-i feraiz
Otuzlu(Miftah) Medrese	1529-iki yıl 1575-76-iki ay 1597-98-üç ay	Fıkıh Belagat Kelam Hadis	Tenkid ve Tavzih Şerh-i Miftah Haşiye-i Tecrid Mesabih
Kırklı/Telvih Medrese	1535-36-üç yıl 1575-76-üç ay 1597-98beş ay	Belagat Usul-i Fıkıh Fıkıh Hadis	Miftahu'l-Ulum Tavzih Meşarik Mesabih
Ellili(Haric Dahil) Medrese	1538-1539- bir yıl 1575-75- beş ay 1597-98 -beş ay	Kelam Hadis Fıkıh	Şerh-i mevakıf Mesabih Hidaye
Altmışlı medrese	**1545-1546- bir yıl**	**Fıkıh Kelam Hadis Tefsir Usul-i Fıkıh**	**Hidaye Şerh-i mevakıf Buhari Keşşaf Telvih**

Bu medreselerde iki görevli bulunmaktaydı, bunlar muid ve müderris olarak çalışan kişilerdi. Müderrisler cami ve medresede görevli ders veren muallimlerdi. Bir kitabı birden çok okuyan kişilere de müderris dendiği söylenmektedir (Bilge, 1984: 19). Müderrislik Osmanlı Medreseleri'nde bir tür belgeyle verilmekteydi buna icazet denirdi (Baltacı, 1975: 34). Bu belgeyi alan müderris görev almak istediği bölgeye göre Anadolu ya da Rumeli kazaskerliklerine başvurur ve *matlah* denilen defterlere adını yazdırırdı (Uzunçarşılı, 1988: 44). Müderrislerin tayinleri kazaskerin padişaha sunması ve padişahın onayı ile yapılırdı (Demiralp, 1997: 7). Sahn-ı Seman medreselerinin kurulmasıyla 16. yy.ın ikinci yarısında alt medrese grubu atamaları kazasker aracılığıyla yapılmaktaydı, üst sınıf medreselerin hocaları Şeyh-ül-islâm tarafından belirlenir ve padişahın onayına sunulurdu (Uzunçarşılı, 1988: 45).

Müderrisin adayları 20 akçe ile en alt medreselerde göreve başlar, altmışlı medrese düzeyine gelinceye kadar kademe kademe ilerlerdi. Medreselerdeki boşluk durumuna göre başvurusu sayısına göre sınav yapılır ve müderrisin ataması yapılırdı. (Uzunçarşılı, 1988: 63).

Görev süreleriyle ilgili bilgiler net değildir. 3-7 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Cahit Baltacı bu sürenin genellikle 3 yıl olduğunu söylemektedir (Baltacı, 1975: 26). Ayrıca isteyen müderrisler kadılığa da geçebiliyordu. 20-30 akçe yevmiye alan müderris kaza kadılığına, 50 akçe alan müderris Sancak kadılığına, Altmış akçe yevmiye alan müderris ise eyalet kadılığına geçebilmekteydi (Demiralp, 1997: 8). Muid'ler ise bir tür aracı görevi üstlenen ve müderrisin olmadığı zamanlarda talebelere dersleri öğreten ya da öğrendiklerini tekrar ettiren hocalardır.

Muidler maaşlı görevlilerdi (Demiralp, 1997: 8) müderrisin % 10 oranında maaş almaktaydılar. 30 akçe alan bir müderrise oranla muidler 3 akçe ile çalışmıştır. Muidler genel nizamdan sorumlu olarak görev almışlardır. Muidlerin vakfiye şartlarına göre ilmi seviyesi en yüksek danişmentler arasından seçildiği söylenmektedir. (Tekindağ, 1975: 24). Sabit bir muid sayısı yoktur her müderrisin yanında iki muid bulunmaktaydı (Demiralp, 1997: 8). Medreselerde Hafz-ı küttüb adında bir de kütüphane görevlisi bulunurdu, bilgili ve eğitimli olması şartı atanma koşullarıdır. Devletin birincil elden halka hizmet götürdüğü kurumlar medreseler ve ona bağlı teşekkül olan vakıflar aracılığıyla yapılırdı. (Hüdavendigar Salnamesi, 227).

Öğrenci ve diğer görevlilere kitap veren ve kaydeden kişiler olarak görev almışlardır. Bu görevliler kitapları korumuş ve dışarı çıkarılmasına müsaade etmemiştir. Çevre halkı medreselerden kitap alıp faydalanabilmekteydi bu görevi yürüten yine bu kişilerdir. Yılsonunda kitapların sayımı yapılır, düzene sokulurdu herhangi bir kitabın eksik olması durumunda görevlinin yevmiyesinden alınırdı (Müderrsioğlu, 1991: 161).

Osmanlılar zamanında her öğrenciye bir hücre yapıldığı görülmektedir. Medrese binaları caminin hemen yanında inşa edilmiş kâgirden yapılardı, bir avluyu saran tek katlı birden fazla bölmeye sahip yan yana sıralanmış odalardan meydana gelmiştir. Erken Dönem mimari özelliği olan genişçe bir kubbeyle kapatılırdı. Özellikle Anadolu'da kış şartlarının yaşamı zorlaştırmasıyla bu medreselere kışlık dershanede eklendiği görülmüştür (Demiralp, 1997: 30-31). Medresenin de dâhil olduğu sistematik bir külliye biçiminin varlığı ortaya çıkmış ve bu şehrin kurulmasında belirleyici rol oynamıştır. Şehrin topoğrafyasına göre arazinin verim durumuna göre şehrin kenarlarında konumlandığı görülmüştür (Fotoğraf 1).

Erken Dönem Osmanlı Medreselerinde günlük maaş ile birlikte ekstra ödeneklerde görevini icra eden müderrislere verilirdi. Ya mevsimsel ya da yıllık hesaplanırdı. Bunlar Bahariye, Lahmiye, Taâmiye, Yaylâkiye şeklinde isimlerle anılırdı. Taâmiye olarak buğday, arpa ve bakliyat grubundan ürün verildiği görülmüştür. Bu sistem Anadolu'da Cumhuriyet Tarihinden sonra özellikle kırsalda çokça tespit edilmiş ve devam ettiği gözlenmiştir.

Medresenin dış mekân varlığı gerek kendi başına gerekse caminin yanında konumlanması ve külliye biçimine getirilmesi şeklinde yapılmıştır. Burada dikkat edilen husus etrafının ağaçlandırılması, iyi güneş ışığı alıyor olması ve talebenin toprakla tefekkür yapacağı alanların fazla olmasına özen gösterilirdi. İki delikli (mazgal deliği şeklinde) ışıklandırma bölümleri bırakılırdı (Fotoğraf 2). İç kısmın ışık görmesi ve aydınlık olması amaçlanmıştır. Hücrelerdeki talebe odaları halka şeklinde dizâyn edilirdi. Medrese ortamının duygusal ve psikolojik bir birliktelik oluşturması sağlanırdı.

SONUÇ

İslam coğrafyasında, ilk kurulduğu andan itibaren büyük bir eğitimin hem kurucusu hem de taşıyıcısı işlevini gören medreselerin temel vasfı iyi ve ahlaklı bireyler yetiştirmekti. Bu eğitim kısmında cami ve çevresinde külliye durumuna getirilen alanlar, öğrencilerin temel öğretim vasfını güçlendirmiştir. Yıkanmadan, barınmaya, her türlü kişisel ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmıştır. Talebe, bu külliyelerde eğitim gördüğü süre zarfında yaparak yaşayarak öğrenim görmüş ve aktif bir birey olmuştur. Medrese talebeleri, İnsan-ı Kamil olma yolunda bütüncül bir yapı içerisinde, hoca-talebe ilişkisinin yoğun yaşatıldığı ve hocanın örnek alındığı bir dönem yaşamıştır. Bu irade Osmanlı Devleti'nin Batı Anadolu'da, Güney Marmara'da ve Balkan topraklarında hâkimiyet kurmasına zemin hazırlamıştır. Sosyolojik olarak örf, adet ve geleneklerin taşıyıcısı medrese hocaları ve onun talebeleri

olmuştur. Gittikleri topraklarda halka ders veren, onların sorunlarına akılcıl çözümler üretmeye çalışan öğrencilerin yetişmesi bu medreseler sayesinde sağlanırdı. Talebeler aldıkları görevi icra ederken hem iyi bir birey olma yolunda ilerlemiş, hem de kendi uzmanlık alanlarını pekiştirmişlerdir.

Ekler



Fotoğraf 1.



Fotoğraf 2.



Fotoğraf 3. Erken Dönem Hamam Kalıntısı (Tuzla)



Fotoğraf 4. Erken Dönem Cami Haziresi Alanı (Tuzla)

KAYNAKÇA

Bilge, M.(1984), *İlk Osmanlı Medreseleri*: İstanbul.

Hızlı, Mefail. (1998), *Osmanlılarda İlk Medresler, İlk Müderrisler*, Ankara: Milli Kültür Yayıncılık.

_____. (1998), *Osmanlı Klasik Döneminde Bursa Medreseleri*, İstanbul: İz Yaınları.

Halaçoğlu, Yusuf (1994*), Osmanlılarda İlim, Din ve Sosyal Müesseseler, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, C.12, Konya: TTK Yayınları.

Hüdavendigar Salnamesi, 227

Kütükoğlu, M. (2000), *XX. Asra Yetişen Osmanlı Medreseleri*, Ankara: TTK Yayınları.

İhsanoğlu, Ekmeleddin, (1999), *Osmanlı Eğitim ve Bilim Kurumları, Osmanlı Medeniyet Tarihi*. C:1, İstanbul.

Özbilgen, Erol (2003), *Bütün Yönleriyle Osmanlı (Adab-ı Osmaniye)*, İstanbul: İz Yayıncılık.

1923-2023 YUNANİSTAN'IN TRAKYA BÖLGESİ (BATI TRAKYA) AZINLIK EĞİTİMİNİN ANALİZİ

1923-2023 Greece's Thrace Region (The Western Thrace) Analysis of Minority Education

Uzman Mümin MÜMİN
Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği Genel Sekreteri/ YUNANİSTAN
m_moumin@hotmail.com

Özet

Meriç'in Batısı ile Nestos Nehri'nin Doğusu arasında yer alan Trakya (Batı Trakya) Azınlık Eğitimi karmaşık ve 100 yıldır çözülemeyen bir yapıya sahiptir. 8578 kilometrekarelik bir alanı kapsayan Trakya (Batı Trakya) bölgesindeki Azınlık Eğitimin tarihçesini incelemek, eğitimin analizini yapmak önem arz etmektedir. Yunanistan'da yaşamış, yaşayan, varlığını sürdüren azınlıklar konusu her zaman gündemi meşgul etmiş, tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Özellikle de Azınlık Eğitim Sistemini ve konusunu incelemek, bu konu hakkında belgeler sunmak Azınlık Eğitim Sistemin kanayan yarasını gün ışığına çıkarmaktadır.

1923 öncesi ve sonrasından son döneme kadar yapılan tüm ulusal ve uluslararası çalışmalar, bu konu üzerindeki hassasiyeti göstermektedir. Fakat yapılan tüm iyimser çalışmalara rağmen, Trakya (Batı Trakya'da) Azınlık Eğitim sorunu bir büyük problem olarak daima varlığını sürdürmektedir. Bu sorunlar günlük sorunlar değildir. Yıllardan beri birikmiş, çözüm beklemiştir. Fakat artık günümüzde çözüm yerini çözümsüzlük almıştır.

Değişik dönemlerde çıkarılan yönetmelikler, kanunlar neticesinde Azınlık Eğitimi güç kaybetmeye devam etmiş ve asıl, asli görevini yitirme noktasına gelmiştir. Uygulanan yanlış politikalar doğrultusunda Azınlık Eğitimi bugünkü hazin noktasına ulaşmıştır. Azınlık Eğitimi, Avrupa Birliği içinde Avrupa standartlarında eğitim vermesi beklenirken aksine yetersiz, ikinci sınıf muamele gören eğitim sistemi şeklinde işleyiş sergilemektedir. Bu doğrultuda, kendi içinde çelişkili ve anlaşmalarla kurulan hassas dengelere uymayan, son derece karmaşık bir mevzuat yumağı ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, 1923 Lozan Antlaşması ile temellerini ve varlığını oluşturan Azınlık Eğitim Sistemi günden güne özünü kaybetmiştir. Bugün, Azınlık Eğitim Sistemi bir çıkmaza sürüklenmiş, yok edilmeye mahkûm edilmiştir. Dolayısıyla, bugünkü haliyle Azınlık Eğitim Sistemi, Azınlıkla devlet arasındaki bağları güçlendiren değil, aksine gerginleştiren ve güven bunalımı doğuran bir içerik taşımaktadır. Bu durum sadece Yunanistan'ın anlaşmalarla üstlenmiş olduğu yükümlülüklerle çelişmekle kalmamakta, aynı zamanda Avrupa Birliği'nin yerleşik mevzuat, direktif ve uygulamalarıyla da bağdaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Azınlık Eğitimi, Batı Trakya, Eğitim, Lozan

Abstract

The Thrace's (Western Thrace) which is located between the western part of Evros Prefecture and the east of the Nestos River, the Minority Education issue has a complex and unstructured structure about 100 years. Because of this, it is important to analyze the history of the Minority Education in Thrace (The Western Thrace) a region which covers an area of 8578 square kilometers. The issue of minorities who lived and have been living, and survived in Greece has always been on the agenda and has been a topic of discussion and research. In particular, examining the Minority Education System and its contents, presenting documents on this subject brings to the light the problems which have faced the Minority Education System.

All national and international studies that carried out before and after the year of 1923 to the last round show the sensitivity on this subject. But despite of all the optimistic work done, the problem of the Minority Education in Thrace (The Western Thrace) has always been a major problem. These problems are not everyday problems. They have been accumulating since years and waiting for a solution. But these days, the solution replaced by a non-solution.

After having regulations issued in different periods, as a result of the laws, the Minority Education continued to lose strength and the main point came to the point of losing its original mission. The Minority Education has reached the worst point at present. While Minority Education is expected to provide European standards education within the European Union framework, it is inefficient and operates as a second class treated education system. In this direction, its emerging a very complicated legislation that does not comply with the sensitive balances established within itself and contradicts to all as well.

As a result, the Minority Education System, which was guaranteed by the Treaty of Lausanne in 1923, has lost its essence from day to day and has been dragged into an exit and sentenced to destruction. Thus, as of today, the Minority Education System does not strengthen the ties between the minority and the state, on the

contrary it carries a content that distorts and creates confidence. This is not only contradictory to the obligations of Greece which has undertaken with its agreements but also incompatible with the European Union's established legislation, directives and practices.

Keywords: Minority Education, Western Thrace, Education, Lausanne Treaty

GİRİŞ

Bugün Trakya Bölgesi'nde özellikle (Batı Trakya) Azınlık Eğitiminden bahsetmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. İlk olarak 1923 Lozan Antlaşması ile Azınlık Eğitimi bir sistematiğe oturtulmuştur. Akabinde 20 Nisan 1951 yılında Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan Kültür Protokolü, 1952 yılında yine iki ülke arasında imzalanan Kontejan öğretmenlerinin tayini ve 1968 yılında Atina-Ankara Protokolleri ile birlikte Azınlık Eğitimi bugüne ulaşmıştır. Yukarıda bahsettiğimiz Antlaşmalar ve Protokoller dışında iç hukuk nezdinde birçok kanun maddesi, yönetmelik, talimatlar ile Azınlık Eğitimi eğitim hayatında var olmaya devam etmiş ve devam etmeye çalışmaktadır.

Günümüzde Trakya Bölgesi'nde Azınlık Eğitimi acilen çözüm bekleyen en önemli sorunların başını çekmektedir. Türkiye mezunu öğretmenlerin Anaokulları ve İlkokullarına atanmaları, Türkiye Türkçesini doğru düzgün kullanamayan öğretmenlerin Türkçe eğitim verme çalışmaları, Azınlık okullarındaki müfredatın içinin boşaltılması, Yunanca derslere daha fazla zaman ayrılması, okulların birleştirilmesi ile birleştirilmiş eğitime geçilmesi ile birlikte eğitim kalitesinin düşmesi sorunların başını çekmektedir. En önemli sorun ise Lozan Antlaşması ve ikili antlaşmalar ile garanti altına alınan Azınlık Eğitimi'nden hiçbir eser kalmamıştır. Tamamen Antlaşmalar çizgenmiş, Protokollerin içi boşaltılmış, ek yasalar ve yönetmelikler ile Azınlık Eğitim Sistemin içi tamamen boşaltılmış, eğitimsizliğe sürüklenmiştir.

Azınlık Eğitimi'nin varlığı, Azınlığın Anadilinin devam edebilmesi için iki ülke (Yunanistan-Türkiye) arasında 1923 yılında ilk kez garanti altına alınan hakların verilmesi yerinde bir uygulama olacaktır. İkili Antlaşmalar ile "Kültür Protokolleri" sistemli ve kaliteli bir eğitim inşasının temellerinin atıldığı Azınlık Eğitiminin devamlılığı önem arz etmektedir.

Dolayısıyla bahsetmiş olduğumuz tüm sorunlar Azınlık Eğitiminde eğitim alan öğrencilerin eğitim hayatlarında olumsuz etkiler sergilemektedir. Aydın bireylerin yetişmesinin önünde büyük bir engel olarak yer almaktadır. Azınlık Eğitimi içindeki eksiklikler, düzensizlikler, içi boşaltmalar ile Azınlığın tüm haklarından uzaklaştırılması amaçlanmaktadır. Böylelikle aydın bireylerin yetişmemesi ile birlikte hak arama mücadelesinin son bulacağı kanısı hâkimdir. Fakat Azınlık Eğitimi tüm olumsuzluklara rağmen eğitim hayatına devam etmeye çalışmakta, aydın bireyler yetiştirmeye devam edecektir.

BATI TRAKYA AZINLIĞIN EĞİTİMİ

Azınlık Eğitim Sistemi Yunanistan'ı bağlayan uluslararası sözleşmeler, ikili antlaşmalar ve Yunan iç hukuku içinde anayasa, yasa, yasa gücünde kararnameler ve genelgelerle düzenlenmektedir. Uluslararası sözleşmeler ve ikili antlaşmalar ile Azınlık Eğitim Sistemi'nin ana hatları oluştururken esas uygulama ile ilgili konular yasa, kararname ve genelgelerle düzenlenmektedir. 1923'ten bu yana Azınlık Eğitimi alanında pek çok düzenleme yapılmış ve bugün Lozan'la kurulan Azınlık Eğitim Sistemi dengesinin korunduğu söylemek çok güçtür.

Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde yaşayan Türk toplumu Lozan Antlaşması'nın azınlıklarla ilgili hükümleri çerçevesinde anadilinde eğitim hakkından yararlanmaktadır. Coğrafi olarak sınırlandırılmış olan ve sadece Batı Trakya'da yaşayan Türk Azınlık mensuplarına tanınmış olan bu anadilinde eğitim bölgede bulunan Azınlık İlkokulların yanı sıra, Gümülcine ve İskeçe'de faaliyet gösteren birer Azınlık Ortaokulu ve Lisesi ile altı yıllık eğitim veren birer Medresede yürütülmektedir. Bu okullarda dersler hem Türkçe hem de Yunanca olarak yapılmaktadır. Azınlığa tanınan anadilinde eğitim hakkının hukuki dayanağı Lozan Antlaşmasıdır. Bu Antlaşmaya aykırı iç hukuk düzenlemeleri yapılamayacağı belirtilmiştir. Yıllar içinde çıkartılan yasalar, ilk zamanlar özerk olan bu eğitimi büyük ölçüde idarenin güdümüne sokmuştur. Son yıllarda Azınlık Okullarının içine sokulduğu durum nedeniyle işlevini yerine getiremediği yönündeki kaygılar daha yüksek sesle söylenir olmuştur.[1]

Batı Trakya Azınlık İlkokulların durumunu düzenleyen başlıca üç kanun metni bulunmaktadır. Azınlık İlkokullarının işleyişini, kuruluşunu, idari yapılarını ve öğretmenlerin atanmasını düzenleyen ve Azınlık Okullarını resmi olarak "Türk" okulları olarak niteleyen ilk hukuk metni 3065/1954 sayılı "Batı Trakya'daki Temel Eğitim alanındaki Türk okullarının kuruluşu, işleyişi hakkında ve bunların denetlenmesi ile Batı Trakya'daki Türk Okulları Müfettişlerine dair" kararnamedir. Okulları Türk Okulu olarak niteleyen bu ilk hukuk metni aynı zamanda bu tanımlamayı kullanan son metin olmuştur. Albaylar Cuntası döneminde 1972 yılında

[1] Azınlık eğitim ile ilgili daha kapsamlı bilgi için bkz.: Kelağa Achmet I, Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

çıkarılan bir sonraki kapsamlı düzenleme "Batı Trakya'daki Azınlığın Eğitimi ile ilgili 3065/1954 sayılı kararnamenin kimi maddelerini yeniden düzenleyen, değiştiren" 1109/1972 sayılı kanun hükmünde kararnamedir. Yeni yasa "Türk Okulları" adını resmen bırakarak "Azınlık Okulu" tanımlamasını benimsemektedir. Eski yasada Türkçe öğretmenleri okul encümenlerinin önerisi üzerine Azınlık Okulları Müfettişinin onayından geçtikten sonra Trakya Genel Valisi tarafından atanırken, yeni yasa atama sürecini Müfettişin önerisi ile başlatmaktadır (Madde 6/2). Ayrıca atanacak öğretmenlerin bir Yunanca sınavından geçmesi öngörülmektedir (Madde 6/3). Batı Trakya'daki Türk Azınlık Okullarının özerk niteliğini tamamen ortadan kaldırıp bu okulları Yunan Devletinin tam anlamıyla güdümüne sokan, kapsamlı düzenleme içeren, son hukuki metni ise Albaylar Cuntasının ardından çıkarılan yasadır. 1976 yılında gerçekleştirilen genel eğitim reformunun ardından 1977 yılında çıkarılan ve Azınlık Okullarının bugünkü statüsünü belirleyen 694/1977 sayılı "Batı Trakya'daki Müslüman Azınlığın Azınlık Okullarına Dair" yasadır. Bu yasa ile aynı tarihte çıkartılan 695/1977 sayılı "Azınlık Okulları ile Selanik Özel Pedagoji Akademisi Öğretim ve Denetim Kadrosu ile İlgili Konulara Dair" yasa oldukça önemlidir. Çünkü bu yasanın 3. maddesinin 7. fıkrasında öğretmen atamalarında Selanik Özel Pedagoji Akademisi Mezunlarının tercih edileceği özellikle belirtilmektedir.[2] Böylece okul encümenlerinin bu alandaki yetkileri ortadan kaldırılmaktadır. Bu yasal dayanak sonucu Azınlık İlkokullarına öğretmen atanması sürecinde, Türkiye'den Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmenlerin Azınlık Okullarında görev alması imkânsız hale gelmiştir. Günümüzde eğitim veren tüm Azınlık Okullarında Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenler Türkçe Eğitimini vermektedirler. Sadece ikili antlaşma ile belirli sayıda "Kontenjan Öğretmeni" Gümülcine merkezdeki Azınlık İlkokul ve Orta-Lisesi'nde eğitim verme hakkına sahiptir.

BATI TRAKYA AZINLIK EĞİTİMİNDE OKULLAŞMA

Batı Trakya Azınlığında "okullaşma" 1930'dan sonra başlamıştır. Her köyde ve şehirde bulunan cami odaları eğitim kurumu hizmeti vermekteydi. Daha sonraki dönemde imkânlar dâhilinde yeni okul binaları ve derslikler yapılmıştır. Bu okullara da eğitim vermek için encümen heyetleri tarafından öğretmenler seçilmiş ve eğitim vermeye başlanmıştır. Bu okullarda belli bir "müfredat programı" ve "kayıt defterleri" yokmuş. Eğitim hayatına başlayan öğretmenler yetenekleri ve bilgileri doğrultusunda ne biliyorsa onları öğretmeye çalışmışlardır. Bazı kitap ve not defterlerindeki bilgilerin ezberlenmesi istenmiştir. Dini bilgiler ve matematik öncelikli derslermiş. Bazı okullarda tamamen "eski yazıyla" eğitim verilirdi. Bazılarında ise, Türkiye'den gelen matematik, tabiat ve hayat bilgisi kitapları okutulurdu. Kimi okullarda "Eski Türkçe" harflerle yazılmış olan, "Küçük Talebelere Coğrafya Dersleri" başlığı altında dünya coğrafyasından derslerde öğretilirdi. "Yunan Mitolojisi" ile doldurulmuş tarih kitapları da öğrencilere Türkçe olarak verilirdi. Sene sonunda, bir "öğretmen heyeti" tarafından öğrenciler sınava tabi tutulurdu.

Azınlık öğrencilerinin ilkokuldan sonra eğitimlerine devam etme imkânları çok sınırlıydı. Bu sebeple, hedeflerinde bir öğretmen, bir doktor, bir mühendis ya da bir avukat olmak yoktu. İlkokulu bitiren başarılı ya da imkânı olan öğrenciler bir yolunu bulup ya öğretmen ya yardımcı öğretmen ya da medreseye gidip bir cami hocası olmayı hayal ederdi. 1950'li yıllara kadar bir nesil ya bir esnafın yanında çırak olarak ya da çiftçilik ve hayvancılık yaparak hayatlarını sürdürmüşlerdir.

1950'li yıllarda Türkiye ile Yunanistan arasında esen olumlu dostluk rüzgârları eğitimimizi de etkilemiş ve bunun sonucu olarak 1951 yılında iki devlet arasında bir "Kültür Anlaşması" imzalanmıştır. Bu anlaşma Batı Trakya Azınlığının eğitim-öğretim konusundaki sıkıntılarını kısmen de olsa giderecek hükümler içeriyordu. İlk kez Türkiye'den bölgemize anlaşmalar çerçevesinde öğretmenlerin getirilmesi, müfredatın yenilenmesi ve azınlık okullarının onarılması gibi hususları kapsamaktaydı. Yunanistan Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'nın 1926 yılında eski yazı ile yazılmış Tarih ve Coğrafya kitaplarının yerine 1952 yılında Azınlık okullarının IV, V, VI sınıfları için yeni Türk harfleriyle yazılmış Tarih ve Coğrafya kitapları bastırılarak okullarımıza dağıtılmıştır. 1952 yılında Batı Trakya'yı, Yunanistan Kralı Pavlos ve Türkiye Cumhurbaşkanı CELAL BAYAR ziyaret edip ve bu ziyarette Celal Bayar'ın adına yaptırılan lisenin açılışını yapmışlardır. Yunanistan 1954 yılında eğitim konuları üzerine kanun çıkarmıştır. 3065 sayılı ve 1954 tarihli "Mareşal Papagos Kanunu" diye bilinen yasa ile Yunanistan ilk ve son defa "Türk ilkokulları" ifadesini kullanmıştır.

BATI TRAKYA AZINLIK OKULLARINDA MÜFREDAT VE KAYNAK MATERYALLER

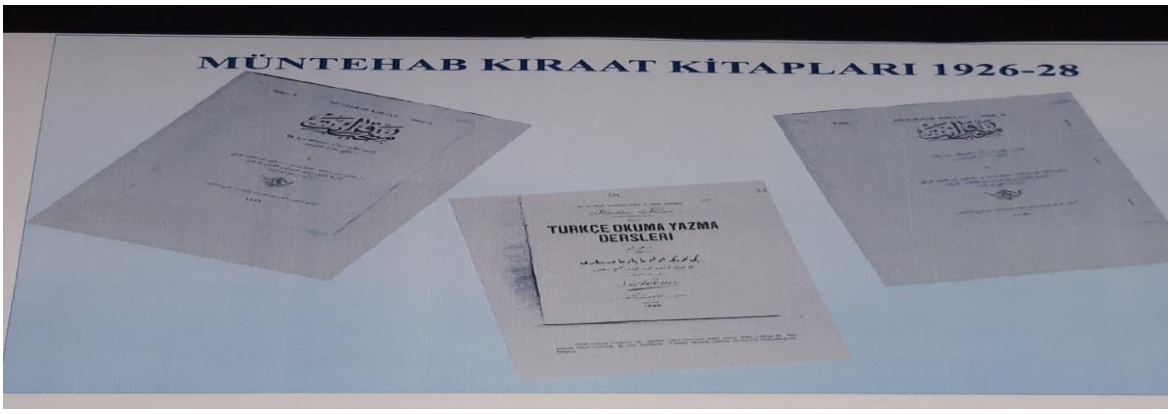
Azınlık ilkokullarında okutulan derslerden bahsetmek gerekirse; "Ders kitapları" konusunda oldukça karışık dönemler yaşanmıştır. Bilindiği kadarıyla, Yunan devleti, Azınlık ilkokullarında o güne kadar okutulan İstanbul baskılı tüm ders kitaplarını müfredat ve kullanımdan kaldırmıştır. "Trakya Genel Valisi"nin kararı doğrultusunda Azınlık Okullarında okutulmak üzere 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflara ait "eski yazı" okuma kitaplarının basımı için 8

[2] Bu kanun metinlerinin tamamı K, Tsitselikes-L. Baltsiotes, Meionitike Hekpedeuse tes Thrakes, Sylloge Nomothesias, Skholia (Trakya Azınlık Eğitimi Mevzuat Derlemesi, Yorumlar), 2001 adlı çalışmada yer almaktadır.

Mayıs 1925 tarihinde bir karar almıştır. Alınan bu karar, 19 Mayıs 1925 tarihinde Milli Hükümet Gazetesi'nde yayınlanmıştır.

Bu karar sonucunda Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'na bağlı Azınlık eğitiminden sorumlu makamlar tarafından özel komisyonlarca hazırlatılan "Müntehab Kıraat" kitapları Atina'da Foti Vulgaridi Matbaası'nda basılmış, Azınlık okullarına gönderilmiştir.

Resim 1.



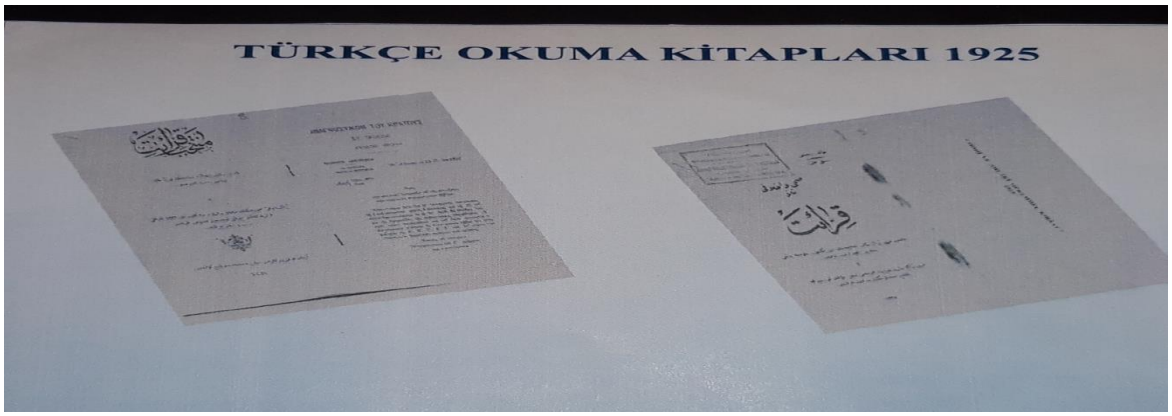
Bu kıraat kitapları dışında 1925 yılında "Sıhhi ve Ahlaki Mükemmel Kıraat" adlı bir kitap bastırılmış, kitap, Azınlık okullarına okunulmak üzere dağıtılmıştır. Aynı karar doğrultusunda kıraat kitaplarının dışında başka kitaplar da hazırlanıp Azınlık okullarına gönderilmiştir.

1928 yılında Türkiye'de yapılan "Harf Devrimin"den sonra Batı Trakya'da bazı azınlık ilkokullarında da "Yeni Türkçe" harflerle Türkçe öğretime geçilmiştir. Bu dönemde bir süre güçlüklerle karşılaşılmıştır. Bu arada, İbrahim Necmi imzası taşıyan "TÜRKÇE OKUMA YAZMA DERSLERİ" adlı kitap 1928 yılında İstanbul'da basılmış, bir müddet, bazı azınlık okullarında ders kitabı olarak okutulmuştur. Söz konusu kitap, eski yazıdan yeni yazıya bir geçiş kitabı olma özelliği de taşımaktadır.

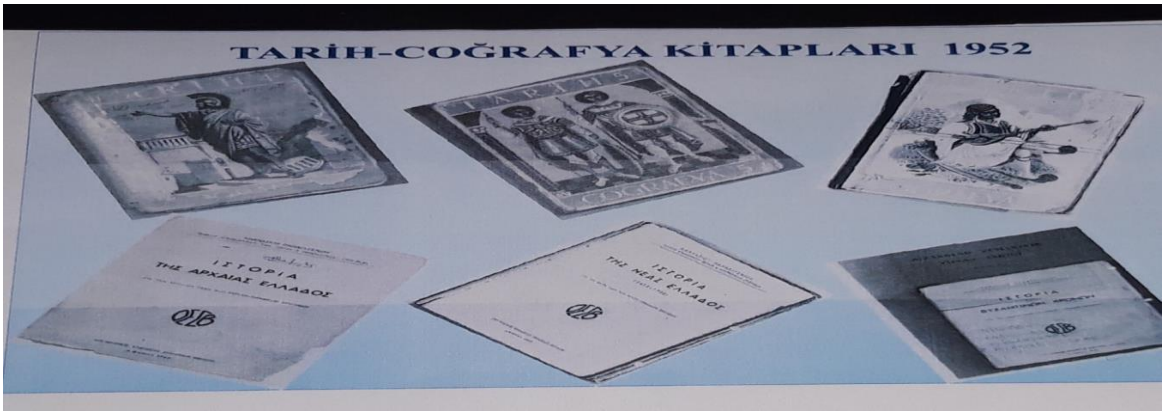
Daha önce (1926) "eski yazı" ile Yunanistan Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Tarih ve Coğrafya kitaplarının yerine 1952 yılında azınlık okullarının IV., V. ve VI. sınıfları için "yeni yazı" ile "TARİH" ve "COĞRAFYA" kitapları hazırlanmış, bu kitaplar azınlık okullarına dağıtılmıştır.

Bazı azınlık okullarında Türkiye'den gönderilen ders kitaplarıyla öğretim yapılırken bazıların da ise eski Türkçe kitapları ile eğitime devam edilmiştir. Yetkili kişiler tarafından, Medrese-i Hayriye Mezunlarına, Şehre küstü, Mastanlı, Yenice ve Osmaniye okullarındaki öğretmenlerine 1959 yılında eski Türkçe yani Arapça harflerle yazılı "Türkçe Kolay Kıraat" kitapları hazırlatılmıştır.

Resim 2.



Resim 3.



Resim 4.



Resim 5.



Resim 6.



Farklı Derslikli Azınlık Okullarında Haftalık Ders Çizelgesi

Tablo 1. *2 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1, 2 ve 3. sınıf bir arada	İKİNCİ DERSLİK 4, 5 ve 6. sınıf bir arada
1. Din Dersi	3	4
2. Rumca	8	8
3. Tarih	-	2
4. Coğrafya	-	2
5. Türkçe	10	7
6. Hayat Bilgisi	4	-
7. Tabiat Bilgisi	-	2
8. Aritmetik-Geometri	4	5
9. Resim-İş	1	1
10. Güzel Yazı	2	1
11. Müzik	1	1
12. Beden Eğitim	1	1
Toplam	34	34

Tablo 2. *3 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1 ve 2. sınıf bir arada	İKİNCİ DERSLİK 3 ve 4. sınıf bir arada	ÜÇÜNCÜ DERSLİK 5 ve 6. sınıf bir arada
1. Din Dersi	2	2	2
2. Rumca	8	8	8
3. Tarih	-	2	2
4. Coğrafya	-	2	2
5. Türkçe	10	8	8
6. Hayat Bilgisi	4	2	-
7. Tabiat Bilgisi	-	2	2
8. Aritmetik-Geometri	4	4	6
9. Resim-İş	2	1	1
10. Güzel Yazı	2	1	1
11. Müzik	1	1	1
12. Beden Eğitim	1	1	1
Toplam	34	34	34

Tablo 3. *4 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1. sınıf ayrı	İKİNCİ DERSLİK 2 ve 3. sınıf bir arada	ÜÇÜNCÜ DERSLİK 4. sınıf ayrı	DÖRDÜNCÜ DERSLİK 5 ve 6. sınıf bir arada
1. Din Dersi	-	3	4	4
2. Rumca	8	8	8	8
3. Tarih	-	-	2	2
4. Coğrafya	-	-	2	2
5. Türkçe	10	9	7	7
6. Hayat Bilgisi	4	4	-	-
7. Tabiat Bilgisi	-	-	2	2
8. Aritmetik-Geometri	3	4	4	5
9. Resim-İş	1	2	2	1
10. Güzel Yazı	-	2	1	1
11. Müzik	1	1	1	1
12. Beden Eğitim	1	1	1	1
Toplam	23	34	33	34

Tablo 4. *6 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1. sınıf ayrı	İKİNCİ DERSLİK 2. sınıf ayrı	ÜÇÜNCÜ DERSLİK 3. sınıf ayrı	DÖRDÜNCÜ DERSLİK 4. sınıf ayrı	BEŞİNCİ DERSLİK 5. sınıf ayrı	ALTINCI DERSLİK 6. sınıf ayrı
1. Din Dersi	-	2	3	3	3	3
2. Rumca	8	8	8	8	8	8
3. Tarih	-	-	-	2	2	2
4. Coğrafya	-	-	-	2	2	2
5. Türkçe	9	9	9	7	7	7
6. Hayat Bilgisi	3	3	3	-	-	-
7. Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2	2
8. Aritmetik-Geometri	3	4	4	4	4	4
9. Resim-İş	1	2	2	1	1	1
10. Güzel Yazı	-	2	2	1	1	1
11. Müzik	1	1	1	1	1	1
12. Beden Eğitim	1	1	1	1	1	1
Toplam	26	32	32	32	32	32

1977 yılına kadar Trakya Azınlık İlkokullarında eğitim yukarıda bahsettiğimiz düzende devam etmiştir. 1977 yılından günümüzde ise Azınlık Okullarında Haftalık Ders Çizelgesi aşağıdaki gibi oluşmaktadır. Türkçe müfredatındaki haftalık ders saatleri: 92 (Beden eğitimi dersi de 12 saattir. Böylece toplam 104 saat olur). Yunanca müfredatındaki haftalık ders saatleri: 85'tir.

Günümüzde Farklı Derslikli Azınlık Okullarında Haftalık Ders Çizelgesi

Tablo 5. *2 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1, 2 ve 3. sınıf bir arada	İKİNCİ DERSLİK 4, 5 ve 6. sınıf bir arada
1. Din Dersi (Türkçe)	3	3
2. Rumca (Yunanca)	10	10
3. Tarih (Yunanca)	2	2
4. Coğrafya (Yunanca)	2	2
5. Türkçe (Türkçe)	7	7
6. Hayat Bilgisi (Yunanca)	1	1
7. Fen Bilgisi (Türkçe)	2	2
8. Aritmetik-Geometri (Türkçe)	3	3
9. Resim-İş (Türkçe)	1/2	½
10. Çevre Bilim Dersi	-	-
11. Müzik (Türkçe)	1/2	½
12. Beden Eğitim (Türkçe)	1/2	½
Toplam	30	30

Tablo 6. *3 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1 ve 2. sınıf bir arada	İKİNCİ DERSLİK 3 ve 4. sınıf bir arada	ÜÇÜNCÜ DERSLİK 5 ve 6. sınıf bir arada
1. Din Dersi (Türkçe)	2	3	3
2. Rumca (Yunanca)	12	10	10
3. Tarih (Yunanca)	-	2	2
4. Coğrafya (Yunanca)	-	2	2
5. Türkçe (Türkçe)	10	7	7
6. Hayat Bilgisi (Yunanca)	-	1	1
7. Tabiat Bilgisi (Türkçe)	-	2	2
8. Aritmetik-Geometri (Türkçe)	4	3	3
9. Resim-İş (Türkçe)	1	1/2	1/2
10. Çevre Bilim Dersi (Yunanca)	3	1	1
11. Müzik (Türkçe)	1	1/2	½
12. Beden Eğitim (Türkçe)	2	2	2
13. İngilizce (Yunanca)	-	2	2
Toplam	35	35	35

Tablo 7. *4 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1. sınıf ayrı	İKİNCİ DERSLİK 2 ve 3. sınıf bir arada	ÜÇÜNCÜ DERSLİK 4. sınıf ayrı	DÖRDÜNCÜ DERSLİK 5 ve 6. sınıf bir arada
1. Din Dersi (Türkçe)	-	2	3	3
2. Rumca (Yunanca)	11	11	10	10
3. Tarih (Yunanca)	-	-	2	2
4. Coğrafya (Yunanca)	-	-	2	2
5. Türkçe (Türkçe)	8	9	7	7
6. Hayat Bilgisi (Yunanca)	-	-	1	1
7. Fen Bilgisi (Türkçe)	-	-	2	2
8. Matematik (Türkçe)	3	3	3	3
9. Resim-İş (Türkçe)	1	3	1/2	½
10. Çevre Bilim Dersi (Yunanca)	2	2	-	-
11. Müzik (Türkçe)	1	1	1/2	½
12. Beden Eğitim (Türkçe)	2	2	2	2
13. İngilizce (Türkçe)	-	-	3	3
Toplam	28	33	35	35

Tablo 8. *6 Derslikli Azınlık Okulları İçin Haftalık Ders Çizelgesi*

DERSLER	BİRİNCİ DERSLİK 1. sınıf ayrı	İKİNCİ DERSLİK 2. sınıf ayrı	ÜÇÜNCÜ DERSLİK 3. sınıf ayrı	DÖRDÜNCÜ DERSLİK 4. sınıf ayrı	BEŞİNCİ DERSLİK 5. sınıf ayrı	ALTINCI DERSLİK 6. sınıf ayrı
1. Din Dersi (Türkçe)	-	2	3	3	3	3
2. Rumca (Yunanca)	11	11	10	10	10	10
3. Tarih (Yunanca)	-	-	2	2	2	2
4. Coğrafya (Yunanca)	-	-	-	2	2	2
5. Türkçe (Türkçe)	8	9	8	7	7	7
6. Hayat Bilgisi (Yunanca)	2	2	2	-	-	1
7. Sosyal ve Siyasal Eğitimi	-	-	-	1	1	-
8. Matematik (Türkçe)	3	3	3	3	3	3
9. Resim-İş (Türkçe)	1	3	1	-	-	½
10. İngilizce (Yunanca)	-	-	3	3	3	3
11. Müzik (Türkçe)	1	1	1	½	½	½
12. Beden Eğitim (Türkçe)	2	2	2	2	2	2
13. Fen ve Teknoloji	-	-	-	2	2	2
14. Görsel Sanatlar	-	-	-	½	½	-
Toplam	28	33	35	35	35	35

Günümüzde Azınlık Okullarında Kullanılan Kaynak Materyaller

Resim 7.



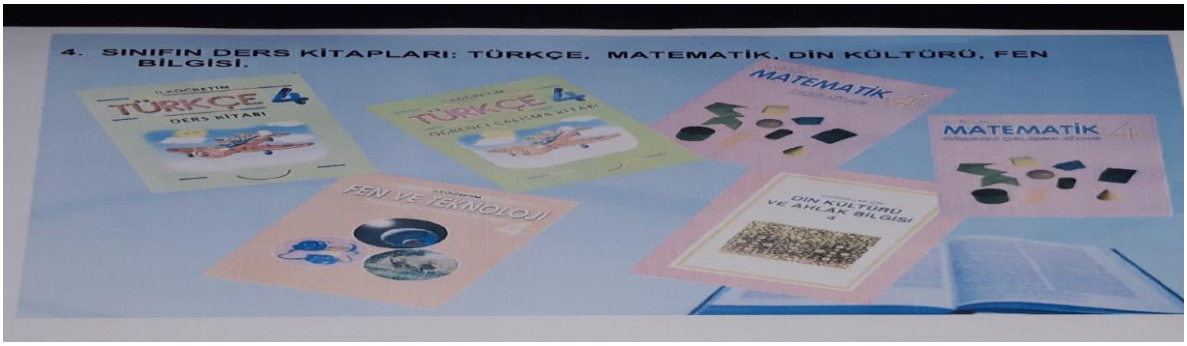
Resim 8.



Resim 9.



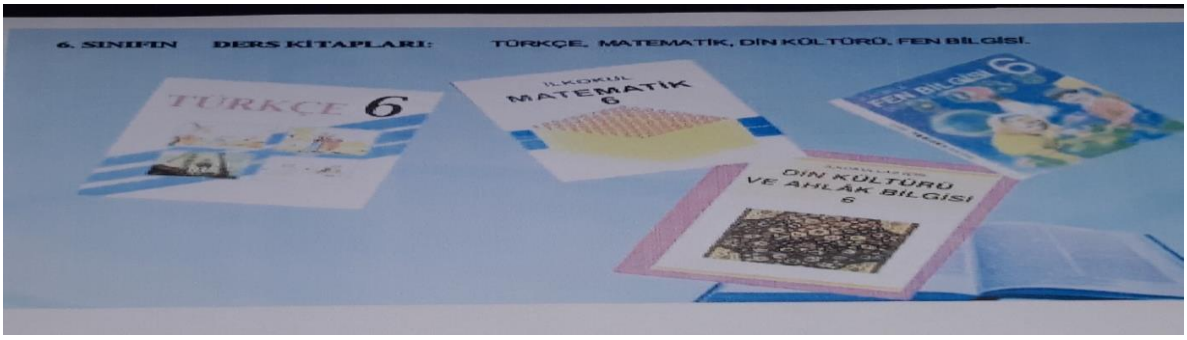
Resim 10.



Resim 11.



Resim 12.



2012-2013 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDAN 2017-2018 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINA KADAR RODOP-EVROS VE İSKEÇE BÖLGELERİNDEKİ AZINLIK OKULLARI ÖĞRENCİ MEVCUDU

Tablo 9. *Rodop İli Azınlık Okulları Mevcudu*

2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Erkek: 1453	Erkek: 1397	Erkek: 1360	Erkek: 1290	Erkek: 1249	Erkek: 1210	Erkek: 1119
Kız: 1365	Kız: 1307	Kız: 1248	Kız: 1187	Kız: 1148	Kız: 1117	Kız: 1029
Genel Toplam: 2818	**Genel Toplam: 2704**	**Genel Toplam: 2608**	**Genel Toplam: 2477**	**Genel Toplam: 2397**	**Genel Toplam: 2327**	**Genel Toplam: 2148**

Tablo 10. *Evros İli Azınlık Okulları Mevcudu*

2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Erkek: 223	Erkek: 211	Erkek: 210	Erkek: 206	Erkek: 200	Erkek: 194	Erkek: 182
Kız: 207	Kız: 207	Kız: 205	Kız: 196	Kız: 187	Kız: 180	Kız: 172
Genel Toplam: 430	**Genel Toplam: 418**	**Genel Toplam: 415**	**Genel Toplam: 402**	**Genel Toplam: 387**	**Genel Toplam: 374**	**Genel Toplam: 354**

Tablo 11. *İskeçe İli Azınlık Okulları Mevcudu*

2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Erkek: 1429	Erkek: 1326	Erkek: 1337	Erkek: 1310	Erkek: 1400	Erkek:
Kız: 1394	Kız: 1292	Kız: 1297	Kız: 1288	Kız: 1150	Kız:
Genel Toplam: 2823	**Genel Toplam: 2618**	**Genel Toplam: 2614**	**Genel Toplam: 2598**	**Genel Toplam: 2550**	**Genel Toplam: 2400**

1923'TEN GÜNÜMÜZE KADAR AZINLIK OKULLARI İLE İLGİLİ ÇIKARILMIŞ YASA VE KARARNAMELER

Batı Trakya'da eğitim; 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Antlaşması'nda her iki tarafın azınlıkları hakkında temel insan haklarının tam bir eşitlik içinde tanınmasına karar verilmiştir. Eğitim, Lozan'la garanti altına alınmış olmasına rağmen günümüze kadar çok değişikliğe uğramış, eğitim düzenlemeleri adı altında yeni yasalar çıkarılmış, yeni protokoller imzalanmıştır.

1) 2203/15.8.1952 sayılı Kanun Hükmünde Kararname
Celal Bayar Lisesi'nin 1952-53 öğretim yılında öğretime açılacağını, okul binası ile ilgili kararları encümenlerin alacağını, Türkçe derslerin Batı Trakya Azınlık mensubu öğretmenler tarafından yapılacağını, olmadığı takdirde Türkiye'den Kontenjan Öğretmenler ile eğitim verileceğini belirtmektedir. Okul Encümeninin, Batı Trakyalı Öğretmenlerin maaşlarını ödeyeceğini belirler. Okula kayıt, öğretmen maaşları, sınıf geçme, öğretmenlerin düz liselerdeki not verme sistemini uygulayacağı, Yunan Liseleriyle eş değer olduğu, Yunanca dilinin daha iyi öğrenilmesi için ek ders yapılan konuları içermektedir. 2567/1953 sayılı kanun hükmünde kararname ile bazı değişiklikler yapılmıştır. 1951 Kültür Anlaşması ve Lozan Antlaşmasından sonra Yunanistan'ın tek başına Batı Trakya Azınlığı eğitimine ilişkin çıkarmış olduğu yasal düzenlemedir.

2) 2567/31.8.1953 sayılı Kanun Hükmünde Kararname
Celal Bayar Lisesi ile ilgili bazı eksiklikleri gideren kanun hükmünde bir kararnamedir. Celal Bayar Lisesi'nde Yunanca ve Türkçe okutulacak dersler ve ders programı hakkında bilgi belirtir. 2203/1952 sayılı kararnamede bazı değişiklikler yapılmıştır. Okulun çalışma şekli ile ilgili ve Yunan öğretmenler hakkındaki bazı uygulamalar yoluna koyulmuştur.

3) 3065/6.10.1954 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Mareşal Papagos Kanunu)
Batı Trakya Azınlık ilkokullarını ilk defa Türk okulları olarak tanımlayan ve işleyiş şekline yön veren kanundur. Bu dönemde, azınlık okul tabelalarında "Müslüman Okulu" yazarken bu kanundan sonra tabelalarda "Türk Okulu" yazılmıştır. Bu uygulama, 1972 yılında da 1109/1972 sayılı kanun hükmünde kararname ile değiştirilmiştir. Yani, okul tabelalarında "Türk okulu" yerine "Azınlık okulları" ibaresi yerini almıştır.

4) 149251/28.11.1957 Sayılı Bakanlık Kararı
Batı Trakya'daki ilkokulların Müfredat Programını oluşturmaktadır. 1957 yılından önce düzenli bir müfredat yoktu. 1957 yılından sonra çıkan yeni Müfredat, Batı Trakya Azınlık okulların da uygulanmaya başlandı. Müfredatın Türkçe ayağındaki derslerin (Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Geometri, Hayat Bilgisi, Din Bilgisi, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi) amaç ve ilkelerini belirliyordu. Günümüzde, bakanlığın belirlemiş olduğu Müfredat Programı uygulanmaktadır.

5) 28767/5.4.1965 Sayılı Bakanlık Kararı
Muzaffer Salihoğlu Lisesi'nin (6 sınıflı özel ortaokul ve lise) İskeçe'de açılması ile ilgili Bakanlık Kararı'dır. Lisede, Yunanca ve Türkçe verilecek dersleri ve çalışma şartlarını belirlemektedir. Okul Müdürlerinin ve Türkçe derslerini verecek olan öğretmenlerin Batı Trakya Azınlık mensubu olacağı hükmü getirilmiştir. Türkçe okul kitaplarının Bakanlık onayından geçtikten sonra okutulacağını belirtmektedir.

6) 31/10.10.1968 Kral İdaresi Kararnamesi
Selanik Özel Pedagoji Akademisi'nin Selanik'te açılması ile ilgili kararnamedir. Akademi yüksekokul niteliğinde olup eğitimi 2 yıldır. Azınlık okullarındaki Türkçe müfredatına azınlık mensubu öğretmenler yetiştirmektedir.

7) 725/29.10.1969 Kral İdaresi Kararnamesi
Selanik Özel Pedagoji Akademisi'nin ders saatlerini ve programını belirleyen kararnamedir. Akademide, eğitim Yunancadır. Türkçe olarak sadece Türk Dili ve Edebiyatı ile Din Eğitimi dersleri okutulmaktadır. Akademiden mezun olan öğretmenler, azınlık ilkokullarında Türkçe müfredatına tayin edilmektedirler.

8) 695/12.10.1970 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname
Yunanistan çocuklarının yurt dışında eğitim görmelerini düzenleyen kanun hükmünde kararnamedir.

9) 3109/25.1.1972 sayılı Kanun Hükmünde Kararname
3065/1954 sayılı (Merasal Papagos Kanunu) kanunun birçok maddelerini ve aynı zamanda azınlık eğitiminin genel çerçevesini ilgilendiren birçok konuları düzenleyen kanundur.

10) 57658/3-9.5.1972 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Ortaokullarındaki bitirme sınavlarının ne şekilde yapılacağı ve öğrencinin hangi koşullarda liseye alınacağına dair düzenlemedir.

11) 143/17.9.1973 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname
Selanik Özel Pedagojisi Akademisi'nin işleyişi ve öğretmen kadrosu, encümen heyeti, müdür görev ve yetkileri hakkında düzenlemelere yer vermiştir.

12) F.247.8/124895/11.11.1976 Sayılı Bakanlık Kararı
Bakanlık Kararıyla, artık Gümülcine'deki Müfettişliğin Kavala'da yeni kurulan Müfettişliğe bağlandığını belirtir. 1109/1972 sayılı Bakanlık Kararındaki uygulamaların alanlarını belirtmiştir.

13) 682/1.9.1977 Sayılı Kanun
Azınlık okullarında Yatılı Yurt açılması ve uygulamalarının ne şekilde olacağı ile ilgili düzenlemeleri içermektedir.

14) 694/16.9.1977 Sayılı Kanun
Bu kanun, azınlık ilkokullarının işleyişini tekrardan düzenlemiştir. Lozan Antlaşması'nda azınlık ilkokullarının bina yönetimi, öğrenci velileri tarafından seçilmiş olan okul encümenlerindedir. Encümen adayı çıkmadığı durumda ise atamaları vali yapar. 1977 yılından 2002 yılına kadar 694 sayılı yasayla bu uygulama devam etmiştir. Günümüzde ise, encümenler yine öğrenci velileri tarafından seçilir. Encümen adayı çıkmadığı durumda atamayı Bölge Genel Sekreteri yapmaktadır.

15) 695/16.9.1977 Sayılı Kanun
Bu yasaya göre "Azınlık okullarında atanacak öğretmen Selanik Pedagoji Akademisi çıkışlı öğretmenler arasından tercih edilir".

16) 16287/18.2.1978 Sayılı Bakanlık Kararı (FEK B'139,1978)
Müdür ve Müdür Yardımcılarının azınlık okullarına nasıl atanacağını, görev ve yetkilerini düzenlemektedir.

17) 52447/8.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Encümen heyetlerinin yeniden ve ne şekilde seçileceğini, encümenlerin yetki ve görevlerini belirlemektedir.

18) 55367/16.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararnamesi
İlkokullarda, öğrenci ve sınıf sayısına göre kaç öğretmenin görev alacağını düzenlemektedir.

19) 55368/16.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Sözleşmeli öğretmenlerin göreve alınmaları, yer değiştirmeleri, okula gelemeyen öğretmenlerin yerinin doldurması sırasında takip edilecek aşamalar, Disiplin Hukuku, çalışma izninin sona ermesi ile ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır.

20) 55369/16.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık okullarında kayıt, nakil, öğrenim, not, terfi, öğrenim belgeleri, mecburi öğretim yası, kayıt mecburiyeti, kayıtların yapılacağı okullar, kayıt süresi, kayıt şekli, derecelendirme (not), terfi defteri-diploma defteri, tatil günleri, geziler, öğretim ücreti konuları hakkında düzenlemelerde bulunan karardır.

21) 61318/30.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Selanik Özel Pedagoji Akademisi'nin kendi içindeki işleyişini (sınav sistemini, öğretim biçimini, öğrencilerin uyması gereken kuralları vs.) düzenleyen karardır.

22) 61319/30.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Selanik Özel Pedagoji Akademisi'nin Hazırlık Sınıfına (okula kimlerin nasıl alınacağını, öğrencilerin uyması gereken kuralları gibi.) ait düzenlemeleri kapsamaktadır.

23) 61320/30.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Öğrencilere, Selanik Özel Pedagoji Akademisine girmek için uygulanan sınav sistemini düzenleyen karardır. Okula giriş sınavları sözlü ve yazılı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu sınavların dışında öğrencilerin beden sağlığı ve psikolojisi de test edilir.

24) 61321/30.5.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Selanik Özel Pedagoji Akademisi'nde öğretmenlerin, okul müdürü ve yardımcılarının görev ve yetkilerini düzenleyen karardır.

25) 70464/29.6.1978 Sayılı Bakanlık Kararı
Encümenlerin görev ve yetkilerini belirler.

26) 904/6.12.1978 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi
Geçici ve asıl devlet memuru olarak azınlık İlkokullarının Türkçe müfredatında görev alan öğretmenlerin maaş bordrolarını düzenleyen kararnamedir.

27) Z/3301/10.4.1979 Sayılı Bakanlık Kararı
Bu karar ile Gümülcine'deki "Celal Bayar Lisesi"nin ismi "Azınlık Ortaokulu ve Azınlık Lisesi" olarak, İskeçe'deki "Muzaffer Salihoğlu Lisesi"nin ismi de "İskeçe Özel Azınlık Ortaokulu ve Özel Azınlık Lisesi" olarak değiştirilmiştir.

28) 1024/19.12.1979 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi
Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunlarının ve azınlık öğretmenlerinin geçici ve devlet memuru olarak atanmalarını, görev ve yetki haklarını belirleyen kararnamedir.

29) Z/3291/10.4.1979 Sayılı Bakanlık Kararı
Batı Trakya Azınlık İlkokullarında encümenler tarafından sözleşme ile göreve getirilen öğretmenlerin sigortalanması işlerini ve encümenlerin öğretmen sigortalarını ödemesi konusunda kıstasları belirleyen karardır. 13 2640/1998 sayılı yasa ile değiştirilmiştir.

30) Z/1125/12.3.1980 Sayılı Bakanlık Kararı
Selanik Özel Pedagojisi Akademisine, başarılı medrese mezunu öğrencilerin sınavsız girişlerini ve sınavı kazanan teknik lise öğrencilerinin hazırlık sınavlarına girmelerini düzenleyen karardır.

31) Z2/72/3.3.1982 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık İlkokullarına, öğrenci sayısına göre kaç öğretmen atanacağını düzenleyen karardır.

32) Z2/201/17.6.1982 Sayılı Bakanlık Kararı
Z2/72/3.3.1982 sayılı Bakanlık Kararında bir değişiklik yapıldığını ve öğretmenlerin başarı durumuna göre yerlerinde kalmasını belirleyen karardır.

33) D4/225/4/ 10.3.1983 Sayılı Bakanlık Kararı
Bu karar, Gümülcine'deki Orta Eğitim Bürosu kapatıldıktan sonra azınlık eğitiminin kontrolünü, bürosu Kavala'da bulunan Azınlık Eğitim Koordinatörlüğüne vermiştir.

34) G2/640/6-20.3.1984 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Ortaokullarında ve Liselerinde Türkçe okutulan derslerin final sınav dilinin Yunanca yapılması zorunluluğunu getiren karardır.

35) Z2/277/21.5.1984 Sayılı Bakanlık Kararı
Gümülcine ve İskeçe Azınlık Liselerindeki birinci ve ikinci sınıfların 1985 yılından sonra final sınavlarının Yunanca yapılmasını belirleyen karardır.

36) Z2/15/9.1.1985 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık ilkokullarındaki Hayat Bilgisi dersinin kaldırılıp yerine Çevre dersinin getirilmesini ve bu Çevre dersinin Yunanca işleneceğini belirten karardır.

37) Z2/210/24.12.1987 Sayılı (Yayınlanmamış) Bakanlık Kararı
Medrese dışındaki okullara kayıt olunabilmeyi ve yatay geçiş haklarını düzenleyen karardır.

38) 462/7.11.1991 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi
Azınlık ilkokullardaki, eğitim-öğretimin ve derslerin iyileştirilmesi için ek ders verilmesi ile ilgili konuları düzenleyen karardır.

39) 2009/12-14.2.1992 Sayılı Kanun
Azınlık ilkokullarını ve Ortaöğretim okullarını Dağlık ve Şehir merkezi olmak üzere iki kısma ayıran, öğretmenlerin de atanmalarını ve ayrılma taleplerini hazırlayan karardır. Ayrıca Yunan Ortaokulları ile ilgili düzenlemeleri de içermektedir.

40) 39/4-14.2.1992 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi
Balkan Kolunda Türkçe ve Yunanca müfredatta görev alacak öğretmenlerin atamalarının bir sırayla olacağını ve Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenlerin kadro sayısını 250'ye çıkartan kararnamedir.

41) Z2/365/11.8.1992 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Okulları Koordinatörünün atanmasını, atama kriterlerini, görev-yetkilerini ve maaşını belirleyen karardır.

42) Z2/219/24.5.1993 Sayılı Bakanlık Kararı
Sözleşmeli öğretmenlerin göreve başlama aşamalarını, yer değiştirme konularının hangi yolla yapılacağını, öğretmenlerin yeterli olmaması durumunda başka bir okuldan öğretmenin ne şekilde atanabileceğini ve 10 aylık sözleşmenin yeni eğitim-öğretim yılına kadar fes edilmesini düzenleyen karardır.

43) Z2/141/31.5.1994 Sayılı Bakanlık Kararı
Bu karar, Z2/219/24.5.1993 Sayılı Bakanlık Kararının iptalini ve sözleşmeli öğretmenlerin yeni atama şeklini ve ceza hükümlerini düzenlemektedir.

44) 2341/2.10.1995 Sayılı Kanun
Selanik Özel Pedagoji Akademisi'ne girişler ve yapısal düzenlemeleri yapan ve azınlık okullarındaki öğretmen kadrolarının değerlendirmesini hazırlayan kanundur.

45) Z2/411/8.11.1995 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Eğitimi Sicil Kurulu'nun (YSME) işleyiş ve görevlerini belirleyen karardır.

46) Z2/412/8.11.1995 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık eğitiminin birinci ve ikinci derece okullarında görev yapan öğretmenlerin bir okuldan diğer bir okula nakli ile ilgili karardır.

47) Z2/454/18.12.1995 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Eğitimi Sicil Kurulu'nu (YSME) kimlerin oluşturacağını ve işleyiş yolunu belirleyen karardır.

48) F.152,11/B3/790/28.2.1996 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık öğrencilerinin Yüksek Okullara ve Üniversitelere, % 0,5'lik kontenjan ile girişlerini sağlayan karardır. Yunanistan'daki Üniversitelerin her bölümüne bir azınlık öğrencisi alınacağını bildiren karardır.

49) Z2/102/8.4.1996 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Eğitim Koordinatörü ile ilgili Z2/365/11.8.1992 sayılı Bakanlık Kararındaki bazı bölümlerini tamamlamıştır.

50) Z2/103/8.4.1996 Sayılı Bakanlık Kararı
Batı Trakya'daki Azınlık ilkokul, ortaokul ve liselerine Yunanlı öğretmenlerin atama prosedürünü belirlemektedir.

51) 2413/12.5.1996 Sayılı Kanun
Yurt dışında Yunan eğitimini ve çok kültürlü eğitimi belirleyen kanundur. Aynı zamanda da Batı Trakya Azınlık İlkokullarına Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenlerin sekreter olarak atanması ile ilgilidir kanundur.

52) Z2/152/22.5.1996 Sayılı Bakanlık Kararı
Bu karar azınlık ortaokullarına, ilkokulu bitiren öğrencilerin girebilmesi için Kura Sistemi uygulamasını yürürlüğe sokmuştur.

53) Z2/130/29.4.1996 Sayılı Bakanlık Kararı
Batı Trakya'da Dağlık Bölgedeki ulaşımı zor olan okulları belirlemekte olan karardır.

54) 2621/23.6.1998 Sayılı Kanun
Medreselerdeki yönetmeliği değiştirip kız öğrencilerin de Medreseye alınmasını sağlayan kanundur.

55) Z2/306/1.9.1998 Sayılı Bakanlık Kararı
Z2/365/11.8.1992 sayılı Bakanlık Kararnamesinin bazı maddeleri yeniden düzenlenmiş ve Azınlık Eğitim Koordinatörü ile ilgili değişikliği yürürlüğe koyan karardır.

56) 2640/3.9.1998 Sayılı Kanun
Öğretmen eksikliği görülen okullara öğretmenlerin atanmasını sağlayan, okulların temizliği ile alakalı konuları düzenleyen, Mesleki ve Teknik eğitimdeki bazı değerlendirmeleri yapan kanundur. Bu kanunda ek olarak, Azınlık Eğitim Koordinatörlüğü ile ilgili kısmında 1024/1979 sayılı Cumhurbaşkanlığı kararnamesi hükmüne geri dönüp Gümülcine'de Azınlık Eğitim Koordinatörlük bürosunun yeniden açılmasını yer almıştır.

57) 847, 564, 897/27.07.1999 Dedeağaç, İskeçe ve Gümülcine Valilik Kararları
Batı Trakya'daki (Dedeağaç, İskeçe ve Gümülcine) illerinde bulunan azınlık okullarının derslik ve öğretmen kadrolarını belirler.

58) Z2/520/20.1.1999 Sayılı Bakanlık Kararı
Batı Trakya Azınlık okullarındaki 40 idari boş kadrolarına (Sekreter) yani idari personellerin atamalarını düzenler.

59) Z2/182/29.4.1999 (FEK B555, 1999) Sayılı Bakanlık Kararı
Batı Trakya Azınlık okullarında öğrenci sayısına göre, derslikleri ve öğretmen kadrolarını belirleyen düzenlemedir. Aynı zaman da 55367/1978 sayılı Bakanlık Kararının tamamlayıcısıdır.

60) Z2/239/11.6.1999 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Eğitiminin Sicil ve Değerlendirme Kurulu'nu (YSME) oluşturan kişileri hangi kurumlardan olacağını belirlemektedir.

61) G2/5560/25.11.1999 Sayılı Bakanlık Kararı
Medrese-i Hayriye'nin haftalık ders müfredatını yeniden düzenler.

62) Z2/583/27.12.1999 Sayılı Bakanlık Kararı
İlk ve Ortaokullara temizlik personeli bulunması ve okullardaki tamiratlarla alakalı karardır.

63) Z2/514/21.12.1999 Sayılı Bakanlık Kararı
55369/1978 sayılı Bakanlık Kararında bazı değişiklikler yapılmıştır.

64) 2817/13.2.2000 Sayılı Kanun
Özel Eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimleriyle ilgili kanundur.

65) G2/933/3.3.2000 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık Liselerindeki birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara ait ders programını içeren karardır.

66) 62092/10.06.2002 Sayılı Bakanlık Kararı
Azınlık İlkokullarında görev yapacak olan Encümenlerin seçilmelerini, görev ve sorumluluklarını düzenleyen bakanlık kararıdır.

67) 4310/24.11.2014 Sayılı Kanun
2014 yılında 4310/2014 sayılı çıkarılan kanun Azınlık okullarının Türkçe Müfredatı ile ilgili Eğitim Müfettişlerinin atanması Selanik Özel Pedagoji Akademisi Mezunu Öğretmenlerine 40 yıl sonra sınıf öğretmeni branşının verilmesini belirtmektedir. Aynı zamanda, Türkçe ve Yunanca müfredata öğretmenlerin ne şekilde atanacağını belirler. Ayrıca, müfredatı 1957 Bakan kararının ön gördüğü şekilde korunup Azınlık okullarını çoğunluk okullarına eşdeğer konumuna getirmiştir.

SONUÇ

Lozan Antlaşmasının imzalandığı 1923 tarihinden günümüze kadar Batı Trakya Azınlık eğitiminde pek büyük bir değişiklik yaşanmamıştır. O dönemde belirlenen müfredat, işleyiş ve konum ne ise bugün de pek büyük bir fark bulunmamaktadır. Ara dönemlerde yapılan değişiklikler, kanunlar, yasalar ve yönetmeliklerle Azınlık eğitim sistemin içi doldurulacağına aksi durumlar yaşanmıştır. Her çıkarılan yeni yasa veya kanun Azınlık eğitiminin ilerlemesine yardımcı olacağına gerilemesine sebep olmuştur. Bu nedenle, Azınlık eğitim sisteminin acilen ele alınması, tüm programlarının gözden geçirilmesi kaçınılmaz bir gerçektir.

1923 yılından 1977 yılına kadar sınıf sınıf ders saatlerine baktığımızda Türkçe müfredat ders saatlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. 1977 yılından sonra düzenlenen yeni müfredat ders saatlerinde Türkçe ders saatlerinin sayısı düşürülmüş, yerine Yunanca ders saatlerinin süresine eklenmiştir. Azınlık okullarında çift dilli eğitim yapıldığı bir gerçektir. Fakat Azınlık okullarına giden çocukların hepsinin ana dili Türkçedir. Bu sebeple Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekmektedir. Ayrıca kullanılan kaynak materyaller de Azınlık eğitiminin kalitesinin çok kötü olduğunu göz önüne sermektedir.

Zaman içinde Azınlık okullarına devam eden öğrencilerin mevcudiyetlerinde bir düşüş gözlenmektedir. Özellikle İlkokul dönemini ele aldığımızda, yıllar içinde öğrenci mevcudiyetlerinde bir gerileme tespit edilmektedir. Bunun başlıca sebebi, Azınlık okullarında verilen eğitim müfredatının içinin boşaltılması olarak değerlendirilebilir. Eğitim kalitesinin günden güne değer kaybetmemiş olması, Azınlık okullarına olan ilginin azalmasına da sebep olmaktadır. Azınlık okullarının yıllarca alınan idari kararlar ve yapılan yasal düzenlemelerle özerk niteliğini yitirmesi sonucunda bugün sahip olduğu yapısı ile öğrencilere Yunanistan'da bir üniversiteye devam etmeleri durumunda ideal olan dil düzeyini sağlamaktan uzak olması gerçeği bu okulların gözden düşmesine neden olmaktadır. Bu gelişmeler anadili olan Türkçeye inanılmaz boyutta bir itibar kaybettirmiştir.

İlkokuldan itibaren iki dilli azınlık okullarına değil de tek dilli (Yunanca) devlet ilkokullarına giden azınlık öğrencilerinin sayısı konusunda eğitimin içinde yer alan Türk öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aktarılanlara göre devlet ilkokullarına giden azınlık öğrencilerinin sayısının günden güne arttığı kaydedilmektedir. Türkçenin yeterince önemsenmemesi ve öğretimine gereken özenin gösterilmemesinin, Yunancanın öğrenilmesini olumsuz etkilediği gerçeği görmezden gelinmektedir.

Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı Yunancanın azınlık okullarında yeterince öğrenilemediğinden hareketle "Müslüman Çocuklarının Eğitimi" projesi ile 2000 yılından beri başlattığı uygulama ile programın Yunanca ayağını daha verimli ve işlevsel kılmaya çalışmaktadır ancak aynı duyarlılık anadili Türkçe için de gösteriliyor demek olanaksızdır. Yunanlı öğretmenler bu proje kapsamında hizmet içi eğitime tabi tutulurken aynı hizmet Türkçe programı yürüten öğretmenler için verilmemektedir.

Sonuç olarak, gelecek günlerde ve zaman diliminde Azınlık okullarında yaşanan eğitim sıkıntıları yüzünden ciddi sorunlar ile karşı karşıya kalınacağı aşikârdır. Bu durum sebebiyle Azınlık okullarının sayısı da günden güne düşmektedir. Okul sayısı ile birlikte öğrenci mevcudiyetinde de bir azalma gözlenmektedir. Dolayısıyla, gelecek dönemde Azınlık eğitiminden bahsedemeyecek duruma gelmiş olacağız.

KAYNAKÇA

Bakalios T., To provlima tis diapolitismikis ekpedefsis sti Dithiki Thraki (Batı Trakya'da kültürler arası eğitim sorunu), Gutenberg, Athina 1997.

Baltsiotes L. - Tsitselikis K., H Meionotiki Ekpedeusi Thrakis(Trakya'daki Azınlık Eğitimi), Sakkoula Yayınları, Atina 2001.

Çavuşoğlu A., Batı Trakya'da Medreselerin Dünü ve Bugünü, Epikinonia A.E yayınları, Komotini (Gümülcine) 2014.

Mercil E., To ekpedeftiko provlima ton Tourkon tis Ditikis Thrakiske i ellinki katapiesi (Yunan baskısı ve Batı Trakya Türklerinin eğitim sorunu), Deltio Tourkikis Bibliogrfias, τ.V-1971.

Minaidis S., H thriskeftiki elefteria ton mousoulmanon stin helliniki ennomi taksi (Yunan Hukuk sisteminde Müslümanların dini özgürlükleri), A.N. Sakkoula yayınları, Athina-Komotini 1990.

Mpaltsiotis L., H ekpedefsi tis meionotitas tis Thrakis (Trakya'da azınlık eğitimi), Ekpedeftiki Koinotita, τ.15, İan.- Fevr. 1992.

Panagiotidis N., To meionotiko ekpedeftiko sistima tis Ellados (Yunanistan'ın azınlık eğitimi sistemi), Gnomi, Aleksandroupoli 1996.

Poulis P., Dikio tis ekpedefsis (Eğitim Hakkı), A.N. Sakkoula yayınları, Athina Komotini 1998.

Poulis P., To nomiko plesio litourgiaston meionotikon sxolion sti Ditiki Thraki (Batı Trakya'daki azınlık okullarının yasal işleyişi), Dioikitiki Diki E/1994.

Sotirelis G., Thriskia ke ekpedefsi (Din ve Eğitim), A.N. Sakoulas, Athina - Komotini 1998.

Stathi P., Ta tourkika sxolika eghiridia sti Thraki (Trakya'da Türk ders kitapları), 63 Singhrona Themata 1997.

Tressou E., Meionotiki ekpedefsi sti Thraki: ta etia tis apotihias (Trakya'da Azınlık eğitimi: başarısızlık nedenleri.), 63 Singhrona Themata 1997.

Tsitselikis K., To diethnes ke evropaiko katestos prostasias ton glosikon dikaıomaton ton meionotitonkaı i elliniki ennomi taksi (Uluslararası ve Avrupa ve Yunan hukuk sisteminin içinde Dilsel azınlıkların korunması), A.N. Sakkoula yayınları, Athina-Komotini 1998.

Xristopoulos D., To dikaioma sti meionotiki ekpedefsi (Azınlık eğitimi hakkı), 63 thesis 1998.

Türkçe Eğitimi
Turkish Language Teaching

6, 7 ve 8. SINIFLARDA AKADEMİK BAŞARININ GEREKÇELENDİRMELİ SÖYLEM BECERİSİNE ETKİSİ

The Effect of The Academic Achievement Have Justified in The Sixth, Seventh and Eighth Class Levels on The Ability of Discourse

Öğretmen Şerif KARAKOÇ
Kılavuzlar Ortaokulu
kara-koc88@hotmail.com

Özet

Okullarda yapılan anadili eğitimi ile bireylere kazandırılması gereken becerilerden birisi de gerekçelendirmeli söylem becerisidir. Öyle ki sorgulayan, araştıran, bilinçli hareket eden, hayatına dair doğru kararlar alabilen, sorunları çözebilen, uzlaşmazlıkları, çatışmaları, tartışmaları ortadan kaldırabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için gerekçelendirmeli söylem becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin gerekçelendirmeli söylem beceri düzeyleri tespit edilerek akademik başarı ile gerekçelendirmeli söylem becerisi arasındaki ilişki ortaya konulmalıdır.

Çalışmanın problem cümlesi 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin gerekçelendirmeli söylem beceri düzeyleri nasıldır, akademik başarıyla gerekçelendirmeli söylem becerisi arasındaki ilişki nedir?

Bu araştırmanın temel amacı, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerekçelendirmeli söylem beceri düzeylerini belirlemek ve akademik başarıyla gerekçelendirmeli söylem becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Türkçe dersi not ortalamasının gerekçelendirme becerisine olan etkilerini tespit etmek ve yorumlamaktır.

Çalışmada, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ili, Akdeniz ilçesine bağlı Iğdır Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde 114 öğrenci yer almaktadır. "İleride hangi mesleği yapmak istiyorsunuz, neden?" sorusuna verdikleri cevaplar gerekçelendirme kullanımı açısından incelenmiştir. Bu incelemede kullanılan gerekçeler sınıflandırılırken Plantin'in ortaya koyduğu betimlemeye, nedensel ilişkiye, benzerlik ve karşılaştırmaya, karşıtlıklara, durum ve bağlama dayalı olmak üzere beş farklı gerekçe türü kullanılmıştır. Gerekçelendirmeli söylem becerisini etkileyen etkenler akademik başarı ve Türkçe dersi not ortalaması başlıkları altında incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar ise şöyledir: Akademik başarı ile gerekçelendirmeli söylem becerisi doğru orantılıdır. Türkçe dersi not ortalamaları arttıkça gerekçelendirmeli söylem becerisi de artmaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersindeki başarının, gerekçelendirmeli söylemi etkilediğini söyleyebileceğimiz gibi gerekçelendirmeli söylemin Türkçe ders başarısını da etkilediğini söyleyebiliriz. Bu dersteki başarı doğal olarak akademik başarıyı da etkilemektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre okullarda dili kullanma becerisini arttıracak çalışmalara, Türkçe derslerinde de gerekçelendirmeye daha çok önem verilebilir. Ders kitaplarının gerekçelendirmeli söylem becerisi açısından incelenmesi, bireyleri gerekçelendirmeye yönlendiren etkenlerin ortaya konulması gibi çalışmalarla bu çalışma geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Gerekçelendirme, Akademik Başarı, Türkçe Dersi, Söylem Becerisi

Abstract

One of the skills that should be given to the individuals with their mother tongue education done on the schools is the reasoning skill.

How is the reasoning level of discourse skills of 6th, 7th, and 8th graders in the problematic study? What is the relationship between academically successful and justified discourse skills? The main aim of this research is to determine justified discourse skills of 6th, 7th and 8th grade students and to show the relationship between academic success and reasoned discourse. Turkish course is to determine and interpret the effects of the grade average on the reasoning skills. In the study, a descriptive research model was used. The answers they gave in the question "What do you want to do in the future, why?" Has been examined in terms of using reasoning. While the justifications used in this study were classified, five different types of justifications were used to describe the representation of Plantin, causal relationships, similarities and comparisons, oppositions, situation and context. The results obtained are proportional to academic achievement and reasoned discourse. As the average grades of Turkish lessons increase, the reasoning skills of discourse also increase. Therefore, we can say that success in Turkish class affects reasoned discourse, and we can say that reasoned discourse also influences Turkish course success. The success of this course naturally also affects academic achievement. According to the results obtained in the study, it can be given more importance to justify the studies in Turkish lessons which will

increase the skill of using the language in the schools. This study can be improved by studying the textbooks in terms of justified discourse and putting forward the factors leading to justification of the individuals.

Keywords: Justification, Academic Achievement, Turkish Lesson, Saying Ability

GİRİŞ

Euripides (MÖ 480-406) "Bir kimsenin düşüncesini açıklayamaması köleliktir." derken dilin ne kadar önemli olduğunu vurgular. Çünkü düşünce, mevcudiyetini dille ortaya koyar, dil düşünceye hayat veren yetidir. Öte yandan düşünce, var olana nüfuz edip yeni kavramlar kazanmakla dili zenginleştirir. Dil zenginleştikçe de düşünce varlığa daha kolay nüfuz eder (Öner, 1999: 291-292). Doğrusu, "dil düşünmez insan düşünür" ama insan dil içinde düşünür, bunu da dilini her yönden düşünme yolunda verimli kılarak başarır (Uygur, 1984: 46). Bunu başaramazsa düşünme, düşünce, sorgulama ortadan kalkar. Bu bağlamda aklımıza Sokrates'in "Sorgulanmayan yaşam, yaşanmaya değer değildir." sözü gelir.

Sorgulanmayan bir yaşamda sorunlardan, uzlaşmazlıklardan, tartışmalardan, kararsızlıklardan, ikilemlerden, çatışmalardan, gerekçelendirmeden de söz edilemez. Ancak yaşamın kendisi sorun üretir ve bu sorunların çözümü için sorgulanmayan bir yaşamdan söz edilemez. Öyle ki insanoğlu bugüne kadar ne öğrendiyse sorgulayarak, nedenlerin peşinden koşarak, gerekçelendirerek öğrenmiştir (Karakoç, 2017: 2).

Okullarda yapılan anadili eğitimi ile bireylere kazandırılması gereken becerilerden birisi de gerekçelendirilmeli söylem becerisidir. Öyle ki sorgulayan, araştıran, bilinçli hareket eden, hayatına dair doğru kararlar alabilen, sorunları çözebilen, uzlaşmazlıkları, çatışmaları, tartışmaları ortadan kaldırabilen, kendisi için değerler oluşturabilen, toplumun değerlerine uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için gerekçelendirmeli söylem becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bu durum 2017 yılında yayımlanan taslak programa göre Türkçe Dersi Öğretim Programı' nın temel amaçlarından 2, 3 ve 4. maddelerinde dile getirilmiştir:

2. Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,

3. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,

4. Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, millî, manevi ve evrensel değerlerle donanımlı, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen bireyler yetiştirmek, temel amaçlarındandır (MEB, 2017: 3).

Gerekçe

TDK Türkçe sözlükte; gerektirici sebep; bir yasanın önerilmesi ve hazırlanmasında, yasa tasarısının hazırlanış ve maddelerin düzenleniş sebepleri (Hukuk); mahkeme kararlarında, kararın dayandığı yasal ve hukuksal sebeplerin gösterilmesi (Hukuk); bir önermenin kendiliğinden var kıldığı gereklik, lazıme (Mantık ve matematik) (TDK, 2011) şeklinde tanımlanan gerekçe, üzerinde duyarlılık içi boş biçimlik gibi anlamsız bir tutku değil; birçok sorunun, eleştirinin kaynağı olan temel bir sorun niteliğindedir (Aşçıoğlu, 2002: 1).

Temel bir sorun olarak nitelendirilen gerekçe, aynı zamanda karşılaşılan sorunların, kararsızlıkların, alınması gereken kararların çözümünde temel bir çözüm kaynağıdır. Bu çözüm kaynağını etken kullanmak için onu iyi anlamak ve anlamlandırmak gerekmektedir.

Gerekçe Türleri

Gerekçe türleri olgusu, gerekçelendirmenin kendine özgü tüm özel yapılarını kapsamaktadır ve bu nedenle de bu türleri belli bir sayıya indirgememiz olanaklı değildir. Ancak bir genelleme yapılacak olursa, **gerekçe türleri beş temel olgu** üzerine kurularak yapılır:

- Betimleme
- Nedensel ilişki
- Benzerlik ve karşılaştırma
- Karşıtlık
- Durum ve bağlama dayalı (Plantin, 2012: 463-475'ten akt. Passerat, 2013: 73-74).

Öğrencilerin metinleri üzerinde gerekçelendirmeli söylem çözümlemesi yapılırken gerekçeler yukarıdaki **beş temel olgu**ya göre incelenecektir.

Gerekçelendirme

Kişiler çoğu kez, toplumsal gerçekliğe dayanarak oluşturulan toplumsal ölçünler ve uzlaşılar aracılığıyla, ne zaman gerekçelendirmeleri gerektiğini, ne zaman birinin gerekçelendirmesi gerektiği halde, gerekçelendirmeyip

gerekçelendiriyormuş gibi yaptığını bilir. Dil, hem gerekçelendirmeye, hem de onu değerlendirmeye olanak tanır. Bu denli işlevi olan gerekçelendirmenin birçok tanımı olması doğaldır (Kanatlı, 1998: 96). Gerekçelendirme kavramına ilişkin yapılan kimi tanımlar şöyledir:

Chisholm, gerekçelendirmeyi doğru inancı bilgiden ayıran şey olarak tanımlar ve onu kanıta dayanma (evident) terimi ile karşılar (Chisholm, s. 90'dan akt. Başdemir, 2010: 44).

Gerekçelendirme: tartışmalıyı, tartışmasızlar yardımıyla, tartışmasızlaştırma sürecidir (Nussbaumer, 1995: 1), başkasına, onun inanış ve eylemlerine etki etmektir. (Nussbaumer, 1995: 3'ten akt. Kanatlı, 1998: 96-97).

Chisholm'a göre, gerekçe sunma (gerekçelendirme), bir inanca uygulandığında epistemik değer biçmeyi ifade eden bir terimdir. Epistemik değer biçme, belirli bir zamanda, belirli bir failin, belirli bir durumla ilgili bilgisidir. (Lucey, 1976: 169'dan akt. Başdemir, 2010: 44). O inancın makul olduğunu söylemek için kullanılır. Makul olma, kanıta dayanma, açıklık, kesinlik, olasılık da bu türden terimlerdir. Kararsız kalma durumu da bir gerekçelendirme içerebilir (Başdemir, 2010: 44).

Yukarıdaki tanımlamalardan başka buraya alıntılamadığım tanımlamalar da vardır. Bu tanımların çokluğu; mantık, felsefe, dilbilim, toplum dilbilim, hukuk, etik gibi farklı alanların gerekçe ve gerekçelendirme ile ilgilenmesinden kaynaklanmaktadır. Bütün bu tanımlar arasından konumuza uygun bir tanımlama ortaya koymam gerekmektedir.

Buna göre gerekçelendirme; sorunları, uzlaşmazlıkları, tartışmaları, kararsızlıkları ortadan kaldırmak için, kimi zaman ortak, kimi zaman bireysel çözüm yolları sunma ve bunu yaparken de kendince doğruyu, hakikati, haklılığı veya haksızlığı, makulü veya makul olmayanı arama, bulma, gösterme ve bunlara dayanarak bir karara varma, karşımızdakini ve kendimizi inandırma, nedenlerle sonuca ulaşma çabasıdır (Karakoç, 2017: 79).

Problem Cümlesi

6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin gerekçelendirmeli söylem beceri düzeyleri nasıldır, akademik başarıyla gerekçelendirmeli söylem becerisi arasındaki ilişki nedir? Problem cümlemiz aşağıdaki alt basamaklara ayrılarak çözüm aranılmaya çalışılacaktır.

Alt Problemler

1. Akademik başarının gerekçelendirmeli söylem becerisine etkisi var mıdır?
2. Türkçe dersi not ortalamasının gerekçelendirmeli söylem becerisine etkisi var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerekçelendirmeli söylem beceri düzeylerini belirlemek ve akademik başarıyla gerekçelendirmeli söylem becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, Türkçe dersi not ortalamasının gerekçelendirme becerisine olan etkilerini tespit etmek ve yorumlamaktır.

Elde edilen sonuçlardan okul-gerekçelendirmeli söylem becerisi ilişkisinin geliştirilebilmesi ve bireylerin gerekçelendirmeli söylem becerisini artırmak için öneriler geliştirilebilecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasının nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Çalışma, betimsel araştırma modelini kullanılarak; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerekçelendirmeli söylem becerisi düzeylerini, akademik başarı ile gerekçelendirmeli söylem becerisi arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin ili, Akdeniz ilçesine bağlı dört köye taşımalı olarak hizmet veren (Iğdır, Esenli, Hebilli, Yeşilova) Iğdır Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin kapsamında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle 118 öğrenci yer almaktadır.

Ancak 118 öğrenciden 4'ü dâhil edilememiştir. Bunun nedeni ise bazı öğrencilerin henüz meslek seçiminde kararsızlık yaşamalarıdır. Açık uçlu ve gerekçelendirmeli söylem becerisini ortaya koyması beklenilen "İleride hangi mesleği yapmak istiyorsun, neden?" sorusuna "Kararsızım" cevabını vermişlerdir.

Örneklem grubu; 6. sınıftan 29, 7. sınıftan 38 ve 8. sınıftan 48, toplamda 114 öğrenciden oluşturulmuştur.

Veriler ve Toplanması

Çalışmada gerekçelendirmeli söylem becerisini ortaya koyması düşünülen açık uçlu soru kullanılmıştır:

"İleride hangi mesleği yapmak istiyorsunuz, neden?"

Çalışma ilgili kişilere elden ulaştırılmış ve cevaplanmasıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bunun yanında okul idaresinden öğrencilerin 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci dönemindeki akademik başarı durumlarına ait veriler alınmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin "İleride hangi mesleği yapmak istiyorsunuz, neden?" sorusuna verdikleri cevaplar gerekçelendirme kullanımı açısından incelenmiştir. Bu incelemede kullanılan gerekçeler sınıflandırılırken Plantin'in (2012: 463-475) gerekçe türlerinde beş temel olgusundan yararlanılmıştır. Buna göre öğrencilerin cevaplarında kullandıkları gerekçeler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Betimlemeye dayalı gerekçe
- Nedensel ilişkiye dayalı gerekçe
- Benzerlik ve karşılaştırmadan yararlanılan gerekçe
- Karşıtlıktan yararlanılan gerekçe
- Durum ve bağlama dayalı gerekçe

Gerekçelendirmeli söylem becerisini etkileyen etkenler akademik başarı ve Türkçe dersi not ortalaması başlıkları altında incelenmiştir.

Yukarıdaki sınıflandırmaya bağlı olarak kullanılan gerekçe türlerinin sayısal verileri ve bunu etkileyen etkenlere göre kullanım oranları tespit edilmiştir ve bu tespitler tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan *"6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin gerekçelendirmeli söylemlerinden yola çıkarak gerekçelendirme becerilerini ve akademik başarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan ölçekten"* elde edilen veriler, Araştırmanın Yöntem Bölümünde, "Verilerin Analizi" kısmında belirtilen teknikler ile analiz edilerek araştırmanın amacına uygun olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular sırası ile ele alınmış ve her biri ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Akademik başarının gerekçelendirmeli söyleme etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmişti.

2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde 114 kişilik öğrenci grubundan 40 öğrenci takdir belgesi, 38 öğrenci teşekkür belgesi ve 36 öğrenci de hiçbir belge alamamıştır.

Tablo 1. *Akademik Başarıya Göre Gerekçe Türlerinin Dağılımı ve Kullanım Oranları*

(Akademik başarı)	Betimleme		Nedensellik		Benzerlik-Karşılaştırma		Karşıtlıklar		Durum ve Bağlam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Takdir B.	38	95	40	100	30	75	12	30	27	67,5
Teşekkür B.	31	81,5	38	100	14	36,8	11	28,9	16	42,1
Hiçbir belge alamayanlar	22	61,1	36	100	7	19,4	3	8,3	3	8,3

Takdir belgesi alan öğrenciler, bütün gerekçe türlerinin kullanım oranında birinci sırada yer almaktadırlar. Hiçbir belge alamayanlar da bütün gerekçe türlerinin kullanım oranında son sırada yer almaktadırlar.

Tablo 2. *Belgelere Göre Gerekçe Kullanım Oranları*

	f	%
Takdir alanlar	147	44,8
Teşekkür alanlar	110	33,5
Hiç belge almayanlar	71	21,7
Toplam	328	100

Takdir belgesi alan öğrencilerin gerekçeleri kullanım oranı % 44,8;

Teşekkür belgesi alan öğrencilerin gerekçeleri kullanım oranı % 33,5;

Hiçbir belge alamayan öğrencilerin gerekçeleri kullanım oranı % 21,7'dir.

Bu sonuçlara göre akademik başarı ile gerekçelendirmeli söylem becerisi doğru orantılıdır. Öyle ki akademik başarı arttıkça gerekçelendirmeli söylem becerisi de artmaktadır. Akademik başarı düştükçe gerekçelendirmeli söylem becerisi de düşmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Türkçe dersi not ortalamasının gerekçelendirmeli söyleme etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmişti. Bunun için öncelikle not ortalaması grupları oluşturuldu:

0-44 arası not ortalaması olanlar 13 kişi,

45-54 arası not ortalaması olanlar 11 kişi,

55-69 arası not ortalaması olanlar 25 kişi,

70-84 arası not ortalaması olanlar 31 kişi,

75-100 arası not ortalaması olanlar 34 kişidir.

Tablo 3. *Türkçe Dersi Not Ortalamasına Göre Gerekçe Türlerinin Dağılımı ve Kullanım Oranları*

(Türkçe dersi not ortalaması)	Betimleme		Nedensellik		Benzerlik-Karşılaştırma		Karşıtlıklar		Durum ve Bağlam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-44	7	% 53,8	13	% 100	1	% 7,6	2	% 15,3	1	% 7,6
45- 54	5	% 45,4	11	% 100	3	% 27,2	-	% 0	2	% 18,1
55-69	18	% 72	25	% 100	9	% 36	5	% 20	3	% 12
70-84	28	% 90,3	31	% 100	10	% 32,2	6	% 19,3	18	% 58
85-100	33	% 97	34	% 100	28	% 82,3	13	% 38,2	22	% 64,7

Bütün gerekçe türlerinin kullanım oranında 85-100 grubu, en önde yer almaktadır.

Tablo 4. *Türkçe Dersi Not Ortalamasına Göre Gerekçelerin Birlikte Kullanılma Sayıları ve Oranları*

(Türkçe dersi not ortalaması)	Yalnız 1 gerekçe türü kullananlar		2 gerekçe türü kullananlar		3 gerekçe türü kullananlar		4 gerekçe türü kullananlar		5 gerekçe türü kullananlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-44	6	% 46,2	4	% 30,7	2	% 15,4	1	% 7,7	-	% 0
45- 54	3	% 27,3	6	% 54,5	2	% 18,2	-	% 0	-	% 0
55-69	2	% 8	12	% 48	10	% 40	1	% 4	-	% 0
70-84	-	% 0	10	% 32,3	13	% 41,9	6	% 19,4	2	% 6,4
85-100	-	% 0	1	% 2,9	12	% 35,2	13	% 38,3	8	% 23,6

0-44 grubu öğrencilerinin 3,4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 23,1;

45-54 grubu öğrencilerinin 3,4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 18,2;

55-69 grubu öğrencilerinin 3,4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 44;

70-84 grubu öğrencilerinin 3,4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 67,7;

85-100 grubu öğrencilerinin 3,4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 97,1'dir.

Tablo 5. *Gerekçe Türlerini Birlikte Kullanma- Türkçe Dersi Not Ortalaması İlişkisi*

	Öğrenci Sayısı	T
Yalnız 1 gerekçelendirme türünü kullananlar	11	42,5
2 farklı gerekçelendirme türünü kullananlar	33	61,3
3 farklı gerekçelendirme türünü kullananlar	39	73,9
4 farklı gerekçelendirme türünü kullananlar	21	83,9
5 farklı gerekçelendirme türünü kullananlar	10	90,6

5. Tabloya göre birlikte kullanılan gerekçe sayısı arttıkça Türkçe dersi ortalaması artmaktadır. 5 farklı gerekçeyi de bir arada kullanan 10 öğrencinin not ortalaması 90,6 iken yalnız 1 gerekçeyi kullanan 11 öğrencinin not ortalaması ise 42,5'tir.

Bu sonuçlara göre Türkçe dersi not ortalaması ile gerekçelendirmeli söylem arasında doğrudan bir ilişki vardır. Türkçe dersi not ortalamaları arttıkça gerekçelendirmeli söylem becerisi de artmaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersindeki başarının, gerekçelendirmeli söylemi etkilediğini söyleyebileceğimiz gibi gerekçelendirmeli söylemin Türkçe ders başarısını da etkilediğini söyleyebiliriz.

SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi ile elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmaya ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler üzerinde durulmuştur.

1. Takdir belgesi alan öğrencilerin gerekçeleri kullanım oranı % 44,8;

Teşekkür belgesi alan öğrencilerin gerekçeleri kullanım oranı % 33,5;

Hiçbir belge alamayan öğrencilerin gerekçeleri kullanım oranı % 21,7'dir.

Bu sonuçlara ve göre akademik başarı ile gerekçelendirmeli söylem becerisi doğru orantılıdır. Öyle ki akademik başarı arttıkça gerekçelendirmeli söylem becerisi de artmaktadır. Akademik başarı düştükçe gerekçelendirmeli söylem becerisi de düşmektedir. Bu noktada akademik başarı gerekçelendirmeli söylem becerisini tetikler diyebiliriz, aynı zamanda gerekçelendirmeli söylem becerisi de akademik başarıyı tetiklemektedir.

2. 0-44 grubu öğrencilerinin 3, 4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 23,1;

45-54 grubu öğrencilerinin 3, 4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 18,2;

55-69 grubu öğrencilerinin 3, 4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 44;

70-84 grubu öğrencilerinin 3, 4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 67,7;

85-100 grubu öğrencilerinin 3, 4 ve 5 gerekçeyi bir arada kullanım oranlarının toplamı % 97,1'dir.

Bu oranlar, Türkçe dersi not ortalaması ile gerekçelendirmeli söylem arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Türkçe dersi not ortalamaları arttıkça gerekçelendirmeli söylem becerisi de artmaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersindeki başarının, gerekçelendirmeli söylemi etkilediğini söyleyebileceğimiz gibi gerekçelendirmeli söylemin Türkçe ders başarısını da etkilediğini söyleyebiliriz. Bu dersteki başarı doğal olarak akademik başarıyı da etkilemektedir.

ÖNERİLER

1. Farklı eğitim kademelerinde de böyle çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. Öğrencilerin gerekçelendirme tarzlarını bilme düzeylerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılabilir. Böylece gerekçelendirme becerisinin verilmesinde yaşanan eksiklikler tespit edilebilir.

3. Toplumsal anlamda gerekçelendirme düzeyini ortaya koyabilmek adına farklı meslek gruplarına gerekçelendirme düzeyini ortaya çıkarabilecek çalışmalar uygulanabilir.

4. Ders kitaplarındaki metinler gerekçelendirme tarzları açısından incelenerek bu durumun tespit edilmesi ve bu konudaki eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.

5. Gerekçelendirmenin farklı derslerdeki not ortalamasıyla ilişkisi ortaya konulabilir.

6. Gerekçelendirme ile farklı değişkenlerin (yaş, cinsiyet, ekonomik durum, yaşanılan yer vb.) ilişkisi ortaya konulabilir.

7. Farklı gerekçelendirme tarzlarının kullanımını sağlamak adına dili kullanma yetisi geliştirilebilir. Bu amaçla da yazma etkinliklerinde gerekçe türleri üzerinde durulabilir. Sadece tek bir gerekçe türüne odaklanılarak eksiklikler giderilebilir. Böylece bireylerin gerekçelendirme düzeylerini yani kullanılan gerekçe türlerinin çeşitliliği arttırılabilir.

8. Gerekçelendirmenin özgür düşünmeyle, bireysel sorumluluk almayla ilişkisi göz önüne alınarak bireylerin özgür düşünebileceği, hiçbir etki altında kalmadan kararlar alabileceği ortamlar oluşturulabilir ve bireylerin kendi kararlarıyla alakalı sorumluluk alması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aşçıoğlu, Ç. (2002). Yargıda Gerekçe Sorunu, TBB Dergisi, Sayı 48, ss.109-116.

Başdemir, H. Y. (2010). Gerekçelendirme, Epistemik Seviyeler ve Kesin Bilgi: Farabi ve Chisholm Karşılaştırması, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 9, sayı: 17, ss. 39-65.

Euripides. http://www.dmy.info/unlu-filozoflarin-sozleri-felsefi-sozler/ (Alıntı Tarihi: 27.05.2015)

Kanatlı, F. (1998). Dilbilimsel Gerekçelendirme Çözümlemesi -Almanca ve Türkçe Boşanma Metinleri Bağlamında Gerekçelendirme ve Belirleyenleri- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana.

Karakoç, Ş. (2017). Değer İkilemi Bağlamında Üretilen Öğrenci Metinlerinin Gerekçelendirme Tarzları ve Sorunları Açısından İncelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

MEB. (2017). 2017 Türkçe Dersi Taslak Programı

Passerat Öztin D. (2013). Gazete Söyleminde Gerekçelendirme, Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 02/ Güz, ss.169-184, Tekirdağ.

TDK. (2005). Türkçe Sözlük, Ankara.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Determination of Self Competencies for Turkish Teacher Candidates to Use Listening Strategies

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi
mkurudayi@hotmail.com

Emre YAZICI
Yıldız Teknik Üniversitesi
78yaziciemre@gmail.com

Talha GÖKTENTÜRK
Yıldız Teknik Üniversitesi
talhagoktenturk@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe öğretmeni adaylarından çalışma grubu olarak araştırmaya katılan katılımcıların dinleme stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Nitel araştırma metotlarından vaka çalışması modelinde tasarlanan araştırmada bütünlüklü çoklu durum deseni esas alınmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerine yönelik öz yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla 40 öğrenci ile görüşme çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla NVivo programında çözülerek bulgulaştırılmıştır. İçerik analizi sürecinin sonunda elde edilen bulgular uzman görüşüne sunulmuş ve güvenilirlik analizi yapılarak bulgulaştırma süreci sonunda elde edilen kategorilerin % 94,05 oranında güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların 3 tema altında dinleme stratejilerine yönelik öz yeterliliklerini ifade ettiğini göstermektedir. Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak ayrılan temalarda katılımcıların 101 kategori içinde görüşlerini ifade ettiği görülmüş ve elde edilen bulgular araştırmanın problem cümlesi ve literatür taramasından elde edilen veriler ışığında incelenmiştir. Araştırma sonunda bulgulardan ve literatür taramasından hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerine dair tespit ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Stratejileri, Türkçe Öğretmeni Adayları, Öz Yeterlilik Algısı

Abstract

In this study, it is aimed to determine the self-efficacy perceptions of the participants who are participating to the study as a study group of Turkish teacher candidates at Yıldız Technical University. The study, which was designed in the case study model of qualitative research methods, was based on a multi-state pattern. A meeting was conducted with 40 students in order to determine self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates for listening strategies of Yıldız Technical University. Obtained data were solved and analyzed in NVivo program through content analysis. The findings obtained at the end of the content analysis process were presented to the expert opinion and it was concluded that the categories obtained at the end of the visualization process were 94,05 % reliable. The findings show that participants expressed their self-efficacy towards listening strategies under 3 themes. In the themes separated before listening, listening order and post-listening, it was seen that the participants expressed their opinions within the 101 categories and the findings were examined in the light of the problem statement of the study and the data obtained from the literature review. At the end of the research, findings and recommendations regarding self-efficacy of Turkish teacher candidates for using listening strategies were made.

Keywords: Listening Strategies, Turkish Teacher Candidates, Self-Efficiency Perceptions

GİRİŞ

2018 yılında yayınlanan Türkçe öğretmenliği lisans programında[1] Türkçe öğretmeni adaylarının "Dinleme Eğitimi" dersi dairesinde alacağı ders içeriğinin dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir mahiyette olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının 21. yüzyıl dil becerileri ışığında iletişim becerisini geliştirmede mühim bir unsur olan dinlemeden alınan verimin maksimum seviyeye çıkarılmasında dinleme stratejilerinin doğru kullanılabilmesi ehemmiyet arz etmektedir.

Dinleme stratejilerine yönelik araştırmaların dil eğitimi araştırmalarında da yer bulduğu görülmektedir. Karakoç Öztürk (2017) tarafından düzenlenerek vaka çalışması modelinde tasarlanan araştırmada 24 ortaokul öğrencisi

[1] 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yayınlanan yeni Türkçe öğretmenliği lisans programı için bkz.: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf, 2018 Ekim 30 Salı.

ile görüşme yapılmış ve dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında kullandıkları üst biliş stratejilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin çoğunun dinleme öncesinde tahmin ve planlama stratejisini, dinleme sırasında izleme stratejisini, dinleme sonrasında ise anlamayı değerlendirmeye yönelik stratejiler kullanıldığı belirlenmiştir.

Dinleme stratejileri araştırmalarının ölçme araçlarının geliştirilmesi sahasında da kendine yer bulduğu görülmektedir. Okur ve Azizoğlu (2016) tarafından geliştirilen dinleme üst biliş stratejileri ölçeği çalışmasında "2011" yılında geliştirilen "Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olma analizleri yapılmıştır. Problem çözme, planlama ve değerlendirme ile dikkat faktörlerinden oluştuğu tespit edilen bu ölçme aracı ilgili testlerin tamamlanması sonrasında neşredilmiştir.

Ölçme araçlarının geliştirilmesi noktasında bir diğer çalışma Doğan ve Erdem (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının maddelerinin oluşturulması amacıyla yapılan literatür taraması neticesinde 41 maddelik taslak madde formu oluşturulmuş, uzman görüşü ile 38 maddeden oluşan son hâli ile form hedef kitle olan ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 3 alt faktörden oluşan "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği" elde edilmiştir.

Atalay ve Melanlıoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada ise Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sürecinde 400 ortaokul öğrencisine uygulama yapılmış ve faktörler dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılan faaliyetleri yansıtacak şekilde 3 faktörde sunulmuştur.

Elemen (2014) çalışmasında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans seviyesinde kullandıkları dinleme stratejilerini incelemiştir. Vaka çalışması modelinde tasarlanan araştırmada şahsi bilgi formu ve görüşme formundan oluşan iki adet veri toplama aracı toplamda 50 katılımcıya uygulanmıştır. Burada da dinleme stratejilerinin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç başlıkta incelendiği görülmektedir.

Yazıcı ve Özden (2017) ise bilimli ve kurmaca metinlerde Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışmada 71 Türkçe öğretmeni adayından görüş alınmış ve çalışma sonunda dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak 3 başlıkta dinleme stratejilerine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Elde edilen verilerden hareketle bu çalışmada araştırmanın hedef kitlesini oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarından araştırmaya dâhil olan katılımcıların yaptıkları herhangi bir dinlemede kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik öz yeterliliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Tasarlanması

Araştırma vaka çalışması modelinde bütüncül çoklu durum deseni ile tasarlanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme süreçlerinde kullandıkları stratejiler vakanın çerçevesini, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği adayları da çalışma grubunu oluşturduğundan bütüncül çoklu durum deseni nitel araştırma safhasını oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanması için de münferiden yapılacak görüşmelerin daha zengin bir veri havuzu sağlayacağı düşüncesiyle görüşmesi metodu seçilmiştir (Yıldırım, Şimşek: 130. Yin, 2011: 133). Bu sayede nitel araştırma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme süreçlerinde kullandıkları stratejilere yönelik öz yeterlilik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın hedefi şu cümle ile ifade edilebilir:

1. Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme süreçlerinde kullandıkları dinleme stratejileri nedir?

Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Araştırmanın nitel verilerin toplanması için görüşme metodu kullanılmıştır. Görüşmenin sorularının hazırlanmasında literatür taraması yapılmış ve taslak soruların hazırlanmasından sonra 1 alan uzmanından görüş alınarak görüşme formu tamamlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda veri havuzu oluşturmak amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında eğitim-öğretimini sürdüren birinci sınıftan 10, ikinci sınıftan 9, üçüncü sınıftan 11, dördüncü sınıftan 10 kişilik 4 sınıftan 40 öğrenci ile görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde kullanılan veri toplama aracı bir yarı yapılandırılmış görüşme formudur. İlgili form literatür taraması yoluyla hazırlanmış ve bir alan uzmanından görüş alınmıştır.

Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler içerik analizi ile NVivo programında çözülmüş ve araştırmacılar tarafından elde edilen bulguların güvenilir olma derecesi uzman görüşü ile belirlenmiştir. Bu süreçte Miles ve Huberman (1994: 64[b]) tarafından geliştirilen şu formülden faydalanılmış ve % 70 üstü başarı şartı aranmıştır:

$$Güvenilir\ Olma = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} \times 100$$

NİTEL AŞAMA

Süreç ve Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel safhası Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında gerçekleşmiştir. Çalışma grubunu ise ilgili bölümden seçilen birinci sınıftan 10, ikinci sınıftan 9, üçüncü sınıftan 11, dördüncü sınıftan 10 kişilik öğrenci grupları oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme metotlarından kriterli örnekleme seçilmiştir (Patton 2002: 238[a]). Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak deşifre edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların dinleme stratejileri hakkında bilgili olmasına dikkat edilmiş, aynı zamanda görüşme öncesi konu ile ilgili ek materyaller ve bilgilendirme yoluyla ön bilgi seviyelerinin artması sağlanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde görüşmedeki verilerin 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Görüşme formuna uygun olarak bulgular dinleme öncesi kullanılan dinleme stratejileri, dinleme sırasında kullanılan dinleme stratejileri ve dinleme sonrasında kullanılan dinleme stratejileri olmak üzere 3 ana temada kategoriler oluşturulmuştur.

Dinleme öncesi çıkan kategorilere bakıldığında “Algılar” % 0,37; “Araştırma Yapma” % 2,36; “Çağrışımda Bulunma” % 0,31; “Dinleme Çevresi” % 1,38; “Dinlemeye Ön Yargı” % 0,14; “Dinlemeyi Planlama” % 0,32; “Günlük Hayatla İlişkilendirme” % 0,71; “Fizyolojik Hazırlık” % 0,04; “Materyal Hazırlığı” % 0,90; “Zihni Hazırlık” % 1,53; “Metin Türüne Göre Odaklanma” % 1,85; “Not Alma” % 0,38; “Anahtar Kelimeleri Not Alma” % 0,39; “Kavram Haritası” % 0,60; “Özet Oluşturma” % 0,10; “Somutlaştırma” % 0,31; “Soru Hazırlama” % 0,41; “Akıl Yürütme” % 0,05; “Ana Fikri Tahmin Etme” % 0,05; “İçeriği Tahmin Etme” % 1,43; “Yazarla İlişkilendirme” % 0,07; “Yorumlama” % 0,02; “Zihinde Eşleme” % 0,10 şeklinde kategorilerin ve yüzdelik değerlerin dağıldığı görülmektedir.

Dinleme sırasında çıkan kategorilere bakıldığında “Akıl Yürütme” % 0,52; “Araştırma Yapma” % 0,08; “Çağrışımda Bulunma” 0,39; “Çıkarımda Bulunma” % 0,14; “Dinlediğine Odaklanma” % 0,22; “Anahtar Kavramlara Odaklanma” % 0,08; “Dinleme Çevresi” % 0,20; “Aktif Dinleme” % 0,70; “Beden Dili” % 0,14; “Soru Sorma” % 0,77; “Metin Türüne Göre Soru Sorma” % 0,33; “Planlı Soru Sorma” % 0,07; “Plansız Sorular Sorma” % 0,28; “Empatik Dinleme” % 0,17; “Estetik Dinleme” % 0,06; Pasif Dinleme % 0,83; “Seçici Dinleme” % 0,03; “Dinlemeyi Planlama” % 0,13; “Günlük Hayatla İlişkilendirme” % 2,40; “Kayıt Alma” % 0,46; “Materyal Kullanma” % 0,12; “Metin Türüne Göre Odaklanma” % 1,55; “Altını Çizme” % 0,05; “Ana Fikri Not Alma” % 018; “Anahtar Kelimelerle Not Alma” % 2,39; “Bilinmeyen Kelimeleri Not Alma” % 0,10; “Değiştirmeden Not Alma” % 0,11; “Düzensiz Not Alma” % 0,08; “İsimleri Not Alma % 0,11; “Kavram Haritası” % 0,49; “Kendi İfadeleriyle Not Alma” % 0,29; “Metin Türüne Göre Not Alma” % 0,63; “Mühim Yerleri Not Alma” % 1,40; “Not Alma” % 0,98; “Özet Şeklinde Not Alma” % 0,25; “Resimleme” % 0,04; “Sürekli Not Alma” % 0,01; “Şemalaştırma” % 0,23; “Öğrenilen Bilgileri Paylaşma” % 0,03; “Somutlaştırma” % 0,98; “Yazarla İlişkilendirme” % 0,02; “Yorumlama” % 0,17; “Zihinde Canlandırma” % 0,27; “Zihinde Kodlama” % 0,16; “Zihni Tasvir” % 0,41 şeklinde kategorilerin ve yüzdelik değerlerin dağıldığı görülmektedir.

Dinleme sonrası stratejiler temasında oluşan kategorilere bakıldığında “Akıl Yürütme” % 0,08; “Anahtar Kelimelerle Hatırlama” % 0,19; “Araştırma Yapma” % 0,81; “Yazarı Araştırma”; % 0,07; “Beyin Fırtınası” % 0,09; “Cümlede Kullanma” % 0,29; “Çağrışımda Bulunma” % 0,25; “Çıkarım Yapma” % 0,73; “Dinlediğini Paylaşma” % 0,57; “Dinlediğini Tamamlama” % 0,66; “Aktif Dinleme” % 0,33; “Soru Sorma” % 0,63; “Eleştirel Dinleme” % 0,23; “Empatik Dinleme” % 0,06; “Estetik Dinleme” % 0,13; “Dinlenilenleri Değerlendirme” % 0,53; “Gelecek Dinlemeleri Planlama” % 0,99; “Günlük Hayatla İlişkilendirme” % 1,12; “Metin Türüne Göre Odaklanma % 1,31; “Not Alma” % 0,25; “Ana Hatlarıyla Not Alma” % 0,72; “Değiştirmeden Yazma” % 0,11; “Düzensiz Not Alma” % 0,07; “Kavram Haritası Yapma”; % 0,63; “Kendi İfadeleriyle Not Alma” % 1,22; “Notları Açarak Yazma” % 0,68; “Özet Çıkarma” % 1; Şemalaştırma % 0,11; “Derleme” % 0,05; “Özdeşleştirme” % 0,16; “Sentez Yapma” % 0,12; “Somutlaştırma” % 0,23; “Tekrar Etme” % 1,10; “Zihinde Düzenleme” % 0,28; “Zihni Tasvir % 0,28 şeklinde kategorilerin ve yüzdelik değerlerin dağıldığı görülmektedir.

Bulguların Güvenilir Olma Derecesinin Hesaplanması

Miles ve Huberman (1994: 64[b]) tarafından geliştirilen formülün araştırma bulgularına yönelik olarak alınan uzman görüşüne uygulanması neticesinde elde edilen 101 kategori için 6 kategoride uzmandan negatif görüş

alınırken 95 kategoride pozitif görüş alınmıştır. Bu veriden hareketle elde edilen bulguların % 94,05 oranında güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktadan hareketle bulguların güvenilir olma derecesinin yüksek olduğu söylenebilecektir.

Negatif görüş alınan 6 kategori için uzman ile ayrıca görüşme yapılarak kategorilerin tashihi yapılmış ve bulgulaştırma süreci tamamlanmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın bulguları incelendiğinde elde edilen verilerin literatür taraması ve literatür taraması yoluyla geliştirilen görüşme formuna uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Kategorilere bakıldığında yüzdelik oranı bakımından homojen dağılım gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte temalar içindeki dağılımlar içinde öne çıkan başlıklar olduğu görülmektedir. Dinleme öncesinde katılımcıların dinlemenin kaliteli olması amacıyla hazırlık yapma sürecinde kullandıkları stratejiler ağırlık kazanırken dinleme sırasında ise not almaya dönük kategorilerin daha geniş bir yer tuttuğu söylenebilecektir. Elde edilen bu hususta hareketle dinleme sırasında katılımcıların en çok kullandığı stratejilerin not almaya dayalı stratejiler olduğu söylenebilecektir. Bu bakımdan katılımcılar kendilerini bu stratejileri kullanmak noktasında yeterli görmektedirler.

Dinleme sonrası için elde edilen bulgulara bakıldığında ise katılımcıların dinlemeden elde edilen bilgileri kalıcılaştırmak ve paylaşmak yolunda dinleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ayrıca dinleme sırasında elde edilen bilgi ve tecrübenin dinleme sonrasında kullanılması katılımcıların yeni dinlemelerini planlamaları noktasında da rehberlik etmektedir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle belirtilen hususların Türkçe öğretmeni adaylarını hedefe alan Yazıcı ve Özden (2017) ile ortaokul öğrencilerinin hedef kitle olarak alındığı Karakoç Öztürk'ün (2017) çalışması ile paralel sonuçlar içerdiği söylenebilecektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yeni araştırmalarda veri havuzu olarak kullanılabileceği gibi Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yaptıkları herhangi bir dinlemede kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik olarak geliştirilebilecek ölçme araçları için de kaynak olabilecektir.

Ek: Görüşme Formu

Öncelikle araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Bu araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmeni Adaylarının dinledikleri metinlerde kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla sizlere sorulacak soruları düzenlemek üzere bir görüşme formu hazırlanmıştır ve size sorulacak soruların ana hatlarını bu formdaki sorular oluşturacaktır. Süreçten elde edilen veriler ve verilerin elde edildiği kişilerin bilgileri kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Sizlerden içtenlikle ve görüşünüzü yansıttığını düşündüğünüz cevapları araştırmacı ile paylaşmanız istenmektedir. Soruların anlaşılmaması gibi hâllerde sorunun tekrarlanmasını talep edebilirsiniz.

Tarih ve saat:

Görüşme Soruları

1. Yaptığınız bir dinlemenin öncesinde dinleme stratejilerinden faydalanabiliyor musunuz? Nasıl?

2. Yaptığınız bir dinleme sırasında dinleme stratejilerinden faydalanabiliyor musunuz? Nasıl?

3. Yaptığınız bir dinleme sonrasında dinleme stratejilerinden faydalanabiliyor musunuz? Nasıl?

KAYNAKÇA

Atalay, Tazegül Demir. Melanlıoğlu, D. (2016). "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği"nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 1885 -1904.

Doğan, Bahar. Erdem, İlhan. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme / İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: X, Sayı: X, 20XX, ss. 64-81, DOI: 10.19160/5000204360.

Elemen, Bünyamin. (2014). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları. YÖK Tez Merkezi'nden elde edilmiştir: 381195.

Karakoç Öztürk, Başak. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 13 (1), 158-182.

Miles, Matthew B.-Huberman, A. Michael. (1994). An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Okur, Alpaslan. Azizoğlu, Nahide İrem. (2016). Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 113-124.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Yazıcı, Emre. Özden, Mehtap. (2017). Öğrencilerin Dinleme Süreçlerinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 308-327.

Yıldırım, Ali. Şimşek, Hasan. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research From Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

İnternet Kaynakları

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf, 2018 Ekim 30 Salı.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ EFEMERA VE BROŞÜR KULLANIMI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

An Investigation of The Ephemera and Brochure Usage of Turkish Course Books

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Erciyes Üniversitesi
gocerali@gmail.com

Öğretmen Soner GARİP
Milli Eğitim Bakanlığı
sonergarip38@gmail.com

Özet

Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin temel dil becerilerini kazanması amacıyla bir uyaran ve etkinlik zemini olarak kullanılan yazılı materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Kitaplarda yer verilen metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiirlerden oluşan metin türlerinden oluşmaktadır. 2018 yılı başında yayımlanan Türkçe öğretim programında bilgilendirici metin türleri arasına efemera ve broşür eklenmiştir. Efemera ve broşürler, görsel materyallerdir. Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlardan birisi de görsel okumadır. Görsel okuma becerisi öğrencilerin tahmin etme, yorumlama, analiz etme gibi düşünsel becerilerini harekete geçirmektedir. Bu çalışmada MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Efemera ve broşürlerin kullanımı ve hangi örneklerin tercih edildiği ile dil eğitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşmada sağladığı avantajların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar, MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf ders kitabında yer alan efemera ve broşür örneklerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, MEB yayınlarına ait ortaokul birinci sınıf Türkçe ders kitabının içeriğinde afiş, mektup, dergi kapağı, posta pulu, tablo, çizim, minyatür, karikatür, dilekçe, harita, giriş kartı, hava durumunu örneklendiren efemeralar ile sağlıklı yaşamı ve çevre korumasını anlatan broşürler kullanıldığı görülmüştür. Bu bakımdan ders kitabının çok sayıda efemera ve broşür örneği bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Efemera ve broşürler kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırması, temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde önemli işlevler görmektedir. Bu bakımdan ders kitabı yazarları kitaba alacak metinleri seçerken efemera ve broşür örneklerine yer vermelidir. Programın uygulayıcıları ise derslerde efemera ve broşürlerden faydalanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Efemera, Broşür, Türkçe Ders Kitabı, Görsel Okuma

Abstract

In the learning process, textbooks are used at the beginning of the written materials which are used as a stimulus and activity ground for the students to gain basic language skills. The texts included in the books are composed of narrative, informative and poems. In the Turkish curriculum published at the beginning of 2018, ephemera and brochure were added to the informative text types. Efemera and brochures are visual materials. One of the gains that will be gained to the students in Turkish courses is visual reading. Visual reading skills stimulate students' intellectual skills such as estimating, interpreting and analyzing. In this study, it was aimed to determine the use of Efemera and brochures in the 1st grade Turkish textbook of the secondary schools of the Ministry of Education and to find out which examples were preferred and the advantages that they achieved in achieving the targeted gains in language education. In the research, document examination technique was used within the framework of qualitative research approach. The researchers examined the examples of ephemera and brochure in the 1st grade textbook of the MEB Publications. As a result of the research, in the content of the first class Turkish textbook of the Ministry of National Education publications, leaflets, letters, magazine cover, postage stamp, table, drawing, miniature, cartoon, petition, map, entry card, ephemera that exemplify the weather, and leaflets explaining healthy life and environmental protection has been used. In this respect, it is concluded that the textbook contains many ephemera and brochure samples. Efemera and brochures play an important role in facilitating permanent learning and gaining and developing basic language skills. In this respect, the textbook authors should include ephemera and brochure samples while selecting the texts that will be included in the book. Practitioners of the program should benefit from ephemera and brochures.

Keywords: Ephemera, Brochure, Turkish Textbook, Visual Reading

GİRİŞ

Türkçe öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine inşa edilmiştir. İlk okuma ve yazma süreciyle başlayan öğretim faaliyetleri sekizinci sınıfa kadar devam etmekte ve bu süreçte öğrencilere temel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin temel dil becerilerini kazanması amacıyla bir uyaran ve etkinlik zemini olarak farklı yazılı ve görsel materyaller kullanılmaktadır. Kullanılan yazılı materyallerin başında ders kitabı gelmektedir. Programın felsefesi doğrultusunda oluşturulan ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenmelerine de fırsat veren ana kaynaktır. Kitaplarda yer alan metinler aracılığıyla temel dil becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir.

Ders kitapları oluşturulurken tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Ders kitaplarında Türkçe öğretim programına göre (2018) tüm sınıf düzeylerinde sekiz tema, her temada dört metin kullanılması ve bu metinlerden üçünün okuma ve birinin de dinleme/izleme metni olması gerektiği belirtilmiştir.

Dil eğitiminin verimliliğini sağlamak amacıyla kitaplarda yer verilen metinler öyküleyici, bilgilendirici ve çoğunlukla şiirlerden oluşan sanatsal özellik taşıyan metin türlerinden oluşmaktadır. Bu türlerin de kendi içerisinde çeşitleri bulunmaktadır.

2018 yılı başında yayımlanan Türkçe öğretim programında bilgilendirici metin türleri arasına yeni türler eklenmiştir. Bu türlerden birisi de efemera ve broşürdür. "Efemera, kitap ya da arşiv malzemesi gibi diğer bilgi taşıyıcılarından farklı olarak kütüphaneci ya da arşivcinin bizzat sahaya çıkarak derleyebildiği malzemelerdendir" (Sağlık, 2016: 35). "Efemera, oldukça farklı türde ve içerikte çeşitli materyale verilen ortak addır. " (Somer ve Keskin, 2012: 438). Efemeralar, gündelik hayatımıza tanıklık etmiş fakat kullanım ömrünü tamamlamış materyallerdir. Somer ve Keskin (2012) efemeraların çoğunlukla kişisel çabalarla toplanan okul diplomaları, faturalar, karneler, otobüs, sinema ve piyango biletleri, spor toto ve spor loto kuponları, gazete nüshaları, tanıtım broşürleri, mektuplar, lokanta mönüleri, tapu ve noter senetleri, banka dekontları, çikolata ve sakızlardan çıkan kartlar, sigara kutuları, posterler, pasaportlar, fotoğraflar, kartpostallar, düğün davetiyeleri, kartvizitler gibi gündelik hayatın ayrıntılarını belgeleyen materyaller olarak sıralanabileceğini söylemektedir.

Günlük hayatın bir parçası olan efemeralar, her ne kadar ıvır zıvır olarak nitelendirilen materyaller olsa da tarihsel bir geçmişe sahiptir ve ait olduğu dönemin özelliklerini yansıtmaktadır. Efemeraların kullanım amacına bağlı olarak çeşitleri vardır. Kaya (2015) efemeraları, sosyal efemera, eğitimsel efemera, eğlence/gösteri efemerası, askeri, tıbbı ve kentsel efemera, politik efemera ve ticari efemera, olarak altı gruba ayrılabileceğini söylemektedir. Bunlardan eğitimsel, sosyal, eğlence/gösteri ve kentsel efemeralar eğitim ortamında yoğunlukla kullanılmaktadır. Son yıllarda öğrencilerin ders kitaplarına da efemera örnekleri yer almaya başlamıştır.

Broşür, günlük hayatta çok sık karşılaştığımız görsel materyallerden biridir. TDK Türkçe sözlükte (2005), "genellikle bir şeyi tanıtmayı amaçlayan, sayfa sayısı az, küçük kitap, risale" (s. 317) olarak tanımlanmıştır. Özcan ve Şentürk'e (2017) göre ise broşür, "bir ürün ya da hizmeti tanıtmak amaçlı hazırlanan, açıklayıcı metinlerin olduğu, tanıtımı yapılacak olan ürüne ait görsellerin bulunduğu, dikkat çeken ve akılda kalıcı unsurlara sahip bir tanıtıcı bir materyaldir" (s. 2). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere broşürler herhangi bir şeyin tanıtımını amaçlayan genellikle görsellerle zenginleştirilmiş basılı araçlardır. Broşürler, turizm, sanayi, ticaret, tarım, sağlık gibi pek çok alanda kullanılabilir. Son yıllarda özellikle eğitim alanında da broşürlerden faydalanılmaktadır. Bu durum Türkçe dersi ana kaynağı olan ders kitaplarında da görülmektedir.

Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlardan birisi de görsel okumadır. "Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili ve sosyal olaylar gibi görselleri anlama ve yorumlama olarak tanımlanabilir." (Çam Aktaş, 2010: 107) Türkçe öğretim programında (2018) görsel okumayla ilgili olarak ortaokul düzeyinde, görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder, görsellerle ilgili soruları cevaplar kazanımları bulunmaktadır. Bu kazanımlar öğrencilerin tahmin etme, yorumlama, analiz etme gibi düşünsel becerilerini harekete geçirmektedir. Metne ilişkin görselleri yorumlayan öğrenci metni anlama ve anlamlandırma noktasında kolaylık sağlamaktadır.

Efemera ve broşürler, görsel materyallerdir. Görsel materyaller öğretim sürecinde önemli bir unsurdur. Çünkü "Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede görsel desteğe ihtiyaç duymaktadır." (Seferoğlu, 2014: 27). Göçer ve Tabak'a göre (2012) görselleri okuma ve yorumlama öğrencilerin dilsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye hizmet etmektedir. Çiftçi ve Temizyürek'e (2008) göre görsel okuma yeteneğine sahip olan öğrenci görsellerden hareketle metnin içeriğini daha kolay tahmin eder. Bu amaçla öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kolay öğrenmelerine hizmet etmesi, dilsel ve sosyal becerilerinin gelişmesine imkân vermesi ve tahmin etme kazanımına sağladığı avantajlar bakımından görsel materyallere yer verilmelidir.

"Etkili bir görsel tasarıma sahip olan bir öğretim materyalinin başta güdüleyici özelliği olmak üzere, tüm özelliklerinin, öğrencinin başarısını artırması ve öğrencinin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenir" (Alpan, 2008: 98). Bu nedenle öğrencilerin ana kaynağı ders kitapları görsellerle zenginleştirilmiş olması öğrencilerin hedeflenen kazanımları kazanmalarına önemli bir zemin sunacaktır.

Bu çalışmada MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Efemera ve broşür örnekleri incelenecektir. Yapılan incelemeyle efemera ve broşürlerin kullanımı ve hangi örneklerin tercih edildiği ile dil eğitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşmada sağladığı avantajların ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama aracı nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen doküman analizidir. "Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Araştırmacılar, MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf ders kitabında yer alan efemera ve broşür örneklerini, bu örneklerin hangi türlerde olduğunu inceleyerek tespit etmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu amaçla ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan efemera ve broşürler türlerine göre gruplandırılarak düzenlenmiştir.

BULGULAR

Aşağıdaki Tablo 1 ve Tablo 2'de MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan efemera türleri ile broşürlerin kullanım sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. *Efemera Kullanım Bilgileri*

EFEMERALAR	Kullanım sayıları
Afiş	6
Mektup	2
Dergi Kapağı	1
Posta Pulu	2
Tablo	2
Çizim	3
Minyatür	4
Karikatür	6
Dilekçe	1
Harita	3
Giriş Kartı	1
Hava Durumu	1

Tablo 1 incelendiğinde, MEB yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında 14 farklı efemera türünün kullanıldığı görülmektedir. Bunlar altı afiş, iki mektup, bir dergi kapağı, iki posta pulu, iki tablo, üç çizim, dört minyatür, altı karikatür, bir dilekçe, üç harita, bir giriş kartı ve bir hava durumu belgesidir.

Tablo 2. *Broşür Kullanım Bilgileri*

BROŞÜRLER	Kullanım sayısı
	9

Tablo 2, incelendiğinde MEB yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında dokuz adet broşür kullanıldığı görülmektedir.

Afişler

Tablo 3. *Afiş Kullanım Bilgileri*

Afiş	Kullanım adedi
Film Afişi	1
Turizm Haftası Afişi	1
Kütüphane Haftası Afişi	1
Kırkpınar Güreşleri	3

Tablo 3 incelendiğinde, MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında altı adet afiş yer aldığı görülmektedir. Bu afişlerden üçü Kırkpınar güreşleriyle ilgilidir. Diğerleri ise film, turizm, kütüphaneler haftasıyla alakalıdır.

Mektup

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında iki adet mektup yer almaktadır. Mektuplardan ilki Amerikalı bir çocuk tarafından Mustafa Kemal Atatürk'e yazılmışken diğeri Mustafa Kemal Atatürk tarafından cevap olarak Amerikalı çocuk C. Lafrence'ye yazılmıştır.

Dergi Kapağı

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında bir adet dergi kapağı yer almaktadır. Söz konusu kapak Time Dergisi'ne ait olup 24 Mart 1923 tarihine aittir. Kapakta Mustafa Kemal Atatürk'ün portresi yer almaktadır.

Posta Pulu

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında iki adet posta pulu yer almaktadır. Bunlar Karagöz oyunu tiplemelerini içeren 60 ve 80 kuruşluk posta pullarıdır.

Tablo

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında iki adet tablo örneği yer almaktadır. Bunlara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. *Tablo Kullanım Bilgileri*

Tablo Adı	Ressamı
İstiklal Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar	Halil DİKMEN
İskenderiye Kütüphanesi	O. Van Corpen

Tablo 4 incelendiğinde, tabloların Halil DİKMEN'E ait "İstiklal Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar" ve O. Van Corpen'e ait "İskenderiye Kütüphanesi" olduğu görülmektedir.

Çizim

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında toplam üç adet çizim bulunmaktadır. Çizimler İranlı sanatçı Reza Hemmaritad tarafından yapılmıştır ve çizimler 15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günüyle ilgilidir.

Minyatür

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında dört adet minyatür yer almaktadır. Bunlara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5. *Minyatür Kullanım Bilgileri*

Minyatür	Bulunduğu sayfa
Kelile ve Dimne'den Bir Minyatür	75
Osmanlı Donanması 1543'te Toulon (Tulan) Limanı'nda. Matrakçı Nasuh'un minyatürü	144
Malta Kuşatması'na katılan Osmanlı Donanması	145
Kırkpınar Güreşleri	210

Tablo 5 incelendiğinde, "Kelile ve Dimne", "Osmanlı Donanması 1543'te Toulan Limanı", "Malta Kuşatmasına Katılan Osmanlı Donanması" ve Kırkpınar güreşleriyle ilgili toplam dört minyatürün kullanıldığı görülmektedir.

Karikatür

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında beş adet karikatür yer almaktadır. Bunlardan beşi okuma kültürü temasında yer alan karikatür adlı metnin ve metne ait etkinliklerin görsellerini oluşturmaktadır. Diğer karikatür ise Milli Mücadele ve Atatürk temasında yer alan 15 Temmuz adlı metnin etkinlik çalışmasında kullanılmıştır.

Dilekçe

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında bir adet dilekçe yer almaktadır. Dilekçe bir gezi etkinliğine katılımla ilgilidir.

Harita

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında üç adet harita yer almaktadır. Bu haritalara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. *Harita Kullanım Bilgileri*

Harita	Bulunduğu sayfa
Piri Reis'in Dünya Haritası	141
Akdeniz Haritası	143
Etnospor Festivali Alanı Haritası	197

Tablo 6 incelendiğinde, Piri Reis'in dünya haritası, Akdeniz haritası ve Etnospor Festivali alanı haritasıyla ilgili haritaların kullanıldığı görülmektedir.

Giriş Kartı

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında bir adet giriş kartı örneği yer almaktadır. Bu kart kütüphane giriş için gerekli bir kartı örneklendirmektedir.

Hava Durumu

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında bir adet hava durumu örneği yer almaktadır. Bu örnek Ankara ilinin beş günlük hava tahmin raporunu içermektedir.

Broşür

MEB Yayınlarına ait ortaokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında dokuz adet broşür bulunmaktadır. Bunlardan yedi tanesi sağlık ve spor temasında bulunan "Sağlıklı Yaşıyorum" adlı metni meydana getirmiştir. Diğer iki broşür örneği ise etkinlikler bölümünde yer almaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

MEB yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabında efemera ve broşür örneklerinin incelendiği bu çalışmada ilgili ders kitabının içeriğinde afiş, mektup, dergi kapağı, posta pulu, tablo, çizim, minyatür, karikatür, dilekçe, harita, giriş kartı, hava durumunu örneklendiren efemeralar ile sağlıklı yaşamı ve çevre korumasını anlatan broşürler kullanıldığı görülmüştür. Bu bakımdan ders kitabının çok sayıda efemera ve broşür örneği bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan ders kitabının görsel yönden oldukça zengin olduğu ifade edilebilir.

Akpınar'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerden elde ettiği verilere göre görsel okuma ve görsel sununun öğrenme, anlama, kalıcılık, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Bu bakımdan MEB yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabı da taşıdığı zengin görsel materyaller ile benzer kazanımları verebileceği ifade edilebilir.

Sanalan, Sülün ve Çoban (2007) yaptığı araştırmada metinlerin uygun görsellerle doğru bir şekilde desteklenmesi sonucu öğrencilerin zihinsel işlemlerinin kolayca gerçekleşerek anlamlı öğrenmenin sağlanacağı sonucuna varmıştır. Bu bakımdan MEB yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabı da taşıdığı zengin görsel materyaller sayesinde zihinsel işlemleri kolaylaştırarak anlamlı öğrenmelere zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Sarıkaya'nın (2017) yaptığı çalışmada Türkçe öğretim programında öğrencilerin görsel okuma becerisiyle yaşama uyum sağlaması, yaşadıkları dünyayı algılamaları ve değerlendirmelerini amaçlayan kazanımlar yer aldığını söylemektedir. Bu bakımdan MEB yayınlarına ait ortaokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabı da içerdiği efemera ve broşürler ile öğrencilerin yaşama uyum sağlamalarını, yaşadıkları dünyayı algılayıp değerlendirmeleri amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak efemera ve broşürler kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırması, temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde önemli işlevler görmektedir. Bu nedenle ders kitabı yazarları kitaba alacak metinleri seçerken efemera ve broşür örneklerine de yer vermelidir. Programın uygulayıcıları ise derslerde efemera ve broşürlerden faydalanarak öğrencilerin yorumlama, görsel okuma, anlam kurma, çıkarımda bulunma gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak kullanmalıdırlar.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 37-49.

Alphan (Bangir), G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, V*(II), 74-102.

Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 105-121.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 109-129.

Göçer, A. ve Tabak G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 790-799.

Kaya, A. (2015). *Efemera koleksiyonlarının derlenmesi, tanımlanması, erişimi ve korunması: İstanbul üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Yayın yok.

MEB (Yazarlar: Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün E.) (2017). *Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.

Özcan, A. ve Şentürk, G. (2017). Etkili broşür tasarlama ve basımının incelenmesi, *Fine Arts (NWSAFA), 12*(1):1-16.

Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban T. A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 33-47.

Sağlık, Ö. (2016). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki efemera koleksiyonlarının tanımlanması: üst veriler ışığında bir inceleme. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi, 5*, 29-38.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(3), 779-796.

Seferoğlu, S. S. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Somer, Ş. N. ve Keskin İ. (2012). Bir bilgi kaynağı olarak efemera ve türleri. *Bilgi Dünyası, 13* (2), 437-456.

Türk Dil Kurumu (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN TURKISH BASIC COURSE ADLI ESERİN İNCELENMESİ

An Examination of The Turkish Basic Course in terms of Teaching Turkish as a Foreign Language

Dr. Öğr. Üyesi Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
erhan_yesilyurt@hotmail.com

Özet

Yabancılara dil öğretiminde; dört temel dil becerisiyle öğretimin beraberinde kültür aktarımı da sağlanmaktadır. Dil becerileri ve kültür aktarımı için çeşitli materyaller kullanılmakta, bu materyallerin başında da ders kitapları gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yabancı milletler tarafından yazılan dil öğretim kitaplarının sistematik bir şekilde incelenmesi, yapılacak dil öğretiminin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için elzemdir. ABD Savunma Dil Enstitüsü Yabancı dil Merkezinde öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan dil öğretim kitaplarının tanıtımına bakıldığında ihtiyaçlar ışığında dünyanın en iyi kültür temelli yabancı dil eğitimi ve öğretimine yönelik olarak kitapların hazırlandığı görülmektedir, bu açıdan bu setin incelenmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, ABD Savunma Dil Enstitüsü sınıflarında öğrenim gören çoğunluğu Amerikan askerlerinden oluşan öğrenciler için yazılan Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde İngilizce bilen insanlar için belirlenen Türkçe öğretim metotlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada toplanan nitel verilerin çözümlenmesi için doküman analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İngilizlere Türkçe Öğretimi, Kültür Aktarımı, Ders Materyali

Abstract

In foreign language teaching; four basic language skills are taught and accompanied by culture transfer. Various materials are used for language skills and culture transfer, and textbooks are also at the head of these materials. The systematic examination of language teaching books written by foreign nations for the teaching of Turkish as a foreign language is essential for achieving a healthier language teaching. Looking at the introduction of the language teaching books prepared for the students of the US Defense Language Institute Foreign Language Center, it seems that books are prepared for the best culture based foreign language education and teaching in the world in terms of needs, so it is important to examine this set.

The aim of this research is to reveal the methods of teaching Turkish for the people who speak English in the Turkish Basic Course Turkish teaching set written for the students consisting of American soldiers, the majority of whom are studying in the US Army Language Schools. In this study, document analysis was used to analyze the collected qualitative data.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to the English, Culture Transfer, Course Material

GİRİŞ

Sosyal, siyasi değişimler ve teknolojideki hızlı gelişme etkileşimi de hızlandırmış, bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öneminin daha da artmasını sağlamıştır. Dil öğretimi toplumların gelişiminde önemli bir paya sahiptir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında dillerini hâkim dil yapma çabası içerisinde oldukları görülür. Çünkü dil aynı zamanda hâkimiyetin de göstergesidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çoğunlukla dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisinin öğretimi ve kültür aktarımı üzerinde şekillenmektedir. Dil öğretiminde çeşitli materyaller kullanılmakta ve bu materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının sistematik bir şekilde incelenmesinin ve bulguların sağlam bir şekilde ortaya koyulması önemlidir.

Problem Durumu

Araştırmanın problemini "Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti Türkçe öğretiminde nasıl bir yöntem uygulamaktadır?" sorusu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmada ABD Savunma Dil Enstitüsü Yabancı dil Merkezinde Türkçe öğretiminde kaynak kitap olarak kullanılan Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti incelenecektir.

ABD Savunma Dil Enstitüsü Yabancı dil Merkezinin misyonu kültürel temelli yabancı dil eğitimi sağlamak, dil eğitiminde alıştırma, geliştirme ve ülke güvenliğinin arttırılmasını sağlamaktır. Bu nedenle ihtiyaçlar doğrultusunda dünyanın en iyi kültürel temelli yabancı dili eğitimini sunmayı amaçlamaktadır. ABD Savunma Dil Enstitüsü Yabancı dil Merkezi her yıl yaklaşık 3000 öğrenciye yabancı dil eğitimi vermektedir. Bu öğrencilerin büyük bölümünü Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı personeli oluşturmaktadır. Ayrıca federal kurumlara ve diğer devlet kurumlarına da hizmet vermektedir.

ABD Savunma Dil Enstitüsü Yabancı dil Merkezinin haftalık ders çizelgesine bakıldığında Türkçe için 48 saat ayrılmıştır. Merkezde sadece Çince, Japonca ve Arapçaya Türkçe dersinden fazla ders saati yazılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada veri toplama aracı olarak Turkish Basic Course adlı eseri kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık olarak karşılaşılan veri toplama yöntemleri görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi sürecinde, bir araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirme işlemleri yapar. Doküman analizi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırabilme özelliğine sahiptir (Çepni, 2012).

Dokümanlar genellikle niteliksel çalışmalar üzerine yazılır. Birçok belge çeşidi arka plân ile ilgili bilgi sağlayabilir ve böylece belgeler arası ilişki kurmaya yardımcı olur (Marshall ve Rossman, 2009). Doküman analizi ile ortaya çıkarılmak istenen konu derinlemesine incelenir ve ayrıntılar belirgin hale gelir.

Bu çalışmada elde edilen verilerin uygulama süreci sonundaki çözümlemeleri şu adımlardan meydana gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2005):

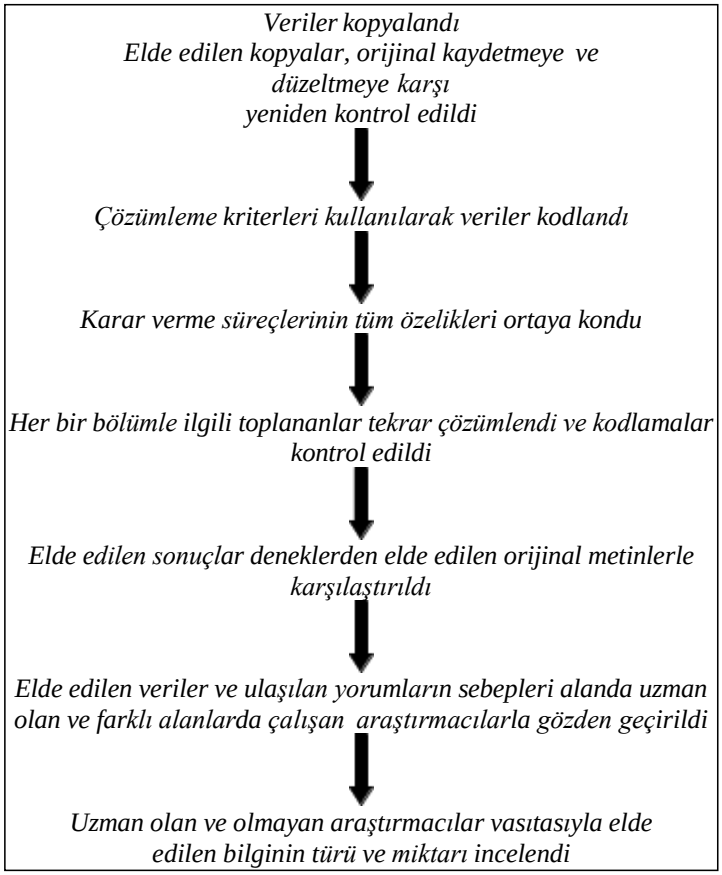
1. Verilerin yazıya dökülmesi: Verilerin formlara, hiçbir değişiklik yapılmadan aynen aktarılmasıdır. Daha sonra tüm bu kayıtlar, bir alan uzmanından da yardım alınarak okunur ve değerlendirilir. Veriler orijinal şekilleriyle uzmana verilir ve kayıtların dökümler ile aynı ve tutarlı olup olmadığı uzman tarafından kontrol edilir.

2. Kodlama anahtarının oluşturulması: Verilerin hangi temalar altında toplanacağı, düzenleneceği ve sunulacağı bu aşamada belirlenir. Verilerin dökümünün yapılması ve değerlendirilmesinden sonra her bir görüşme sorusu veya gözlem verisi altında yer alabilecek temaların yazılı olduğu Kodlama Anahtarı Kayıt Formu oluşturulur.

Araştırmada verilerin kitap üzerinden toplanması ve konunun kitabın niteliği ile ilgili olması nedeniyle nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin arttırılması için uygulanabilecek bazı stratejiler vardır. Araştırmada uygulanan Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği artırmak için yapılan kısa yoldan denetleme stratejisi'nin adımları şu şekildedir:

Tablo1. *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği artırmak için yapılan kısa yoldan denetleme stratejisi*



Twycross ve Shields (2005)'den aktaran Yıldırım (2010).

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmaktadır.

Betimsel analiz tekniğinde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti çeşitli kriterler açısından değerlendirilerek eserin öğretimdeki rolü üzerinde çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır. Eserin incelenmesinde ön plana alınan kriterler şu şekildedir:

Tablo 2. *Turkish Basic Course Adlı Eserin İncelenmesinde Dikkat Edilen Kriterler*

Kriterler
Dil bilgisi
Yöntem
Dil becerileri
Öğretim dili
Kültür aktarımı
Metin seçimi
Öğrenme-Öğretme süreci
Görsel unsurlar
Amacı-Hedef kitle

1. Dil Bilgisi

Bu bölümde genel olarak dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Bunlar:

Tablo 3. *Dil Bilgisi Konuları*

Dil Bilgisi Konuları
1. Ünlemler
2. İsim
3. Sıfat
4. Zamir
5. Fiil
6. Zarflar
7. Fiilimsiler
8. Ekler
9. Edatlar
10. Bağlaçlar
11. Zamanlar

2. Yöntem

Bu bölümde dil öğretiminde kullanılan yöntemlere değinilmiştir. Bu yöntemler şunlardır:

Tablo 4. *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*

Kullanılan Yöntemler
1. Gramer-Tercüme Yöntemi
2. İşitsel-Dilsel Yöntem
3. Bilişsel Yöntem
4. Doğrudan Yöntem
5. Doğal Yöntem
6. Genel Fiziksel Tepki Yöntemi
7. Telkin Yöntemi
8. İletişimci Yaklaşım
9. Seçmeci Yöntem

3. Dil becerileri

Bu bölümde Türkçenin dört temel dil becerisi listelenmiştir.

Tablo 5. *Dil Becerileri*

Dil Becerileri
1. Okuma
2. Dinleme
3. Konuşma
4. Yazma

4. Öğretim dili

Öğretim dili hedef dil olan Türkçe, ana dil olan İngilizce ve dil öğretiminde her iki dilin birden kullanılması (Türkçe-İngilizce) şeklinde listelenmiştir.

Tablo 6. *Öğretim Dili*

Öğretim Dili
1. Hedef Dil
2. Ana dil
3. Her iki dilin öğretimde kullanılması

5. Kültür aktarımı

Kültür aktarımı dil öğretiminin doğla getirilerinden ve olmazsa olmazıdır. Dil kültürün hem kendisi hem taşıyıcısı sayılır. Topluma özgü duyuş, yaşayış tarzı diyebileceğimiz kültürün unsurları Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok'a (2004) göre şu şekilde sıralanabilir:

Dil, edebiyat, din, ahlak, tarih, gelenek, görenek, hukuk, sanat (müzik, resim, heykel, mimari, tiyatro, sinema), şehircilik, spor, eğlence, eğitim, yemek, giyim, vatan, folklor (batıl inançlar, halk oyunları, halk hekimliği, halk hava tahmin raporları), ekonomi.

Tablo 7. *Kültür Aktarımı*

Kültür Aktarımı
1. Dil
2. Edebiyat
3. Din
4. Ahlak
5. Tarih
6. Gelenek-Görenek
7. Hukuk
8. Sanat
9. Şehircilik
10. Spor
11. Eğlence
12. Eğitim
13. Yemek
14. Giyim
15. Vatan
16. Folklor
17. Ekonomi

6. Metin seçimi

Dil öğretimi ders kitaplarında metinler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Metin türlerinin tespitinde Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok'tan (2004) yararlanılmıştır.

- Yaratıcı, kurgusal yazılar:

Masal, destan, şiir, hikâye (Öykü), fabl, roman, tiyatro, diyalog

- Düşünce ve bilgi aktaran yazılar:

Fıkra, makale, eleştiri (Tenkit), deneme, anı (Hatıra), günlük, gezi yazısı, mektup, röportaj, biyografi

- Resmi (Formal) yazılar:

Dilekçe, tutanak, bildiri, rapor.

Tablo 8: Metin seçimi

Metin Türü
1. Masal
2. Destan
3. Şiir
4. Hikâye
5. Fabl
6. Roman
7. Tiyatro
8. Mizahî Fıkra
9. Makale
10. Eleştiri
11. Deneme
12. Anı
13. Günlük
14. Gezi yazısı
15. Mektup
16. Röportaj
17. Biyografi
18. Dilekçe
19. Tutanak-diploma
20. Bildiri
21. Rapor
22. Efsane
23. Diyalog

7. Öğrenme-Öğretme süreci

Bu bölümde araştırmaya konu olan Türkçe öğretim kitabında dil öğretimine yönelik plânlı bir öğretim süreci izlenip izlenilmediği değerlendirilmiştir.

Tablo 9. *Öğrenme- Öğretme Süreci*

Öğrenme-Öğretme Süreci
1. Hazırlık
2. İşleniş
3. Ölçme-Değerlendirme

8. Görsel Unsurlar

Görsel unsurlar öğretimde çeşitliliği sağlamaktadır.

Tablo 10. *Görsel Unsurlar*

Görsel Unsurlar
1. Resimler
2. Şekiller

9. Amacı-Hedef kitle

Bu bölümde araştırmaya konu olan Türkçe öğretim kitabının hangi amaçla yazıldığı, hedef kitlesinin kimler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Tablo 11. *Amacı-Hedef Kitle*

Amaç ve Hedef Kitle
1 Öğrencilere Türkçe öğretmek
2 Turistlere Türkçe öğretmek
3 Resmi görevlilere Türkçe öğretmek
4 Tüccar
5 Gazeteciler

BULGULAR

Bu bölümde eserin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik tartışma bölümüne yer verilecektir.

A) Dil Bilgisi

Eserde yer alan dil bilgisi konuları zamanlar, isimler, fiiller, fiillerin çekimlenmesi, sıfatlar ve soru ekleridir. Ancak dil bilgisi konuları başlık olarak verilmemekte, örnek metinlerde koyu harflerle yazılarak belirtilmektedir.

B) Yöntem

Eserde dil öğretim yöntemi olarak gramer – tercüme yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte telaffuz ön plandadır.

Örnek:

Pattern 2: (use vocabulary 1)

Q. i-çi-yor mu-su-nuz?

A. ha-yı- RİÇ -mi-yo-rum.

Konuşma:

Can: Futbol severmisiniz?

Jeremy: Evet severim.

English Translation:

Can: Do you like football (soccer)?

Jeremy: Yes, I like it.

C) Dil becerileri

Eserde dört temel dil becerisinin de kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dinleme ve konuşma becerileri telaffuz öğretiminden dolayı ön plandadır. Bunun için eserin ilk 16 dersi ayrılmıştır ve ilk konularda ses organlarının tanıtımı ve son eklerin uyumu gibi konular yer almaktadır.

D) Öğretim dili

Eserde hem hedef dilin hem ana dilin öğretimde kullanıldığı görülmektedir.

E) Kültür aktarımı

Eserde kültür aktarımı fotoğraflar ve metinler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Fotoğraflarda coğrafi unsur olarak Nemrut, Ayvalık, Taksim, Amasya gibi yerler yer almaktadır. Ayrıca Atatürk'ün fotoğrafı, insan manzaraları (giyim tarzı), çini, çay ve simit fotoğrafları görülmektedir.

Metinlerde akrabalık isimleri (enişte) ve Efes, İzmir, Zonguldak, Anıt kabir gibi yer isimleri de dikkati çekmektedir.

Olumsuz kültür aktarımı-oryantalizm kapsamında ipek şallar giymiş bir cariye fotoğrafı da bulunmaktadır.

F) Metin seçimi

Basic Course Türkçe öğretim seti beş kitap 48 saatlik dersten oluşmaktadır. Kitaplarda öğretim diyaloglar ve denemeler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Eserde derslerden sonra sözlük bölümleri de yer almaktadır.

G) Öğrenme-öğretme süreci

Eserde ders sürecinde ders izleme süreci net bir şekilde anlatılmamıştır. Dersler metin altı ve metin üstü yönlendirmeleriyle sürmektedir. Ders sürecinde boşluk doldurma, eşleştirme ve sözlük kullanımı gibi bölümler üzerinden ders süreci devam etmektedir. Ayrıca her dersin sonunda ev ödevi verilerek öğretim pekiştirilmek istenmektedir.

H) Görsel unsur

Eserde görseller önemli bir yere sahiptir. Öğretim fotoğraflar ve çizimler üzerinden gerçekleşmektedir. Ayrıca bazı bölümlerde konuyla ilgisi olmayan veya kasten yanılgıya sebebiyet verebilecek fotoğraflar da kullanılmıştır. (Marmaray projesi haritası gibi.)



Cumhuriyet döneminde Türkiye'de cariyelik sistemi yoktur. Bu açıdan bakıldığında bu fotoğraf öğretime hizmet etmemektedir.

İ) Amacı-Hedef kitlesi

Eserin hedef kitlesi ABD devlet görevlileridir. Eser, Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı personeli, federal kurumlar ve diğer devlet kurumların da görevli personeline de hizmet vermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

▪ Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde bil bilgisi öğretiminin sınırlı ve hedefe yönelik olduğu görülmektedir. Dil bilgisi konuları başlıklandırılarak işlenmemiş, öğretim süreci içerinde verilmiştir.

▪ Eserde yöntem seçiminde ve telaffuz eğitiminde hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında hedef kitlenin öğretim sürecinde dikkate alınması doğru bir yaklaşım olmuştur.

▪ Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde kültürel ögelerin kullanımı önemli bir yere sahiptir. Ancak bazen yanlı ya da yanlış olarak kültürümüzde bulunmayan, farklı bir şekilde bulunan unsurlar da verilmektedir. Ayrıca bazen öğretimde konu aktarımı sırasında konuyla ilgisi bulunmayan fotoğraflara da yer verilmiştir.

▪ Dil öğretiminde metin seçimi önemlidir. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde öğretimde iki adet metin türü tespit edilmiştir. Bu açıdan eser metin seçiminde yetersiz kalmıştır.

ÖNERİLER

▪ Görseller Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Görsellerin ders materyallerinde kullanımı arttırılmalıdır.

▪ Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında okuma parçalarının kullanımı öğretimi kolaylaştıracağı gibi öğretim ortamını da zenginleştirecektir. Bu açıdan bakıldığında eserlerde metin türlerinin çeşitlilik arz etmesi gerekmektedir.

▪ Öğretimde kültür aktarımı olmadan veya kültürel ögelerin yanlış-yanlı aktarımı yapıldığında dil öğretimi eksik kalacaktır. Bu nedenle etkinliklerde kültür aktarımına önem ve özen gösterilmelidir.

▪ Eserlerde sözcük öğretimine yer verilmelidir. Sözcük öğretiminde sıklık analizi yapılması eserin hazırlanış sürecinde yazarlara kolaylık sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Marshall C., ve Rossman G. B. (2009). Designing qualitative research. London: Sage publications.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis (Second Edition). California: Sage Pablications, Inc.

Yakıcı A., Yücel M., Doğan, M., Yelok, S. V. (2004). Üniversiteler İçin Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: Bilge Yayınları.

Yıldırım A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel tarama yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel tarama yöntemleri (5th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN GENÇ YETİŞKİNLERİN OKUMA-ANLAMA VE DİNLEME BECERİLERİNDEKİ ÖZYETERLİK ALGILARININ ARAŞTIRILMASI[1]

Exploring Self-efficacy of Reading Comprehension and Listening Skills of Adults Learning Turkish as a Foreign Language

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
esinsahin25@gmail.com

Kübra EMRE
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
kbra.emre92@gmail.com

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
abdsahin25@hotmail.com

Öğr. Gör. Mesout KALIN SALI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mesut.salih@gmail.com

Özet

Türkçe öğretimi son yıllarda dünyada rağbet gören diller arasında yer almaya başlamıştır. Bu nedenle Türkçenin öğretiminin artık yabancı dil öğretimi kapsamında düşünülmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretim programlarının amacına ulaşmasında ise bilişsel alan ka dar, güdülenme, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özellikler de önemli yer tutmaktadır. Özyeterlik, bireyin ne kadar becerikli olduğuyla değil, kendi becerilerine olan inancı ile ortaya çıkar. Özyeterlik inancı, Türkçe eğitiminin hedeflerine etkili şekilde ulaşılmasını sağlamada eğitimcilerin dikkate almaları gereken bir kavramdır. Buna rağmen, dil öğretiminde özyeterlik inancı, Türkiye'de çok az çalışılmış bir konudur. Bu amaçla böyle bir çalışma gerekli görülmü ştür. ÇOMÜ BAP birimi tarafından desteklenen bu araştırmada Türkçe öğrenen kişilerin yaş, cinsiyet gibi faktörlere göre özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın problemini, "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç yetişkinlerin hem genel hem de dil becerilerindeki ve TÖMER kursu so nunda yakalayacakları başarıdaki özyeterlik algılarının cinsiyete, yaş aralığına, TÖMER'lere, İngilizce ve Türkçe seviyelerine göre Türkçeyi öğrenebilmelerine etkisi nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışma için Javier Coronado -Aliegro (2006) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirliği sağlanmış olan 40 maddelik İngilizce olarak hazırlanmış özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bu nedenle bu ölçek Türkçe öğrenen ve İngilizce bilen öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma, betimsel yöntem kullanılarak yapılan tarama modelindedir. Çalışman ın örneklemini yabancı ülkelerden Türkçeyi öğrenmek için Türkiye'ye gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle Türkiye'de faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı 7 Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde Türkçe öğrenen 193 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmadan hareketle öğrencilerin genel özyeterlik puan ortalamalarının orta düzeyde, alt faktörler (dil becerileri ve TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarı) özyeterlik puanlar ının da ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmayı destekleyen, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BAP Birimine (Proje Türü: Bağımsız Araştırma Projesi, Proje No: SYL-2013-106) teşekkür ederiz.

Anahtar Kelimler: Özyeterlik, Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Abstract

Demand for teaching Turkish has increased recently among other languages appealed . Therefore, teaching Turkish should be considered within the concept of foreign language teaching. As well as cognitive domain, the characteristics of affective domain such as motivation, attitude and self-efficacy hold an important role in achieving the aims of foreign language curriculum. Self-efficacy is not related to how an individual is skillful but more of how s/he believes in the capability of doing something. Pedagogues should consider the

[1] Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenmiştir: Proje Türü: Bağımsız Araştırma Projesi, Proje No: SYL-2013-106.

concept of self-efficacy in achieving the aim of the Turkish language education. Even so, self-efficacy belief has hardly been delved in Turkey and therefore this study aims to explore the self-efficacy beliefs of foreign students learning Turkish . The present study funded by ÇOMU BAP unit explores, the level of English, the expected level of Turkish at the end of their education, where they take their education (which Turkish language centre they study in Turkey), the age, gender and their relation to self-efficacy.The effect of knowing English on self-efficacy has also been explored. To achieve the aim of the study, a self-efficacy scale developed by Javier Coronado-Aliegro (2006) with 40 items and the reliability and validity of which was validated has been administered to the participants speaking the Turkish and English languages.. Descriptive study has been actualized and survey model has been used in analysing the collected data. The sampling group of the current study is 193 foreign students studying Turkish in 7 Turkish Language Education Centres-TÖMER- in he state and private universities in Turkey to learn Turkish language.The results of the study revealed that the general self-efficacy of the participants about language skills (Turkish and English) is at medium level and the results of sub-variables such as language level and expected language level at the end of the Turkish course shown to be above the average.

Keywords: self-efficacy, Turkish language education, foreign language education, teaching Foreign language,

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç yetişkinlerin üzerinde özyeterliğin Türkçeyi öğrenme başarısına etkisini araştırmaktır. Öğrenciler yabancı dil öğrenirken yeni bir beceri kazanmış ve kendilerini yeniden keşfetmiş olurlar. Eğer dil öğrenmeye isteksiz/güdülenmeden/motivasyonsuz başlarlarsa başarıları olumsuz etkilenir. Bazı öğrenciler kendi yetersizliklerinin etkisiyle daha az çalışmaya başlarlar. Bu durum da kaygı düzeylerini artırır. Sonuçta başarısız olurlar. Yabancıların Türkçenin dünya dili olarak öğrenilmesi için bahsedilen algılamalar önemlidir. Türkçenin öğretiminde YÖK tez tarama sayfasında ise çalışmaya başlandığı tarihlerde bu konuyla ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamıştı. Bu nedenle bu çalışma alana katkı sağlamanın yanı sıra farklı bir bakış açısı da getirecektir.

Yabancı bir dili öğrenmek az gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere tüm dünyada önemsenen bir durumdur. Özellikle Avrupa Birliğine üye ülkelerin yaptıkları çalışmalar neticesinde dil pasaportu kavramı ortaya çıkmıştır. Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programı sayesinde dil öğrenme, dil eğitiminin özelliği, değerlendirme gibi birçok konuda standartlar geliştirilmiştir. Türkiye'de Gazi TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara TÖMER gibi birçok kurumun kurslarında öğretim ortamları, materyalleri ve ders kitapları da bu ölçütlere göre hazırlanmaktadır. Ankara TÖMER'in hazırlamış olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğününce hazırlanmış olan Yabancılara Türkçe Öğretimi Kurs Programları[2] da bahsedilen Çerçeve Metninden[3] hareketle oluşturulmuştur. Bütün bu emeklerin karşılığını bulması için sadece bilişsel alanlarda öğrencileri yetiştirmek yeterli olmayacaktır. Gerçek öğrenme bilişsel öğrenmenin yanı sıra psikomotor ve özellikle duyuşsal öğrenmeyi içerir. Öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenilecek olana karşı tutumları, istekleri, arzuları, ilgileri, ve özyeterlikleri gibi hususlar bilişsel alan kadar belki daha fazla önemlidir. Özyeterlik işte bu kapsamda karşımıza çıkmaktadır. Bandura, geliştirmiş olduğu Sosyal Bilişsel Kuramında bu kavramdan bahsetmiş, tanımlamaya çalışmıştır. Özyeterlik kelime anlamı karşılığı olarak kısaca kişinin kendine olan inancıdır. Özyeterlik kapasitesinin ölçülmesi ve devamında geliştirilmesi için çabalar sarfedilmesi öğretimin başarıya ulaşmasında fayda sağlayacaktır. Yabancıların dünya dili olarak Türkçeyi öğrenebilmesi için bahsedilen algılamalar önemlidir.

GENEL BİLGİLER

Özyeterlik tanımı ilk kez Bandura tarafından alan yazına girmiştir. Bandura (1994)'ya göre özyeterlik: "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç."tır. Bandura (1997) öz-yeterlik teorisini, bir işin üstesinden gelmeye ilişkin kişisel inanç olan öz-yeterlik (self-efficacy) ve bir işin ya da etkinliğin sonucu ile ilgili inanç olan sonuç beklentisi (outcome expectancy) olarak iki faktör üzerine temellendirmiştir.

Türkçemizdeki "özgüven" sözcüğünün anlamına yakın bir anlamda kullanılan özyeterlik kavramı, motivasyonu ve kişinin öğrenmeyle ilgili neler yapabileceğini, sınırlarını ya da kapasitesini bilmesiyle de alakalıdır. Bireyin öğrenmeye dair yapabileceği şeylere olan inancı da öz-yeterlik inancı ya da özyeterlik algısı olarak ifade edilir. Bandura (1995)'ya göre bir bireyin özyeterlik inancı, tam/doğru deneyimlerden (mastery experiences), dolaylı deneyimler/yaşantılardan (vicarious experiences), sosyal iknadan (social persuasion) ve fizyolojik ve duygusal durumdan (psychological and emotional states) etkilenmektedir. Yani bireyin sosyal durumu, psikolojisi, tecrübeleri ve motivasyonu özyeterlik algısını etkileyen temel faktörlerdir.

[2] http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/?q=67&alan=Yabanc% C4% B1+Diller
[3] https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Öğrenme bireyseldir. Öğretme sürecinin başında bireysel farklılıklara uygun yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesinde öğretmen tarafından öğrencilerinin bireysel özelliklerinin doğru tespit edilmesi çok önemlidir. Bu bireysel farklılıklardan biri de öğrencilerin özyeterlik algılarıdır.

Özetle tüm bu bilgilerden hareketle herhangi bir bilginin öğretiminde başarılı olunabilmesi için öğrencideki özyeterlik inancının da yüksek olması gerektiği düşünülmelidir. Bu nedenle diğer bilim dallarında olduğu gibi dil öğretimi de özyeterlik kavramıyla iç içedir. Dil öğretiminin ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi şeklinde iki ana başlıkta toplandığı düşünüldüğünde araştırmanın konusunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de özyeterlikle yakından ilişkili olup, öğrencinin özyeterlik algısı dil öğrenme başarısında etkin rol oynar.

Dil öğrenmede bilişsel stratejilerin yanında tutum, algı, özyeterlik gibi duyuşsal özellikler gereklidir. Bir işi başarabilmede sadece bilişsel özellikler yeterli değildir, kişinin kendine olan inancı bir işi başarmada kilit noktadır. Bu çalışmada da özellikle iki temel dil becerisi olan okuma ve dinleme üzerinde özyeterliğin etkisi ortaya konulacaktır. Özyeterlik Türkiye'de Türkçe öğretiminde makale düzeyinde ele alınsa da tez formatında çalışılmayan bir konudur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi aynı zamanda kültür aktarımı açısından önemlidir. Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri, Türkiye'nin dış ülkelerle olan ekonomik-siyasi ve kültürel ilişkilerinin gelişmesinde çok önemli bir etkiye sahip olacaktır. Dünyanın farklı ülkelerinden farklı ana dillere sahip gençlerin Türkiye'ye gelmesi ve Türkçeyi öğrenmeye çalışmaları olumlu bir durum olmakla birlikte, bütün bunların bilimsel metotlarla araştırılıp öğretiminin geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışma yabancı gençlerin özyeterlik durumlarını ortaya koyarak onların Türkçeyi daha etkin ve bilinçli kullanmaları yolunda birtakım öneriler ortaya koyacaktır.

Özyeterlikle ilgili Türkçe Eğitiminde yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmamıştır. Bu çalışma Türkçe Eğitiminde ilk defa uygulanacak olup bu alana yenilik getireceği ve Türkçe öğretiminde ilk defa kullanılacağı için bu çalışmadan sonra diğer çalışmalara örnek olacağı ve yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler için model oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma, betimsel yöntem kullanılarak yapılan tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmanın problemini, "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç yetişkinlerin dil becerilerine ve TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algılarının değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı? sorusu oluşturmaktadır. Yukarıdaki problem cümlesinden hareketle belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin genel özyeterlik puanlarının ortalamaları nedir?

2. Öğrencilerin alt faktörlere (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları ve TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) göre genel özyeterlikleri nedir?

3. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. Alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) özyeterlikleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıyor mu?

4. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) puanları, yaş değişkenine göre farklılaşıyor mu?

5. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. Alt Faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Puanları, Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşıyor mu?

6. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) puanları, İngilizce seviyesi değişkenine göre farklılaşıyor mu?

7. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. Alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) puanları, eğitim aldıkları TÖMER değişkenine göre farklılaşıyor mu?

8. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanları, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıyor mu?

9. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanları, yaş değişkenine göre farklılaşıyor mu?

10. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanlarının Türkçe seviyesi değişkenine göre farklılaşıyor mu?

11. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanları, İngilizce seviyesi değişkenine göre farklılaşıyor mu?

12. Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanları, eğitim aldıkları TÖMER değişkenine göre farklılaşıyor mu?

Bu çalışma için Javier Coronado-Aliegro (2006) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirliği sağlanmış olan 40 maddelik İngilizce olarak hazırlanmış özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bu nedenle bu ölçek İngilizce bilen öğrencilere uygulanacaktır. Örneklem grubunun özelliklerini tespit edebilmek için ise öğrencilere Özyeterlik Ölçeğiyle birlikte bilgi formu sunulmuştur. Araştırmanın betimsel yöntem kullanılarak yapılan tarama modelinde olması planlanmıştır. Çalışmanın evrenini yabancı ülkelerden Türkçeyi öğrenmek için Ankara, İstanbul, Bursa ve Çanakkaledeki TÖMER'lere gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle 2013 yılında Türkiye'de faaliyet gösteren devlet ya da vakıf üniversitelerine bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde Türkçe öğrenen 69'u kadın ve 124'ü erkek olmak üzere toplam 193 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Zaman, ulaşım, anketörlük masrafı ve işgücü gibi sınırlılıklar nedeniyle çalışmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmiştir. Anket örneklem olarak Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı yıl uygulamanın yapıldığı TÖMER'lerde sözlü olarak izin almak yeterli olduğu için ayrıca *resmi bir izin alınmamıştır.*

VERİLERİN ANALİZİ

Kültür, dinamik bir yapıdır. Farklı toplumlarda duygu, düşünce ve davranışların ifadesi değişiklik gösterir. Hatta aynı toplumda bile çeşitli faktörlerin etkisiyle (örn., teknolojik gelişmeler) kültür hızlı bir değişime uğrayabilir. Bu sebeple, ölçek uyarlaması yapılırken, bu dinamik yapı göz önünde bulundurularak gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Bu nedenle ölçeğe yeni maddelerin eklenmesi, bazı maddelerin çıkarılması ya da değiştirilmesi söz konusudur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ne kadar kanıtlanmış olsa da uyarlanan ölçekteki bazı maddelerin uyarlandığı kültürdeki geçerlik ve güvenirliği sorgulanmalıdır. Dolayısıyla ölçekteki bir maddenin uyarlama yapılan kültüre uygun olmaması durumunda madde ya değiştirilir ya da tamamen anketten çıkarılır. (Türk Psikoloji Bülteni, Temmuz 2007, Yıl: 13, Sayı: 40, s. 16) http://www.turkpsikolojibulteni.com/PDF/TPB/40.pdf . Bu nedenle, ölçeğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geçerlilik durumunun sorgulanması amacı ile yabancı dil olarak 3 Türkçe öğretim elemanı ve 3 alan öğretmeninden görüş alınarak belirtilen dil yeterliliklerin Türkçe dili için de geçerli olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısını elde etmeye hedefleyen Cronbach alfa değerinin de yüksek olduğu, böylelikle ölçeğin güvenirliğinin de sağlandığı tespit edilmiştir ($\alpha = 0{,}94$).

Veriler analiz edildiğinde ölçeğin orijinal analiz sonuçlarına paralel olarak 2 faktör tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonrası İlk 35 maddenin 1. Alt faktörü, son 5 maddenin ise 2. Alt faktörü oluşturduğu görülmektedir. Alt faktörlere ayrı ayrı yapılan normallik testinde 1. Alt faktörde verilerin normal dağılım gösterdiği, 2. Alt faktörde ise verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden 1. Alt faktöre parametric testlerden olan T-testi ve Anova, 2. Alt faktöre ise nonparametric testlerden kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar bulgu ve yorumlar bölümünde açıklanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1'de örneklem grubunun özellikleri verilmektedir. Öğrencilerin cinsiyeti, yaş aralıkları, Türkçe dil seviyeleri, İngilizce dil seviyeleri, ana dilleri, ülkeleri ve öğrenim gördükleri üniversitelerle ilgili bilgilerin yer aldığı tablo ve açıklamaları aşağıdadır:

Tablo 1. *Örneklem Grubunun Özellikleri*

		f	**%**
Cinsiyet	Kadın	69	35,8
	Erkek	124	64,2
	Toplam	**193**	**100**
Yaş	18-20	72	38
	21-23	35	18
	24-26	45	23
	27-29	41	21
	Toplam	**193**	**100**
Türkçe dil seviyesi	A1	98	51
	A2	58	30
	B1	25	13
	B2	4	2
	C1	5	2,5
	C2	3	1,5
	Toplam	**193**	**100**
İngilizce dil seviyesi	A1	11	6
	A2	6	3
	B1	23	12

	B2	29	16
	C1	60	32
	C2	59	31
	Toplam	**188**	**100**
Ana dili	Ukrayna	1	,5
	Arapça	54	27,7
	Hausa	1	,5
	Urduca	3	1,5
	Didinga	1	,5
	Rusça	2	1,0
	Endonezyaca	3	1,5
	Somalice	2	1,0
	Kazakça	4	2,1
	Siswati	1	,5
	Hintçe	2	1,0
	İngilizce	9	4,6
	Korece	3	1,5
	Almanca	7	3,6
	Fince	1	,5
	Kıswahlı	1	,5
	Kırundi	1	,5
	Swahili	6	3,1
	İspanyolca	1	,5
	Portekizce	1	,5
	Malagsy	2	1,0
	Nyanya	5	2,6
	Türkmence	1	,5
	Chewa	1	,5
	Flemenkçe	1	,5
	Attie	1	,5
	Fransızca	4	2,1
	Lehçe	2	1,0
	Kürtçe	4	2,1
	Frafra	2	1,0
	Amarit	2	1,0
	Arnavutça	2	1,0
	Luganda	2	1,0
	Bambara	1	,5
	Özbekçe	3	1,5
	Somalice	7	3,6
	Yao	1	,5
	Boşnakça	4	2,1
	Bemba	2	1,0
	Fullah	2	1,0
	Farsça	4	2,1
	Peştho	1	,5
	Latvian	2	1,0
	Sırpça	1	,5
	Türkçe	2	1,0
	Kuku	1	,5
	Dhoulo	1	,5
	Bangla	3	1,5
	Tonga	2	1,0
	Kırgızca	1	,5
	Nepali	2	1,0
	Uygurca	6	3,1
	Diğer diller	16	8,2
	Toplam	**195**	**100,0**
Ülke	Ukrayna	2	1,0
	Suriye	22	11,3
	Libya	5	2,6
	Gana	5	2,6
	Mısır	3	1,5
	Pakistan	3	1,5
	Güney Sudan	3	1,5
	Özbekistan	3	1,5
	Endonezya	4	2,1
	Etiyopya	5	2,6
	Çin	4	2,1
	Svaziland	1	,5
	Filistin	5	2,6
	Tanzanya	5	2,6
	Zimbabwe	1	,5
	Güney Kore	3	1,5

	Almanya	6	3,1
	Finlandiya	1	,5
	Hollanda	2	1,0
	Burundi	1	,5
	Ürdün	4	2,1
	Somali	8	4,1
	Pourunda	1	,5
	Uganda	2	1,0
	Meksika	1	,5
	Zambiya	5	2,6
	Mozambik	2	1,0
	Sudan	4	2,1
	Madagaskar	2	1,0
	Rusya	3	1,5
	Irak	8	4,1
	Fildişi Sahilleri	2	1,0
	Suudi Arabistan	2	1,0
	Benin	2	1,0
	Polonya	2	1,0
	Kongo	3	1,5
	Kamerun	2	1,0
	Arnavutluk	1	,5
	Mali	1	,5
	Yemen	3	1,5
	Sırbistan	2	1,0
	Cezayir	1	,5
	Sierra Leone	1	,5
	Afganistan	6	3,1
	Birleşik Arap Emirlikleri	1	,5
	Letonya	2	1,0
	Amerika	2	1,0
	Jamaika	1	,5
	Montenegro (Karadağ)	2	1,0
	Bosna Hersek	3	1,5
	Makedonya	2	1,0
	Kenya	4	2,1
	Bangladeş	1	,5
	İran	1	,5
	Moritanya	1	,5
	Kırgızistan	1	,5
	Nepal	2	1,0
	Fas	1	,5
	Çin	1	,5
	Diğer ülkeler	18	9,2
	Toplam	**195**	**100,0**
Üniversite	Gazi Üniversitesi TÖMER	48	25
	Uludağ Üniversitesi TÖMER	29	15
	Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER	21	11
	ÇOMÜ TÖMER	24	12
	Başkent Üniv. TÖMER	7	4
	Dokuz Eylül Üniv. DİLMER	6	3
	Osmangazi Üniv. TÖMER	58	30
	Toplam	**193**	**100**

Tablo 1'de görüleceği üzere çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 193 (69'u kadın, 124'ü erkek) öğrenci oluşturmaktadır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 38'lik en büyük çoğunluğunu 18-20 yaş aralığı oluşturmaktadır. % 18'i 21-23 yaş aralığı, % 23'ü 24-26 yaş aralığı, % 21'i 27-29 yaş aralığındadır. Görüldüğü üzere ikinci en büyük grubu % 23'lük oranda 24-26 yaş grubu oluşturmaktadır.

Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yeterlikleri açısından A1'den C2'ye kadar bütün dil seviyelerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin % 51'lik en büyük bölümünün A1, ikinci en büyük bölümünün % 30'la A2 Türkçe dil seviyesinde yani % 81'lik bölümünün başlangıç seviyesinde olduğu görülmektedir. Daha sonraki Türkçe dil seviyeleri sırasıyla % 13 B1, % 2,5 C1, % 2 B2 ve % 1,5 C2'dir.

Öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin tersine bir durum söz konusudur. Uygulanan ölçeğe İngilizce dil yeterliğini yazan öğrenci sayısı 188'dir. Yani 5 öğrenci İngilizce dil seviyesini işaretlememiştir. Bu durum bu öğrencilerin İngilizce bilmediği anlamına gelmemektedir. Sehven işaretlememiş olabilirler. Çünkü ölçeği dolduracak seviyede İngilizce bilmeyen öğrencilere uygulama yapılmamıştır. C1 ve C2 olarak adlandırılan ileri seviye dil becerisine sahip olan öğrenciler ortalama % 61'lik

büyük bir orandadır. İkinci sırada da % 26 olarak B1 ve B2 olarak adlandırılan orta seviye dil becerisine sahip öğrenciler yer almaktadır. Anketin dilinin İngilizce olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durum çalışmanın güvenirliğini artırabilir.

Öğrencilere ana dilleri sorulduğunda "Ukrayna, Arapça, Hausa, Urduca, Didinga, Rusça, Endonezyaca, Somalice, Kazakça, Siswati, Hintçe, İngilizce, Korece, Almanca, Fince, Kıswahlı, Kırundi, Swahili, İspanyolca, Portekizce, Malagsy, Nyanya, Türkmence, Chewa, Flemenkçe, Attie, Fransızca, Lehçe, Kürtçe, Frafra, Amarit, Arnavutça, Luganda, Bambara, Özbekçe, Somalice, Yao, Boşnakça, Bemba, Fullah, Farsça, Peştho, Latvian, Sırpça, Türkçe, Kuku, Dhoulo, Bangla, Tonga, Kırgızca, Nepali, Uygurca ve Diğer diller" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler ulusal büyük dillerin yanı sıra kendi yerel dillerini de ana dili olarak ifade etmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunda % 27'lik bir oranla en çok ana dili olarak Arapça bilen öğrenciler yer aldığı görülmektedir. Ana dili olarak Türkçeyi yazan öğrencilerin yabancı uyruklu ama Türk soylu oldukları tespit edilmiştir. Diğer dillerden (n=16) sonra en çok yazılan ana dili olarak İngilizce (n=9), Almanca (n=7) ve Somalicenin (n=7) olduğunu görüyoruz.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler (n=193) geldikleri ülkeleri "Ukrayna, Suriye, Libya, Gana, Mısır, Pakistan, Güney Sudan, Özbekistan, Endonezya, Etiyopya, Çin, Svaziland, Filistin, Tanzanya, Zimbabwe, Güney Kore, Almanya, Finlandiya, Hollanda, Burundi, Ürdün, Somali, Pourunda, Uganda, Meksika, Zambiya, Mozambik, Sudan, Madagaskar, Rusya, Irak, Fildişi Sahilleri, Suudi Arabistan, Benin, Polonya, Kongo, Kamerun, Arnavutluk, Mali, Yemen, Sırbistan, Cezayir, Sierra Leone, Afganistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Letonya, Amerika, Jamaika, Montenegro (Karadağ), Bosna Hersek, Makedonya, Kenya, Bangladeş, İran, Moritanya, Kırgızistan, Nepal, Fas, Çin ve diğer ülkeler" şeklinde yazmışlardır. İki öğrenci ana dili olarak 2 dili işaretlediği için işaretlenen ana dili sayısı 195 olarak tespit edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya en fazla Suriyeli öğrenci (n=22) katılmıştır. Bu durum Türkiye'nin yakın komşusu olan Suriye'nin savaş koşullarından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de yaşamak zorunda kalan Suriyeliler, yaşamak, çalışmak ve öğrenim görmek için Türkçeyi öğrenmek mecburiyetinde kalmışlardır. Araştırmamıza Suriye'den katılan öğrencilerden sonra sırasıyla en çok Irak (n=8), Somali (n=8), Almanya (n=6), Afganistan (n=6), Zambiya (n=5), Tanzanya (n=5), Filistin (n=5), Etiyopya (n=5), Libya (n=5) ve Gana (n=5) yer almaktadır.

Ölçek örneklem olarak 7 üniversitenin yabancılara Türkçe öğreten araştırma merkezlerinde Türkçe öğrenen 193 kursiyere uygulanmıştır: Gazi Üniversitesi TÖMER (n=48), Uludağ Üniversitesi TÖMER (n=29), Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER (n=21), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER (n=24), Başkent Üniversitesi TÖMER (n=7), Dokuz Eylül Üniversitesi DİLMER (n=6), Osmangazi Üniversitesi TÖMER (n=58). Öğrenci yoğunluğu olarak en fazla öğrenci % 30'luk oranla Osmangazi Üniversitesidir. Bu üniversiteyi sırasıyla % 25'le Gazi TÖMER, % 15'le Uludağ TÖMER, % 12'yle ÇOMÜ TÖMER, % 11'le Yıldız Teknik TÖMER, % 4'le Başkent TÖMER ve % 3'le Dokuz Eylül DİLMER takip etmektedir.

Tablo 2'de öğrencilerin genel olarak özyeterlik puanlarının ortalamaları verilmiştir:

Tablo 2. *Öğrencilerin Genel Özyeterlik Puanlarının Ortalaması*

Özyeterlik algıları	$\overline{X}$	**SS**
Genel Ortalama	2,965	,0605

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin genel özyeterlik puan ortalaması istatistiki olarak aritmetik ortalaması $\overline{X}$ 2,965 olarak belirlenmiştir. Bu oran öğrencilerin özyeterlik ortalamalarının orta düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşağıda Tablo 3'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin alt faktörlere göre genel özyeterlikleri verilmiştir:

Tablo 3. *Öğrencilerin Alt Faktörlere Göre Genel Özyeterlikleri*

Alt Faktörler	$\overline{X}$	**SS**
1. Alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları)	2,858207	0,060574
2. Alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları)	3,990401	0,056393

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin 1. Alt faktör olan "dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları"nın 2,85, 2. Alt faktör olan "TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları"nın ise 3,99 puan olduğu görülmektedir. Her iki alt faktörün de aritmetik ortalaması ortalamanın üzerindedir. Ancak başarmaya dönük özyeterlik algılarının dil becerilerine yönelik algılarından $\overline{X}$1,13 daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. *Öğrencilerin 1. Alt Faktör (Dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Özyeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
Kadın	69	2,904	,777	-,676	153,837	,500
Erkek	123	2,822	,864			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. Alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t= -,676; p> ,05). Buna göre kadı ve erkek öğrencilerin dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları alt faktöründe her ne kadar kadınlar lehine ,082 fark olsa da istatistiksel olarak aynı özyeterlik seviyesinde olduğu söylenebilir.

Tablo 5. *Özyeterlik Ölçeği 1. Alt Faktör (Dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

***f, x* ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	*X*	*Ss*	**Var.K.**	*K T*	*Sd*	*Ko*	*F*	*p*
Özyeterlik	18-20 yaş	68	3,0137	,75013	**Gruplar arası**	4,868	3	1,623	2,378	,071
	21-23 yaş	35	2,5708	,82387	**Grup içi**	126,253	185	,682		
	24-26 yaş	45	2,9236	,88475	**Toplam**	131,121	188			
	27-29 yaş	41	2,7983	,88080						
	Toplam	189	2,8635	,83514						

Tabloda görülebileceği üzere, özyeterlik ölçeği dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=2,378; 71). Buna göre her ne kadar 18-20 yaş grubu diğer yaş gruplarından puan değeri olarak yüksek olsa da istatistiksel olarak yaş grupları arasında dil becerileri özyeterlik algısı açısından aynı seviyede olarak kabul edilebilir.

Tablo 6. *Özyeterlik Ölçeği 1. Alt Faktör (Dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Puanlarının Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

***f, x* ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	*X*	*Ss*	**Var.K.**	*K T*	*Sd*	*Ko*	*F*	*p*
	A1	96	2,681	,833	**Gruplar arası**	12,150	5	2,430	3,874	,002
					Grup içi	116,034	185	,627		
	A2	58	2,913	,758						
Özyeterlik	B1	25	3,313	,747	**Toplam**	128,184	190			
	B2	4	3,599	,482						
	C1	5	2,800	,588						
	C2	3	2,133	,960						
	Toplam	191	2,848	,821						

Tabloda görülebileceği üzere, özyeterlik ölçeğinin 1. alt faktörü olan dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları aritmetik ortalamalarının Türkçe seviyeleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Türkçe seviye gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki **fark istatistiksel olarak bulunmuştur** (F=3,874; 02). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tukey çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Özyeterlik puanlarının Türkçe seviyesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda A1 Türkçe dil düzeyi ile B1 Türkçe dil düzeyi arasında B1 Türkçe dil düzeyi grubu lehine istatistiksel olarak (p<.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, B1 seviyesi grubundaki öğrencilerin A1 seviyesi gruba göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). A1 seviyesindeki öğrenciler, Türkçeyi yeni öğrenmeye başladıkları için kendilerini yetersiz olarak görebilirler. Bu durum ileriki aşamalarda normalleşebilir. B1 seviyesi, yabancı dil olarak Türkçe başlangıç seviyelerinde (A1 ve A2) temel atıldıktan sonra orta seviyenin ilk basamağı olarak kabul edilir. Bu nedenle artık öğrencilerin kendilerini B1 seviyesinde bu işi başarabilecekleri ve ileri Türkçe öğrenebileceklerine yönelik özyeterlik algılarının daha güçlü hâle geldiğini gösterir. Bu nedenlerle A1 ve B1 seviyeleri arasında dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları arasında özyeterlik açısından anlamlı bir farklılık çıkmış olabilir.

Tablo 7. *Özyeterlik Ölçeği 1. Alt Faktör (Dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Puanlarının İngilizce Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

***f, x* ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	*X*	*Ss*	**Var.K.**	*K T*	*Sd*	*Ko*	*F*	*p*
	A1	11	2,613	,708	**Gruplar arası**	9,135	5	1,827	2,891	,015
					Grup içi	114,365	181	,632		
	A2	6	2,295	,800						
Özyeterlik	B1	23	2,544	,625	**Toplam**	123,500	186			
	B2	28	2,963	,939						
	C1	60	3,121	,787						
	C2	59	2,860	,799						
	Toplam	187	2,888	,814						

Tabloda görülebileceği üzere, özyeterlik ölçeği dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları aritmetik ortalamalarının İngilizce seviyeleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda İngilizce seviye gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bulunmuştur (F=2,891; 01). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tukey çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Özyeterlik puanlarının İngilizce seviyesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda B1 İngilizce dil düzeyi ile C1 İngilizce dil düzeyi arasında C1 İngilizce dil düzeyi grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, C1 seviyesi grubundaki öğrencilerin B1 seviyesi gruba göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Bu durum İngilizce seviyesi çok yüksek olan öğrencilerin 1. Faktör Türkçe dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları açısından kendilerini daha iyi durumda gördüklerine anlamına gelmektedir.

Tablo 8. *Özyeterlik Ölçeği 1. Alt Faktör (Dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Puanlarının Eğitim Aldıkları TÖMER Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

***f, x* ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	*X*	*Ss*	**Var.K.**	*K T*	*Sd*	*Ko*	*F*	*p*
	Gazi TÖMER	48	2,887	,749	**Gruplar arası**	22,704	6	3,784	6,459	,000
	Uludağ TÖMER	29	2,400	,746	**Grup içi**	108,960	186	,586		
	Yıldız Teknik TÖMER	21	2,780	,541	**Toplam**	131,664	192			
	ÇOMÜ TÖMER	24	2,961	,984						
Özyeterlik	Başkent TÖMER	7	3,031	,666						
	Dokuz Eylül TÖMER	6	1,538	,378						
	Osmangazi TÖMER	58	3,166	,787						
	Toplam	193	2,859	,828						

Tabloda görülebileceği üzere, özyeterlik ölçeği dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları aritmetik ortalamalarının eğitim aldıkları TÖMER değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim aldıkları TÖMER gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bulunmuştur (F=6,459; 00). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tukey çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Özyeterlik puanlarının eğitim aldıkları TÖMER değişkenine göre hangi alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Gazi TÖMER, Yıldız Teknik, ÇOMÜ TÖMER, Başkent TÖMER ve Osmangazi TÖMER ile Dokuz Eylül arasında Dokuz Eylül aleyhine istatistiksel olarak (p<.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum; Gazi TÖMER, Yıldız Teknik, ÇOMÜ TÖMER, Başkent TÖMER ve Osmangazi TÖMER grubundaki öğrencilerin Dokuz Eylül gruba göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Osmangazi TÖMER öğrencilerinin özyeterlik algılarının Dokuz Eylül öğrencilerinin yanında Uludağ TÖMER öğrencilerinden de anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Bu durum TÖMER'ler ya da şehirden kaynaklanan bir durumun aksine öğrencilerin yoğunluklu olarak geldikleri ülkelerden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 9. *Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Ölçeği 2. Alt Faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	**N**	**S.T.**	**S.O.**	**U**	**z**	**p**
Kadın	69	97,66	11719,50	3820,5	-,886	0,375
Erkek	120	90,37	6235,50			
Toplam	189					

Öğrencilerin özyeterlik ölçeğinden almış oldukları 2. Alt faktör TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, kadınlar lehine küçük bir fark olsa da gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 10. *Özyeterlik Ölçeği 2. Alt Faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	**Gruplar**	**N**				**p**
Özyeterlik	18-20 yaş	66	94,71	9,486	3	0,023
	21-23 yaş	35	69,46			
	24-26 yaş	44	101,24			
	27-29 yaş	41	103,77			
	Toplam	186				

Tablodan anlaşılacağı gibi, özyeterlik ölçeği TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları ortalamalarının öğrencilerin yaşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki **fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur** (x2=9,486; sd=3; p<0,05.). Ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda anlamlı farklılığın, 21-23 yaş arası grupla 27-29 yaş arası gruplar arasında 27-29 yaş arası grup lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir (p=0,033 < 0,05). Bu durum TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları açısından 21-23 yaş arası gruptan yaşı daha büyük olan 27-29 yaş grubundaki öğrencilerin geleceğe dönük başarı beklentilerinin daha iyi seviyede olduğunu gösterir.

Tablo 11. *Özyeterlik Ölçeği 2. Alt Faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) Puanlarının Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	**Gruplar**	**N**				**p**
Özyeterlik	A1	94	93,60	,995	5	0,963
	A2	57	95,35			
	B1	25	95,62			
	B2	4	109,63			
	C1	5	98,60			
	C2	3	70,17			
	Toplam	188				

Tablodan anlaşılacağı gibi, özyeterlik ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğrencilerin Türkçe seviyeleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda seviye gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (x2=995; sd=5; p>0,05.).

Tablo 12. *Özyeterlik Ölçeği 2. Alt Faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) Puanlarının İngilizce Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N				p
Özyeterlik	A1	11	69,50	10,695	5	0,058
	A2	6	40,08			
	B1	22	82,52			
	B2	28	92,09			
	C1	58	98,16			
	C2	59	100,47			
	Toplam	184				

Tablodan anlaşılacağı gibi, özyeterlik ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğrencilerin İngilizce seviyeleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda seviye gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (x2= 10,695; sd=5; p>0,05.).

Tablo 13. *Özyeterlik Ölçeği 2. Alt Faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) Puanlarının Eğitim Aldıkları TÖMER Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N				p
Özyeterlik	Gazi TÖMER	45	91,20	20,694	6	0,002
	Uludağ TÖMER	29	89,95			
	Yıldız Teknik	21	73,76			
	ÇOMÜ TÖMER	24	80,27			
	Başkent TÖMER	7	91,71			
	Dokuz Eylül	6	56,42			
	Osmangazi TÖMER	58	120,28			
	Toplam	190				

Tablodan anlaşılacağı gibi, özyeterlik ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğrencilerin eğitim aldıkları TÖMER değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda seviye gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x2= 20,694; sd=6; p<0,05). Ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda anlamlı farklılığın, Yıldız teknik grubu ile Osmangazi TÖMER grubu arasında, Osmangazi TÖMER grubu lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir (p=0,018 < 0,05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Yıldız Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 193 (69'u kadın, 124'ü erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 38'lik en büyük çoğunluğunu 18-20 yaş aralığı ve % 51'lik çoğunluğunu ise A1 grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya en fazla Suriye, Irak, Somali'den gelen, İngilizce seviyeleri ileri olan ve ana dili Arapça olan öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin genel özyeterlik puan ortalamalarının orta düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin alt faktörlere (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları ve TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) göre genel özyeterlikleri ortalamanın üzerindedir. Kadın ve erkek öğrencilerin hem dil becerilerine hem de TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları puanları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları arasında 21-23 yaş grubu ile 27-29 yaş grubu arasında 27-29 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. Alt Faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) Puanları, Türkçe Seviyesi Değişkenine Göre A1 Türkçe dil düzeyi ile B1 Türkçe dil düzeyi arasında B1 Türkçe dil düzeyi grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları arasında fark çıkmamıştır.

Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanları, İngilizce seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken 1. Alt faktör (dil becerilerine

yönelik özyeterlik algıları) B1 İngilizce dil düzeyi ile C1 İngilizce dil düzeyi arasında C1 İngilizce dil düzeyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 1. Alt faktör (dil becerilerine yönelik özyeterlik algıları) puanları incelendiğinde Gazi TÖMER, Yıldız Teknik, ÇOMÜ TÖMER, Başkent TÖMER ve Osmangazi TÖMER grubundaki öğrencilerin Dokuz Eylül gruba göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Osmangazi TÖMER öğrencilerinin özyeterlik algılarının Dokuz Eylül öğrencilerinin yanında Uludağ TÖMER öğrencilerinden de anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği 2. alt faktör (TÖMER kursu sonunda yakalayacakları başarıya dönük özyeterlik algıları) puanları incelendiğinde Yıldız teknik grubu ile Osmangazi TÖMER grubu arasında, Osmangazi TÖMER grubu lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Çalışmanın Proje önerisi safhasında Türkiye genelinde 300 öğrenci ile yapılması düşünülmüş ancak Ankara (1'i vakıf toplam 2 üniversite), Bursa, İstanbul (2 üniversite), İzmir ve Çanakkale için olumlu dönütler gelmiş ve uygulama imkanı bulunmuştur. Altyapı ve kitap zenginliği açısından çok iyi durumda olan ÇOMÜ'nün merkez kütüphanesi etkin bir şekilde kullanılmıştır. Ayrıca ÇOMÜ TÖMER'de uygulama ve araştırma imkânı sağlanmıştır. Proje, ilk olarak lisansüstü tez projesi olarak ortaya çıkmıştır. Tez öğrencisinin özel problemlerinden dolayı tezini devam ettirememesi neticesinde proje, verileri kendisinden teslim alınarak bağımsız araştırma projesine çevrilmiş ve 2 yeni araştırmacıyla birlikte başarıyla tamamlanmıştır. Yukarıda bahsedilen nedenden dolayı proje planlandığı süreden daha geç tamamlanmıştır. Örneklem grubunda çok fazla dil ve ülke bulunduğu için istatistik aşamasında değişken olarak kullanılmamış ancak örneklem grubunun tanıtımında bu bilgiler ayrıntılarıyla verilmiştir. Bahsedilen bu hususlar dışında proje hedefine başarıyla ulaşmıştır.

KAYNAKÇA

Aydın, B. (2001). Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior (pp. 71-81), Newyork: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222.

Büyükduman, F.İ. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/?q=67&alan=Yabanc%C4%B1+Diller

http://www.turkpsikolojibulteni.com/PDF/TPB/40.pdf

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Javier Coronado-Aliegro (2006). The Effect Of Self-Assessment On The Self-Efficacy Of Students Studyıng Spanısh As a Foreıgn Language

Locke, E.A. ve Latham, G.P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Pajares, F. & Schunk D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In Riding, & Rayner, (Eds). Perception, 239–266. London:Ablex Pub.

Türk Psikoloji Bülteni, Temmuz 2007, Yıl: 13, Sayı: 40, s. 16.

EK

Dear Participants,

The purpose of this scale is to determine Self Efficacy of Turkish As a Foreign Language Learners on the skills of reading, comprehension and listening from four fundamental language skills. This is an academic study and all information supplied will be treated confidentially.

Thanks in advance for your participation.

Sex:

☐ Male ☐ Female

Age Range:

☐ 18-20 ☐ 21-23 ☐ 24-26 ☐ 27-29

Perceived level of Turkish language:

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Perceived level of English language:

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Native Language (Mother tongue): …….

Country You Come From: ……

Languages That You Know: …….

Directions :

Please use the following scale to answer the following statements. Circle the number that best describes how sure you are that you can perform each of Turkish skills below.

1 2 3 4 5

No chance **completely certain**

1	Read and understand the main ideas of a short article about Turkish traditions.	1 2 3 4 5
2	Listen to and understand the main ideas of a short conversation in which a tourist requests information and receives simple directions.	1 2 3 4 5
3	Read and understand the main ideas of a *long* magazine article about Turkish traditions.	1 2 3 4 5
4	Listen to and understand the details of a short conversation between an adult and a teenager speaking in Turkish.	1 2 3 4 5
5	Read and understand the main ideas of a Christmas card message from a Turkish-speaking friend.	1 2 3 4 5
6	Listen to and understand the main ideas of a short conversation about personal topics between two Turkish-speaking friends.	1 2 3 4 5
7	Read and understand the details of a short story in Turkish.	1 2 3 4 5
8	Listen to and understand the details of a conversation in Turkish between a waiter/waitress and a customer.	1 2 3 4 5
9	Read and understand the details of a short letter to the editor of a Turkish-language teen magazine.	1 2 3 4 5
10	Listen to and understand the details of one side of a telephone conversation in Turkish about the weather.	1 2 3 4 5
11	Read and understand the details of a page from a tourist brochure describing various organized activities in a Turkish-speaking country.	1 2 3 4 5
12	Listen to and understand the main ideas of a television commercial for food in Turkish.	1 2 3 4 5
13	Read and understand the details of a letter from a Turkish-speaking friend who is bringing you up to date on the activities of his/her family.	1 2 3 4 5
14	Listen to and understand the main topic of a conversation between a tourist and a native Turkish speaker in which information is requested.	1 2 3 4 5
15	Listen to and understand the main topic of a short conversation between an adult and a teenager speaking in Turkish.	1 2 3 4 5
16	Read and understand the main ideas of a young person's short letter to a friend.	1 2 3 4 5
17	Read and understand the details of a young person's short letter to a friend.	1 2 3 4 5
18	Listen to and understand the main ideas of a tour guide's sightseeing tour in Turkish.	1 2 3 4 5
19	Listen to and comprehend the details of a conversation at a supermarket about grocery shopping in Turkish.	1 2 3 4 5
20	Listen to and understand the main ideas of a conversation of a parent giving advice to a teenage child.	1 2 3 4 5
21	Read and understand the details of a paragraph from a pen pal's letter in Turkish.	1 2 3 4 5
22	Listen to and understand the main ideas of an announcement in Turkish at a train station.	1 2 3 4 5

23	Listen to and understand the main ideas of a conversation between two native speakers about weekend plans.	1 2 3 4 5
24	Read and understand the details of a letter to the editor's response in a travel magazine in Turkish.	1 2 3 4 5
25	Listen to and understand the main ideas of a short interview with a Turkish-speaking journalist.	1 2 3 4 5
26	Listen to and understand the details of a short interview about the life of a Turkish-speaking journalist.	1 2 3 4 5
27	Read and understand the main ideas from a tourist brochure describing various organized activities in a Turkish-speaking country.	1 2 3 4 5
28	Listen to and understand the details of a short conversation in Turkish between two people talking about personal topics.	1 2 3 4 5
29	Read and understand the main ideas of an ad in Turkish for a house or apartment.	1 2 3 4 5
30	Listen to and understand the details in a conversation between two Turkish speakers talking about the weather.	1 2 3 4 5
31	Listen to and understand the main ideas of a short televised news report in Turkish.	1 2 3 4 5
32	Listen to and understand the main ideas of a weather report in Turkish.	1 2 3 4 5
33	Read and understand the details of a short story in Turkish.	1 2 3 4 5
34	Listen to and understand the details of a conversation of a parent giving advice to a teenage child.	1 2 3 4 5
35	Listen to and understand the main ideas of a televised public service announcement in Turkish.	1 2 3 4 5

Directions:

Using the scale from 1 (not confident at all) to 5 (competely confident), please answer the questions below.

1 2 3 4 5

No chance **completely certain**

1	How confident are you that you will pass this Turkish class at the end of the semester?	1 2 3 4 5
2	How confident are you that you will pass Turkish at the end of the semester *with a grade better than a D*?	1 2 3 4 5
3	How confident are you that you will get *a grade better than a C*?	1 2 3 4 5
4	How confident are you that you will get *a grade better than a B*?	1 2 3 4 5
5	How confident are you that you will get *an A*?	1 2 3 4 5

YABANCI DİL OLARAK AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAPTIKLARI EK YANLIŞLARI

Affix errors of Academic Learners of Turkish as a Foreign Language

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
abdsahin25@hotmail.com

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
esinsahin25@gmail.com

Öğr. Gör. Mesout KALIN SALI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mesut.salih@gmail.com

Öğrenci Kübra EMRE
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
kbra.emre92@gmail.com

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları Türkiye'deki üniversitelerin dil merkezlerinde A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde yapılmaktadır. Yabancı uyruklu bir öğrencinin Türkiye üniversitelerinde öğrenim görebilmesi için C1 seviyesi yeterli sayılmaktadır. 2018 yılından itibaren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından farklı şehirlerdeki TÖMER'lerde C1 seviyesi dil sertifikası alan Türkiye burslusu öğrencilere Akademik Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu çalışmanın amacı, akademik Türkçe eğitimine başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin yaptıkları ek hatalarını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'de Akademik Türkçe eğitimi alan sekiz yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için uzmanlar tarafından ek yanlışları içeren Türkçe bir metin belirlenmiş ve öğrencilerden bu metnin düzeltilmesi istenmiştir. Araştırma, bu yönüyle nitel bir çalışmadır. Öğrenciler tarafından düzeltilen metinler içerik analizi yöntemiyle incelenip yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirilen verilerin sonuçları tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe, Yabancı Dil Olarak Akademik Yazma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi

Abstract

The study of teaching Turkish as a foreign language is carried out in language centers of Turkish universities in A1, A2, B1, B2, C1 levels. For a non-native Turkish student, C1 level is qualified for an education at Turkish universities. Since 2018, Academic Turkish courses are organized by TÖMER in various cities in C1 level for learners of Turkish with Turkey scholarship provided by Presidency for Turks Abroad and Related communities. The aim of this study is to identify the suffix errors made by non-native learners of academic Turkish. 15 non-native learners of academic Turkish from Çanakkale Onsekiz Mart University TÖMER constitute the participants of the study. Data was collected via a text including suffix errors written by experts, by asking the participants to correct those errors. In this respect this study is a qualitative study. A content analysis were applied to the texts corrected by the participants and were evaluated by the help of error analysis approach. The results of the analysis of the data were presented and interpreted within tables.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Academic Turkish as a Foreign Language, Academic Writing in a Foreign Language, Teaching Writing in Turkish as a Foreign Language

GİRİŞ

Dil yaşamakta olduğumuz bilgi çağının en önemli faktörlerindendir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin temel aracı olan dilin; okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemleri bulunmaktadır (Güneş, 2011). İnsan dilin bu fonksiyonlarını tarih boyunca geliştirerek kullanmış ve dil günümüzdeki durumuna ulaşmıştır.

Toplumlar, yaşamları boyunca dillerini başka toplumlara öğretmek için hep bir çaba içinde bulunmuşlardır. Kültür aktarımı, ekonomi, siyaset bu durumun başlıca sebeplerinden sayılabilir. Böylece toplumlar diğerlerine yönelik etki alanlarını genişletmekte ve üstünlük sağlama imkânını elde edebilmektedir. Tarihte bu yaklaşımla davranan toplumlar, dil ve kültürlerini diğer milletlere aktarmışlar ve dünyada belli bir güç haline gelmişlerdir. Bu da o topluma ait insanların refahını artırıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Mutlu ve Ayrancı, 2017).

Günümüzde bir dilin zengin tarihî geçmişi, dil bilgisi yapısının sağlamlığı ya da çok kişi tarafından konuşuluyor olması, o dilin dünya dilleri arasında ön sıralarda bulunmasını sağlamamaktadır. Ana dili dışında başka bir dil öğrenmeyi sağlayan faktör, genel anlamda ekonomik kaygı olarak gösterilebilmektedir (Ungan, 2006). Bireylerin ekonomik anlamda iyi bir yaşama sahip olabilmeleri, gelir düzeyi daha yüksek işler yapmalarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu da beraberinde farklı yabancı dilleri ve kültürleri öğrenerek uluslararası bir sistem içinde yer alabilme koşulunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusuna son yıllarda önem vermeye başlamış ve bu konuda çeşitli çalışmalar uygulamaya konmuştur. Bunlara; üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik lisansüstü eğitim verilmesi, üniversiteler bünyesinde Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (TÖMER) kurulması, yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin hazırlanması, alanda yapılan bilimsel çalışmaların sayısının artması, yurt dışında TİKA ve Yunus Emre enstitüsünün faaliyetleri gösterilebilir (İşcan, 2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusuyla ilgili çalışmaların artırılması ve ekonomik anlamda bunca yatırım yapılıyor olması konunun devlet düzeyindeki önemini göstermektedir.

Yabancı bir dilin öğretimi konusunda çok çeşitli çalışmalar bulunmakta olup bu konu halen tartışılmaktadır. Günümüzde pek çok yabancı dil öğretim yöntemi geliştirilmiş olsa da bunlardan herhangi birinin tek başına yeterli olduğu söylenememektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Benzer bir tartışma konusu da yabancı dil öğretiminde ana dilinin rolüne ilişkin olanıdır. Konu ile ilgili tartışmalar sürse de ana dilin yabancı dil öğretimindeki yeri göz ardı edilemez düzeydedir. Kendi dili ile düşünen birey yeni öğrendiği yabancı dile kendi çerçevesinden yaklaşmaktadır (Biçer, 2017). Dolayısıyla öğretilen dilin yapısal özelliklerinin de kavratılmasına yönelik bir öğretim daha etkili olabilir.

Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelen yabancı uyruklu öğrenciler, TÖMER veya diğer merkezlerde bir yıl boyunca genel Türkçe eğitimi almakta ve yıl sonunda Türkçe yeterlilik sınavına girmektedirler. Bu sınavda istenilen başarıyı gösteren öğrenciler, akademik eğitimlerine başlamaları için bölümlerine kaydolma hakkına kavuşmaktadır. TÖMER'de akademik Türkçe, müfredat kapsamında bulunmamakta veya başka bir deyişle öğrencilerin lisans, yüksek lisans çalışmaları sırasında alabilecekleri akademik Türkçe dersi bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğrenciler bölümlerine genel Türkçe yeterlilikleriyle başlatılır ve bu da eğitimde sınıf arkadaşlarının gerisinde kalmasına neden olmaktadır (Yılmaz ve Konyar, 2017). Bu durum 2017 Akademik yılında YTB'nin girişimi ile kısmen değişiklik gösterdi ve Türkiye burslusu olarak ülkemize gelen öğrencilere bölümlerine başlamadan önce zorunlu olarak Akademik Türkçe eğitimi verilmeye başlandı.

Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay grubuna dâhildir ve yapı bakımından dil sınıflamaları içinde bağlantılı diller sınıfındandır. Bağlantılı dillerin özelliği; değişmeyen bir köke gelen eklerin, ek yerleri belli olmayacak şekilde bağlanma şeklindedir (Akdoğan, 1993). Gedizli'nin (2012, s. 3353) çalışmasında "Türkçe, kelimeleri son ek alan bir dil olarak, dilin işleyişinde ek düzenini yaygın ve çok yönlü olarak kullanmaktadır. Bu durum, Türkçe sözcük incelemelerinde ekleri dikkat çeker duruma getirmektedir. Ses olaylarına bağlı olarak durum ve duruş gösteren ekler, dil içinde sadece fonetik unsurlarmış gibi görünse de şekil ve işlevleri açısından morfolojik özellikleriyle sözcüklerin ayrılmaz parçalarıdırlar." şeklinde tanımlanmaktadır. Türkçenin diğer dillere göre farklı olan bu yapısı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de bazı zorluklarla karşılaşılmasına sebep olmaktadır (Akdoğan, 1993).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken dilin yapısına önem verilmesi ve öğretim süreci içince gerekli tüm yöntem, yaklaşım ve teknikler kullanılarak yapılan yanlışların en aza indirgenmesi, dilin öğrenim kalitesini artırabilir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş ve akademik Türkçe eğitimi alan öğrencilerin yaptıkları ek yanlışlarının tespitine çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Akademik Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin yaptıkları ek yanlışlıklarını tespit etmek ve değerlendirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel desene sahip betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. "Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır." (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014, s. 432).

EVREN VE ÖRNEKLEM

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Katılımcı Kodu	*Katılımcının Ülkesi*	*Katılımcının Ana Dili*	*f*
K1	Fildişi Sahilleri	Fransızca	1
K2	Kazakistan	Kazak Türkçesi	1
K3	Özbekistan	Özbek Türkçesi	1
K4	Kırgızistan	Kırgız Türkçesi	1
K5	Uganda	İngilizce	1
K6	Suudi Arabistan	Arapça	1
K7	Yemen	Arapça	1
K8	Ukrayna	Ukraynaca	1

Çalışmanın evreni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi 2017-2018 Eğitim Öğretim döneminde 140 saatlik Akademik Türkçe eğitimi alan 16 yabancı

uyruklu öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu ise; bu 16 yabancı uyruklu öğrenciden Türkçe Seviye Belirleme Sınavı'nda ileri (C1) seviyede başarı gösteren ve 140 saatlik Akademik Türkçe eğitimini tamamlayan sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, ülkeleri açısından değerlendirildiğinde frekans değerleri 1 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya sekiz ayrı ülkeden katılım sağlayan örneklem grubu, homojen bir yapıya sahiptir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak Türkçe akademik bir metin içeren çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Öğrencilerden çalışma kâğıdındaki metin üzerinde eksik olan ekleri tamamlamaları istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 227).

BULGU VE YORUMLAR

İçerik analizi tekniği ile incelenen çalışma kâğıtlarının bulguları çekim ekleri ve yapım ekleri yanlışları olarak iki kategoride başlıklandırılmıştır. Yapılan ek yanlışları, bu başlıklar altında toplanarak frekans değerleriyle birlikte tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. *Araştırma Kapsamında Tespit Edilen Çekim Eki Yanlışları*

Çekim Ekleri	***f***
Tamlanan eki	127
Tamlayan eki	63
Yönelme hali eki	50
Bulunma hali eki	49
Çokluk eki	48
Vasıta eki	40
Belirtme hali eki	22
Eşitlik eki	17
Ayrılma hali eki	10
Duyulan geçmiş zaman eki	10
Şahıs eki	9
İstek eki	6
Şart kipi	5
Geniş zaman eki	3
Toplam	**459**

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yaptıkları yanlışların en çok tamlamalarda olduğu görülmektedir. Özellikle tamlanan eki 127 frekans değeriyle ilk sırada yer almakta ve bunu 63 frekans değeriyle tamlayan eki yanlışları takip etmektedir. Örneklem grubundaki tüm katılımcıların tamlanan ekinde daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir.

Frekans değerlerine bakıldığında tamlamalardan sonra en çok hatanın 50 frekans değeri ile yönelme hali eki ve 49 frekans değeriyle bulunma hali ekinde yapıldığı görülmektedir. Hal ekleri kapsamında bakıldığında belirtme hali eki 22 frekans değeriyle daha düşük bir değere sahiptir. Ayrılma hali eki ise 10 frekans değeriyle hal ekleri arasında en düşük değere sahip olanı olarak tespit edilmiştir. K1, K2 ve K6 kodlu katılımcılar en çok yanlışı yönelme hali ekinde yaparken; K3, K4, K5, K7 ve K8 kodlu katılımcılar, bulunma hali ekinde yapmışlardır. Tüm katılımcılar en az yanlışı ise, ayrılma hali ekinde yapmışlardır.

Çekim ekleri kapsamında tespit edilen diğer ek hataları; 48 frekans değeriyle çokluk eki, 40 frekans değeriyle vasıta eki ve 17 frekans değeriyle eşitlik ekidir. Çokluk ekindeki yapılan hataların geneli vasıta eki (ör: milyonlarla) veya eşitlik eki (ör: binlerce) ile birlikte kullanıldığında oluşmaktadır. Bunların dışında yapılan ve frekans değerleri diğer çekim eki yanlışlarına oranla daha düşük olan ekler; duyulan geçmiş zaman eki (frekans 10), şahıs ekleri (frekans 9), istek kipi (frekans 6), şart kipi (frekans 5) ve geniş zaman ekidir (frekans 3).

Tablo 3. *Araştırma Kapsamında Tespit Edilen Yapım Eki Yanlışları*

Yapım ekleri	***f***
Çatı ekleri	74
Sıfat fiil eki	69
Fiilden isim yapım eki	65
İsimden isim yapım eki	64
İsimden fiil yapım eki	26
Zarf fiil eki	24
İsim fiil eki	18
Fiilden fiil yapım eki	10
Toplam	**350**

Araştırma çerçevesinde tespit edilen yapım eki yanlışları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre katılımcıların yaptıkları yapım eki hatalarının başında çatı eklerinin geldiği görülmektedir. Çatı eklerinde yapılan yanlışların frekansı 74'tür. Katılımcılar arasında çatı eklerinde en az hata yapanlar K2, K3 ve K4'tür. Dolayısıyla çatı eklerinde yapılan yanlış frekansının yüksek olmasının ilk nedeni olarak diğer katılımcıların farklı dil ailelerine sahip olmaları gösterilebilir.

Tablo 3'e göre çatı eklerinden sonra en çok yapılan ek yanlışlarının sıfat fiil eklerinde olduğu tespit edilmiştir. 69 frekans değeri ile sıfat fiil eklerinde; zarf fiil (24 frekans değeri) ve isim fiil eklerine (18 frekans değeri) oranla çok daha fazla hata yapıldığı görülmektedir. Tüm katılımcıların fiilimsiler konusunda yanlış sıralaması; sıfat fiil ekleri, zarf fiil ekleri ve isim fiil ekleri şeklindedir.

Bunların yanı sıra tespit edilen diğer yapım eki yanlışları; 65 frekans değeri ile fiilden isim yapım eki, 64 frekans değeri ile isimden isim yapım eki, 26 frekans değeri ile isimden fiil yapım eki ve 10 frekans değeri ile fiilden fiil yapım eki olmuştur. K2 ve K3 dışında tüm katılımcılar en çok yanlışı fiilden isim yapım eklerinde yaparken K2 ve K3 en çok hatayı isimden isim yapım eklerinde yapmıştır. Tablo 3'e göre fiilden fiil yapım eki ise en az yanlış yapılan eklerden olmuştur. Burada yapılan ek hatası ise olumsuzluk ekinin yanlış kullanımı şeklinde (-ma/-me) olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir dili doğru kullanabilmek için dil bilgisi gereklidir. Dil bilgisi bir iletişim aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda o dili tanıma ve öğrenmenin de bir parçasıdır (Güneş, 2013). Günümüzde "dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma" (Dolunay, 2014, s. 277) şeklindedir. Bu araştırmada akademik Türkçe eğitimi seviyesine ulaşmış öğrencilerin dil bilgisinin bir parçası olan eklerin kullanımıyla ilgili yaptıkları yanlışlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş ve akademik Türkçe eğitimi alan öğrencilerin yaptıkları ek yanlışları çekim ekleri ve yapım ekleri olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Çekim eklerinde yapılan yanlışlar çoktan aza doğru sırasıyla; tamlanan eki, tamlayan eki, yönelme hali eki, bulunma hali eki, çokluk eki, vasıta eki, belirtme hali eki, eşitlik eki, ayrılma hali eki, duyulan geçmiş zaman eki, şahıs eki, istek kip eki, şart kip eki ve geniş zaman eki şeklindedir. Bunun yanı sıra yapım eklerinde yapılan yanlışlar ise; çatı ekleri, sıfat fiil eki, fiilden isim yapım eki, isimden isim yapım eki, isimden fiil yapım eki, zarf fiil eki, isim fiil eki ve fiilden fiil yapım eki olarak tespit edilmiştir. Yağmur Şahin (2013) yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok çekim eklerinde hata yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgi yapılan araştırmanın genel sonucuyla da örtüşmekte ve çalışmayı desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen genel sonuç, öğrencilerin çekim eklerinde yapılan yanlışlarının diğer eklere oranla daha fazla olduğu yönündedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre getirilebilecek öneri; öğretim aşamasında ek yanlışların tespiti için yanlış çözümlemesi gibi yöntemler ile süreci takip ederek, belirlenen yanlışların üzerinde daha çok durulması, çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla bu sorunların giderilmesi gerektiği yönündedir.

KAYNAKÇA

Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(14), s. 41-58.

Gedizli, M. (2012). Türkçede tek şekilli ve çok işlevli yapım ekleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(4), s. 3353.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(15), s. 123-148.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(7), 71-92.

Dolunay, A. (2014). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (27), 275-284. http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177234 Erişim Tarihi: 28.10.2018

İşcan, A. (2014). Yabancı Dil Öğretimin Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler içinde* (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9) s. 297-318.

Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year, 3*(2), 66-74.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(173), s. 432.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8 . Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-226.

Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Turkish academic language needs analysis in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 5(4), s. 223-233.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖREV TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN DİLİN İLETİŞİMSEL İŞLEVİ AÇISINDAN ÖNEMİ

The Importance of Task-Based Learning Method in Point of Communication Function of Language in Teaching Turkish as a Foreign Language

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Erciyes Üniversitesi
gocerali@gmail.com

Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
ferhatkaradag58@gmail.com

Özet

Yapısı itibariyle yabancı dil öğretim yöntemleri içerisinde yer alan görev temelli öğretim yöntemi, öğrencilerin verilen görevleri yerine getirerek hedef dili öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir. Ders içerisinde yerine getirilecek görevler dersin bir parçasıdır ve bu görevler süresince öğrencilerin aktifliği söz konusudur. Öğrenciler bu süreçte yazarlar, hedef dili konuşanı dinlerler ve yeri geldiğinde tepkide bulunurlar. Araştırmada görev temelli öğrenme yönteminin gerçek dil kullanımını ne derecede kazandırdığını tespit etmek amaçlanmıştır. Durum belirleme amacıyla yapılan bu araştırma, veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve video kayıtlarının kullanıldığı nitel araştırma yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Erzincan Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları bu merkezde öğrenim görmekte olan 12 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için uzman görüşünün alınması, katılımcı teyidi, kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi ve uzun süreli etkileşim gibi önlemlere başvurulmuştur. Araştırmanın sonunda, gözlem ve görüşme bulgularına göre öğrencilerin iletişim dili olarak Türkçe konuşma düzeylerinde gelişmenin olduğu ve günlük hayatta diğer kişilerle iletişim kurarken sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür. Bulgulara göre görev temelli öğretim yönteminin gerçek iletişim dilini kazandırmada başarılı olduğu ve dört temel dil becerisinin kullanımına uygun bir zemin sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Görev Temelli Öğrenme, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, İletişim, Göreve Dayalı Öğrenme

Abstract

Task-based teaching method, which is included in the foreign language teaching methods by its structure, is a method which enables the target language learning by performing the tasks given by the students. The tasks to be performed in the course are part of the course and the activities of the students during these tasks are mentioned. In this process, the students writes, listens to speaker who speaks the target language, and the respondens when appropriate.). In this research, it is aimed to determine how extent the task-based learning method gains the daily communication language. This research was conducted in the context of qualitative research using observation, interview and video recording as a data collection tool. It was carried out at language teaching center called "Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center". Participants of the study consist of 12 foreign students studying at this center. The obtained data were analyzed by using content analysis. To ensure the validity and reliability of the study, precautions such as taking the expert opinion, participant confirmation, data loss prevention using the recorder and long-term interaction were used. At the end of the research, according to observation and interview findings, it was seen that the students were developing in the level of Turkish speaking as a communication language and they were not experiencing difficulties in communicating with other people in daily life. Based on these findings, it can be said that the task-based teaching method is successful in obtaining the actual communication language and provides a suitable ground for the use of the four basic language skills.

Keywords: Task-Based Learning, Teaching Turkish as a Foreign Language, Communication, Task-Oriented Learning

GİRİŞ

Yıllar boyunca dil öğretiminin nasıl yapılacağı hususu, günümüzde olduğu gibi dil öğretimi ile uğraşan eğitimcilerin üzerinde durdukları ve tartıştıkları bir durum olmuştur. Bu bağlamda süreç boyunca çeşitli yöntemler kullanılmış ve bir yöntemde eksiklik görülünce farklı yöntemlerin denenmesi yoluna gidilmiştir. Hatta "dil öğretim ve öğrenimin standardını sağlamak ve en etkili öğretim metodunu belirleyebilmek için birçok araştırma yapılmaktadır" (Cebeci, 2006: III). Kişiler farklı nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenmek istemekte

ve bunu karşılayabilmek için de çeşitli yollara başvurmaktadırlar. Dolayısıyla durmadan değişen bir ortamda dil öğretim yöntemlerinin, bu dil öğrenme ihtiyacını karşılayabilmesi için değişmemesi ve gelişmemesi gibi bir durum söz konusu olamamaktadır.

Kargı (2014), dil öğretim yöntemlerin değişmesine sebep olarak yabancı dil öğretiminde amaçlanan duruma uygun işlevsel bir öğrenme ve öğretme ortamının kurulamamasını göstermekte; bunun da öğretilmesi hedeflenen bilgilerin dil öğrenenler tarafından içselleştirilmesine bir engel teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bunu önlemek için yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin yeniden şekillendirilmesi ve içeriklerinin daha devingen hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü "yabancı dil öğretim yöntemlerinin genellikle amacı hedef dilde iletişimi gerçekleştirmektir" (Selim, 2015: 1). Yani dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin öncelikli amaçlarından biri, dili öğrenen kişinin hedef dilde günlük iletişim dilini kullanmasını sağlayarak kişiyi gündelik yaşamda çok fazla kullanılmayan yapay ve kullanışsız bir dilden uzak tutmaktır. Bundan dolayı da "dil öğretiminde dil bilgisi kuralları değil günlük iletişim dili önemli hâle gelmiştir" (Yaylı, 2008: 59). Nitekim bireyler ana dillerinde de konuşurken düz ve kurallı cümleler kurmak yerine daha çok devrik ve değişken ifadeleri kullanmaktadırlar. Dolayısıyla hedef dili öğrenen bireyler de bu dilin kullanıldığı ortamdaki iletişimi benimseyebilmek için günlük iletişim dilini özümseyebilme durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çünkü hedef dili öğrenen birey "içinde bulunduğu toplumun yaşam tarzlarını da gözlemleyerek benimsemesi, sosyal yaşamını zenginleştirmesi ve toplumla iç içe bir şekilde ihtiyaçlarını gidermesi, sosyal aktivitelere katılabilmesi o toplumun dilini belli bir düzeyde öğrenip kullanmasına bağlıdır" (Göçer, 2017_b: 2). O halde hedef dili öğrenen öğrencilerin içinde bulundukları ortama tam bir uyum sağlayabilmeleri için günlük iletişim diline hâkim olmaları gerekmektedir. Böylelikle hedef dilin konuşulduğu yerlerde anlatılanları anlayabilir ve kendilerini ifade etmeleri gerektiğinde iletişim açısından daha işlevsel cümleler kurabilirler. Öğrencilerin iletişim diline hâkim olabilmeleri için de hedef dilin öğretildiği öğrenme ortamlarına uygun yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerekmektedir. "Bütün bu unsurlar düşünüldüğünde öğrencilerin hedef dili öğrenmeleri ve onlara belli düzeyde dil kullanım yeterliği kazandırılmasında içeriği, işlevi ve uygulama biçimi bakımlarından düşünüldüğünde en işlevsel yöntemin görev temelli dil öğrenme yönteminin olduğu düşünülebilir" (Göçer, 2017_a: 314).

"Görev odaklı dil öğretimi, ikinci dil edinimi alanında yapılan araştırmaların uygulamaya yönelik çalışmaları ve öğrenme psikolojisiyle ilgili önemli görüşlerin etkisiyle iletişimsel yaklaşım içinde yeni bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır" (Akbal, 2008: 11). Ayrıca dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin sınıf içindeki etkinlikleri yönlendirmede yetersiz kalması ve dil öğretiminin temel hedefi olan iletişimi gerçekleştirmede yeteri kadar başarılı olamaması da göreve dayalı öğretim yönteminin ortaya çıkmasını etkilemiştir. Bununla beraber 1970'li yıllara kadar yabancı dil öğretimi ile dil bilgisi öğretiminin birbirine benzetilerek aynı doğrultuda değerlendirilmesi (Richards, 2002) ve artık dil öğretimi için yeni yöntemlerin aranması da göreve dayalı dil öğretim yönteminin alanyazına girmesine katkıda bulunmuştur. Bu arayışlar neticesinde göreve dayalı öğretim yöntemi ilk olarak 1982'deki Bangladore araştırma raporunda, Prahbu tarafından Güney Hindistan'da geliştirilmiştir. Prahbu'ya göre eğer öğrenciler zihinlerini göreve odaklayabilirlerse daha etkili bir şekilde öğrenme gerçekleştirebilmektedirler (Akbulut, 2014: 27). Zaten Ellis (2003) de göreve dayalı öğretim yönteminin iletişimsel yaklaşımın kayda değer bir türü olduğunu söyleyerek geleneksel yöntemlerden farklılaştığını belirtmiştir. Ona göre göreve dayalı müfredatlar hem 'ne öğretileceği' hususunu hem de nasıl öğretileceği konusunu bünyesinde barındırarak yöntem ve program arasındaki keskin ayrılığı ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle yöntem ve program alanlarına ilişkin farklı önerilerde bulunmaktadır. Bundan dolayı göreve dayalı öğretim yönteminin iletişimsel yaklaşımın bazı unsurlarına karşı güçlü bir alternatif olarak alanyazına girdiğini iddia etmektedir. Çünkü 1980'lerin başlarında iletişimsel dil öğretim yaklaşımının ortaya çıkışı, son yirmi yılda dil öğrenenlerin iletişimsel yeteneklerine daha fazla önem verilmesi, süreç odaklı ders programlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin gerçek dil kullanımını teşvik etmek için iletişimsel görevler tasarlanması, göreve dayalı öğretimin ikinci dil ediniminde yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır (Jeon ve Hahn, 2000).

Yapısı itibariyle yabancı dil öğretim yöntemleri içerisinde yer alan görev temelli öğretim yöntemi, öğrencilerin verilen görevleri yerine getirerek hedef dili öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir. "İletişimsel dil öğretimi ile aynı prensiplere sahip olan görev odaklı dil öğretiminde dil öğretim metodu iletişimsel etkinliklere dayanır ve karşılıklı etkileşimin yüksek seviyede olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin tamamlamak zorunda olduğu görevlerden oluşur" (Selim, 2015: 27). Dolayısıyla ders içerisinde yerine getirilecek görevler dersin bir parçasıdır ve bu görevler süresince öğrencilerin aktifliği söz konusudur. Öğrenciler bu süreçte yazarlar, hedef dili konuşan kişiyi dinlerler ve yeri geldiğinde tepkide bulunurlar. Bununla beraber hedef dili öğrenen kişiye günlük hayatında karşılaşabileceği tarzda bir görev verilir ve öğrenicinin bu durumla ilgili etrafındaki kişilerle iletişime girerek görevi gerçekleştirmesi ve dili tam anlamıyla öğrenebilmesi hedeflenir. Yorulmaz (2009: 43-44), göreve dayalı öğrenme yönteminin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Göreve dayalı öğretim iletişimsel bir yöntem olup izlencesini görevler ve görev türleri üzerine kurmuştur.
- Göreve dayalı öğretimde anlam ve yapı birleştirilerek öğretilir.

▪ Göreve dayalı öğretim analitik izlenceye bağlı kalması ile öğrenme ve öğrenci merkezli bir yöntemdir. İzlence, öğrenci gereksinim ve izlencelerine göre oluşturulur. Bu özellik yöntemin diğer yöntemlerden en önemli bir farkıdır.

▪ Göreve dayalı öğretim neyin değil dilin nasıl öğretileceğini vurgular.

▪ Göreve dayalı öğretim, geleneksel yöntemlerdeki gibi dilin parçalar halinde değil bir bütün olarak öğretilmesini hedefler.

Altın kelimesi 'görev' olan görev temelli öğrenme yönteminin kurucusu sayılan Prahbu (1987) hedef dili öğrenenlerin kendilerine ayrılan düşünme sürecinde onlara sunulan bilgilerle bir sonuca varmaları gerektiğini ifade etmektedir. Hedef dili öğreten kişilerin ise bu düşünme sürecini kontrol ederek gerekli uygulamaları dil öğrenen kişilere göstermesini de 'görev' olarak kabul etmektedir. Yani yöntem içerisinde yer alan bu görevler, hedef dili öğrenen kişinin iletişim amacıyla lokantada bir yemek siparişi vermesinden arkadaşlarıyla beraber bir hasta ziyareti gerçekleştirmesine kadar çeşitli iletişim ortamlarını kapsamaktadır. Skehan (1996, akt. Yaylı, 2004: 16) bu görevleri "görevler, birincil amacı anlam olan etkinliklerdir. Görev başarısı bir üretim başarısı olarak değerlendirilebilir ve görevler genelde gerçek yaşam dil kullanımına benzerlik gösterirler" şeklinde tanımlamaktadır. Yani görev temelli öğretim yönteminin temelinde günlük iletişim dilini kazandırmak esastır.

Willis (1996) göreve dayalı öğretim yöntemini üç çerçeve içerisinde incelemektedir. Dil öğrenenlerin uyacakları kurallar ve gerçekleştirecekleri uygulamalar bu üç çerçeve içinde belirtilmiştir. Yine de hedef dili öğrenmek isteyenler bu çerçeveye sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda değillerdir. Bahsi geçen çerçeve şu unsurlardan oluşmaktadır (Willis, 1996):

GÖREV ÖNCESİ BÖLÜM

Konuya ve Göreve Giriş

Öğretmen konuyu sınıfla birlikte keşfeder, yararlı kelimeleri ve cümleleri vurgular ve öğrencilerin görev talimatlarını anlamalarına ve hazırlanmalarına yardımcı olur. Dil öğrenenler, benzer bir görevle ilgili daha önceden yapılmış bir çalışmanın kaydını dinleyebilir veya bir metnin görevle ilgili kısmını okuyabilirler.

⇩

GÖREV DÖNGÜSÜ

Görev	**Planlama**	**Sunum**
Öğrenciler görevi küçük gruplar veya çiftler şeklinde yaparlar. Öğretmen belirli bir mesafeden gözler, iletişimle ilgili tüm girişimleri cesaretlendirir fakat herhangi bir düzeltme yapmaz. Bu durum özel bir duygu olduğu için öğrenciler deneyim konusunda kendilerini rahat hissederler.	Öğrenciler, görevi nasıl yaptıklarını, neye karar verdiklerini veya neler keşfettiklerini tüm sınıfa sunmak için (sözlü veya yazılı olarak) hazırlık yaparlar. Sunum aşaması herkese açık olduğundan doğal olarak öğrenciler doğru olmak isteyeceklerdir. Bundan dolayı öğretmen dil tavsiyesi verme konusunda hazırlıklı olmalıdır.	Bazı gruplar raporlarını sınıfa sunarlar veya yazılı raporlarını değiştirerek sonuçları karşılaştırırlar. Öğretmen bir başkan gibi davranarak raporlar hakkında yorum yapar.

ϟ Öğrenciler şimdi benzer bir görevle ilgili daha önceden yapılmış bir çalışmanın kaydını dinleyebilir ve onların yaptıklarını kendilerininki ile kıyaslayabilirler. Ya da kendi yaptıkları görevle ilgili benzer bir konuyu veya yazdıklarıyla ilgili benzer bir çalışmayı okuyabilirler.

⇩

DİLE ODAKLANMA

İnceleme	**Uygulama**
Öğrenciler metnin veya dinleme kayıtlarının transkript edilmiş halini belirli özelliklerine göre inceler ve tartışır. Kelime kitaplarına yeni kelimeler, cümleler ve kalıplar kaydederler.	Öğretmen analiz sırasında veya sonrasında verilerde meydana gelen yeni kelimelerin, cümlelerin ve kalıpların uygulamasını düzenler.

Görüldüğü üzere göreve dayalı öğretim yöntemi, bünyesinde günlük hayatla ilgili görevler barındıran ve iletişimsel yaklaşımı ön planda bulunduran bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Amaçları arasında ise günlük konuşma dilini ön plana çıkaran ve çeşitli araştırmacılar tarafından çerçevesi de çizilen bu yöntemle ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunların arasında özellikle Yaylı'nın (2004) çalışmasına değinmek gerekir.

Yaylı, göreve dayalı öğretim yöntemini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uygulamış; bu uygulamaya dair öğrenci görüşlerini ve uygulamada yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Göçer (2017), literatür taramasına dayalı gerçekleştirdiği derleme çalışmasında, görev temelli öğrenme yöntemi ile ilgili temel bilgileri yerli ve yabancı kaynaklardan tarayarak yöntemle ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Yorulmaz (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğretim yönteminin dinleme becerisinde kullanılmasının avantajlarını literatür taraması yaparak ortaya koymaya çalışmıştır. Akbal (2008) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeydeki (A1, A2) kullanıcılar için hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıkları incelemiş; çalışma sonucunda 'görev' niteliği taşıyan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Son olarak Akbulut (2014), çocukların dil becerilerinin Milli Eğitim müfredatında belirtilen içerik ve konulara uygun olarak hazırlanan görevlerle geliştirilip geliştirilemeyeceğini bulmayı amaçlamış ve göreve dayalı öğrenme yönteminin çocuklar üzerinde ve sınıf atmosferinde yabancı dil öğrenmeye olumlu etkiler yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazından da anlaşılacağı üzere görev temelli öğretim yöntemi her ne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında farklı konularda çalışılmış olsa da bu yöntemin asıl amacı olan dilin iletişimsel yönünü geliştirmesiyle ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla görev temelli öğretim yönteminin, kitaplarda yer alan görevlere uygunluğu ya da müfredata uygunluğunun araştırılmasının yanında günlük iletişim dilini hangi yönde etkilediğinin de incelenmesi gerekmektedir. Çünkü daha önceden belirtildiği ve alanyazından da görüleceği üzere görev temelli öğretim yöntemi iletişimsel yaklaşımla benzerlik gösterip dilin iletişim boyutuna daha çok önem vermektedir. Bu çalışmayı diğerlerinden farklı kılan özelliği de göreve dayalı öğretim yönteminin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrenme ortamlarında dilin iletişimsel boyutunu kazandırmada nasıl bir rolünün olduğunu belirleme çabasıdır. Öğrencilerden alınan dönütler ve yapılan gözlemlerle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğretim yöntemi kullanıldığında dilin iletişimsel boyutunun nasıl bir boyut kazandığı belirlenebilecektir. Böylelikle günlük iletişim dilinin kazandırılması hedeflenen öğrenme ortamlarında veya bu yöntemi derslerinde tercih etmeyi düşünen eğitimcilere öğrenci görüşleri ve gözlemlerle bir yol haritası sunulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da bu yol haritasının olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, "özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir" (Stake, 1995, Yin, 2009; akt. Creswell, 2014: 14). Yin (2009), dört tür durum çalışması desenin olduğunu belirtmiştir. Bu desenler sırasıyla bütüncül tek durum deseni, gömülü yani iliştirilmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iliştirilmiş çoklu durum desenidir. Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninin seçilmesinde, katılımcılarla on hafta boyunca görev temelli öğretim yöntemi kullanılarak günlük iletişim dilinin kazandırılmaya çalışılması ve görev temelli öğretim yönteminin iddia edildiği gibi dilin iletişimsel boyutunu ön plana çıkarıp çıkarmadığını inceleme çabası etkili olmuştur. Böylelikle bahsi geçen iyi formüle edilmiş kuramın doğrulu teyit edilecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklemlerden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği şehirde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tek bir kurumun bulunmasından dolayı kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi bünyesinde bulunan TÖMER kurumunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen on iki öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular kısmında katılımcıların görüşleri aktarılırken gerçek isimler yerine takma isimlerin kullanılması tercih edilmiştir (Yiğit, Kemal, Orhan gibi). Çalışma grubuna ait bilgiler tablodaki gibidir:

Tablo 1. *Katılımcılar Hakkında Bilgiler*

Katılımcının mensup olduğu ülke	Katılımcı sayısı	Dil seviyesi
Türkmenistan	4	B1
Afganistan	3	B1
Suriye	2	B1
Yemen	1	B1
Kazakistan	1	B1
Çad	1	B1

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasının nedeni hem araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak hem de durum araştırmasının özelliği olan derinlemesine bilgiyi ortaya koyabilmektir. Bu bağlamda gözlem, görüşme ve video kayıtlarına başvurulmuştur.

▪ Gözlem türüyle katılımcıların görev temelli öğrenme yöntemiyle görevleri gerçekleştirirken nasıl bir performans sergilediklerini belirlemek ve günlük iletişim dilini hangi oranda kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

▪ Katılımcıların, görev temelli öğretim yönteminin günlük iletişim dilini kazandırmadaki rolüne ilişkin görüşlerini saptamak amaçlandığı için yarı yapılandırılmış görüşme türü araştırmada tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme türünün esnekliğinden faydalanılarak katılımcıların cevaplarına göre sorular revize edilmiştir. Görüşme süresince katılımcıların da izniyle süreç ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde verileri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili form yarı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan form gerek amaca hizmet edip etmediği, gerekse de anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla bir nitel araştırma ve alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası formda sadece ikinci ve dördüncü sorunun iki tane sonda düzeltmesi gerçekleştirilmiştir.

▪ Video kayıtları yoluyla kayda alınan görüntülerin daha sonra tekrar izlenilebilmesi ve yöntemin uygulandığı zaman zarfında geçen olayların ayrıntılı olarak betimlenebilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle gözlem esnasında araştırmacının gözünden kaçma olasılığı olan verilerin kaybı engellenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin analizi için içerik analizi tercih edilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Yani benzer veriler, belirli ölçütler içerisinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmektedir. Çalışmada da benzer veriler belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlamak amaçlandığı için içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde veri seti detaylı bir şekilde incelenmiş ve defalarca okunmuştur. İnceleme sonrasında ortaya çıkan duruma göre belirli kodlar türetilerek bunlar bazı kategoriler altında toplanmıştır. Örneğin katılımcılardan alınan cevaplara göre 'etkili konuşma' kategorisi altında 'kalıp ifadeler, doğru anlaşabilme ve yeni kelime kullanımı' gibi kodlar toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle çalışılan durumla ilgili etkileşim süresi uzatılmıştır. Böylelikle görev temelli öğretim yönteminin uygulandığı derslere yönelik gözlemleri genişletme imkânı oluşturulmuştur. Daha sonra ise veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Görüşme, gözlem ve video kaydı yoluyla veriler toplanarak toplanan verilerin birbirini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulmasına dikkat edilmiştir. Bu adımdan sonra ise analiz edilen veriler ve sonuçlar katılımcılarla paylaşılarak verilen cevapların doğruluğu ve yapılan transkript işleminin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Son olarak ise aynı alanda çalışan iki araştırmacıya sonuçlar gösterilerek görüşleri sorulmuştur. Böylelikle gözlem, görüşme ve video kaydı yoluyla elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar desteklenmeye çalışılmış hem de varsa alternatif görüşleri saptamak hedeflenmiştir.

BULGULAR

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan göreve dayalı öğretim yöntemine dair görüşme, gözlem ve video kaydı yoluyla çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Veri kaynakları incelendiğinde, katılımcıların görevleri gerçekleştirirken çeşitli psikolojik durumlar yaşadıkları, grup içi iletişimlerinde artış olduğu, Türkçe konuşma sıklıklarının arttığı, düzgün bir şekilde Türkçe konuşmaya dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bunlarla beraber görevler sayesinde girdikleri ortamda Türkçeyi daha rahat konuşabildikleri, bazı görevleri çok beğenirken bazı görevlere ısınamadıkları ve yöntem bünyesinde gerçekleştirilen görevlerin günlük iletişim dili için faydalı olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcılar göreve dayalı öğretim yöntemine Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde daha fazla yer verilerek gelecekte de bu yöntemden faydalanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Göreve dayalı öğretim yöntemi bünyesinde görevler gerçekleştirilirken katılımcıların çeşitli psikolojik durumlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunlardan ilki görevler sırasında katılımcıların eğlenceli vakit geçirmesidir. Verilen görevler katılımcıların hoşuna gitmiş ve bunları gerçekleştirirken çok eğlendiklerini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Asaf *"Hasta ziyareti canlandırmamız çok komikti. Arkadaşların canı sağ olsun bizi çok güldürdüler. Yani çok eğlendim."* cümleleriyle gerçekleştirilen görev türüne örnek vererek içeriğinden dolayı güzel ve eğlenceli anlar yaşadığını ifade etmiştir. Hayatlarında ilk kez böyle bir şey yapacakları için heyecanlı olduklarını belirten katılımcılar çoğu zaman sabırsız bir şekilde sıranın kendilerine gelmesini beklediklerini ifade

etmişlerdir. Nitekim Fırat *"Ben bu etkinliklerde çok heyecanlı oldum. Çünkü ben o etkinlikte param çok olup sevgilim ile konuştum ve Türkçemi geliştirmekte faydası oldu. Benim hiç sevgilim yoktu, heyecanlandım."* sözlerini paylaşarak hayatında ilk defa bir şeyi rol icabı da olsa deneyimleyecek olmanın heyecanını yaşadığını belirtmiştir.

Gözlem ve video kayıtları incelendiğinde, katılımcıların ifade ettiği görüşler ile kayıtlar arasında bir paralelliğin bulunduğu belirlenmiştir. Bu kayıtlara göre katılımcılar bazı görevlerde rol icabı, bazılarında ise gerçek hayat deneyimi yaşarken çeşitli psikolojik durumlar yaşamışlardır. Bununla beraber bu psikolojik durumlara çabuk adapte olmuşlar ve verilen görevleri gerçekleştirebilmek için azami derecede gayret sarf etmişlerdir. Görevler katılımcıların karakterlerine göre onlarda farklı beklentiler oluşturmuş, kimi için verilen görevler eksiklik hissettiği bir alanı tamamlarken kimisi için ise gerçekleştirilmesi zor bir durum olarak görüldüğü için olumsuz davranışlara neden olmuştur.

Uygulamalar sonrasında ulaşılan bir diğer bulgu ise etkinlikler vasıtasıyla katılımcıların grup içi iletişimin farklılaşması olmuştur. Bu grup içi iletişiminde katılımcılar kendi ana dillerini kullanmak yerine Türkçe konuşmaya başladıklarını ve kişiler arasındaki saygının ve samimiyetin arttığını vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Bayram *"Grup olarak yaptığımız etkinlikler iletişim kurmamızı sağladı. Bazı arkadaşlar ile çok konuşmuyordum ama beraber iş yaptığımız için çok konuştum onlarla. Hem de Rusça değil Türkçe konuşmayı istedik hep."* ifadelerini kullanmış ve yerine getirilen görevler sırasında hem birbiriyle konuşmayanların iletişime geçtiğini belirtmiş, hem de ortak iletişim dili olarak Rusçayı bir kenara bıraktıklarını vurgulamıştır. İletişimin artması için sözcük varlığının da genişlemesi gerektiğini belirten Kemal ise *"Pazar alışverişi dâhil birçok kelime öğrendim. Bendeki kelime arttıkça arkadaşları ve sizi daha iyi dinliyorum."* cümlelerini sarf etmiş; yeni kelime ve bilgi edinimi sayesinde günlük hayatta Türkçe konuşanları daha iyi takip edebildiğini belirtmiştir. Özgür ise Kemal'i şu ifadelerle desteklemiştir:

"Birbirimizin anlamadık kelimeleri arkadaşlardan soruyorduk. Onlar da bilmediklerini bizden sorardılar. Bunun için çok güzel kelime bilip sokakta konuşurduk."

Gözlem ve video kayıtlarına bakıldığında katılımcı görüşleriyle veriler arasında bir benzerlik olduğu göze çarpmaktadır. Görüşmelerde ulaşılan iletişim ortamının farklı bir havaya bürünmesi ve sözcük varlığının giderek artması gözlem bulgularıyla da örtüşmektedir. Video kayıtları detaylı incelendiğinde ise katılımcıların görev aralarında dahi çalıştıkları ve birbirleriyle olan konuşmalarında gündelik hayattan kelimelere fazlaca yer verdikleri saptanmıştır.

Uygulamalardan elde edilen bir diğer bulgu ise Türkçe konuşma sıklığının artması olmuştur. Katılımcılar hem kendi arkadaşlarıyla hem de hocalarıyla uzun uzun Türkçe konuşmaya çabaladıklarını ve bunu da hatırı sayılır bir derecede başarabildiklerini iletmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Hasan *"Biz bu görevleri yaparken arkadaşlarla ne görev yapacağımızı birbirimize söylüyoruz. Türkçemizi geliştirmek için onlarla hocalarımızla uzun uzun konuşuyoruz."* şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Yiğit ise *"Bu görevleri yaparken sadece ve çokça hep Türkçe konuşuyorduk. Çünkü aramızda Afgan, Suriyeli ve Yemenli arkadaşlarımız da vardı. Onlarla Türkçe konuştukça her gün iletişim arttı."* ifadelerini bildirerek uzun süre Türkçe konuşmanın iletişimi arttırdığını ve günlük konuşmaları daha sık yapabildiklerini vurgulamıştır.

Elde edilen verilere bakıldığında, uygulamalar neticesinde katılımcıların son olarak görevleri yaptıktan sonra artık Türkçe konuşurken daha dikkatli davrandıkları, bu görevlerin günlük hayatta kullandıkları Türkçeyi başarılı bir şekilde geliştirdiğini ve artık dışarıda sosyal bir alana dâhil olduklarında rahatça Türkçe konuşabildiklerini vurgulamışlardır. Örneğin bu hususla ilgili olarak Cemal *"Kelimelere dikkat ediyorduk. Böylece konuşmamız biraz güzel oldu. Bir lokantaya gittiğimde tavukgöğsü ve meyve suyu siparişi veririm. Eskiden arkadaş derdi hep siparişi."* sözlerini ileterek artık kelimeleri daha dikkatli kullandığını ve kendini doğru ifade etmek için çabaladığını belirtmiştir. Cemal ile aynı görüşleri paylaşan Orhan ise *"Konuşmada okul yetersiz kaldı. Başka dil öğrenmek için göreve çok çalıştım. Mesela bir lokantada arkamdan biri geldi ve Türkçe bilmiyordu. Ben ona tercüman oldum ve daha iyi hissettim. Çünkü yaptığımız göreve çok benzemişti."* ifadelerini belirterek görev sayesinde tercümanlık dahi yapabildiğini vurgulamıştır. Son olarak bu durum ile ilgili Deniz *"Bu görevlerden sonra konuşmam çok gelişti. Çünkü her görevde durmadan konuşuyorduk. Telaffuzu zor olan kelimeleri öğrendim ve markette alışveriş yaparken rahatça konuşurum."* görüşlerini paylaşmış ve yapılan görevlerin telaffuzdan markette alışveriş yapmaya kadar ona çok şey kattığını ifade etmiştir.

Görevler sırasında yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen video kamera kayıtları katılımcıların paylaştıkları düşüncelerle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu iki veri toplama aracından elde edilen bulgulara bakıldığında kelimeleri eskisine nazaran daha doğru ifade edebildikleri ve harfleri yutmadan konuşabildikleri saptanmıştır. Bununla beraber kendilerinin dışında arkadaşlarının da konuşmalarına dikkat ettikleri ve onları sağlıklı bir iletişime yönlendirdikleri gözlemlenmiştir. Görevler yapılırken ve görevler sonuçlandığında katılımcıların artık daha iyi Türkçe konuşabildikleri video kayıtlarından anlaşılmıştır. Son olarak ise dış ortamda

gerçekleştirilen görevlerde katılımcıların gayet özgüvenli hareket ettikleri ve günlük iletişim diline sık sık başvurdukları belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin kullanımının, dilin iletişimsel boyutunu ön plana çıkarıp çıkarmadığını öğrenci görüşleri, gözlem ve video kayıtları yoluyla değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma verilerinden ulaşılan sonuçlara göre görev temelli öğretim yöntemi, grup içi iletişimi artırmada etkili olduğu, katılımcıların Türkçe konuşma sıklıklarını artırdığını, düzgün bir şekilde Türkçe konuşmaya dikkat edilmesine imkân tanıdığı, girilen ortamda Türkçeyi daha rahat konuşabilmeye zemin oluşturduğu ve yöntem bünyesinde gerçekleştirilen görevlerin günlük iletişim dili için faydalı olduğu saptanmıştır.

Görev temelli öğretim yöntemi sayesinde öğrenciler konuşma becerisine ağırlık vererek dili daha işlevsel kullanabilmişlerdir. Yaylı ve Yaylı (2011) da öğrencilerin yazılı çalışmalarda ve konuşma etkinliklerinde farklı diller kullandıklarını belirterek, görev bünyesinde konuşmaların öğrencilerin gerçek hayatta ihtiyaç duyabilecekleri türden olduğunu belirtmektedir. Görevlerde öğrencilerin günlük iletişim dilini konuşmalarına yardımcı olunması ve anlık konuşmalara fırsat verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bundan dolayı göreve dayalı öğretim yönteminin sürece yayılması ve mümkün olduğu ölçüde uygulanması, öğrencilerin gerek kurdukları cümlelerin uzunluğunun artmasında gerekse de günlük hayatta kullanılan dili daha kolay benimsemeleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bununla beraber yöntem çerçevesinde kurulan cümlelerin telaffuzuna dikkat edilmesi ve kullanılan kelimelerin farklılaştırılıp artırılması, katılımcıların hem kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayacak hem de Türkçe düşünce dünyasını zenginleştirecektir. Nitekim Göçer (2017_a) de bu sürecin, öğrencilerin dil becerisi kazanmada ve bu becerileri kullanma deneyimi sağlama önemli olduğunu iletmektedir. Çünkü bu görevlerin, öğrencilerin sorumluluk üslenme, karar alma ve görevi gerçekleştirirken sistematik bir plan içerisinde hareket etmesine katkıda bulunacağını ve öğrencilerin daha üst düzey öğrenme gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayacağını vurgulamaktadır. Çalışmada da katılımcılar benzer şekilde deneyimler yaşamışlar ve özellikle karar verme noktasında inisiyatif kullanabilmişlerdir. Bundan dolayı günlük hayatta öğrencilerin ani karar vermeleri gereken veya bir konuşma işini yürütürken kriz yönetimini sağlamaları durumuyla karşı karşıya kaldıklarında yaptıkları görevlerin onlara bir fikir verebileceği düşünülmektedir.

Yine bulgular incelendiğinde göreve dayalı öğretim yönteminin, farklı ırklara mensup kişilerin bir araya gelmesini sağlayarak onları ortak bir dilde iletişim kurmaya zorladığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı Türkçenin tek dil olarak konuşulmasının ve dilin iletişim işlevinin ortaya çıkarılmasının sağlanmasında göreve dayalı öğretim yöntemi tercih edilebilir. Yaylı (2008) da gerçekleştirdiği çalışmada bu bulgulara paralel sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcılar grupla çalışmanın genel olarak dil gelişimleri açısından olumlu olduğunu belirterek; göreve dayalı öğretim yönteminin farklı düşünceleri duyma ve katılımcılar arasında öğrenme fırsatı sunması bakımından çok faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

Son olarak bulgular incelendiğinde göreve dayalı öğretim yönteminin katılımcıların günlük yaşamdaki dile aşina olmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Izadpanah (2010) yöntem bünyesinde seçilen görevlerin gerçek dünyaya uyum sağlamaya yönelik olmaları gerektiğini ifade ederek bu görevlerin günlük hayata yönelik bir köprü işlevi üstlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yani kurgulanan görevlerin, günlük dil kullanımının yararları neticelerini göz önünde bulundurup bu gayeyle öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple kişilerin yapaylıktan uzak ve görüşlerini daha etkili ifade etmesinin istendiği durumlarda bu yöntemden istifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Cebeci, N. (2006). *The effectivity of task-based activities on vocabulary competence designed in accordance with the common european framework.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları-araştırma deseni* (4. Baskıdan çeviri). [Çev. Selçuk Beşir Demir (Ed.)] Ankara: Eğiten Kitap.

Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching,* Oxford: Oxford University Press.

Göçer, A. (2017_a). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, 5*(2), 313-328.

Göçer, A. (2017_b). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 1-16.

Izadpanah, S. (2010). A study on task-based language teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language, 8*(3), 47-56.

Jeon, I. & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: a case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal, 8*(1), 123-143.

Kargı, B. (2014). Yabancı dil öğretimine "eylemsellik" bağlamında öğrenen odaklı bakış. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 357-366.

Prahbu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, R. C. (2002). Addressing the grammar gap in task work (ed. J. C. Richards, W. A. Renendya). *Methodology in language teaching* (p. 153-166). New York: Cambridge University Press.

Selim, İ. (2015). *Görev odaklı dil öğretimi ile Arapça dil bilgisi öğretimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman Limited.

Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yaylı, D. (2008). Göreve dayalı öğrenme yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygulanmasına ilişkin sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(24), 58-68.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed). *Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (s. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkıbasım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Edition). California: SAGE Publications.

Yorulmaz, M. (2009*). Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Yabancı Dil Eğitimi
Foreign Language Education

AN INVESTIGATION INTO PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF TESTING AND EVALUATION IN LANGUAGE TEACHING

Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Algıları Üzerine Bir Araştırma

Öğr. Gör. Dr. BORA DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
dbora76@yahoo.com

Abstract

The term testing is often defined as variety of methods or tools that teachers use to evaluate, measure, and report the learning progress, educational needs or strengths and weaknesses of learners in educational settings. However, less importance is given to this step of teaching process when compared to lesson planning, presentation or material development stages. This paper presents a study conducted by the course instructor with students enrolled in testing in language teaching class and tries to answer the question "What effect does a testing course have on the perceptions of pre-service teachers with regard to principles of language testing?" Participants were administered a semi-structured interview with the same questions both at the beginning and at the end of the course. The pre- and post-course data were compared by the help of content analysis. The findings revealed that pre-service teachers' perceptions regarding testing and evaluation altered in some respects, whereas some other aspects were not affected to the extent that might have been expected. The findings suggested that such courses do play a crucial role in promoting awareness of the importance of testing in language teaching. More emphasis is needed on teaching of testing and evaluation in order to prepare pre-service teachers more adequately for testing and evaluating their own students in the future.

Keywords: Testing and Evaluation, Pre-Service Teachers, Language Testing

Özet

Ölçme, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmek, onların eğitimle ilgili ihtiyaçlarını ve zayıf veya güçlü yönlerini belirleyebilmek için kullandıkları çeşitli yöntemler ya da araçlar olarak tanımlanır. Ancak, ders planlama, ders sunumu ya da materyal hazırlama gibi öğretim aşamalarıyla kıyaslandığında, ölçmeye daha az önem verilmektedir. Bu çalışma, dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğrencilerle ilgili olarak, dersi veren öğretim görevlisi tarafından yürütülmüştür ve bu dersin, hizmet öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyle ilgili algıları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Katılımcılara hem ders başlamadan hem de dersler tamamlandıktan sonra aynı soruları içeren yarı yapılandırılmış bir değerlendirme anketi uygulanmıştır. Ders öncesi ve sonrası elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin bazı açılardan geliştiğini ancak bazı görüşlerinin de umulduğu kadar değişmediğini göstermiştir. Sonuçlar, bu tür derslerin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyle ilgili algılarını güçlendirdiği konusunda önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, gelecekte kendi öğrencilerini değerlendirme durumunda olacak olan öğretmen adayları için, ölçme değerlendirmenin öğretimi üzerine daha fazla durulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Adayları, Yabancı Dili Sınama

INTRODUCTION

The term testing is often defined as variety of methods or tools that teachers use to evaluate, measure, and report the learning progress, educational needs or strengths and weaknesses of learners in educational settings (Bachman & Palmer, 1996). Educational assessment seeks to determine how well students are learning and is an essential part of the effort to improve the quality of education (Alderson & Banerjee, 2001). The main aim of testing the learners is to provide feedback to students, teachers, parents, policy makers, and public about efficiency of educational practices. Brown (2004) defines testing as a method of measuring a person's ability knowledge, or performance in a given domain. Testers need to know who the test-takers' previous experience and, background in order to interpret their scores and make any necessary changes for future practices.

Although the concept of language testing is often considered as a classroom activity such as paper and pen multiple choice tests, both teachers and learners should have a deeper understanding of the genuine value and function of this concept in all levels of educational contexts. However, less importance is given to this step of teaching process when compared to lesson planning, presentation or material development stages in educational settings. Although most of the language teacher education programs give priority to the theory of language testing and assessment, less attention is paid to the practice of the theory in real classroom practice (Jin, 2010).

Investigating teachers' assessment literacy has been the focus of educational research for a few decades (Stiggins, 2004). Though, only few studies have been carried out on the evaluation of the Testing and Evaluation in Foreign Language Teaching (TEFLT) courses offered in various contexts. (Bailey and Brown 1995; Hatipoğlu 2010; Hatipoğlu, 2015; Jin, 2010; Mussawy, 2009; Ndalichako, 2015; O'Loughlin 2006; Shim, 2009).

Jin (2010) conducted a study to investigate the training of tertiary level foreign language teachers in China with a focus on language testing and assessment courses. By a nationwide survey among 86 instructors of testing and assessment courses, the study overviewed the current situation in terms of the instructors, teaching content, teaching methodology, student perceptions of the courses, and teaching materials. The study concluded that the courses adequately covered important aspects of theory and practice of language testing.

Another study concerning the investigation of Korean teachers' beliefs and their practice with respect to classroom-based English language assessment, Shim (2009) examined the teachers' current working principles of assessment and their practices by using both qualitative and quantitative research methods. The results showed that in general, the participant teachers make use of their own fixed beliefs in terms of classroom-based assessment, and presented a good knowledge of testing principles. They performed their own assessment by using appropriate procedures by taking into account the context of English teaching and assessment in which they operate.

Although a large body of research investigated teachers' literacy, perceptions or opinions on testing and evaluation in foreign language teaching, the studies that focused specifically on pre-service teachers' perceptions and ideas is sparse. As a major component of teaching programs almost in all ELT departments, only a number of research focused on pre-service teachers' perceptions about TEFLT courses they received. According to O'Loughlin (2006) testing is extremely difficult domain of knowledge for students in teacher education programs because of the existence of abstract theoretical concepts, such as validity, reliability, and practicality. Hence, understanding pre-service teachers' perceptions on these theoretical issues would be beneficial in questioning both the content and quality of these courses offered by English Language Teaching (ELT) departments. While language teacher training programs offer testing courses as part of their curriculum, there is still no consortium on what these courses should focus on to inform future teachers effectively for their future careers as practitioners (Hatipoğlu, 2015).

One study that aimed at exploring both pre-service teachers' and faculty members' perceptions of classroom assessment and their expectations by Mussawy (2009) reported that both students and teachers demonstrated an awareness of the importance of assessment in relation to students learning. Besides, the overall analysis suggested that a potential at the institution level in terms of implementing various forms and approaches of classroom assessment.

More specifically, in Turkey, only a few studies were carried out concerning student teachers' opinions/ideas on testing in language teaching. One study by Hatipoğlu (2010) used questionnaires and interviews to find out pre-service English language teachers' opinions and ideas on a testing course offered at a state university in Turkey. The findings suggested that testing language skills, and concepts of reliability and validity to be valued as the most applicable concepts for them when they become teachers. Another study by Hatipoğlu (2015) presents findings of a needs analysis survey on testing and evaluation which made an effort to reveal the opinions and perceived needs of the pre-service English language teachers at the same department. The results showed that the local context and the local assessment culture, and students' prior experience with assessment as language learners may affect students' beliefs about testing in English language teaching contexts.

This paper presents a study conducted by the course instructor with pre-service language teachers enrolled in a testing in language teaching class. Hence, the main focus of this research paper is on the possible effects of a 14-week (three classes per week) testing course on the perceptions of pre-service teachers. The following research question is formulated for the study:

1. What effect does the course have on the perceptions of pre-service teachers with regard to testing in foreign language teaching?

This study hypothesizes that participants will have a better and a deeper understanding of the concept of testing after taking the course.

METHOD

To investigate pre-service teachers' perceptions of language testing and evaluation, a qualitative research design was applied. A questionnaire with the same open-ended questions both at the beginning and at the end of the course were filled by the participants. Questions were specified with regard to course content and aims and outcomes of the course and the questions were checked by a colleague with expertise in the field. The responses underwent content analysis and the pre- and post-course data were compared. Categories were specified both.

Categories and themes were specified for pre- and post- course data by the comparison of the content analysis two experts. The reliability coefficient was calculated by dividing total number of agreements and disagreement into number of agreements, and the reliability coefficient was calculated as .89. Categories and frequencies of each theme was presented and interpreted in the findings. Frequency of each category was presented and interpreted in the findings. The following questions were included in the open ended questionnaire:

(1) How do you define testing in language teaching? (2) What is the importance of testing in language learning process? (3) What are the qualities of a good test?

(4) What is the most effective way of testing? (5) How can you rank the following steps of education, *presentation-testing-planning-material development*, according to their order of importance?

As stated before, questions 1-4 were analyzed through content analysis. However, the responses to question five were evaluated in a reverse vise way. The response in the first order was counted as four points, second order response was counted as three points, third order response was counted as two points, and the fourth order responses were given one point. Following that, responses for both pre- and post- questionnaire were calculated according to the same criteria and total points for each educational step was compared. The results are illustrated in the findings section.

Participants and setting

The study was conducted at an ELT department of a state university in Turkey. 65 pre-service English language teachers who enrolled in a course namely *Testing and evaluation in Foreign Language Teaching* participated in the study. However, only randomly selected 30 participants' (F=18, M=12) responses were analyzed as the sampling for the study. Participants' ages ranged between 22 and 25.

The course

The course, Testing and Evaluation in Foreign Language Teaching was designed to focus on the construction, administration, scoring and interpreting of teacher-administrated tests of foreign and second language proficiency and achievement, as well as standardized tests. Also the course examines the factors affecting students' test performances, the distinctive elements of quizzes and tests, and the components of test items. Special attention was paid to the issue of the rating process and the assessment of basic language skills: listening, speaking, reading, and writing. During this 14-week of theoretical course (three hours per week), learners were provided information on basic concepts in language testing such as reliability, validity, practicality, and washback. Whole class discussions were held on the issues such as features of various test types, the qualities of a good test, and the importance of testing in language teaching both for the learners and the teachers.

Findings

This section will present findings in accordance with each question from the questionnaire along with sample participant responses for each category.

Question 1: How do you define testing in language teaching?

According to the results of the content analysis with reference to the first question three main categories were specified both for pre- and post- responses respectively (Table 1); a source of feedback for teachers (f= 19, f=17), a diagnostic tool for teachers (f= 2, f=6), a source for decision making (f= 0, f= 10).

Table 1. *Categories of Features Mentioned in Responses to Question 1*

Category	*f*	
	Pre	**Post**
1. A source of feedback for teachers	19	17
2. A diagnostic tool for teachers	2	6
3. A source for decision making	**0**	**10**

For the first two categories, the differences between the frequencies of the responses are not statistically significant. In both occasions, the participants provided definitions that included expressions stating that testing provides feedback for teachers. However, when compared with the pre- responses, the post- responses were theoretically rich in content. This shows that, although participants' perceptions on the definition of testing remained similar for the first category, still they revealed a deeper understanding in defining testing in language teaching. Participant 11 and 20 are examples of the participants who improved their perceptions in terms of testing. In the post- responses, Participants 11 and 20 stated three aspects of testing, whereas they provided only the feedback aspect in defining testing in their pre-responses.

Pre: feedback

P11: *'Testing in education is a tool that helps teachers to see what their students have learnt.'*

Post: feedback, diagnostic, decision making

P11: *'Testing in education is a process that shows the teacher whether the learners have acquired the objectives and intended outcomes. Also, it provides information about the weaknesses and the strengths of the students. According to the results of testing, the teachers can modify their teaching, materials, and methods.'*

Pre: feedback

P20: *'Testing in education is a process that is carried out by the teachers at the end of a course to see the level of the students.'*

Post: feedback, diagnostic, decision making

P20: *'Testing in education is done for various purposes. It helps teachers see the proficiency level of the students at the end of the term. Also teachers may use it to classify students with regard to their levels. According to test results teachers can make some changes within the teaching program.'*

On the other hand the third category revealed an important change in pre-service teachers' perceptions in defining testing in language teaching. While there were no definitions with reference to decision making aspect of testing, f=10 participants mentioned this aspect in the post- data. This shows that, at the end of the term, some participants valued testing as a tool for decision making both for the teachers themselves and for their course contents.

Question 2: What is the importance of testing in language learning process?

The results of the content analysis with reference to the second question revealed four main categories both for pre- and post- responses respectively (Table 2); provides feedback (f= 14, f=17), diagnostic (f= 16, f=12), motivating (f= 10, f= 2), and necessary for modifying the course(f= 2, f=16). When considering the first three categories, it is apparent that there is an overlap with the categories specified for the first question. This consistency is a predictor of the reliability of the questions used as data collection tools.

Table 2. *Categories of Features Mentioned in Responses to Question 2*

Category	*F*	
	Pre	**Post**
1. Provides feedback	14	17
2. Diagnostic	16	12
3. Necessary for modifying the course	**2**	**16**
4. Motivating	**10**	**2**

Table 2 to illustrates that the increase in the number of responses for the first category (provides feedback), and the decrease for the second category (diagnostic) were not significant changes in participants' perceptions. On the other hand, the number of responses for the third category (necessary for modifying course) considerably increased. This shows that, at the end of the course they had a deeper understanding of the importance of testing in terms of its effect on teachers by enabling them to reflect on their own teaching, course design, and materials utilized in the classroom, and hence, modify their course for the future teaching practices.

Following quotations represent student responses for the second question for Participant 2 and Participant 28 who did not mention this category in their pre-responses.

Post: Necessary for modifying the course

P2: *'According to the results obtained from testing, teachers can decide whether they need new methods or techniques for the same course or not. Also, it is helpful for the teachers by enabling them to know whether new materials are needed for further classes or not.'*

P28: *'I think it is extremely important since the results of testing might give the teachers ideas about the course, so that they can modify the course content and materials for the same course.'*

On the other hand, there is a considerable decline in the number of students who reported motivation as one of the important features of testing in language learning. This decline might be due to the fact that, prior to the course, the participants had limited information and ideas about the concept of testing. As a result of this, they only thought about the positive or negative motivational effect of testing. Another fact is that, the participants were pre-service student teachers. Hence, they still had the point of view of a student rather than a teacher. They had experienced the stress of tests, exams, quizzes, or other types of testing practices during their educational lives which in fact created an idea of motivation among them. As stated by some of the participants. Motivation might be positive since exams force students to study what they have learned. On the other hand for others exams might be demotivating since they put much stress on the students.

Following quotations are student responses for the second question for Participant 1 and Participant 13 who provided responses for both positive and negative effects of testing.

Pre: motivating

P1: *'I think testing is an important source of feedback in language learning process. In this sense it becomes an effective way both for students and teachers by providing results which might be motivating or demotivating for future teaching/learning practices.'*

P13: *'In my opinion testing helps learning by forcing students to study. Otherwise most of the students do not study on a daily basis. Many start studying when the exams are soon.'*

Question 3: What are the qualities of a good test?

The results of the content analysis with reference to the third question revealed six main categories both for pre- and post- responses respectively (Table 3); validity (f= 27, f= 30), Reliability (f= 17, f= 20), content validity (f= 3, f= 19), face validity (f= 0, f= 11), practicality (f= 0, f= 10), and authenticity (f= 0, f= 5).

Table 3. *Categories of Features Mentioned in Responses to Question 3*

Category	*f*	
	Pre	**Post**
1. Validity	27	30
2. Reliability	17	20
3. Content validity	3	19
4. Face validity	0	11
5. Practicality	0	10
6. Authenticity	0	5
Washback	0	0

Although there is a slight increase in the number of the responses for the first two categories namely validity and reliability, no significant differences between pre- and post- responses is found. This might be due to the fact that the participants had some information thanks to some courses offered by their program in the previous terms. So by taking those courses, they already had the knowledge of basic principles of such as validity and reliability. However, when analyzing the data, it was apparent that their post- responses included two additional concepts; content validity and face validity. The increase for the content validity category can be easily observed. But most surprisingly 11 participants mentioned face validity as one of the features of a good test. Following quotations are student responses for the third question for Participant 6 and Participant 18 who provided responses for content validity and face validity.

Post: content validity, face validity

P6: *'In a good test, teachers should only ask questions about what they taught. This means the test should have content validity. Besides, the clearness of the paper is also important. The questions on the paper should be clear and comprehensive.'*

P18: *'... In my opinion a good test is the one which has a clear and simple page design. In the first look, the student should have the idea of the questions and sections. So, answering the test would become easier for the students.'*

As well as additional sub-validity categories, the data analysis also revealed two new post-categories which were not mentioned in the pre- responses. The first additional category is practicality of tests. While there were no answers related with practicality of the tests, the post data analysis revealed 10 answers related with the practicality issue of the tests. Following quotations are student responses regarding practicality of tests for Participant 5 and Participant 17.

Post: practicality

P5: *'... besides the assessment tool should be economical in terms of teacher, time, and place.'*

P17: *'A good test is the one that is practical and easy to handle. I mean, it should not take too long time and it should be easily applicable by the teacher.'*

Another additional category is authenticity. Although there were no answers related with this concept in the pre-responses, authenticity became another category for the post data analysis with 5 responses. Following quotations are student responses regarding authenticity of tests for Participant 23 and Participant 14.

Post: authenticity

P23: *'In my opinion a good test should be authentic. It should include real life materials such as conversations, or other topics from the real life.'*

P14: *'... I think good tests are those which have questions and other items from real life. That is, it should be testing the authentic use of language by using authentic materials.'*

Question 4: What is the most effective way of testing?

According to the results of the data analysis with reference to the fourth question, five main categories were specified both for pre- and post- responses respectively (Table 4); multiple choice (f= 8, f= 1), short answers (f= 6, f=0), longitudinal performance tasks (f= 14, f= 3), written tests (f= 7, f= 1), and depends on the aim (f= 2, f= 22).

Table 4. *Categories of Features Mentioned in Responses to Question 4*

Category	*f*	
	Pre	**Post**
1. Multiple choice	8	1
2. Short answers	6	0
3. Written tests	14	3
4. Longitudinal performance tasks	7	1
5. Depends on the aim	2	22

As Table 4 illustrates, there is a decline in the number of responses for the first four categories between the pre- and post- responses. Following quotations are student responses for the fourth question for multiple choice, short answers, written tests, and longitudinal performance tasks from various participants.

Pre: multiple choice

P15: *'I think multiple choice tests are the most effective way of testing since the evaluation of such tests is more objective than open ended or short answer tasks.'*

Pre: short answers

P2: *'the best testing way of testing is using short answer questions. Because it is easy to prepare these types of questions for teachers and it is easy to answer these types of questions for students.'*

Pre: written tests

P22: *'To me the most effective way of testing is using written tests. Because evaluating those types of tests is more objective. You have students' answers and your answer key and all you do is to compare them.'*

Pre: long term performance tasks

P29: *'to me, the best way of testing students is using long term projects that are based on performance. In this way the students would become productive, have fun, and find opportunity to apply what they have already learnt.'*

Pre: long term performance tasks

P23: *'I think the most effective way of testing is using projects. By observing students in these projects, the teacher can evaluate the process rather than just evaluating the product. Besides, the students' involvement would be higher by using active and funny projects.'*

Post: depends on the aim

P13: *'I believe that there is no best way of testing the learners. It depends on the situation, topic, or the characteristics of the students.'*

P9: *'In my opinion we cannot talk about a best way of testing. Because one test may not be appropriate for another situation.'*

For the pre- responses, it is apparent that participants focused on the issue of practicality and objectivity of the tests by suggesting multiple choice and short answer types of tests as the most effective ways of testing. Also, f=7 participants were in favor of using performance tasks as effective way of testing, by emphasizing the importance of evaluating the process rather than the product. However, after the end of the course their responses showed that they had a deeper understanding of the fact that there is no best way of testing learners since it depends on the characteristics of the learners and objectives and aims of the course given.

Question 5. How can you rank the following steps of education, presentation-testing-planning-material development, according to their order of importance?

As stated in the method section the analysis of data related to the fifth question was evaluated by counting the points given to each item according to the same criteria. Figure 1 illustrates the total points for each category both for pre- and post-course responses.

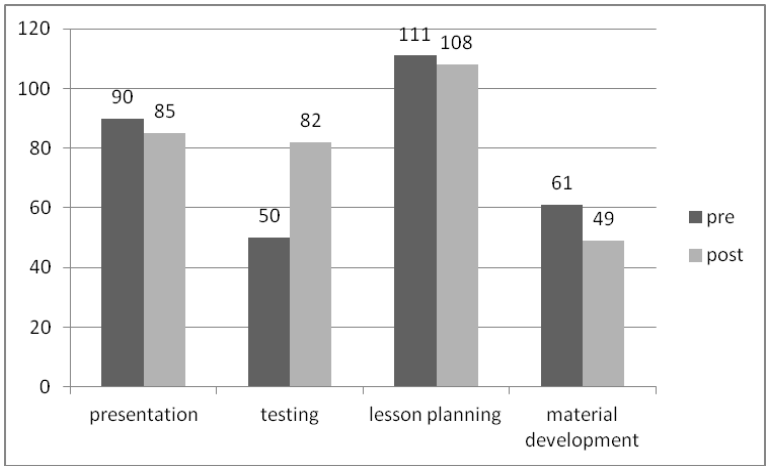


Figure 1. *Total Points Calculated for Question 5 Both for Pre- and Post-Course Responses*

According to figure one, the highest value was reported for *lesson planning* (pre= 111, post= 108). Although there is a slight decline, the difference between pre- and post- responses is not statistically significant. In other words, both prior to and after the course, the participants consider lesson planning as the most important step of teaching process. A similar interpretation can be made for the category of *presentation*. Although there is a small decrease between pre- and post- responses, the participants still rated this step as the second highest category (pre= 90, post= 85). However, there had been a considerable change for the third category. The analyses of the pre-course data showed that testing was the fourth category as for the participants (pre= 50, post=82). However, after the analyses of the post course data, testing became the third important category whereas material development became the fourth category (pre= 61, post=49). This shows the effect of the course on participants' perceptions of the importance of testing in language learning. In other words, as they were instructed during the course, they changed their understanding of testing in language learning by attaching this category more value after the course.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Discussion of the findings will be presented with reference to the research question that questioned the effect of the course on perceptions of pre-service teachers in testing in foreign language teaching. In general it is apparent that after the completion of the course, the pre-service teachers had a better understanding of the concept of testing. Prior to the course, the majority of the participants believed that testing is a tool that provides feedback for teachers. However, they had a deeper understanding of the concept of testing by considering it as a source for decision making for future teaching practices. As for the importance of testing in language learning process, they partially developed teachers' point of view and regarded testing as a necessary tool for reflective practice rather than regarding merely its positive or negative motivational effect on learners.

Additionally, the participants' perceptions of the qualities of a good test also changed. Besides basic terms, validity and reliability, their post- responses included two additional sub concepts, content validity and face validity. This shows that they were interested in more specific concepts to do with testing. Besides, the concepts of practicality and authenticity were reported as two additional categories. Similarly, the participants' perceptions of the best test practice also changed, in that, after taking the course, instead of stating various types of tests as best practices, they had the understanding of there is no one best way of testing and what makes a good test depends on various factors related to the context of teaching and learner characteristics (Bachman and Palmer, 1996: 12). Testers need to understand who the test-takers are. They should have information about their previous experience and background (Brown, 2003). The responses for the last question regarding the ranking of four steps of teaching process also revealed a change in participants' perceptions. While testing received the least total points in the pre-responses, after the completion of the course, the participants valued testing as the third important step of teaching after lesson planning and presentation.

To conclude, after a 14-week course on testing, the participants had a better understanding of the importance of choices teachers make when testing students in improving the quality of classroom teaching and assessment.

Participants' overwhelming affirmation of the contribution of tests for language learners increased their realization that testing is an important part of the teaching process. Not only in understanding what the students have learned but also in making decisions in order to modify the teaching practice. Using test results as a diagnostic tool to find out their students' strengths and weaknesses and decide if they are ready to move on to a new unit or not. Also, by regarding test results as predictors for clarifying the relevance of course objectives and instructional materials, language teachers can make their own judgments on choosing the most applicable language tests or develop tests of their own (Bachman and Palmer, 1996).

REFERENCES

Alderson, C. J., & Banerjee, J. (2002). Language testing and assessment. *Language Teaching*, 35, pp 79- 113

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K, M. (1999). Washback in language testing. *Research Monograph*. 99-4, Princeton N. J.: Educational Testing Service.

Bailey, K. M. & Brown, J. D. (1995). Language testing courses: what are they? In Cumming, A. & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 236-256). Clevedon: Multilingual Matters.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practice*. New York: Pearson/Longman.

Hatipoğlu, Ç. (2010). Summative Evaluation of an Undergraduate 'English Language Testing and Evaluation' Course by Future English Language Teachers. *English Language Teacher Education and Development (ELTED)*, 13, 40-51.

Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal*, 4(2), 111-128

Jin, Y. (2010).The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*. 27(4) 555-584

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Mussawy, S. A. J. (2009). *Assessment Practices: Student's and Teachers' Perceptions of Classroom Assessment.* (Unpublished master thesis). University of Massachusetts School of Education, Massachusetts.

Ndalichako, J. L. (2015). Secondary School Teachers' Perceptions of Assessment. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 5, No. 5, 326-330

O'Loughlin, K. (2006). Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 71-85.

Shim, K.N. (2009). *An investigation into teachers' perceptions of classroom-based assessment of English as a foreign language in Korean primary education*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Exeter, UK.

Stiggins, R. J. (2004). *New assessment beliefs for a new school mission*. Phi Delta Kappan, 86(1), 22-27.

THE ROLE OF SYNECTICS AS A PREWRITING TECHNIQUE IN EFL LEARNERS' WRITER'S BLOCK

Yazma Öncesi Tekniği Olarak Kullanılan Sinektik Modelinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutukluğundaki Rolü

Öğr. Gör. Dr. Nalan BAYRAKTAR BALKIR
Çanakkale Onsekiz Mart University
bayraktar6@yahoo.com

Doç. Dr. Ece ZEHİR TOPKAYA
Çanakkale Onsekiz Mart University
ecetopkaya@yahoo.com

Abstract

The purpose of this study was to explore the role of synectics as a prewriting technique in tertiary level EFL learners' writer's block. With this in mind, a mixed research design was used where the pretest-posttest single group design was followed to investigate the impact of a 7-week long synectics program while semi-structured interviews were carried out to obtain participants' views about synectics and its potential effect on writer's block. The participants were 20 upper intermediate university prep students at a Turkish university. The quantitative data were collected via Writer's Block Questionnaire (WBQ) which was administered as pretest and posttest and analysed through Wilcoxon Signed Ranks Test. The findings revealed that although there was a decrease in the participants' writer's block, it was not statistically significant ($p>.05$). In contrast, the findings from the inductive content analysis indicated that the participants perceived a considerable decrease in their writer's block after they were involved in the program. In the light of these findings, it might be concluded that synectics as a prewriting activity could be used in L2 writing courses to help learners overcome their writer's block so that they might be able to start to write with increasing ease and comfort, and be more effective writers in time.

Keywords: L2 writing, prewriting techniques, synectics, writer's block

Özet

Bu çalışmanın amacı, bir yazma öncesi tekniği olarak sinektik tekniğinin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yazar tutukluğundaki rolünü araştırmaktır. Bu nedenle, 7 haftalık bir sinektik programının etkilerini irdeleme amaçlı ön test-sontest tek grup tasarımı ile katılımcıların bu programa ve programın yazar tutukluğu üstündeki olası etkilerine ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı karma bir araştırma tasarımı deseni oluşturulmuştur. Katılımcılar, bir Türk üniversitesinde, orta üstü İngilizce düzeyine sahip olan 20 hazırlık sınıfı öğrencileridir. Nicel veri ön test ve son test olarak uygulanan Yazarın Tutukluğu Anketi (YZA) ile toplanmış ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular katılımcıların yazar tutukluğunda bir düşüş olmasına rağmen, bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>.05$). Buna karşılık, tümdengelim içerik analizinden elde edilen nitel bulgular, katılımcıların, programa dahil olduktan sonra yazar tutukluğu düzeylerinde önemli ölçüde azalma olduğuna dair bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgular ışığında, bir yazma öncesi etkinliği olarak sinektik tekniğinin, öğrencilerin yazma tutukluğunu aşmalarına yardımcı olmak için İngilizce yazma derslerinde kullanılabileceği ve böylece daha kolay ve rahat bir şekilde yazmaya başlayabilecekleri ve zaman içinde daha etkili yazarlar olabileceği sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce yazma dersi, yazma öncesi teknikleri, sinektik, yazma tutukluğu

INTRODUCTION

The general aim of foreign language education (FLE) is to provide learners with knowledge, skills and strategies to gain communicative competence in the target language. This competence involves being able to communicate using all four skills effectively. Therefore, the teaching of all skills needs a considerable attention in FLE. Of these skills, writing as a productive skill appears to be specifically important as it is regarded as a valuable means for improving individuals' thinking and problem solving skills, and cognitive structures and intellectual growth (Krashen & Lee, 2004).

Although second language (L2) writing is an essential skill which appears vital to be mastered by learners, at the same time it is the hardest skill to be acquired (Richards & Renandya, 2002) as it requires learners to consider a number of factors including audience, purpose, word choice, content and organisation, mechanics, and syntax and grammar (Raimes, 1983), and go through highly complex strategies such as generating ideas, planning,

revising and editing in the writing process. This understanding of L2 writing has resulted in the emergence of some recent teaching strategies such as portfolio assessment, peer evaluation, conferencing with instructors (Lee, 2003).

With this shift, both cognitive and affective factors have been considered important in the composing process. Factors which might have an effect on writing efficiency can be cognitive such as writer's block (Lee, 2002) and working memory capacity or affective like writing anxiety, writing apprehension, and writing self-efficacy (Zabihi, 2018). Of the cognitive dimensions, writer's block is defined as "an inability to begin or continue writing for reasons other than a lack of basic skill commitment" and it often results in unproductive work characterized by feelings of anxiety, frustration, anger, or confusion (Rose, 1984, p. 3). A research study, indeed, revealed that success in writing is mostly affected by writer's block, followed by writing disposition and writing attitude (Baştuğ, 2015). For Rose (1984), the sources of blocking can be writing apprehension, writers' strict or incorrect rules that guide their composing processes, assumptions about composing, early editing, lack of appropriate composing strategies, and depending on inappropriate criteria for evaluating their writing. Krashen and Lee (2004) also point out that writer's block is related to a failure to apply strategies of the composing process. In this respect, it seems reasonable to attempt to facilitate student writers' writing strategies in order to support them to overcome their block or at least to decrease their blocking levels.

While all the writing strategies are essential to be developed, strategies that learners are supposed to employ in the prewriting stage appear to be highly important as many writers might feel blocked at the very beginning of the composing process while they need to generate ideas and get prepared for writing. A variety of prewriting techniques could be employed in the prewriting stage including brainstorming, freewriting, creative drama, storytelling, group discussions, etc. for learners to come up with ideas to make use of in the composing process.

To the authors' knowledge, there are no studies investigating the effects of a specific prewriting activity on writer's block in the relevant literature. However, the relationship between writer's block and other variables have been investigated in several studies. For example, Zorbaz (2015) found that students who had a regular reading habit and were involved in writing activities in their previous education had less writer's block in a tertiary level Turkish context. Similar to these results, it was found out that free reading helped decrease writer's block in L2 (Lee, 2005). In another study, Akpınar (2007) researched the effects of process-oriented writing instruction on learners' writer's block; and no significant differences occurred on the construct under investigation. Özşavli (2017) also found that the use of peer feedback in writing did not lead to a significant decrease in Turkish as a Foreign Language students' writer's block. As there seems to be a scarcity of research on writer's block and prewriting techniques, the present study might be a pioneering one to investigate these variables in question in a tertiary level EFL context. Therefore, this study implemented a relatively novel instructional model called synectics as prewriting technique and sought its effect on the participants' writer's block.

Synectics is defined as "joining together of different and apparently irrelevant elements" by Gordon (1961, p. 3), the creator of the model. In more specific terms, it refers to "metaphor/analogy-based technique for bringing different elements together in a search for new ideas or solutions" (Starko, 2010, p. 151). Gordon (1961, p. 6) states that synectics research is based on the following hypotheses:

1. creative efficiency in people can be markedly increased if they understand the psychological process by which they operate;

2. in creative process the emotional component is more important than the intellectual, the irrational more important than the rational;

3. it is these emotional, irrational elements which can and must be understood in order to increase the probability of success in a problem-solving situation.

In the educational context, these hypotheses might translate as it is possible to train learners to nurture their creativity by activating certain mechanisms inherent in synectics; emotional and irrational elements need be understood and emphasised in order to activate the creative process. As a result, the model mainly aims at promoting learners' problem-solving and creative thinking skills.

AIMS OF THE STUDY

This study aimed to explore the effects of a programme which included the use of synectics as a prewriting technique on learners' writer's block. Based on this objective, the following research questions were sought to be answered.

1. Is there a significant difference in learners' writer's block before and after the programme?

2. How do the learners evaluate their experience of being involved in the programme?

METHODOLOGY

Design of the Study

A mixed research design was employed combining both qualitative and quantitative research techniques. The qualitative part included descriptive qualitative research design, while the quantitative design involved pretest-posttest single group design to investigate the impact of an implementation program which involved a series of sessions where synectics was used as a prewriting activity in a tertiary level L2 writing course.

Setting and Participants

The setting of the study was the School of Foreign Languages at a state university in Turkey. The study was implemented in the writing course. The participants were 20 upper intermediate university preparatory class students (18 Female, 2 Male) in an intact group. They were all native speakers of Turkish. 9 students took part in the interview part voluntarily.

Instruments

In order to find out the effects of synectics sessions on the participants' writer's block, Writer's Block Questionnaire (WBQ) was administered to the participants before and after the intervention. The WBQ was designed by Rose (1981) with the purpose of identifying students with the writer's block. It is a a five-point Likert type attitude scale consisting of 24 items categorized into five subscales: blocking, lateness, premature ending, strategies for complexity, and attitudes. The validity and reliability of the scale were measured. Stimulated recall investigation interviews were carried out to test its validity and it was found that the participants' comments and behaviours were consistent with their earlier responses for the most part. In addition, the reliability coefficient of the original scale was found to be .84 (Rose, 1981).

The current study made use of a Turkish version of the scale developed by Zorbaz (2010). It consists of 10 items measuring writer's block. The Cronbach's alpha value was found to be .84. A further piloting of the scale was carried out in the same research setting of the present study with 74 students enrolled in the Department of Foreign Languages Preparatory Education before the intervention was launched. The result of the reliability analysis revealed that the Cronbach's alpha value was .87, which indicates a high reliability.

In order to obtain qualitative data, semi-structured interviews were implemented. For this reason, a number interview questions were written consistent with the objectives of the study. The questions were examined and evaluated by an expert in the department of English Language Teaching with respect to face and content validity, and clarity of the statements. The questions involved both general and specific issues related to the synectics programme.

Data analysis

In order to answer the first research question, the data gathered from WBQ were analysed via descriptive statistics and non-parametric Wilcoxon Signed Ranks Test on SPSS.

As for the qualitative data, inductive content analysis technique was used to analyse the transcribed interviews. To ensure that the analysis has interrater reliability, approximately 30 % of the content were analysed by the researchers and an outside rater independently to find out recurring themes and categories. The two sets of analyses were found to be 93 % parallel indicating a high level of consistency between the raters. Next, the whole data were analyzed by the researchers, which was followed by forming tables to display the categories and themes. The participants were coded from S1 to S9 to preserve their anonymity during the reporting phase of the study.

Procedures

The intervention programme consisted of 6 synectics sessions in the writing course. In this study, Making the Familiar Strange (MFS) version of synectics was used since it was intended to enable the learners to see the familiar and ordinary notions in new and different ways so that they could come up with a wealth of ideas and creative insights to be used while extending on the topics of the writing tasks. Each session is based on studying a different notion through building metaphors following the steps of the MFS technique (See Figure 1).



Figure 1. *Steps of a Synectics Session*

As Figure 1 shows, the participants first described the specific topic of the session by brainstorming ideas in groups of four or five. In the second step, they created direct analogies between the descriptive words or phrases they found and an unrelated category. Next, they were told to create personal analogies about the chosen direct analogy by class vote. They were asked how they would feel if they became that object in question, and then they described their feelings. Following this, they were asked to identify compressed conflicts among the descriptive words in the previous stage. After they voted the best pair of compressed conflicts, they built another direct analogy using the second unrelated category. Finally, they re-examined the original topic by returning to the last direct analogy chosen by the class and compared it to the original topic. In the end, they wrote a definition paragraph by making use of the ideas emerged during the session. In short, the participants generated their own ideas through collaboration and utilizing the systematic technique for metaphor building prior to the writing activity.

FINDINGS

Differences in the Learners' Writer's Block before and after the Programme

In order to discover the likely differences in the participants' writer's block before and after the synectics programme, the data collected through WBQ were analysed employing descriptive statistics on SPSS, and mean values were found before and after the programme (see Table 1).

Table 1. *Pre-test and Post-test Scores for Writer's Block*

Writer's Block (WB)	*N*	*M*	*SD*
WB pre-test	20	2.47	.67
WB post-test	20	2.41	.68

The results show that mean value for writer's block of the group was 2.47 before the programme, and it was 2.41 after the programme. This finding reveals that there was a decrease in the participants' writer's block after the programme. In order to find out whether this decrease is a statistically significant one and to see the effects of the synectics programme in relation to the writer's block, a nonparametric Wilcoxon Signed Ranks Test was performed (see Table 2).

Table 2. *Comparisons of Pre-test and Post-test for Writer's Block*

WB Pre-test and Post-test	*N*	*Mean Rank*	*Sum of Ranks*	*z*	*p*
Negative Ranks	11[a]	9,05	99,5		
Positive Ranks	7[b]	10,21	71,5	-.611[a]	.541
Ties	2[c]				

When the results regarding the changes in pre-test and post-test writer's block are examined in Table 2, it is noticed that there was not a significant difference between the participants' writer's block before and after the implementation of the program (z=-.611[a], p= .541). In other words, their writer's block did not decrease significantly with regard to statistical analysis.

Learners' Evaluations of Their Experience of Being Involved in the Programme

The inductive content analysis of the qualitative data revealed four categories with further themes which are displayed in Table 3.

Table 3. *Participants' Opinions about the Synectics Programme*

Categories	Themes	Participant codes
1. Improvement of writing skills (10)	Contribution to paragraph writing	S1-S3-S4-S6-S9
	Comfort in writing	S3-S4-S6-S7
2. Increase in lesson quality (9)	Active students	S2-S4-S8
	Smooth running of the lesson	S1-S2
3. Strengths of synectics as a prewriting technique (6)	Synectics as a more useful prewriting technique	S4-S6-S7-S9
4. Writer's block and writing anxiety (3)	Decrease in writer's block	S5-S7
	Decrease in writing anxiety	S5-S6

Improvement of writing skills is the first category revealed from the grouping of the related data, which elicited 10 responses from 6 students. Some of these students reported that the synectics technique contributed to their paragraph writing; and some of them said they gained comfort in writing. The following quotations reflect these two themes:

"(S3) Since we work in groups, more ideas come out; in this case, writing becomes much easier for me... I normally have difficulty in writing the introduction and the ending of a text. However, this becomes easier for me when we use the synectics technique. I know how to start and end it because I get inspired from the ideas that came out during the activity"

"(S4) I don't spend time thinking how to begin the sentence; I start to write comfortably."

"(S6) Using the data that emerged from the synectics group work makes our writing easier... It's a complicated technique, but it makes my individual writing easier."

"(S9) I can write better paragraphs by using the synectics technique."

These findings could be interpreted with regard to the importance of the prewriting stage of the writing process. As discussed previously, prewriting appears to be an important stage since it prepares students to form the foundation of their writing through using certain techniques or activities to generate ideas. In this respect, it could be suggested that the synectics technique as a prewriting activity implemented in this study seems to have fulfilled this function in that students appeared to have gained comfort and a sense of improvement in writing in English.

The second category that elicited 9 responses from 4 students is the increase in lesson quality. This category is further divided into two themes: active students and smooth running of the lesson. The following quotations from the students' responses are about these two themes:

"(S2) It continuously keeps the class active... Everybody is in the mode of exchanging ideas... Since the rate of idea exchanging is high, there happens a more active lesson atmosphere... With synectics, lessons become student-centred."

"(S4) Synectics is fun in the class. Everybody participates in the session. Therefore, so many diverse ideas emerge. In this case, I want to join in more."

"(S8) When I think of the usual writing course, students are generally passive, but here (with synectics), everybody becomes active."

The participants' comments with regard to a more active lesson atmosphere implies that the synectics sessions made a difference in the writing course quality especially in comparison to general writing course described in the methodology part. There is also an implication that synectics is inherently a learned-centred technique in that learners are required to engage actively and in collaboration throughout the process to solve problems, reach new understandings of the concepts, or produce novelty.

The third category emerged from the analysis of positive issues is the comparison of synectics to other prewriting techniques. 4 students gave 6 responses about this issue. They told that they found synectics as a more enjoyable and useful prewriting technique compared to the others.

S4, for example, reported that synectics was more enjoyable in the classroom atmosphere in comparison to other techniques. S9 stated that she found synectics more useful than the other prewriting techniques. S7 had a similar opinion about the issue:

"Listing sounded boring to me. I couldn't produce anything when I was alone. I used to sit for hours. Clustering was fine, but I used to confuse what to choose in that. However, since we voted for the best ideas as a class, synectics became more useful."

These students' opinions imply that the synectics technique might produce more pleasing results in terms of idea generation especially because of the fact that it is based on the group and whole-class work. Therefore, they might have found the technique more useful and enjoyable comparing to other prewriting techniques.

The fourth category emerged from the qualitative analysis is the writer's block and writing anxiety. Several students pointed out that there was a decrease in their writer's block and writing anxiety. Some quotations from two of these students could be seen below:

"(S5) I think I overcame this (writing) anxiety with synectics. I can come up with lots of ideas; and this helped me to decrease my anxiety. I also think that I don't experience (writer's) block any more."

"(S6) When I work individually, I can feel stucked, and I can't proceed any more, but there's an interactive atmosphere during the group work, so we can generate a lot of ideas. In this case, my anxiety decreased a little."

In contrast to the results of quantitative analysis which did not reveal a statistically significant decrease in writer's block, these participants seemed to have a perception that their writer's block and also writing anxiety decreased after they were involved in the programme.

DISCUSSIONS AND CONCLUSIONS

The quantitative findings revealed that there was not a statistically significant decrease in participants' writer's block. This might be due to the fact that the length of the synectics programme was not adequate to get a significant difference in a psychological construct like this one. Additionally, the study group did not already have a very high level of writer's block at the beginning of the study. Therefore, this result was not really unexpected. However, the qualitative findings indicated that some of the participants had a perception related to a decline in their writer's block and writing anxiety. They attributed the reasons of this decrease to the strength of synectics to help them create a wealth of ideas and the interactive atmosphere occurred during group work. Also, the qualitative data showed the participants perceived additional learning gains from the synectics programme in that they reported that their writing skills improved, the lesson quality enhanced, and they found synectics more useful and enjoyable than the other techniques. Based on these results, it is possible to conclude that the use of synectics as a prewriting technique might have a role in decreasing student writers' blocking levels to a certain degree and yield some additional learning gains within this study context.

The review of research does not reveal consistent results about effective practices that might lead to a decline in writer's block. Indeed, it does not seem possible to compare the results of this study to the others' as the present study is the only investigation that explores the effects of a prewriting technique on writer's block. Nevertheless, with respect to other practices, free reading has been found effective in decreasing writer's block in a couple of studies (Lee, 2005; Zorbaz, 2015), which carries an implication about the importance of free reading or a regular reading habit. On the other hand, in a study, it was found that the process oriented writing instruction did not lead to significant differences in writer's block (Akpınar, 2007). Also, the use of peer feedback in writing did not lead to a significant decrease in Turkish as a Foreign Language students' writer's block (Özşavli, 2017).

IMPLICATIONS

Several implications for future research arise from the results. First, the length of the study could be increased so that more confident conclusions about the effects of the technique might be drawn. Second, this study could be replicated with an experimental study design which includes a group with a high level of writer's block in order to see whether the synectics technique has a significant influence on this construct. Furthermore, the fact that there are no studies investigating the influence of prewriting techniques on writer's block calls for the implementation of more research studies to shed light on this important construct which has been shown to affect the writing quality or writing success.

There are also a few suggestions that can be offered to L2 writing instructors or teachers. To start with, writing teachers need to be reflective and be willing to try new ideas or look for solutions to strengthen the quality of their practices. In terms of dealing with writer's block, they can carry out a variety of prewriting techniques so that learners might be guided in that very important stage of the composing process in order to overcome their blocking in the initial phase. Moreover, they should be aware of their responsibilities not only in teaching their students writing skills and strategies but also building a learning environment which facilitates learners' positive writing attitudes and motivation, and encourages their confidence in writing. Last but not least, as the research indicates (e.g. Lee, 2005; Zorbaz, 2015), they should motivate their students to gain a regular reading habit and engage in extensive free writing in L2.

REFERENCES

Akpınar, B. (2007). *The effects of process-oriented writing instruction on writer's block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance* (Unpublished Master Thesis). Marmara University, İstanbul.

Baştuğ, M. (2015). Effects of primary school fourth-grade students' attitude, disposition and writer's block on writing success. *Education and Science, 40* (180), 73-88.

Estes, T. H., Mintz, S. L. & Gunter, M. A. (2010). *Instruction: A models approach*. London: Pearson

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper and Row.

Krashen, S. & Lee, S. Y. (2004). Competence in foreign language writing: Progress and lacunae. *Literacy across Cultures, 12* (2), 10-14.

Lee, S. Y. (2003).Teaching EFL writing in the university: Related issues, insights, and implications. *Journal of National Taipei Teachers College, 16*, 111-136.

Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with Structural Equation Modeling. *Language Learning*, *55* (2), 335-374.

Özşavlı, M. (2017). *The effect of peer feedback on Turkish as a foreign language students' writing.* (Unpublished Master's Thesis). Mustafa Kemal University, Hatay.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, M. (1981). *Questionnaire for identifying Writer's Block (QIWB).* Retrieved from ERIC database. ED236652)

Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight.* London: Routledge.

Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. *Written Communication*, *35*(1), 32-57.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zorbaz, K. Z. (2015). The effects of various variables on university students' writer's block levels. *Anthropologist, 21*(1, 2), 311-322.

WHAT FACTORS CONTRIBUTE STUDENST' LANGUAGE LEARNING ANXIETY IN AN EFL CONTEXT

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenilen Ortamda Öğrencilerin Dil Öğrenme Kaygısını Yükselten Faktörler Nelerdir

Öğr. Gör. Hüseyin KURT
Tekirdağ Namık Kemal University
huseyinkurt04@gmail.com

Öğr. Gör. Pınar YÜNCÜ KURT
Tekirdağ Namık Kemal University
pinaryuncu@gmail.com

Abstract

Affective factors such as self-esteem and anxiety play a fundamental role in learning and negative affective factors have an adverse effect on language learning. This means that students who experience high levels of anxiety may have difficulties in acquiring the target language. For a prolific learning environment, students' affective filters should be lowered. To be able to lower students' anxiety levels, we need to know specifically what the causes of their language learning anxiety are. For this reason, the purpose of the present study is to find out the factors that cause language learning anxiety in a foreign language environment.37 preparatory school students at a state university in Turkey participated in the study. The participants were asked to write what the sources of their language learning anxiety are. The students' comments were analyzed based on frequency of mentioning and categorized based on Young's (1991) classification. The results of the study showed that the number one reason of their language learning anxiety is the fear of not being able to speak fluently in the target language. The other themes were deficit in knowledge of grammar, vocabulary deficiency, personal characteristics such as lack of confidence, stress, excitement, and fear of not being able to pass their English exams. According to the results of the study students should be provided with copious communicative and grammar exercises suitable to their needs and levels to facilitate learning. Moreover, vocabulary learning should be reinforced using different techniques and materials to help students retain lexical items better. Last but not least, student should be encouraged to understand that given time and enough effort, they can achieve any task which means that can overcome their obstacles related to language learning and they can complete the preparatory program successfully.

Keywords: Affective Factors, Affective Filter, Anxiety, Foreign Language Anxiety

Özet

Özsaygı, ket vurma ve kaygı gibi duyuşsal faktörlerin öğrenme üzerinde önemli etkileri vardır ve olumsuz duyuşsal faktörler dil öğrenimini de olumsuz etkiler. Bu demek oluyor ki, yüksek kaygı düzeyleri olan öğrenciler hedef dili öğrenmede güçlük yaşayabilirler. Verimli bir öğrenme ortamı için öğrencilerin duyuşsal filtrelerinin düşürülmesi gerekmektedir. Duyuşsal filtrenin düşürülebilmesi için öncelikle öğrencilerin dil öğrenme kaygısına sebep olan etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenildiği bir ortamda öğrencilerin dil öğrenme kaygısına sebep olan etmenleri belirlemektir. Türkiye'de bir devlet üniversitesinde hazırlık eğitimi gören 37 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerden ders esnasında yabancı dil kaygılarına sebep olan etmenleri yazmaları istenmiş ve öğrenci yorumları söylenme sıklıkları temel alınarak değerlendirilmiştir. Öğrenci yorumları değerlendirildiğinde, birkaç ana başlık ortaya çıkmıştır ve Young (1991)'ın kaygı kaynakları kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonucu gösteriyor ki, konuşamama korkusu öğrenciler tarafından en çok bahsedilen dil öğrenme kaygısı sebebidir. Diğer başlıklar ise özellikle zaman kuralları bilgisi olmak üzere dil bilgisi eksikliği, çok fazla kelime öğrenme zorunluluğu ve kelime bilgilerinin yetersizliği, özgüven eksikliği, stres ve heyecan gibi kişisel özellikler ve dönem sonunda hazırlık sınıfını başarılı olarak tamamlayamama korkusudur. Çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde görülüyor ki; öğrencilerimize seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun daha fazla konuşma ve dilbilgisi alıştırmaları sunarak öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır. Dahası, kelime öğretimi farklı ve çeşitli materyallerle destelenerek kolaylaştırılmaya çalışılmalıdır. Son olarak, öğrencilerimiz yeterli çaba ve zaman harcadıkları takdirde dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları aşıp hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayabilecekleri hususunda cesaretlendirilmelidirler.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal Faktörler, Duyuşsal Filtre, Kaygı, Dil Öğrenme Kaygısı

INTRODUCTION

In today's globalized world to be able to grow personally and pursue an academic career or qualified job opportunities, students need to be proficient in English. Turkish students are aware of this fact and they try to learn English via preparatory classes, language schools, or private lessons. Even though students are motivated at the beginning of English learning process, the number of the students who fails English exams and who cannot get expected results from their English exams or nationally accepted English exams is considerably high. They are provided with the most up-to-date technology and books, they have time and energy, but why do some students fail to learn English? For more than two decades, studies related to language learning have focused on the learner in terms of their point of views, motivation anxiety levels and so on (Young, 1991). As many researchers explain one of the reasons why students cannot be successful is the foreign language anxiety. Horwitz (2001) states that one-third of all foreign language learners suffer from some level of language anxiety and according to Zheng (2008) foreign language learning might be a traumatic experience for many students. As MacIntyre and Gardner (1991) claim, students don't start learning with language learning anxiety. This means that something anxiety provoking happens during the process of learning. To help students overcome this problem and cope with their anxiety levels, first we need to identify the sources of their anxiety so that essential measures can be taken. For this reason, the purpose of this study is to investigate the factors that contribute to students' language learning anxiety.

LITERATURE REVIEW

Affective factors are emotional factors that affect all kinds of learning positively or negatively. These negative affective factors are called affective filter. Krashen (1982) claims that affective filter is a mental block that prevents language learners from learning available comprehensible input totally. If a learner's affective filter is high s/he cannot receive the input completely. As a result, expected learning cannot occur. That's why students' affective filter must be lowered in order to have a productive and effective learning environment. Mostly accepted affective factors are motivation, self-confidence, and anxiety (Ni, 2012).

By definition "Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, andworry associated with an arousal of the automatic nervous system" (Spielberger, 1983 as cited in Zheng, 2008: 2). Ni (2012) explains anxiety as "one of the most prominent and pervasive emotions" (p. 1509). Ellis (1994) divided anxiety into three kinds as trait anxiety, state anxiety, and situation-specific anxiety. Trait anxiety is the most permanent kind of anxiety which is viewed as a stable personality trait (Ellis, 1994). State anxiety is generally a passing apprehension experienced as a response to a particular situation or event and mostly diminishes over time. Last category is situation-specific anxiety which is aroused by a well-defined situation or event such as exams, public speaking, or in-class performances (Ellis, 1994: 480).

Based on the definitions it can be deduced that anxiety affects all kinds of learning and there is a type of anxiety specific to language learning which is called Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA). Horwitz (2001) views language learning anxiety as one of the most significant affective factors that influence the success of language learning. Foreign language classroom anxiety is caused by natural procedures of language learning. Particularly classroom procedures such as speaking in front of class, doing tests, and being called on by the teacher give rise to language anxiety (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991). Because of these properties, many researchers such as MacIntyre and Gardner (1991) and Horwitz, Horwitz and Cope (1986) have acknowledged FLCA to be a situational anxiety rather than a trait or state anxiety since students experience this type of anxiety in the well-defined situation of a foreign language classroom.

However, there is a contradictory issue about anxiety whose effect on learners' performance and L2 achievement has been discussed as helpful, harmful, or as having no effect at all (Dörnyei, 2005) by various researchers. Some researchers assert that some students might benefit from their anxiety in a way that their anxiety helps them not to lose their focus and keeps them alert. This type of anxiety is called *facilitating anxiety* (Ehrman& Oxford, 1995). This sort of anxiety is common among learners with high proficiency level and learners who are confident. There are some studies which support this claim and these studies have showed that anxiety results in higher motivation and more effort, and thus, better learning outcomes (Chastain, 1975). On the other hand, there is a harmful type of anxiety which is more common and called *debilitating anxiety*. This type of anxiety affects students' performance negatively both directly and indirectly. Students experience worry and self-doubt. As a result, they stop participating in class (Oxford, 1999). Horwitz (2001) is one of the researchers who supports debilitating kind of anxiety, and consider it as one of the factors which contribute to poor linguistic performance.

Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) categorized foreign language anxiety into three components. According to them possible causes of anxiety are: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation.

▪ Communication apprehension: "a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communication with people" (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986: 127). Students who cannot express their mature ideas and

thoughts experience fear when they need to communicate with others especially in another language, and sometimes have difficulty in understanding the message.

▪ Text anxiety: "a type of performance anxiety stemming from a fear of failure" (p. 127). In general, it is an apprehension towards academic evaluation. Being tested itself is an anxiety provoking experience for students and when it is done in another language, it becomes even more severe. Especially oral exams make students highly anxious since they are mostly alone with the examiner.

▪ Fear of negative evaluation: "apprehension about others evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively" (p. 128). Since students with fear of negative evaluation are scared of making mistakes in front of others, they do not participate in class activities voluntarily.

All of these components in these three categories affect foreign language learning negatively. Young (1991) is another researcher who tried to categorize sources of language anxiety and reviewed literature, and came up with six interrelated sources of second language anxiety (p. 427).

1) personal and interpersonal issues,
2) learner beliefs about language learning,
3) instructor beliefs about language teaching,
4) instructor-learner interactions,
5) classroom procedures,
6) language testing.

Moreover, Chan & Wu (2004) explains that "In addition to task difficulty, factors such as teachers' attitude and evaluation, teacher-student interactions in class, parents' expectations, classmates' attitudes, students' own achievements are the potential sources of students" foreign language anxiety" (p. 290).

A detailed investigation of possible causes of anxiety is the first step to put forward possible solutions that might help language teachers and learners to overcome this obstacle. Recent studies show that Turkish students experience anxiety, and anxiety affects academic achievement adversely (Dalkılıç, 2001; Batumlu & Erden, 2007) and its relation with different variables such as proficiency level, writing, and fear of negative evaluating has been investigated in Turkey (Koralp, 2005; Atay & Kurt, 2006, 2007; Öztürk & Çeçen, 2007; Aydın, 2008; Kunt & Tüm, 2010; Aydemir, 2011; Elaldı, 2016; Şener, 2015). Turkish students start to learn English voluntarily since they know the importance of learning it, but they quit or cannot achieve expected outcomes or their personal goals as in other countries such as China, Iran, Pakistan (Wei, 2007; Wang, 2010; Khattak, Jamshed, Ahmad, Baig, 2011; Mesri, 2012). Thus, this case study aims to identify the factors that might contribute to students' language learning anxiety. For this purpose, following research question was proposed.

Research question: What factors contribute to students' language learning anxiety in an EFL context?

METHODOLOGY

For the purpose of this study, a qualitative research design was used since qualitative research designs produce more detailed description of participants' feelings, ideas, and experiences; help the researcher interpret their actions better (Denzin, 1989). Students were provided with a worksheet with an open-ended question which was "What are the causes of your language learning anxiety?" Open ended questions allow students to answer from their own perspectives rather than being confined by the structure of pre-arranged questions. Students can express their ideas more freely, and give as many details as they desire. Students' answers were gathered and analyzed based on frequency of mentioning and they were categorized based on Young's categorization made in 1991 based on his review of related literature.

Participants

37 preparatory students who were studying English at School of Foreign Languages at Namık Kemal University in Tekirdağ/Turkey participated in the study. Participants were chosen using convenience sampling. Students were studying English voluntarily, and they were enrolled in different departments of the university. In terms of their English learning backgrounds, they all came from the same high school education system. Their age ranged between 17-19. Students were asked to answer an open ended question by writing during their regular class hour in Spring semester of 2017-18 academic year. All the participants had 24 hours of English instruction per week, and entered the same quizzes, midterms, and a final exam. Throughout the year, they studied elementary (A1, A2), pre-intermediate (A2+, B1), and intermediate course books (B1+) along with reading and writing skills packs prepared by the material unit of the school. All the students were informed about the purpose of the study and their consents were taken.

RESULTS

Participants of the study were asked to answer an open-ended question related to the sources of their language learning anxiety. 37 students wrote 56 pieces of comments in total. Students' comments were categorized in line with Young's six possible sources of anxiety (Young, 1991).

Table 1. *Sources of Anxiety*

SOURCES OF ANXIETY (Young, 1991: 427)	**STUDENTS' COMMENTS**	**Number ***
1. Personal and interpersonal issues	Personal characteristics (16) Communicationapprehension (8)	24
2. Learner beliefs about language learning	Grammar (8) Vocabulary (5) Pronunciation (3) Not being able tounderstand (2)	18
3. Instructor beliefs about language teaching	Teaching beliefs (1)	1
4. Instructor-learner interactions	Instructor-related (4)	4
5. Classroom procedures	Materials (3) Procedures (2)	5
6. Language testing	Fail the exam (4)	4

*Number of the students who wrote comments

1. Personal and interpersonal issues

This category includes comments related to students' personal characteristics and communication apprehension. 16 students, which is equivalent to 44 % of 37 students, mentioned their personal characteristics such as lack of self-confidence, stress, excitement, and not studying enough as the cause of their language learning anxiety. Another highly mentioned cause of anxiety was communication apprehension. 8 of the students stated that not being able to speak English make them anxious especially when they have the necessary grammar knowledge. Speaking in front of others in the target language was found to be anxiety provoking as it is in other studies (Awan, Azher, Anwar &Naz, 2010, Ürkütür, 2013). Another factor that made students anxious was not being able to speak fluently.

"I have a nervous personality, and I get excited."

"I am afraid that I cannot think of what to say when I speak."

2. Learner beliefs about language learning

According to Young (1991), students believe that some learning practices are crucial to learn a foreign language successfully such as excellent pronunciation or memorization of grammar rules. These kind of beliefs might be unrealistic so they can lead to language anxiety. In this study, almost half of the participants (49 %) wrote comments that can be put into this category. Mostly, the participants wrote their concerns related to grammar knowledge. 8 of the students made comments related to grammar knowledge as their source of anxiety. They stated that there are a lot of grammar rules to learn, especially too many tenses to acquire as also claimed by other students in different contexts (Awan, Azher, Anwar & Naz, 2010; Aydin, 2008). Similarly, they reported that they need to know a high number of vocabulary, and there are too many words to remember. In addition, some students wrote that pronunciation of the words and not being able to understand what is taught in class made them anxious.

"There are a lot of tenses to learn, so I get confused about where and when to use a particular tense."

3. Instructor beliefs about language teaching

This category is related to instructors' personal beliefs about language teaching. For instance, instructors who believe that correcting students' every mistake is necessary for language learning or who believe that being too-friendly with the students is not a good way to teach might unintentionally make students feel anxious. Only one of the students wrote a comment related to this category. The instructor might have assumed that students can learn from each other. This means that when some students understand the subject or unknown vocabulary, the others can learn from them. However, instructors should make sure that every student understands. The student stated that;

"Our instructor explains unknown vocabulary in English and when some students understand the meaning of the word s/he assumes that everybody has understood. The exercise finishes even before I understand what to do."

4. Instructor-learner interactions

Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) explains that manners of instructors in terms of error correction and responding to students' incorrect answers are anxiety causing situations related to this category. Students feel anxious since they are afraid of being ashamed in front of their peers. Students in this study reported that some of their instructors' perfectionist attitudes regarding error correction made them feel nervous as also other studies suggests (Khattak, Jamshed, Ahmad & Baig, 2011; Aydin, 2008, Ürkütür, 2013). Also, the feedback from their instructors or being ashamed in front of their classmates are other sources of anxiety in this category.

"The feedback that I get from my instructors makes me nervous"

5. Classroom procedures

This category includes anxiety provoking classroom procedures such as speaking tasks and oral presentations that students make in front of their peers, oral quizzes, being called to answer a question in target language, and so on (Young, 1991, p. 429). 5 of the students wrote comments related to classroom procedures. They have different expectations related to classroom procedures. A student complained that there are too many materials while another complained that there should be more. One of the them stated that there are too many course books to cover whereas another student stated that they should study upper intermediate book, too. Another student stated that there should be more speaking tasks. There were also some comments related to the managing procedures.

"Studying in a different classroom with different classmates and instructors makes me feel anxious."

"Having classmates who are more proficient makes me feel that I won't be able to learn."

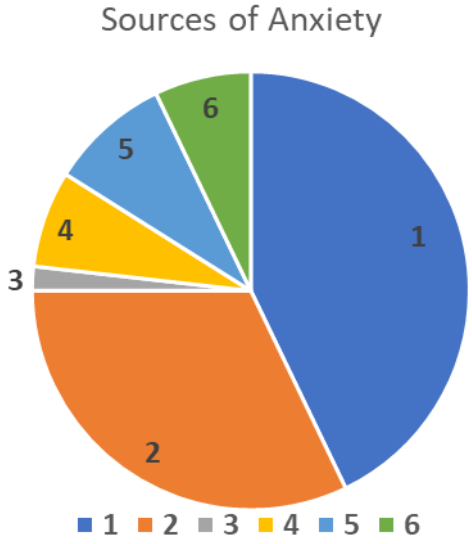
6. Language testing

According to Young (1991), "In language testing, the greater the degree of student evaluation and the more unfamiliar and ambiguous the test tasks and formats are, the more the learner anxiety is produced." (p. 429). In our study context, students have to pass their final exam in order to finish preparatory program successfully. 4 of the participants reported that fear of failing the exam makes them anxious as also suggested by other studies (Khattak, Jamshed, Ahmad & Baig, 2011; Aydin, 2008, Ürkütür, 2013).

"Not getting enoughmarks to pass makes me anxious."

CONCLUSION and DISCUSSION

The present study examined the factors that might contribute to students' language learning anxiety in an EFL context. For this purpose, 37 students were asked to write what causes their language learning anxiety. Students' written comments were gathered and analyzed in terms of frequency of mentioning and categorized based on Young (1991)'s categorization of language learning anxiety sources. The categories will be discussed in the order of mentioning frequency.



1) personal and interpersonal issues

2) learner beliefs about language learning,

3) instructor beliefs about language teaching,

4) instructor-learner interactions,

5) classroom procedures,

6) language testing.

Figure 1. *Sources of anxiety*

Our personal characteristics affect how we perceive ourselves and others. For instance, Krashen (1982) suggests that students who have low self-esteem can experience anxiety more than others since they tend to worry about what other people think about them more. Personal and interpersonal issues are most commonly mentioned sources of anxiety (Young, 1991). Results of the present study showed that most of the students mentioned personal and interpersonal issues as the cause of anxiety as also Tanveer, 2007 found. In this category, 16 of the students stated that their personal characteristics such as low self-esteem, and lack of self-confidence cause language anxiety, and 8 of them claimed that communication apprehension is the cause of their language learning anxiety.

Another highly anxiety provoking category was learners' beliefs about language learning. For instance, perfect pronunciation at early stages of language learning is not possible and, if a student put too much emphasis on pronunciation, s/he can get frustrated and anxious when s/he cannot achieve what s/he expects from herself or himself (Young, 1991). These kind of pre-set beliefs that they got from their environment or previous language learning experiences might cause anxiety and hinder language learning. In this category, most mentioned learner belief was related to grammar. This means that students put a great importance of knowing grammar. This might result from the fact that in their previous language learning experiences grammar was emphasized a lot. But when they are in a student-centered, and communicative classroom, grammar knowledge alone is not enough for them to succeed. Moreover, issues related to learning vocabulary was another highly mentioned cause of anxiety. Students claimed that there are a lot of new words to learn. Students may not know the ways to acquire vocabulary and cannot find the right way for them to study vocabulary. They try to memorize new words but when they don't use the newly learned words, they tend to forget them, and this might cause frustration. Instructors should realize these pre-set beliefs and put emphasis on the nature of language learning. Vocabulary learning should be focused more and different ways and tactics to learn should be suggested.

Regarding the fifty category, 5 students wrote comments related to the classroom procedures and materials. Based on the comments it can be concluded that they have different expectations. For example, one student demanded more materials whereas another expects less. To overcome classroom and management procedures related problems, students should be informed about the procedures and what is expected of them clearly in advance. Feedback from the students can be taken in short time intervals so that problems related to classroom and management procedures can be detected and can be solved easily. Moreover, cooperative study such as pair or group work can be used more since it gives students an opportunity to share their concerns and experiences (Young, 1991). This way, they can see that other students also share the same concerns, and this might reduce their anxiety level.

Comments related to language testing and instructor-learner interactions categories were equally mentioned in this study. How instructors perceive their role as a teacher is important. Attitudes of instructors regarding correcting students' mistakes may cause anxiety since students are afraid of being ashamed in front of their classmates. Students should be aware of the fact that making mistakes is a part of the learning process and the more mistakes they make the more chances they have to learn. Making mistakes is a natural process of language learning and it is not possible to learn without making mistakes and they are not the only ones making mistakes in learning a foreign language (Awan, Azher, Anwar & Naz, 2010). Moreover, even in our native tongue when we speak we make a lot of mistakes. But we tolerate these mistakes because we focus on the message. Mistakes should be tolerated when speaking unless they obscure the meaning and students should know that in time they are going to make less mistakes. Instructors should review their attitudes towards error correction and make some changes if necessary, and provide positive reinforcement (Young, 1991). Thus, students should be praised for effective communication instead of focusing on grammar and vocabulary mistakes.

In terms of language testing, all the students in preparatory programs entered the same exams and quizzes. But the instructors' teaching styles may vary. Young (1991) suggests that instructors' approach to teaching and testing should match. "If an instructor has a communicative approach to language teaching but then gives primarily grammar tests, this likely leads students not only to complain, but also to experience frustration and anxiety." (Young, 1991: 429). Students stated that they fear failing the test since they study English for a year and they don't want to waste their time and let their parents' down.

Instructor beliefs about language teaching was the last category which was least mentioned in this study. Instructor characteristics and teaching styles are very important motivators. Instructor who are friendly and have close relations with students are reported to be motivating and effective (Keller, 2010; Kurt & Keçik, 2017)

Even though language teaching procedures are student centered, new methods and technology is used in class and interesting and stimulating materials are presented for the students, they still experience foreign language anxiety. There are several studies that prove that students' anxiety levels don't decrease in line with their language exposure or progress (Elaldi, 2016, Aydemir, 2011). On the contrary, students' anxiety levels increase when they become more proficient. This suggests that we cannot assume that they are not going to cope with

their anxiety in time. Thus, teachers should increase their awareness and knowledge related to anxiety (Young, 1991; Mesri, 2012). To create a low-anxiety classroom environment, instructors should have necessary knowledge related to theory and research on anxiety. Dealing with anxiety provoking situations when they occur carefully prevents students to feel higher levels of anxiety.

It can be concluded based on the related literature that foreign language learning is anxiety provoking by its nature. Firstly, students' exposure to English is mostly limited to the classroom time, so they don't have many opportunities that they can use newly learned language in realistic situations. Thus, we should encourage students to find foreign friends or seek opportunities to study or travel in other countries so that they have to use English to communicate. Moreover, language items should be presented in real-like settings with authentic materials. Last but not least, as Horwitz (1999) indicated, many students are relieved to learn that they are not the only ones experiencing anxiety about learning and using a foreign language. Thus, students should be informed that everyone experience a certain level of anxiety, even their instructors. We should share our own learning experiences and create opportunities in which they can share their concerns.

As for the suggestions for future study, there is a need for future research with a higher number of participants, since this is a case study whose results cannot be generalized. Each source of anxiety identified in this study can be studied in detail. The effects of suggested precautions to lower anxiety can be another worthy research topic to be investigated. Moreover, instructors' perceptions related to their teaching practices in terms of anxiety might be studied as well since there aren't many studies approaching the problem from instructors' perspectives.

To conclude, it is clear that anxiety has negative effects on language learning and it prevents students from using what they have learned. A detailed analysis of the qualitative data gathered for the present study revealed that foreign language anxiety might be caused by different factors associated with the students, instructors, the methodology, or testing system (Dalkılıç, 2001). Instructors' role is to identify the problems and needs of the students before any problems occur and create a positive, friendly, encouraging, and motivating classroom atmosphere where students can express themselves freely and enjoy their language learning experiences.

REFERENCES

Atay, D., & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal, 8*(4).

Atay, D., & Kurt, G. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education, 3*(1), 12-2.

Aydemir, O. (2011*). A Study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at Gazi University during an academic year.* (Master's Thesis). University of Gazi, Turkey.

Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal, 30*(1), 421-444.

Awan, R.-U.-N. Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning, 7*(11), 33-40

Batumlu, D. Z. and Erden M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yildiz technical university school of foreign languages preparatory students. *Journal of theory and practice in education, 3* (1), 24-38.

Chan, D.Y.C. & Wu, G.C. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College, 17* (2), 287-320.

Chastain, K. (1975). An examination of the basic assumptions of "individualized" instruction. *The Modern Language Journal, 59* (7), 334-344.

Dalkilic, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning.* (Unpublished Doctoral Thesis). Çukurova University, Adana, Turkey.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: correlates of language success. The *Modern Language Journal, 79(1),* 67-89.

Elaldi ,Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews. 11*(6), 219-228, doi: 10.5897/err2015.2507.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Horwitz, E. K. (1999). Preface. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. xi – xiii). Boston: McGraw-Hill.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 12-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(2), 125- 132.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance:* The ARCS model approach. New York: Springer.

Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A., & Baig, M. N. (2011). An Investigation into the causes of English language learning anxiety in students at AWKUM. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15,* 1600-1604. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.337

Koralp, S. (2005). *A retrospective analysis of the English language learning anxiety experienced by prospective teachers of English. (*Unpublished MA Thesis). Turkey.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kunt, N., Tum, D.O., (2010). "Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety". *Procedia Social and Behavoral Sciences 2,* 4672-4676

Kurt, P.Y; & Keçik, İ. (2017) The Effects of Arcs Motivational Model on Student Motivation to Learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching,2,* 22-24

MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*, 251-275.

MacIntyre, P.D., & R.C. Gardner. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41: 85-117.

Mesri, F. (2012). The Relationship between Gender and Iranian EFL Learners' Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2*(6), 147-156.

Ni, H. (2012). The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications. *Theory and Practice in Language Studies, 2*, 1508-13. https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1508-1513

Oxford, R. L. (1999). *Anxiety and the language learner: new insights.* In Arnold, J. (Ed.) Affect in Language Learning. Cambridge: CUP. (pp. 58-67).

Öztürk, H. & Çeçen S. (2007). The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students. *Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.3, No.2*

Şener S. (2015). Foreign language learning anxiety and achievement: A case study of the students studying at Çanakkale University. *Turkish Stud. 10*(3), 875-890.

Tanveer, M. 2007. *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language.* (Unpublished master's thesis) University of Glasgow, Scotland.

Ürkütür, Y. (2013). *Foreign language learning anxiety in preparatory school students contributing factors*. Unpublished master's thesis). ÇAĞ university, Turkey.

Wang, S. (2010). An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of Language Teaching and Research, 1(*5), 562-568.

Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: An examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *TESL-EJ, 11, 1.*

Young, D.J. (1991). Creating a low anxiety classroom environment: What does anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75*, 426-38.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 1,* (1), 1-12.

ÜNİVERSİTE HAYATINA GİRİŞ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ

Student Evaluation of The Course Introduction into The Orientation

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
alozturk10@gmail.com

Doç. Dr. Yunus ALYAZ
Bursa Uludağ Üniversitesi
alyaz@uludag.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Üniversite Hayatına Giriş (ÜHG) dersinin öğrenci kazanımlarının belirlenmesi ele alınmaktadır. ÜHG dersi göreceli olarak yeni bir ders olduğundan ve çok az sayıda üniversitede sunulduğundan bu dersin öğrencilere sağladığı kazanımlar üzerine son derece sınırlı sayıda bilimsel çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Alanyazındaki bu eksiklik dikkate alınarak başlatılan bu çalışmaya Türkiye'nin 9 farklı ilinden ve Türkmenistan'dan gelip Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD'ında 2015-2016 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 51 öğrenci katılmıştır. Katılımcı grubu, yaşları 19-20 arasında değişen (yaş ortalaması = 19,25) 43'ü kız 9'u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların ÜHG dersinin verimliliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik veriler açık uçlu 20 soru içeren bir anket formuyla derlenmiştir. Bu anket formunda öğrencilere demografik bilgilerine, dil geçmişlerine, gelecek hedeflerine, ders deneyimlerine ve dersin kendilerine kazandırdıklarına ilişkin verilerin derlenmesine yönelik sorular yöneltilmiştir. Veri toplama aracı alanyazın taraması ve dersin hedefleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Toplanan veriler nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle (McKay, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2013) analiz edilmiştir. Veriler Excel yazılımıyla nicel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen birinci sonuç öğrencilerin bu ders sayesinde üniversiteyi ve hayatı tanıma, problemlere çözüm üretme ve çeşitli etkinlikler beklentisi içinde olduğunu ve dönem sonunda bu hedeflere büyük oranda ulaşıldığını ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu dersin en büyük kazanımının üniversiteyi, şehri ve insanları tanıma, olumlu düşünmeye yönlendirme ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmenin yanı sıra ders başarılarına ve gelecek planlamalarına olumlu katkı sağladığı görüşünde olduklarını ortaya konmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ÜHG dersini veren öğretim elemanları, anabilim dalı/bölüm/fakülte/üniversite yönetimi ve öğrenciler açısından önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçlar sadece belli bir zaman dilimiyle ve belli bir hedef kitleyle sınırlı olduğundan genellemelerden kaçınılmakla beraber dersin müfredata konulma amaçlarına ulaştığını göstermektedir ve ÜHG dersinin tüm üniversitelerde ve fakültelerde/bölümlerde interdisipliner/transdisipliner yapıda ortak ders olarak verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Hayatına Giriş Dersi, Öğrenci Beklentileri, Öğrenci Görüşleri, Açık Amaçlar

Abstract

The purpose of this study is to determine the students' achievements of the Introduction to University Life (30010019) course. Since it is a relatively new course and offered by a very small number of universities, it has been determined that a very limited number of scientific studies have been conducted on the students' achievements of this course. The participants of this study, initiated considering this lack in the field, are 1. grade students from 9 different provinces of Turkey and Turkmenistan attending courses at the Faculty of Education, German Language Education Department, Konya Necmettin Erbakan University in 2015-2016 semester. The participant group consisted of 43 male and 9 female students whose ages ranged from 19 to 20 (mean age = 19.25). Data were collected with a questionnaire form with 20 open-ended questions to determine participants' opinions on the efficiency of the Introduction to University Life. In this questionnaire, which was developed by the researchers taking the literature and the course objectives into account, the questions were asked about the students' demographic information, language backgrounds, future plans and lesson experiences. The collected data were analyzed using the mixed method (McKay, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2013) in which quantitative and qualitative data were used together. Quantitative analysis of the data and conversion of them into graphs M. S. Excel software were used. The first result acquired from this study was that the objectives of the course to know the university and life, to solve the problems aroused and to have various activities and was reached at the end of the semester. Another result acquired from this study was that the vast majority of students believed that the greatest achievement of this course was developing a positive attitude towards the university, to people and city, positive thinking and positive attitudes towards the lectures. The results obtained from this study are important in

terms of faculty members, departments/faculties/university administrations and students who are teaching/attending to the Introduction to University Life. As the aforementioned results are limited to only a certain period of time and a certain target group, it can be suggested, avoiding generalizations, to offer 'The Introduction to University Life' course as an interdisciplinary/transdisciplinary common course in all universities.

Keywords: The Introduction to University Life course, student expectations, student opinions, explicit course objectives

GİRİŞ

Bu çalışmada, ülkemizde bazı üniversitelerde, *zorunlu* ders olarak sunulan Üniversite Hayatına Giriş (ÜHG) dersinin kazanımlarının öğrenci değerlendirmeleri aracılığıyla belirlenmesi ele alınmaktadır. Yapılan alanyazın ve web taraması sonucunda ÜHG dersinin Mersin, Başkent, Bilkent, MEF, Siirt, Hasan Kalyoncu üniversitelerinde öğrencilerin öğrenime başladıkları 1. sınıf güz döneminde sunulduğu belirlenmiştir (bkz. Kaynakça).

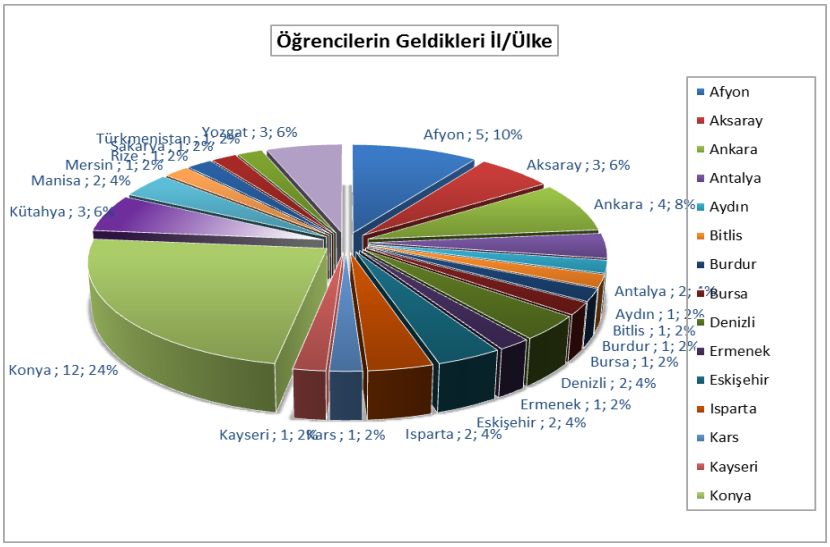
ÜHG'nin içeriği ve amacı, öğrencilerin yeni geldikleri kente ve üniversite yaşamına daha çabuk uyum sağlamaları, sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri; üniversiteyi, üniversite yönetimi, öğretim elemanları, fakülteler, bölümler, öğrenci toplulukları gibi fiziksel, akademik ve sosyal yapısıyla çeşitli yönleriyle tanımaları amacıyla konmuştur (bkz. örn. Hacettepe Üniversitesi web sayfası). Yurt dışı (örn. Almanya) üniversitelerinin web sayfalarında üniversite hayatına ilişkin yönlendirme ve bilgilendirme yapılması bir kuraldır (bkz. Uni Saarland, Uni Hohenheim, TU Kaiserslautern, HS Trier, Universität Berlin).

İlk uygulama söz konusu olduğundan, dersin amacına uygun bir ders kitabı mevcut değildi. O nedenle, dersi yürüten öğretim elemanı, ders notu olarak öğrencilere ancak dersin (adından anlaşılan) açık amaçlarına uygun kaynaklar (örn. Menteş, 2000 ve Turan, 2009 gibi) önerebilir ve/ya derse katabilirdi. Bu hususta izleyen yıllarda ders notu niteliğinde çalışmalar yapılmıştır (bkz. Örn. Ak, 2017).

YÖNTEM

Hedef Kitle

Bu çalışmaya Türkiye'nin 9 farklı ilinden ve Türkmenistan'dan gelip Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2015-2016 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 52 öğrenci katılmıştır (bkz. Grafik 1). Katılımcı grubu, yaşları 19-20 arasında değişen (yaş ortalaması = 19,25) 43'ü kız 9'u erkek öğrenciden oluşmaktadır.



Grafik 1. *Öğrencilerin Geldikleri İl/Ülke Dağılımı*

Grafik 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu Konya (% 23), Afyon (% 9,6), Ankara, (% 7,7), Kütahya, Aksaray, Yozgat (% 5,7), Eskişehir, Isparta, Manisa, Antalya ve Denizli (% 3,8) gibi illerden gelmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcı öğrencilerin demografik bilgilerini ve ÜHG dersine ilişkin değerlendirmelerini belirlemeye yönelik açık uçlu 13 soru içeren bir veri toplama aracı kullanılmıştır (bkz. Ek 1). Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

2015-2016 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 52 öğrenciye Güz dönemi sonunda evde özgürce doldurmaları için verilen metne kendilerine uygun biçimde girdikleri değerlerin daha sonra sayısal olarak döküm alınmıştır. Süreç şu şekilde gelişmiştir:

Öğrencilerle güz yarıyılında yürütülen 1 saatlik derste, ilk hafta "zaman, sağlık ve para yönetimi"; ikinci hafta "bilgi ve bilim" kavramları hakkında; üçüncü hafta, öğrencinin üniversitede nasıl geliştirebileceği hakkında; dördüncü hafta (önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora) kariyer basamakları hakkında; beşinci hafta Erasmus değişim programıyla yurt dışında eğitim hakkında; altıncı hafta diyalektik yöntem (tez-antitez-sentez) hakkında bilgi verilmiş; yedinci hafta kariyer örneği olarak ders öğretim elemanının akademik yaşamını konu alan bir video gösterisi yapılmış; sekizinci hafta; hobi olarak öğretim elemanının müzik kaydı izlenmiş, dokuzuncu hafta tarihi Sille Köyü/Konya gezisi, on ikinci hafta yabancı dil öğrenme yöntemi hakkında konuşulmuş; on üçüncü hafta ise Üniversite Hayatına Giriş Dersinin öğrenciye neler kazandırdığı tartışılmıştır. On dördüncü haftada öğrencilere bir ödev şablonu verilerek boş bırakılan yerleri kendilerine uygun biçimde doldurup sınav haftası getirmeleri (bkz. Ek 2) ve en son olarak da, kağıdın arkasına bu yarıyılda en güzel/en önemli buldukları iki fotoyu yapıştırmaları istenmiştir. Bunda amaç, öğrencinin derse ilişkin anıları, duyguları ve görüşleri arasında bir ilişki kurulabilir düşüncesi olmuştur.

Verilerin Analizi

Derlenen veriler M. S. Excel yazılımıyla nicel olarak analiz edilerek, elde edilen veriler nicel grafikler olarak ifade edilmiştir.

Araştırma Soruları

Araştırma Sorusu 1: ÜHG dersine katılan öğrencilerin demografik özellikleri, Almanca geçmişleri ve gelecek planları nelerdir?

Araştırma Sorusu 2: ÜHG dersi öğrencilerde ne tür çağrışımlar yapmaktadır ve bu derse ilişkin ilk düşünceleri nedir?

Araştırma Sorusu 3: Öğrenciler ÜHG dersini yararlı bulmakta mıdır ve ne tür yararları olduğunu düşünmektedirler?

Araştırma Sorusu 4: Öğrenciler ÜHG dersinin diğer derslerinde başarılarına etkisi konusunda ne düşünmektedirler?

Araştırma Sorusu 5: Öğrencilerin dönem sonunda ÜHG dersinde olumlu/olumsuz deneyimleri nelerdir?

Araştırma Sorusu 6: Öğrencilerin ÜHG dersinde duydukları öğrendikleri ilk ve en önemli kavramlar nelerdir?

Araştırma Sorusu 7: Öğrencilerin ÜHG dersine ne tür duygularla gelmişlerdir?

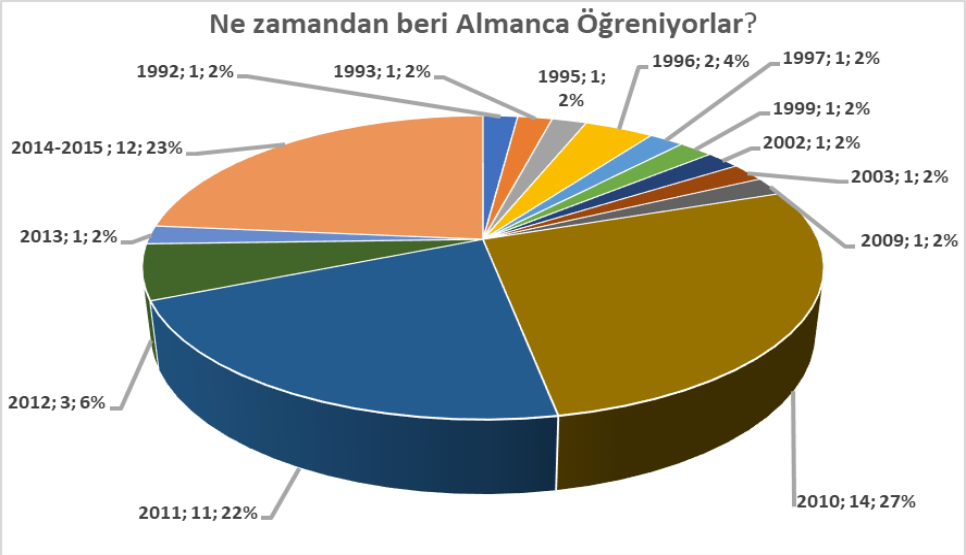
Araştırma Sorusu 8: Öğrencilerin dönem sonunda ÜHG dersine ilişkin ne tür eleştirileri/önerileri oluşmuştur?

Sınırlılıklar

Bu çalışma Türkiye'nin çeşitli illerinden ve Türkmenistan'dan gelip Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2015-2016 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 52 öğrenciyle sınırlı olduğundan elde edilen bulgular ve sonuçlar bu hedef grupla sınırlıdır.

VERİLER

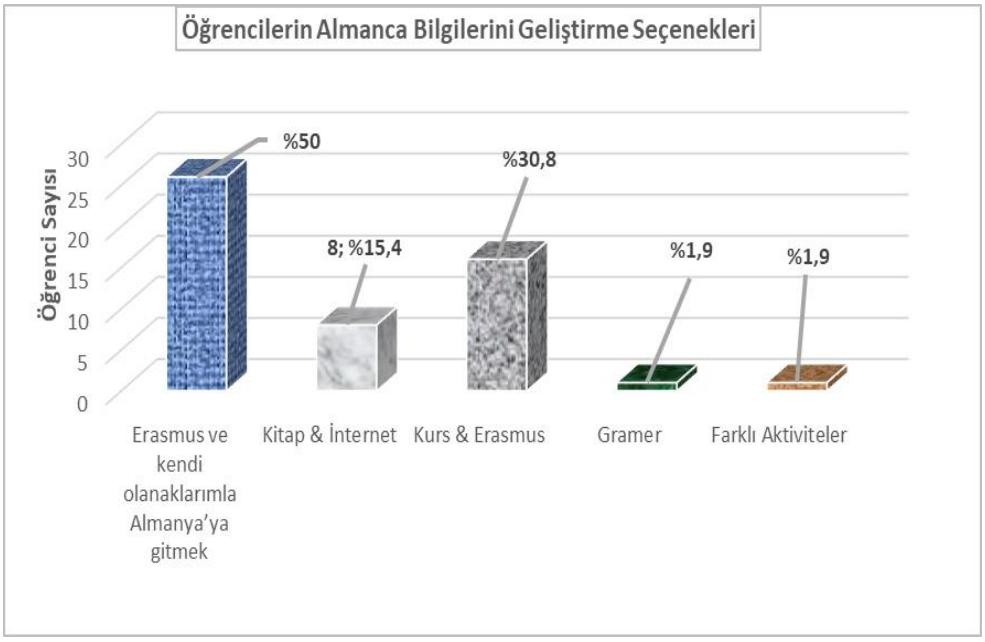
Veri toplama aracında araştırmanın 1. sorusunu yanıtlamak üzere öğrencilere Almanca öğrenme yılları, Almanca öğrenme gerekçeleri ve gelecek planları sorulmuştur. Elde edilen veriler Grafik 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.



Grafik 2. *Öğrencilerin Almanca Öğrenmeye Başlama Yıllarına Göre Dağılımı*

Grafik 2'deki verilere göre, öğrencilerin sadece % 23,5'i (n = 12) Almancayı yüksek öğrenime başladığı 2014-2015 yılında hazırlık sınıfında, geriye kalan % 76,5'i (n = 39) ise ağırlıklı olarak 2010 (% 27,5; n = 14) ve 2011 yıllarında (% 21,5; n = 11) olmak üzere 1992-2013 yılları arasında öğrendiklerini göstermektedir.

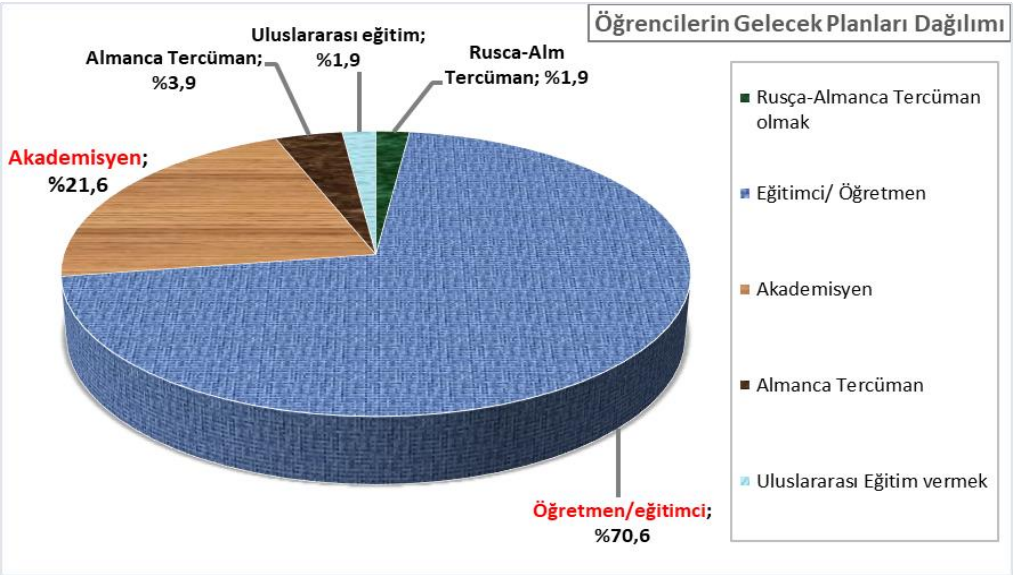
Ankette öğrencilere Almancalarını geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıkları veya yapmayı planladıkları da sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. *Öğrencilerin Almanca Bilgilerini Geliştirme Seçeneklerinin Dağılımı*

Grafik 3'teki verilerde görüldüğü gibi öğrencilerin yarısı (n = 26, % 50) Almanca bilgilerini geliştirmek için yurt dışına gitmeyi planladığını belirtmiştir. Erasmus hazırlık ve kurslara katılarak Almancalarını geliştirmek isteyen öğrencilerin sayısı 16 (% 30,8) ve diğer çeşitli kaynaklardan yararlanarak Almancalarını geliştirmeyi planlayan öğrenci sayısı ise 10'dur (% 19,2).

Ankette öğrencilere Almanca gelecekteki mesleki planları da sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 4'te gösterilmiştir.

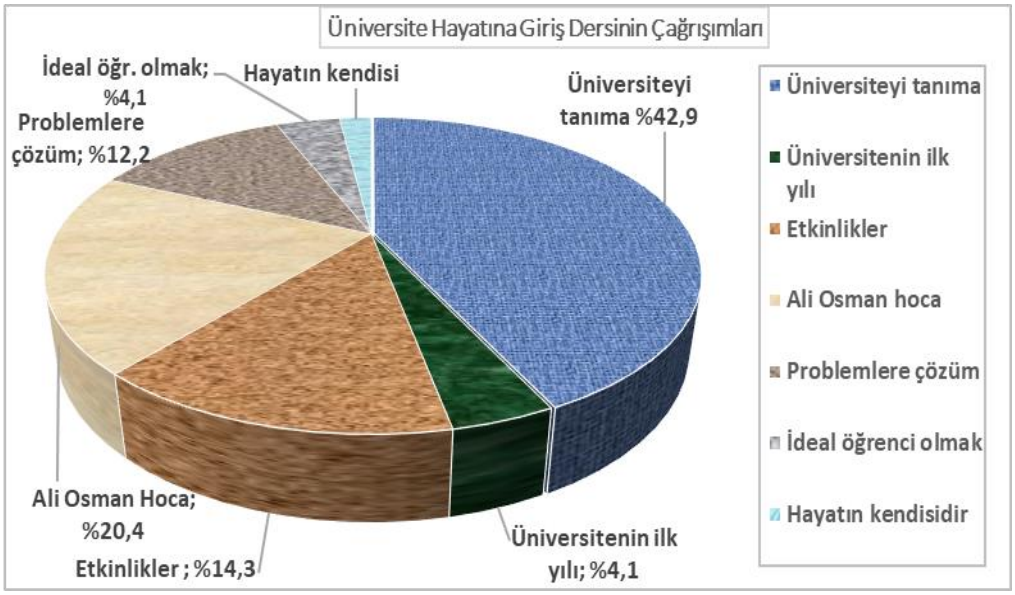


Grafik 4. *Öğrencilerin Gelecek Planları Dağılımı*

Grafik 4'te sunulan verilere göre öğrencilerin % 94,1'i (n = 48) gelecekte ulusal veya uluslararası alanda öğretmen/eğitmen veya akademisyen olmayı, % 5,9'u (n = 3) ise tercüman olmayı planlamaktadır.

Bu bulgulardan elde edilen birinci sonuç öğrencilerin büyük çoğunluğunun Almanca geçmişlerinin bu çalışmanın yapıldığı tarihten önceki 6 yılda başladığını, öğrencilerin dil gelişimi için ağırlıklı olarak dışına gitmeyi ve çok büyük çoğunluğunun gelecekte öğretmen/akademisyen olmayı planladığını göstermektedir.

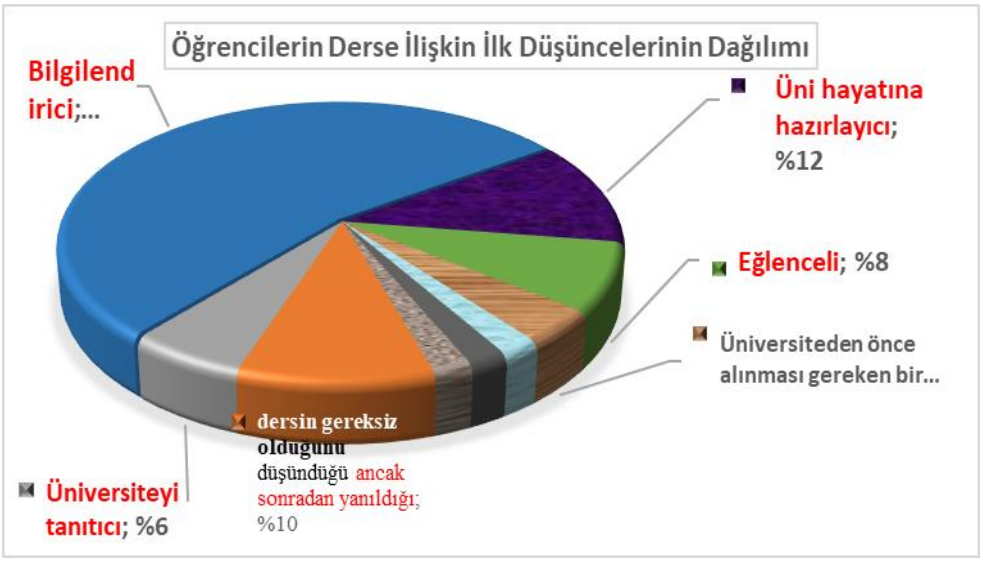
Araştırmanın 2. sorusunu yanıtlamak amacıyla anket formunda öğrencilere ÜHG dersinin ne çağrıştırdığı ve bu derse ilişkin ilk düşüncelerinin ne olduğu soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Grafik 5 ve 6'da görülmektedir.



Grafik 5. *ÜHG Kavramının Çağrışım Dağılımı*

Grafik 5'teki verilerden görüldüğü gibi öğrencilerin % 42,9'u (n = 21) bu dersin kendilerine 'Üniversiteyi tanıma'yı, % 20,4'ü (n = 10) 'Ali Osman hoca'yı, % 14,3'ü (n = 7) 'Etkinlikler'i, % 12,2'si (n = 6) 'Problemlere çözüm'ü, % 4,1'i (n = 2) 'Üniversitenin ilk yılı'nı ve 'İdeal öğrenci olma'yı ve % 2'si (n = 1) 'Hayatın kendisi'ni çağrıştırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin derse ilişkin düşüncelerini gösteren veriler Grafik 6'da sunulmuştur.



Grafik 6. *Öğrencilerin ÜHG Dersine İlişkin İlk Düşüncelerinin Dağılımı*

Grafik 6'daki verilerde görüldüğü gibi öğrencilerin yarıdan fazlasının (n = 27, % 54) bu derse ilişkin düşüncelerinin 'Bilgilendirici olması', % 12'sinin (n = 6) 'Üniversite hayatına hazırlamak', % 10'unun (n = 5) dersin gereksiz olduğu ancak sonradan yanıldığı, % 8'inin (n = 4) 'Eğlenceli olması', % 6'sının (n = 3) 'Üniversiteyi tanımak', % 4'ünün (n = 2)'Üniversiteden önce alınması gereken bir ders' ve % 6'sının ise 'Bulunduğum ilin tarihi mekânlarını tanıma', 'Etkinlikler' ve 'Gereksiz bir ders' şeklindedir.

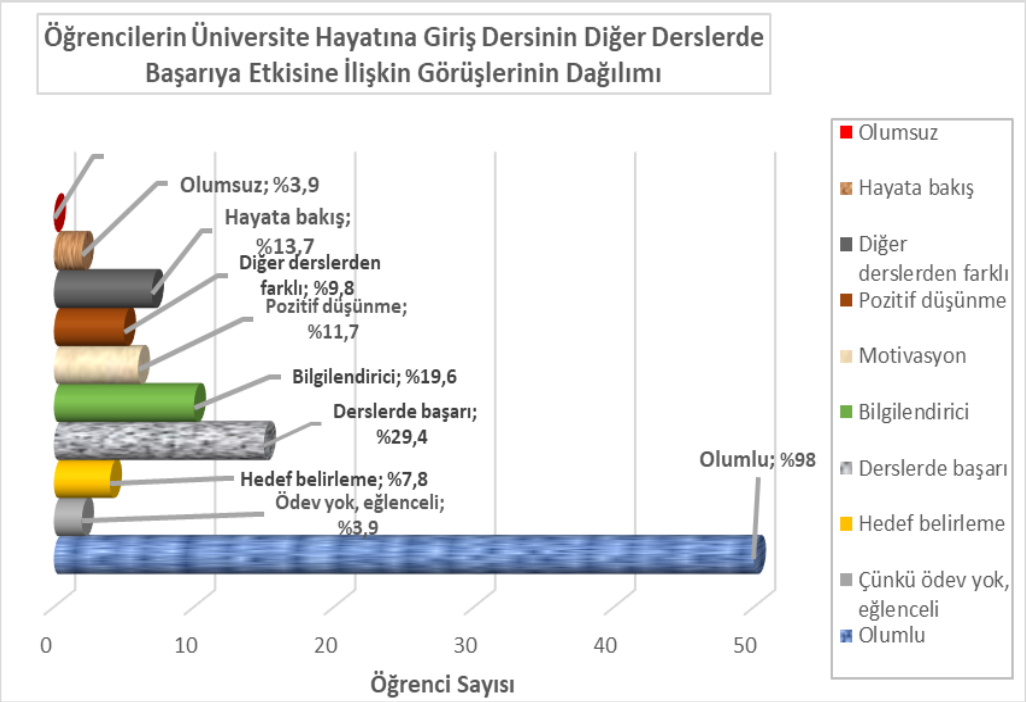
Araştırmanın 3. sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilere ÜHG dersini yararlı bulup bulmadıkları ve ne tür yararları olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 7'de görülmektedir.



Grafik 7. *Öğrencilerin ÜHG Dersinin Kendilerine Sağlayacağı Yararlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

Grafik 7'deki veriler, öğrencilerin % 26,9'unun (n = 14) Öğrencilerin ÜHG dersinin üniversite hayatına alışmaya, % 11,5'inin (n = 6) pozitif düşünmeye, % 11,5'inin (n = 6) derslere ilişkin tutuma, % 9,6'sının (n = 5) bilgi edinmeye, % 7,7'sinin (n = 4) başarıya, % 3,8'inin (n = 2) şehri/insanları tanımaya ve şehre adaptasyona, % 3,8'inin (n = 2) geleceğe, % 3,8'inin (n = 2) sosyal aktivitelere, % 3,8'inin (n = 2) Erasmus'a, % 1,9'unun (n = 1) eğitim öğretime, % 1,9'unun (n = 1) hayallere ulaşmaya ve % 1,9'unun (n = 1) amaç ve hedeflere yararı olacağını düşündüklerini göstermektedir.

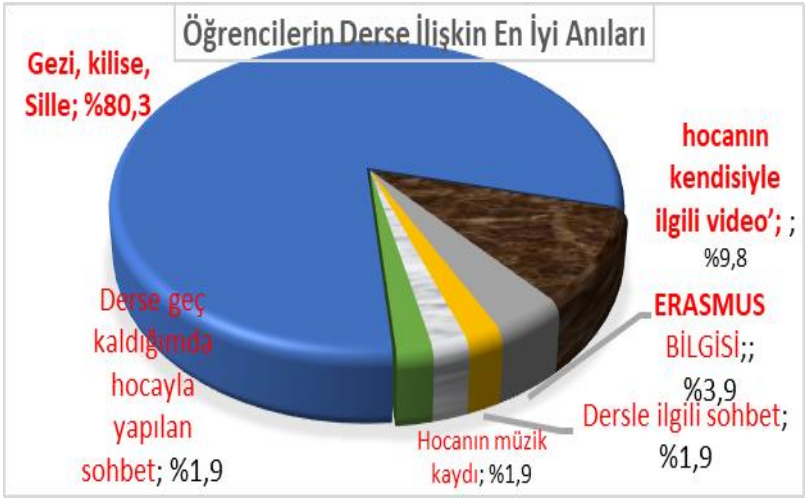
Araştırmanın 4. Sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilere ÜHG dersinin diğer derslerdeki başarılarına etkisi sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 8'de gösterilmiştir.



Grafik 8. *Öğrencilerin ÜHG Dersinin Diğer Derslerde Başarıya Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

Grafik 8'deki veriler öğrencilerin % 98'inin (n = 50) ÜHG dersinin diğer derslerinde başarılarına olumlu etki edeceğini düşündüğünü göstermektedir. 1 öğrenci (olumlu ya da olumsuz etkisi olmadığını belirtmiş, 1 öğrenci ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Grafik, öğrencilerin % 29,4'ünün (n = 15) bu katkının 'derslerde başarı', % 19,6'sının (n = 10) 'bilgilendirici', 13,7'sinin (n = 7) 'Diğer derslerden farklı', % 11,7'sinin (n = 6), 'Motivasyon', 9,8'inin (n = 5) 'Pozitif düşünme' % 7,8'inin (n = 4) 'hedef belirleme', % 3,9'unun (n = 2) 'Hayata bakış' ve yine % 3,9'unun (n = 2) 'Ödev yok, eğlenceli' şeklinde değerlendirdiklerini göstermektedir.

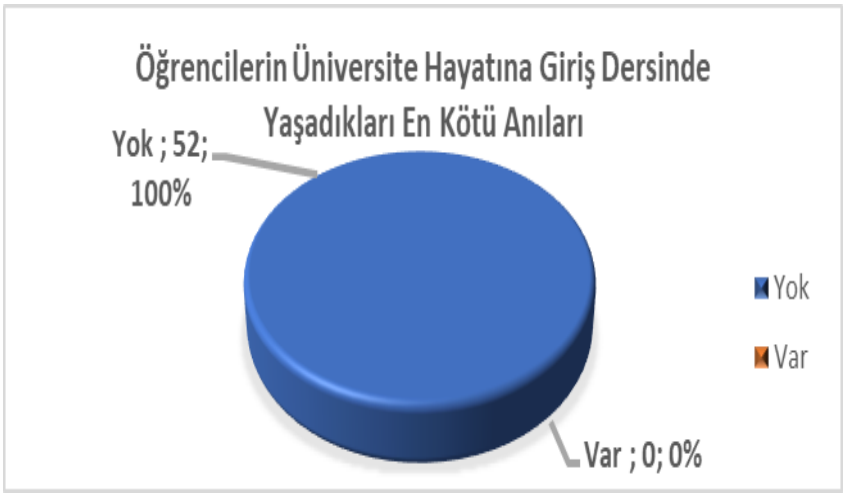
Araştırmanın 5. Sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilere dönem boyunca ÜHG dersinde yaşadıkları olumlu deneyimleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 8'de gösterilmiştir.



Grafik 9. *Öğrencilerin ÜHG Dersinde Yaşadıkları En İyi Anılarının Dağılımı*

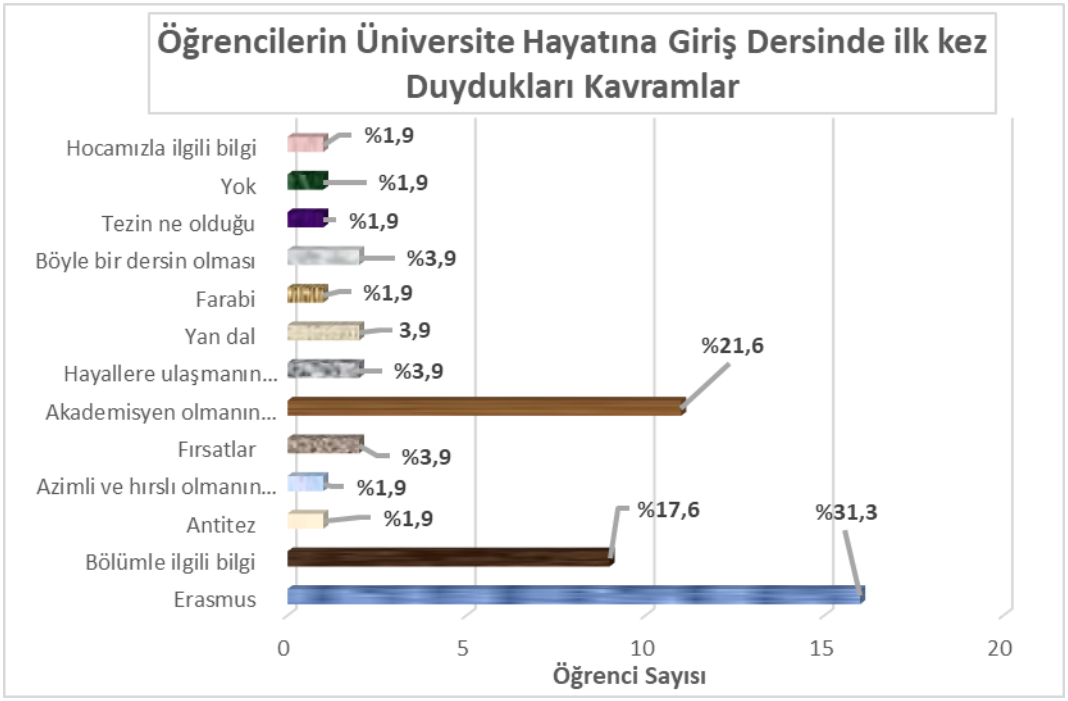
Grafik 9'daki veriler, öğrencilerin % 80,3'ünün (n = 41) en iyi anılarının bu ders kapsamında yapılan etkinlikler içerisinde 'Gezi, kilise, Sille', % 9,8'inin (n = 5) 'hocanın kendisiyle ilgili video', % 3,9'unun (n = 2) 'Erasmus bilgisi', % 1,9'unun (n = 1) 'hocanın kendilerine söylediği türküler', % 1,9'unun (n = 1) 'Dersle ilgili sohbetler', % 1,9'unun (n = 1) 'Derse geç kaldığımda hocamla aramızda geçen konuşmaları' olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ÜHG dersinde yaşadıkları en kötü anılarının ne olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 9'da görülmektedir.



Grafik 10. *Öğrencilerin ÜHG Dersinde Yaşadıkları En Kötü Anılarının Dağılımı*

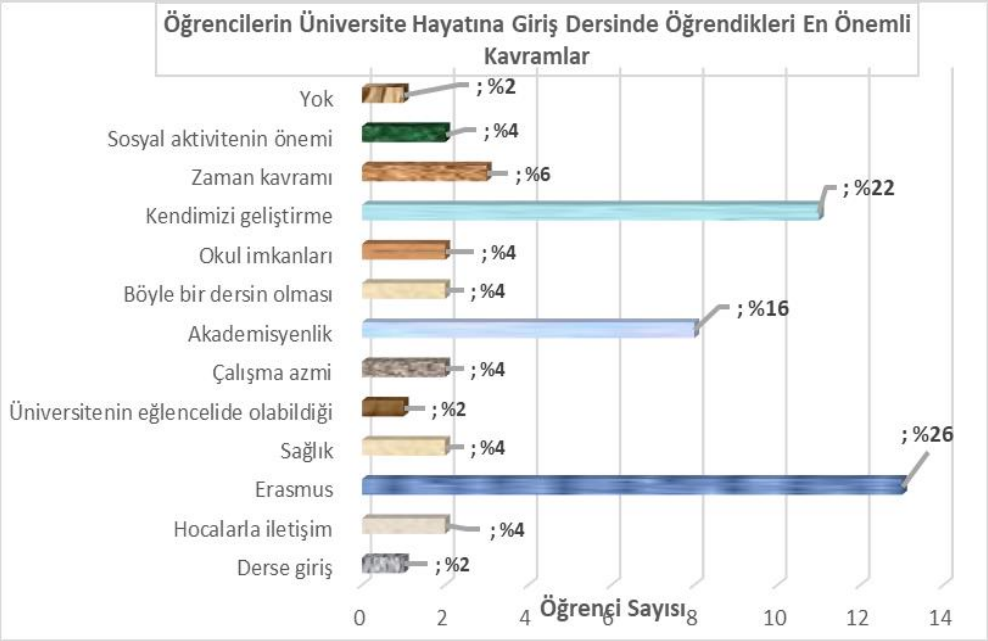
Araştırmanın 6. Sorusunu yanıtlamak amacıyla anket formunda öğrencilere ÜHG dersinde duydukları ilk ve en önemli kavramların neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 11 ve 12'de gösterilmiştir.



Grafik 11. *Öğrencilerin ÜHG Dersinde Duydukları İlk Kavramların Dağılımı*

Grafik 11'deki verilere göre öğrencilerin % 31,3'ü /n = 16) ÜHG dersinde ilk olarak 'Erasmus', % 21,6'sı (n = 11) 'akademisyen olmanın yolları', % 17,6'sı (n = 9) 'Akademisyen olmanın yolları', % 3,9'u (n = 2) 'böyle bir dersin olması, % 3,9'u (n = 2) 'yan dal', % 3,9'u (n = 2) 'hayallere ulaşmanın yolu', % 3,9'u (n = 2) 'fırsatlar', % 1,9'u (n = 1) 'Hocamızla ilgili bilgi' % 1,9'u (n = 1) 'Tezin ne olduğu', % 1,9'u (n = 1) 'Farabi' % 1,9'u (n = 1) 'Azimli ve hırslı olmanın yararı' gibi kavramları öğrendiğini belirtirken % 1,9'u (n = 1) bu soruyu 'yok' şeklinde yanıtlamıştır.

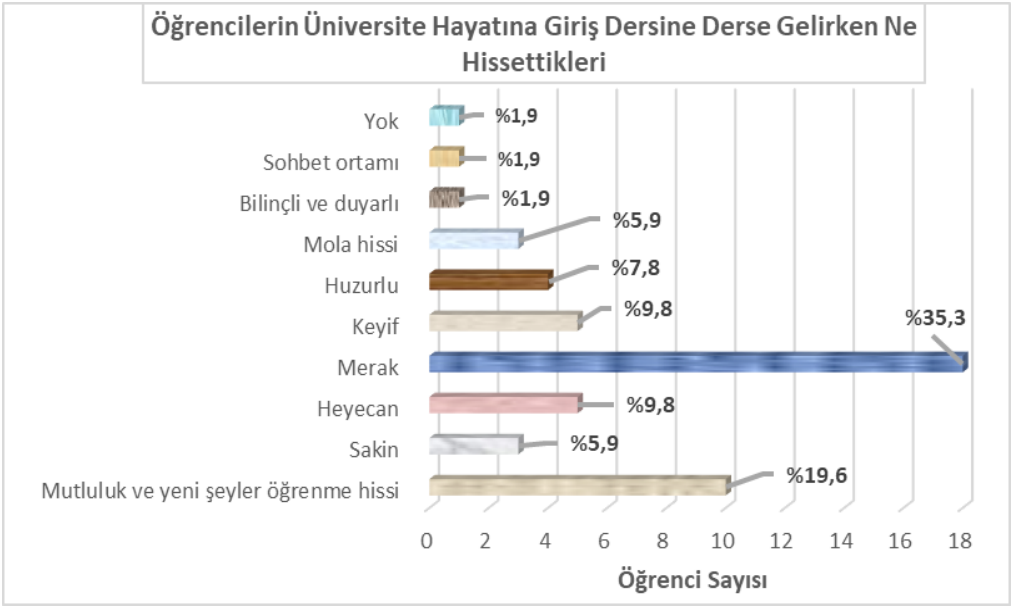
Öğrencilerin anket formunda bu derste öğrendikleri en önemli kavram sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 12'de gösterilmiştir.



Grafik 12. *Öğrencilerin ÜHG Dersinde Öğrendikleri En Önemli Kavramların Dağılımı*

Grafik 12'deki veriler öğrencilerin % 26'sının (n = 13) ÜHG dersinde öğrendikleri en önemli kavramın 'Erasmus', % 22'sinin (n = 11) 'Kendimizi geliştirme', % 16'sının (n = 8) 'Akademisyenlik', % 6'sının (n = 3) 'Zaman kavramı', % 4'ünün (n = 2) 'Sosyal aktivitenin önemi', % 4'ünün (n = 2) 'Okul imkanları', % 4'ünün (n = 2) 'Böyle bir dersin olması', % 4'ünün (n = 2) 'Çalışma azmi', % 4'ünün (n = 2) 'Sağlık', % 4'ünün (n = 2) 'Hocalarla iletişim', % 2'sinin (n = 1), % 2'sinin (n = 1) 'Üniversitenin eğlenceli de olabildiği', % 2'sinin (n = 1) 'Derse giriş' olduğunu belirttiklerini ve % 2'sinin (n = 1) derste öğrendiği en önemli kavramın 'yok' olduğu şeklinde yanıtladığını göstermektedir.

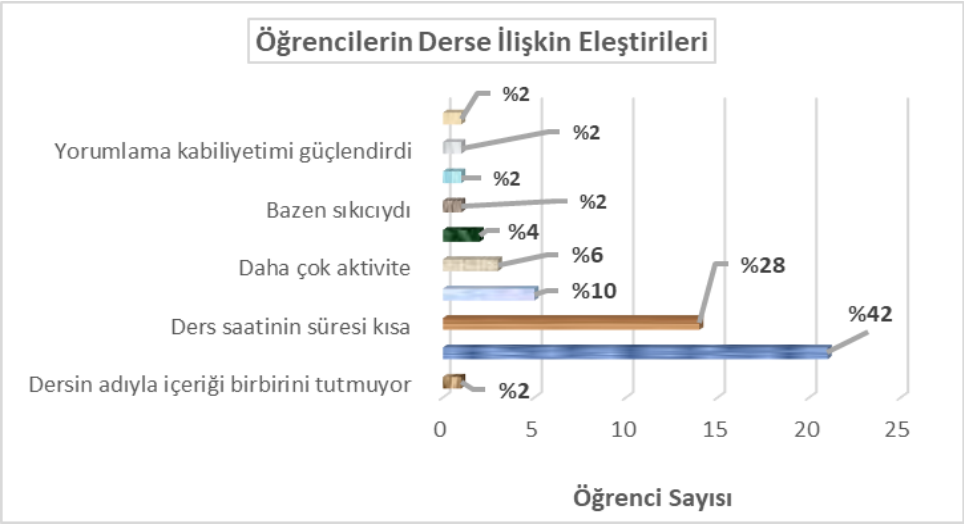
Araştırmanın 7. sorusunu yanıtlamak amacıyla anket formunda öğrencilere ÜHG dersine gelirken neler hissettikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 13'te görülmektedir.



Grafik 13. *Öğrencilerin ÜHG Dersine Gelirken Ne Hissettiklerinin Dağılımı*

Grafik 13'teki veriler, öğrencilerin 35,3'ünün (n = 18) ÜHG dersine gelirken hissettikleri kavramın 'Merak', % 19,6'sının (n = 10) 'Mutluluk ve yeni şeyler öğrenme hissi', % 9,8'inin (n = 5) 'Heyecan', % 9,8'inin (n = 5) 'Keyif', % 7,8'inin (n = 4) 'Huzur', % 5,9'unun (n = 3) 'Mola hissi', % 5,9'unun (n = 3) 'Sakinlik', % 1,9'unun (n = 1) 'Bilinç ve duyarlılık', % 1,9'unun (n = 1) 'Sohbet ortamı' olduğunu % 1,9'unun (n = 1) ise 'Hiçbir şey hissetmediği' şeklinde olduğunu göstermektedir.

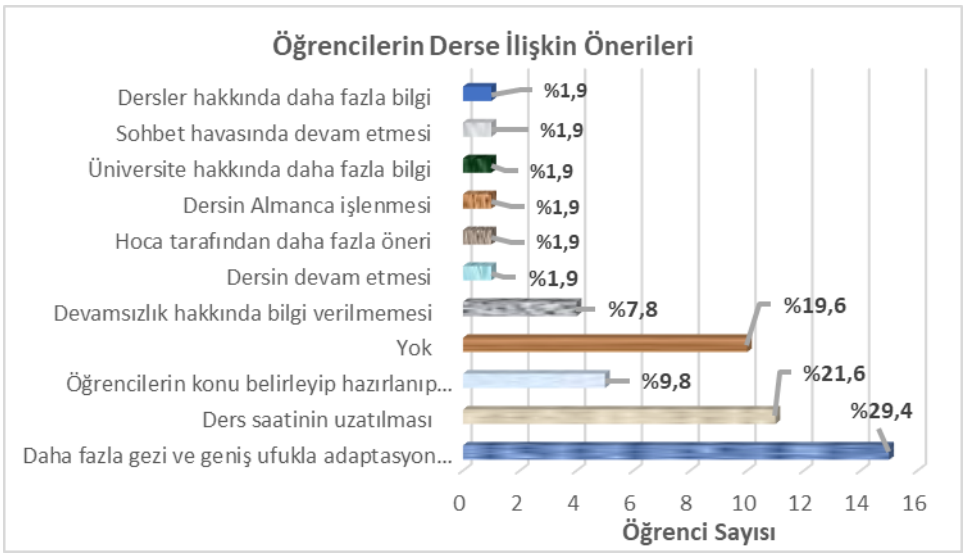
Anket formunda öğrencilere ÜHG dersine yönelik eleştiri ve önerileri de sorulmuştur. Öğrencilerin, dersin ileriki yıllarda iyileştirilmesi amacına yönelik olan 8. araştırma sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Grafik 14 ve 15'te gösterilmiştir.



Grafik 14. *Öğrencilerin ÜHG Dersine İlişkin Eleştirilerinin Dağılımı*

Grafik 14'tki çubuk grafiğine göre öğrencilerin % 42'sinin (n = 21) derse yönelik eleştirisinin olmadığı, % 28'inin (n =14) eleştiri olarak ders saatinin kısa olmasını, % 10'unun (n = 5) ders katılımın az olmasını, % 6'sının (n = 3) daha çok aktivite yapılmasını *(bu eleştiri değil öneridir)*, % 4'ünün dersin üniversiteye başlamadan önce (muhtemelen hazırlık sınıfında) verilmesi gereken bir ders olduğunu, % 2'sinin (n = 1) sınavın gereksiz olduğunu, % 2'sinin (n = 1), % 2'sinin (n = 1) yorumlama kabiliyetini geliştirdiği *(bu eleştiri değil değerlendirmedir)* % 2'sinin (n = 1) dersin yemek saatine uymadığını, % 2'sinin (n = 1) dersin bazen sıkıcı olduğunu ve % 2'sinin (n = 1) dersin adıyla içeriğinin uyumsuz olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin anket formunda ÜHG dersine yönelik önerileri Grafik 15'te verilmiştir.



Grafik 15. *Öğrencilerin ÜHG Dersine İlişkin Önerilerinin Dağılımı*

Grafik 15'teki verilere göre öğrencilerin % 19,6'sı (n= 10) derse ilişkin bir öneri sunmazken, % 80,4'ü (n = 41) çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öneride bulunan öğrencilerin % 29,4'ü (n = 15) daha fazla gezi ve geniş ufukla adaptasyon sağlanmasını, % 21,6'sının (n = 11) ders saatinin uzatılmasını, % 9,8'inin (n = 5) konuların belirlenerek ve öğrencilerin hazırlanarak gelmesini, % 7,8'i (n = 4) devamsızlık hakkında bilgi verilmemesini, % 1,9'u (n = 1) dersin ilerleyen yıllarda devam etmesini, % 1,9'u (n = 1) hocanın daha fazla öneri sunmasını, % 1,9'u (n = 1) dersin Almanca işlenmesini, % 1,9'u (n = 1) üniversite hakkında daha fazla bilgi verilmesini, % 1,9'u (n = 1) dersin sohbet havasında devam etmesini ve % 1,9'u (n = 1) ise dersler hakkında daha fazla bilgi verilmesini önermişlerdir.

BULGULAR

Araştırma Sorusu 1: ÜHG dersine katılan öğrencilerin demografik özellikleri, Almanca geçmişleri Hazırlık Sınıfına dayanmakta ve gelecek planı olarak öğretmenlik ve/ya eğitimcilik düşünmekteler.

Araştırma Sorusu 2: ÜHG dersi, öğrencilerde, Üniversiteyi tanıma, dersin hocasını, etkinlikleri, problemlere çözüm ve üniversitenin ilk yılını çağrıştırmaktadır.

Araştırma Sorusu 3: Öğrenciler ÜHG dersini yararlı bulmakta ve Üniversiteye alışma, pozitif düşünme, derse karşı olumlu tutum, bilgi, başarı gibi yararları olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma Sorusu 4: Öğrenciler ÜHG dersinin diğer derslerindeki başarılarına olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler *(hedef belirleme, isteklendirme, bilgilendirme, diğer derslerden farklılık vs.)*

Araştırma Sorusu 5: Öğrencilerin dönem sonunda ÜHG dersinde sosyal etkinlik (gezi, çevreyi tanıma, hocayı tanıma gibi) olumlu deneyimleri olmuştur. Öğrencilerin olumsuz deneyimleri olmamıştır.

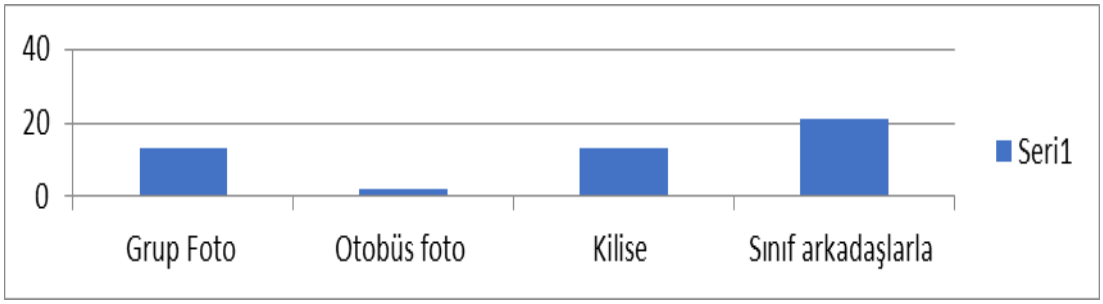
Araştırma Sorusu 6: Öğrencilerin ÜHG dersinde ilk duydukları şeyler, Erasmus, akademisyen olma ve bölümle ilgili bilgiler olmuştur. Öğrendikleri en önemli kavramlar ise: Erasmus, Kendimizi geliştirme ve akademisyenlik olmuştur.

Araştırma Sorusu 7: Öğrencilerin ÜHG dersine merak, yeni şeyler öğrenme hissi, heyecan, keyif, huzur, sükûnet ve mola hissi gibi duygularla gelmişlerdir.

Araştırma Sorusu 8: Öğrencilerin *önemli* bir bölümünün dönem sonunda ÜHG dersine ilişkin olarak eleştirisinin olmadığı; olanların ise *ders süresinin kısalığı (1 ders saati), öğrencinin derse katılımının azlığı, hoca odaklılık ve üniversiteden önce verilmesi* eleştirilerinde bulunduğu gözlenmiştir. Öneriler ise, daha *fazla gezi, daha geniş ufuklu adaptasyon, ders saatinin uzatılması, öğrencilerin konular hakkında önceden bilgilendirilmesi, dersin devam etmesi* gibi hususlarda yoğunlaşmıştır.

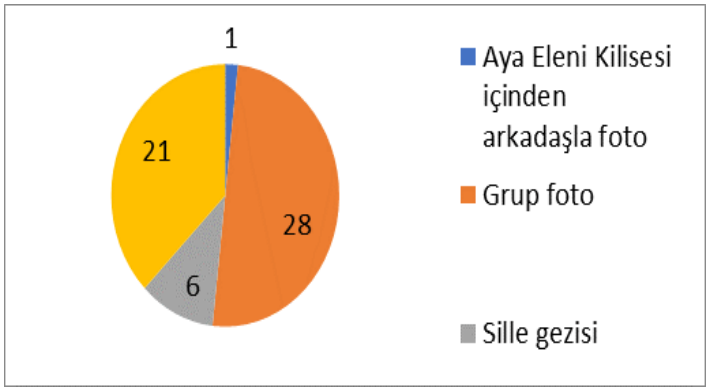
SONUÇ

Sonuç olarak, ÜHG dersinin işlenme biçimi ve içeriğini öğrencilerin yararlı bulduğu, gelirken sükûnet, merak ve mola hissi duyduğu zaman süresi sağladığını ve bunun öğrencinin diğer derslerine de olumlu etki eden bir durum olduğu söylenebilir. Salt bu ders için tespit ettiğimiz bu beklentinin, diğer derslere de yansıtılması gereği, yani öğrencide merak uyandıracak, bir tür mola hissi yaşatacak bir yöntem önerilebilir. Alan/Saha araştırmasını zaten müfredatında bulunduran bilim dalları dışındaki sosyal bilimlerde de öğrenci gezileri sınıf içi kaynaşmaya ve başarıya etkisi beklenebilir. Kariyer gelişimi için öğrencilerin öğrenim gördükleri birimlerde görevli öğretim elemanlarını akademik yaşamlarından örnekler görmesi yararlıdır. Bu hususta bölüm içi akademik faaliyetler ihmal edilmemelidir. Akademik danışmanlar ve yöneticilerle ders dışında bir araya gelmek öğrencilerin tercih ettiği bir iletişim biçimi olduğu görülmektedir. Daha çok sosyal etkinlik talebinin arkasında bu gereksinmeyi görmeliyiz. Ayrıca öğrenciler bu etkinliklerde görev almak istemektedir. Bu heves ve enerjiyi başarıyı ve hevesi artırmaya yönelik olarak kullanabilmeliyiz. Nitekim, ödev şablonu arkasına yapıştırılan ilk fotoları tasnif ettiğimizde, grup/arkadaş fotoları ile gezi fotolarının ağırlıkta olması bu enerjinin birlikte yapılan etkinliklerde açığa çıktığı görülmektedir (bkz. Grafik 16).



Grafik 16. *ÜHG Dersinde En Güzel Görselim Foto 1.*

Aynı durum ikinci foto tasnifinde de kendini göstermektedir. Öğrenciler ağırlıklı olarak yine arkadaş ve grup fotolarını paylaşmışlardır. Dolayısıyla işbirliği ile ortaklaşa yapılan etkinlikler öğrencinin daha çok ilgisini çekmektedir (bkz. Grafik 17).



Grafik 17. *ÜHG Dersinde En Güzel Görselim Foto 2.*

2018-2019 eğitim-öğretim yılında ÜHG dersi müfredattan kaldırılmıştır; bu öğrencinin (dersin devam etmesine yönelik) beklentisine aykırı bir durumdur. Ancak yerine konulacak dersin adı ne olursa olsun (hatta bu ders olmayabilir de), öğrenciye sunulacak üniversite ortamında onun beklentilerine uygun koşullar olmalıdır.

KAYNAKÇA

Ak, Ahmet Şahin (2017): *Üniversite Hayatına Giriş Ders Notları*, Konya.

McKay, S. L. (2006). Researching Second Language Classrooms. Mahvah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Menteş, Ali (2000): *Yeniversite. Bilim Kurumlaşmasında Günümüz İçin Bir Perspektif*. İstanbul: Metis Yayınları.

Turan, Ercan (2009*): İnsan Kaynakları Yaklaşımına Göre Üniversitas. Öncesi, Üniversite ve Sonrası.* İstanbul:Crea Kitap (Yayın n: 38, Gelişim Dizisi: 10).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences] Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Web Kaynakları

Uni Saarland (2018). Leben auf dem Campus. Web Sayfası. http://www.imprs-cs.de/de/campus/campus_tour_de.html.

Uni Hohenheim (2018). Campus & Leben. Web Sayfası. https://www.uni-hohenheim.de/campus-leben.

TU Kaiserslautern (2018). Leben auf dem Campus. Web sayfası. https://www.uni-kl.de/ueber-die-tuk/leben-und-kultur/leben-auf-dem-campus/

HS Trier (2018). Einblicke ins Campusleben. Web Sayfası. https://www.umwelt-campus.de/

Universität Berlin (2018). Campus-Leben. https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/campus-leben.html.

Mersin Üniversitesi (2016). GE101 Üniversite Hayatına Giriş, Ders 1. TV Yayını. https://www.youtube.com/watch?v=b3uuORRWYmY.

Bilkent Üniversitesi (2017). GE 100 Üniversite Hayatına Giriş Dersi, Orientation. Web Sayfası. http://w3.bilkent.edu.tr/www/ge-100-universite-hayatina-giris-dersi.

Hürriyet (14.09.2016). Yeni üniversitelilere ilk ders 'Üniversite Hayatına Giriş'. http://www.hurriyet.com.tr/yeni-universitelilere-ilk-ders-universite-hayatina-giris-40223378

Başkent Üniversitesi (2017). ORY100 Üniversite Hayatına Giriş. http://www.baskent.edu.tr/duyurular/4379/4379-1.pdf

Başkent Üniversitesi ÜHG Dersi İnstagram Sayfası. https://www.instagram.com/p/BZTAu9XHPHq.

MEF Üniversitesi (2017). GE101 Üniversite Hayatına Giriş - Ders 14. TV Yayını. https://www.izlesene.com/video/ge101-universite-hayatina-giris-ders-14/9675253

Bilkent Uni, Sosyal Ağları https://twitter.com/BilkentUniv/status/907866542351757312 https://www.facebook.com/BilkentUniversitesi/photos/a.741337355903708.1073741843.213879365316179/741337409237036/?type=3

Hacettepe Üniversitesi (2017). ÜNİ 101 `ÜNİVERSİTE YAŞAMINA GİRİŞ` DERSİ http://www.uni101.hacettepe.edu.tr/index_sub.php?grp=uni101&dir=&file=01_hosgeldiniz&filetype=html&submenuheader=0.

Siirt Üniversitesi (2017). ÜNİVERSİTE YAŞAMINA GİRİŞ DERSİ. http://www.siirt.edu.tr/dosya/personel/universite-yasamina-giris-ders-notlari-siirt-20171031125352463.pdf

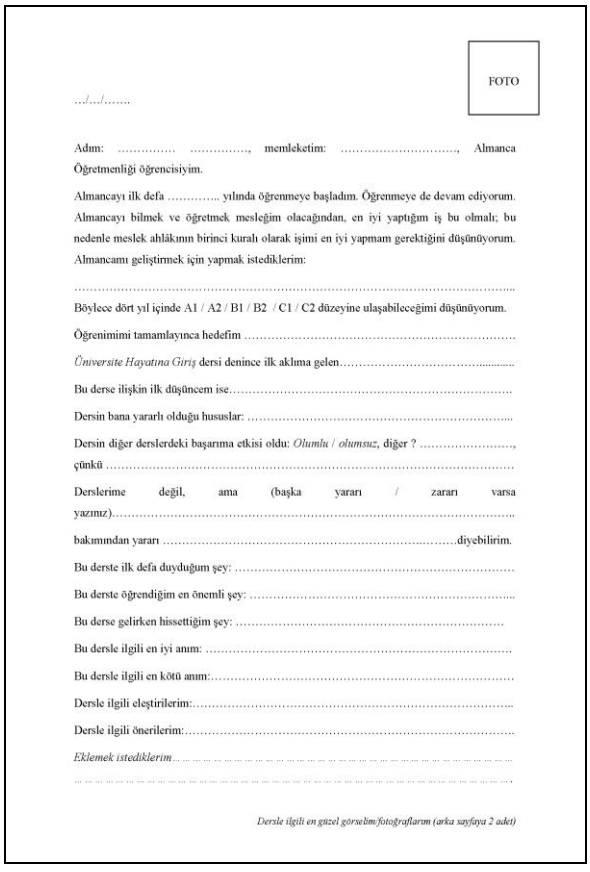
Sakarya Üniversitesi (2017). Üniversite Oryantasyon Programı. Web Sayfası. http://haber.sakarya.edu.tr/universite-oryantasyon-programi-h73228.html.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi (2015). INT100 Üniversite Hayatına Giriş. http://hku.edu.tr/depo/2016-OgrenciElKitabi.pdf

İbni Haldun Üniversitesi (Yıl). İşletme Lisans Programı Ders Planı. http://man.ibnhaldun.edu.tr/lisans/ders-plani.

FSM Üniversitesi (2014). Oryantasyon Programı. http://ogrenci.fsm.edu.tr/Ogrenci-Isleri-Akademik-Takvim--2014-2015--Akademik-Takvimi

Ek 1: Ödev Şablonu



FOTO

…/…/……

Adım: …… ……, memleketim: ……, Almanca Öğretmenliği öğrencisiyim.

Almancayı ilk defa …….. yılında öğrenmeye başladım. Öğrenmeye de devam ediyorum. Almancayı bilmek ve öğretmek mesleğim olacağından, en iyi yaptığım iş bu olmalı; bu nedenle meslek ahlâkının birinci kuralı olarak işimi en iyi yapmam gerektiğini düşünüyorum. Almancamı geliştirmek için yapmak istediklerim:

……

Böylece dört yıl içinde A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 düzeyine ulaşabileceğimi düşünüyorum.

Öğrenimimi tamamlayınca hedefim ……

Üniversite Hayatına Giriş dersi denince ilk aklıma gelen……

Bu derse ilişkin ilk düşüncem ise……

Dersin bana yararlı olduğu hususlar: ……

Dersin diğer derslerdeki başarıma etkisi oldu: *Olumlu / olumsuz*, diğer ? ……, çünkü ……

Derslerime değil, ama (başka yararı / zararı varsa yazınız)……

bakımından yararı ……diyebilirim.

Bu derste ilk defa duyduğum şey: ……

Bu derste öğrendiğim en önemli şey: ……

Bu derse gelirken hissettiğim şey: ……

Bu dersle ilgili en iyi anım: ……

Bu dersle ilgili en kötü anım:……

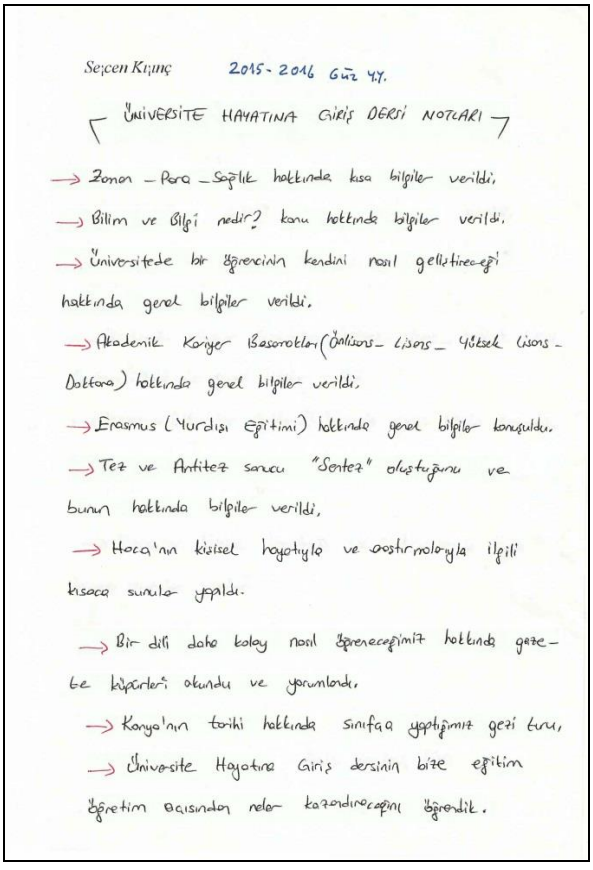
Dersle ilgili eleştirilerim:……

Dersle ilgili önerilerim:……

Eklemek istediklerim……

Dersle ilgili en güzel görselim/fotoğraflarım (arka sayfaya 2 adet)

Ek 2: ÜHG Ders Notları



Seçen Kılınç 2015-2016 Güz 4.Y.

ÜNİVERSİTE HAYATINA GİRİŞ DERSİ NOTLARI

→ Zaman – Para – Sağlık hakkında kısa bilgiler verildi,

→ Bilim ve Bilgi nedir? konu hakkında bilgiler verildi,

→ Üniversitede bir öğrencinin kendini nasıl geliştireceği hakkında genel bilgiler verildi,

→ Akademik Kariyer Basamakları (Önlisans – Lisans – Yüksek Lisans – Doktora) hakkında genel bilgiler verildi,

→ Erasmus (Yurdışı Eğitimi) hakkında genel bilgiler konuşuldu,

→ Tez ve Antitez sonucu "Sentez" oluştuğunu ve bunun hakkında bilgiler verildi,

→ Hoca'nın kişisel hayatıyla ve sosyolojiyle ilgili kısaca sunum yapıldı.

→ Bir dili daha kolay nasıl öğrenebileceğimiz hakkında gazete küpürleri okundu ve yorumlandı,

→ Konya'nın tarihi hakkında sınıfça yaptığımız gezi turu,

→ Üniversite Hayatına Giriş dersinin bize eğitim öğretim açısından neler kazandıracağını öğrendik.

RUSÇADA VURGUNUN KULLANIMINDAKİ ZORLUKLAR

The Difficulties of Emphasis in Russian Language

Dr. Öğr. Üyesi Özge BARUT
Yeditepe Üniversitesi
ozge.barut@hotmail.com

Özet

Rusçada bir heceden fazla olan tüm sözcüklere vurgu gelmektedir ve sözcükteki vurgunun etkisiyle sesli harfler farklı okunurken sözcüklerin anlamları da buna bağlı olarak değişmektedir. Ancak Rusçada vurgunun sesli harf üzerindeki yeri değişkendir ve belli bir kurala bağlı değildir. Bu durum aynı kelimenin farklı hecelerinde görülebilmektedir. Vurgunun kullanılması sesin yüksekliği, tonlama ve harfin uzunluğu üzerinde belirleyici rol oynarken konuşma esnasında vurguyu doğru yerde kullanmak da kültürlü konuşmanın önemli bir parçasıdır. Bu sebeple Rusça öğrenirken vurguyu ve telaffuzu doğru bir şekilde öğrenmek büyük önem taşımaktadır. Vurgunun hecelerde değişkenlik göstermesi kelimelerin telaffuzlarında da bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada bu zorlukların hangi durumlarda karşımıza çıkabileceğini gösteren bir analiz yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rusça, Vurgu, Telaffuz, Zorluk

Abstract

In Russian, there is an emphasis on all too many words, and while the vowel is read differently with the influence of the emphasis in the word, the meanings of the words vary accordingly. However, the ruse does not depend on a specific rule and the location of the emphasis on the vowel. This situation can be seen in the different syllable of the same calf. The use of accent plays a decisive role in the height, tonality and length of the voice, while using the emphasis in the right place during the conversation is also an important part of the cultural speaking. For this reason, it emphasizes learning Russian and it is very important to learn pronunciation correctly. Variation in vocabulary in syllables also leads to some difficulties in pronunciation of words. In this study, an analysis was made of the situations in which these difficulties may be antagonized.

Keywords: Russian Language, Emphasis, Pronuncation, Difficulty

GİRİŞ

Rusçada vurgu belli bir kurala bağlı değildir ve telaffuzla ilgili bazı hatalara rastlanabilir. Bu sebeple Rus dilinde vurguyu doğru yerde kullanmak Rusçayı anlamada büyük önem taşımaktadır. T.G. Fomina'nın da belirttiği gibi "Rusça kelimelerdeki vurgular kelimelerin telaffuzlarına güç, müzikal bir tonlama ve uzunluk özellikleri katmaktadır" (Fomina 2007: 38). Vurgunun doğru yerde kullanılması anlaşılır bir konuşmanın ayrılmaz parçasıdır. Vurgunun yanlış kullanılması ise kelimenin anlamında ciddi değişikliklere sebep olacağı gibi, Rusçayı doğru ve güzel konuşmamızda da problemler yaratacaktır. Dilde zaman içerisinde elbette bazı değişikliklerin olması kaçınılmazdır. Bu durum o dilin gelişiminin bir göstergesidir. Ancak bu durum dilbilimciler tarafından dikkatli bir şekilde takip edilmeli ve yapılan değişiklikler sürekli güncellenmelidir. Bu çalışmada vurgudan kaynaklanan yanlışların sebeplerini ve bu yanlışların hangi durumlarda ortaya çıkabileceğini farklı konu başlıkları altında örneklerle inceledik.

1. Vurgunun hareketli olması ve kelimenin farklı hecelerinde kullanılması:

Örneğin: *прав, права́, пра́вы, пра́во; ну́жен, нужна́, ну́жно,ну́жны́.*

İkinci yazdığımız örnekte olduğu gibi bazı çoğul sıfatlarda çift vurgu da görülebilmektedir (гу́сты́, глу́пы́, дру́жны́). Her iki kullanım da doğru kabul edilir. Bu durum da Rusça öğrenirken öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar arasında yer almaktadır.

2. Rusya'da farklı bölgelerdeki farklı diyalektlerin olması:

до̀говор, поня̀л...

3. Rusçada vurguyu belirlemede karşımıza çıkan bir başka zorluk da mesleki alanları ifade eden kelimelerin sözlükteki şekliyle değil, o meslekleri yapan kişilerce farklı bir şekilde söylenmesi ve bu kelimelerin günlük konuşmada da bu şekilde dilimize yerleşmesidir:

Sözlükteki Kullanımı	**Meslek Alanında Kullanımı**
ветерин**А**рия	ветеринар**И**я
логоп**Е**дия	логопед**И**я
ортоп**Е**дия	ортопед**И**я
Искра	искр**А** (у шоферов)
доб**Ы**ча	д**О**быча (у горняков)

4. Rus gazete ve dergilerinde vurguların gösterilmemesinden dolayı yabancı kökenli kelimelerin vurgularının Rusçaya benzer bir telaffuzla hatırlanması:

Жалюзѝ yerine жа̀люзи; Ше́йкспир yerine Шекспѝр denmesi.

5. Yazılışları aynı anlamları farklı kelimeleri birbirinden anlam olarak ayırmak amacıyla kullanılması:

а̀тлас и атла̀с, гвѝздики и гвоздѝки, пѝлки и полкѝ, кру̀жки и кружкѝ, запла̀чу и заплачу̀.

'Coğrafya haritaları derlemesi' anlamına gelen 'а̀тлас' kelimesinde vurgu ilk sesli harf üzerinde kullanılırken, vurgunun son sesli harf üzerine gelmesiyle 'атла̀с' şeklinde yazılır ve 'Sık dokunmuş, parlak yüzü ipek, tersi pamuk olan bir tür ipekli kumaş' anlamına gelir. 'гвѝздики' kelimesi 'Çivi' anlamında kullanıldığında vurgu 'и' sesli harfinin üzerine gelirken, 'Karanfil' anlamında kullanıldığında 'гвоздѝки' şeklinde yazılarak kelimenin anlamını değiştirir. Diğer örneklerdeki kelimelerden пѝлки' 'raflar' anlamında kullanılırken 'полкѝ' 'askeri alaylar', için kullanılır, 'кру̀жки' 'Büyük bira bardağı' anlamına gelirken, 'кружкѝ' 'daire, halka' anlamında kullanılır ve ağlamak anlamındaki 'запла̀чу' fiilinin 1. şahıs çekiminde vurgu sondaki 'а' sesli harfinin üzerindeyken, vurgu 'у' harfinin üzerine geldiğinde 'заплачу̀' şeklinde yazılarak ödemek anlamındaki fiilin 1. şahıs çekimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Moskova haberlerinin gazetecisi Ksenya Turkova "Грамота.ру" sitesinin redaktörü olan Vladimir Pahomov ile 31.01.2013 tarihinde Rus dili üzerine bir röportaj yapmıştır. Çalışmamızda bu röportajın 'Rusçada vurgu' konusu ile ilgili bir bölümünü paylaşarak vurgunun meydana getirdiği zorlukları bir bilirkişi bakış açısıyla da ortaya koymak istedik.

Ksenya Turkova: Vurgusunda ciddi tereddütler olan "aramak" fiilinin "звонИшь" yerine "звОнишь" şeklinde söylenmesi de ortaya çıkan zorluklardan bir tanesidir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Vladimir Pahomov: Burada bazı dil kuralları vardır. Vurgunun bir kelimenin ekinden köküne geçiş süreci farklı hızda ve farklı zaman dilimlerinde gerçekleşir. Örneğin vurgunun gösterildiği en son sözlükte 'включить' fiilinin 'вклЮчит' şeklindeki söylenişi konuşma dilinde kullanılabilir olarak belirtilmiştir. Başka bir örnek verecek olursak 'курить, варить, дарить' fiillerinin çekimli hallerinde vurgularının eskiden 'курИшь, варИшь, дарИшь' şeklinde olduğu görülmektedir. 'Звонить' fiili için henüz bir değişimden söz edemeyiz; ancak değişim süreci içinde olduğunu söyleyebiliriz.

Ksenya Turkova: Peki ne zaman bu süreç bitecek?

Vladimir Pahomov: Bunu bilemeyiz. 'звОнит' şeklinde söylenmesi kabul edilmiyor; ancak zamanla bu söyleniş de kabul görecektir. (Vladimir Pahomov/Moskovskiye Novosti/Russkiy Yazık Ne Nado Spasat ni ot Kogo, Ego nado prosto lubit/31.01.2013)

Bu röportajda da belirtildiği gibi dil sürekli gelişen bir iletişim aracıdır ve zaman içerisinde içinde bulunulan dönemin dil üzerindeki etkilerine de bağlı olarak kelimelerin söylenişleri de değişebilmektedir. Vurguların kullanımındaki farklılıkları farklı dönemlerde yazılan 5 ayrı sözlüğü inceleyerek göstermeye çalıştık. Çalışmamızda yapılan araştırmalara göre Rusçada en az 5000 kelimenin vurgusunda net bir kural olmadığını ve bu kuralın zamanla değiştiği gözlemlendi. Vurgu kullanımında ortaya çıkan başlıca zorlukları aşağıdaki şekilde sınıflandırabiliriz:

1. İsimlerin eril, dişil ve çoğul hallerinde,

2. İsimlerin edatlarla kullanıldığı durumlarda,

3. Kısa sıfatlarda,

4. Kısa sıfat fiillerde,

5. Fiillerin geçmiş zaman kullanımında.

Rusçada kelimelerin vurguları farklı hecelerde bulunabilmektedir. Bu sebeple kelimelere gelen vurguları öğrenmekte birtakım zorluklar meydana gelmektedir. Dişil ve eril isimlerin bazılarında ismin çekimli halinde ya da çoğulunda vurgu gövdede kalır: шрифт ,-а, -ом, -е; лектор, -а, -ом, -е; лЕкторы, -ов, -ами, -ах. Vurgu tekil ve çoğul hallere göre gövdede olabileceği gibi sonekte de bulunabilir: (*дОктор* (Им.п. ед.ч.) - *докторА* (Им.п.

мн.ч.); ***О**круг* (Им. П. ед.ч.) - *округ**А*** (Им.п. мн.ч.). Bazı durumlarda ismin -in hali çoğul çekiminde vurgu gövdeye gelir: *глу́постей*, *де́рзостей*, bazı durumlarda ise vurgu soneke gelebilmektedir: *должносте́й*, *мелоче́й*. Ancak bazı durumlarda vurgu hem gövde de hem sonekte görülebilir: *о́траслей и отрасле́й*, *ве́домостей и ведомосте́й*. Her iki kullanımda günümüze yakın dönemlerdeki sözlüklerde kabul görmektedir (N. A. Eskova 2014: 50) R. İ. Avanesova'nın 1988'de yayımladığı sözlükte bazı kelimelerin vurgusu, N. A. Eskova'nın 2014'te yayımlanan sözlüğünde farklı bir heceye gelerek telaffuzları değişmiştir.

R.İ. Avanesova (1988)	**N.A.Eskova (2014)**
д**О**говор	догов**О**р
обесп**Е**чение	обесп**Е**чение обеспеч**Е**ние (kullanılabilir)
гр**Е**йпфрут	грейпфр**У**т
колл**Е**дж	к**О**лледж колл**Е**дж (eski; kullanılabilir)

Tabloda belirttiğimiz 'грейпфр**У**т' ve 'к**О**лледж' gibi İngilizce kökenli kelimeler R. İ. Avanesova'nın 1988 yılında yayımlanan sözlüğünde dile İngilizce telaffuzu ile girse de zaman içerisinde M. B. Zavra'nın (2001), İ. L. Rezniçenko'nun, (2003), N. A. Eskova'nın (2014) yılında yayımlanan sözlüğünde kelimelerin vurguları Rusça dil yapısına göre yeniden şekillenmiştir. Rusçaya giren yabancı kökenli kelimelerin o dildeki gibi telaffuz edilmesi sebebiyle aynı kelimelerin Rusçada da benzer şekilde telaffuz edilmeye çalışılması vurgunun yanlış hecede kullanılmasına ve dolayısıyla kelimenin yanlış telaffuzuna neden olmaktadır. Ancak bu kelimeler zaman içerisinde o dilin kendi dil yapısına göre yeniden biçimlenmektedir.

İsimlerin edatlarla kullanıldığı bazı durumlarda ise vurgu edatların üzerine gelir ve edatlara gelen vurgu edatların okunuş süresini uzatır. (*час о́т часу, год о́т году; до́ ночи, до́ полу*). Rusçada vurgunun hangi hallerde ve hangi hecelerde bulunacağını belirlemeye yönelik zorluklar en güncel sözlükler yardımıyla en aza indirgenebilmektedir. Ancak Rusçada istisnalara da sıkça rastlanmaktadır. Bu durumda da vurgunun edatların üzerine düşmediği durumları günümüze en yakın olan sözlüklerden biri olan N. A. Eskova'nın (2014) sözlüğünü de incelediğimizde farklı kullanımlarının da olabileceği görülmektedir (*и́з виду и из ви́ду, и́з дому и из до́му, и́з лесу и из ле́су, на́ воду и на во́ду)*.

Sıfatların kullanımında vurgudan kaynaklanan zorluk ise vurgunun kısa sıfatlarda ismin cinsine göre farklı hecelerde olmasındandır. Kısa sıfatların bazılarında dişil eki kullanıldığında vurgu soneke getirilir. *(бледный - бле́ден, <u>бледна́</u>, бле́дно, бледны́; близкий - бли́зок, <u>близка́</u>, бли́зко, близки́).*

Farklı dönemlerdeki sözlüklerden yola çıkarak yaptığımız bu araştırmada vurgudaki değişimin büyük bir kısmının 'kısa sıfatlarda' rastlandığı görülmektedir. Bu araştırmada 1988 yılında yayımlanan sözlüklerdeki vurgular ile 2000 ve sonrasında yayımlanan sözlüklerdeki vurguların bazı durumlarda değiştiği gözlenmiştir.

	R.İ. Avanesova (1988)	**N.A.Eskova (2014)**
Быстрый	Б**Ы**стра (dişil)	Быстр**А** (dişil)
Острый	остр**О** (nötr)	остр**О** и **О**стро (nötr)
Вредный	вр**Е**дны и вредн**Ы** (çoğul)	вр**Е**дны и вредн**Ы** (çoğul)
Старый	ст**А**ры стар**Ы** (kabul edilebilir)	ст**А**ры и стар**Ы**

T.G. Fomina'nın da belirttiği gibi dişil, eril, nötr ve çoğul cins isimlerle kullanılan kısa sıfatların vurgularının zaman içerisinde değişime uğramış olduğu görülmektedir (Fomina 2001: 21).

Kısa sıfat fiillerin vurguları edilgen çatıda ve geçmiş zamanda kullanıldığında vurgu eril, nötr ve çoğulda gövdeye gelirken; dişilde soneke gelmektedir. Örneğin: *на́чатый - на́чат, начата́, на́чато, на́чаты; при́нятый - при́нят, принята́, при́нято, при́нят.*

Fiillerde vurgudan kaynaklı ortaya çıkan zorluklar geçmiş ve gelecek zaman çekimlerinde görülmektedir. Geçmiş zamanda fiillerin eril, nötr ve çoğul isimlerle çekimleri yapıldığında vurgu gövdede kullanılırken; dişil kelimelerde vurgu soneke gelmektedir. Örneğin:

быть – был, была́, бы́ло, бы́ли;

жить — жил, жила́, жи́ло, жи́ли;

звать — звал, звала́, зва́ло, зва́ли;

пить — пил,пила́, пи́ло, пи́ли;

плыть — плыл, плыла́, плы́ло, плы́ли;

рвать — рвал, рвала́, рва́ло, рва́ли;

снять — снял, снята́, сня́ло, сня́ли;

спать — спал, спала́, спа́ло, спа́ли

Geçmiş zamanda fiillerin bazıları ise dişil, eril, nötr ve çoğul isimlerle çekimleri yapıldığında vurgu her zaman gövdede kullanılır:

бить — бил, би́ла, би́ло, би́ли;

брить — брил,бри́ла, бри́ло, бри́ли;

дуть — дул, ду́ла, ду́ло, ду́ли;

жать — жал, жа́ла, жа́ло, жа́ли;

класть —клал, кла́ла, кла́ло, кла́ли;

красть — крал, кра́ла, кра́ло, кра́ли;

крыть — крыл, кры́ла, кры́ло,кры́ли;

мыть — мыл, мы́ ла, мы́ ло, мы́ ли;

мять — мял, мя́ла, мя́ло, мя́ли;

пасть — пал, па́ла,па́ло, па́ли;

ржать — ржал, ржа́ла, ржа́ло, ржа́ли;

шить — шил, ши́ла, ши́ло, ши́ли;

Rusçada ön ekli bazı sıfat fiillerde ise kısa sıfat hallerinde de vurgu öneke gelmektedir:

во́*бранный — во́бран, во́брана, во́брано, во́браны;*

до́*бранный — до́бран, до́брана,до́брано, до́браны;*

за́*бранный — за́бран, за́брана, за́брано, за́браны;*

за́*дранный — за́дран,за́драна, за́драно, за́драны;*

за́*званный — за́зван, за́звана, за́звано, за́званы;*

и́*збранный — и́збран,и́збрана, и́збрано, и́збраны;*

на́*бранный —на́бран, на́брана, на́брано, на́браны;*

на́*званный — на́зван, на́звана, на́звано, на́званы;*

по́*званный — по́зван, по́звана, по́звано, по́званы;*

пре́*рванный — пре́рван, пре́рвана, пре́рвано, пре́рваны;*

при́*званный — при́зван, при́звана, при́звано, при́званы;*

про́*званный —про́зван, про́звана, про́звано, про́званы;*

со́*бранный — со́бран, со́брана, со́брано, со́браны;*

Ancak ön ek aldığı halde vurgu ön ekten sonraki hecelerde de bulunabilir (*запро́данный — запро́дан, запро́дана́, запро́дано, запро́даны).* Bu durum vurgunun belli bir kuralının olmadığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum hem tarihsel hem siyasi hem de kültürel etkileşim sonrası zaman içerisinde değişen ya da kabul gören kurallar bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilimize giren bazı yabancı kelimeler nedeniyle yanlış kullanımların ortaya çıkması ve bu yanlış kullanımların zaman içerisinde kelimelerin doğru kullanımlarının yerini aldığı görülmektedir. Bu kelimelerin zaman içerisinde asıl kullanım olarak değişebileceğini ve bu değişimin zaman içerisinde kabul görebileceği sonucuna varabiliriz. Bu durum dilin gelişiminin kaçınılmaz bir koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili Doğan A.'nın da belirttiği gibi 'Bir toplumun başka toplumlarla bütün bağlarını koparması, kabuğuna çekilmiş dış dünya ile ilişkilerini kesmiş olarak yaşaması olanağı bulunmadığına göre her dilde şu ya da bu ölçüde yabancı öğelerin bulunması doğaldır' (2015, s. 30).

AMAÇ

Çalışmamızın amacı Rus Dili Bölümünde Rus Dili eğitimi alacak Türk öğrencilerin Rusçadaki vurguyu öğrenirken karşılaşabilecekleri muhtemel zorluklara dikkati çekerek bu zorlukların sebeplerini belgesel gözlem yöntemiyle ortaya koymaktır. Öğrencilerin vurgu ile ilgili karşılaşabilecekleri zorlukları aşabilmek için vurgunun fiil, isim ve sıfatlarda değiştiği durumları belirleyerek belli bir sistematik içinde öğrenmelerini sağlayarak günlük konuşmalarda yapılan hataları ya da kelimenin dilimize başka dillerden girmesinden kaynaklı hataları günümüze en yakın sözlüklerden takip etmektir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Belgesel tarama, belgesel gözlem, farklı dönemlere ait sözlüklerin incelenmesi, konu ile ilgili kitap analizlerinin yanı sıra basında yapılan eğitici niteliği olan röportajlar incelenmiştir.

BULGULAR

Yapılan bu araştırmada Rus dilinde kelimelerin vurgularının kullanımında eski ve yeni basılan sözlüklerde bazı farklılıklar bulunmuştur. Eski basımlı bir sözlükte vurgusu farklı gösterilen bir kelimenin günümüze daha yakın tarihli sözlüklerde farklı olduğu ve bazı durumlarda da aynı kelimenin iki farklı hecede de vurguyu alabileceği, eski kullanımın artık günümüzde kullanılmadığına ya da her iki kullanımın da kabul edilebileceği görülmektedir. Bu çalışmada dilin sürekli gelişmekte olduğu ve Rusçada vurguların yerlerinin de zaman içinde sosyal, kültürel ve tarihi olayların etkisiyle değişebileceği gösterilmek istenmiştir.

SONUÇ

Rusçada vurgular bağımsızdır ve farklı hecelerde bulunabilmektedir. Vurgunun farklı hecelerde olması kelimeleri anlam bakımından birbirinden ayırmamıza yardımcı olur. Aynı zamanda farklı hecelerdeki vurgu ismin halleri gibi bazı dilbilgisine ait ipuçlarını da vermektedir. Ayrıca Rusçada vurgunun doğru yerde kullanılması anlaşılır bir konuşmanın ayrılmaz parçasıdır. Vurgunun yanlış kullanılması ise kelimenin anlamında ciddi değişikliklere sebep olacağı gibi, Rusçayı doğru ve güzel konuşmamızda da problemler yaratacaktır. Bu durum öğrencilerin kelime vurgularını öğrenmelerinde zorluk teşkil etmektedir. Bu çalışmada vurgunun yanlış kullanımının sebepleri incelenmiştir. Vurgunun hareketli olması, Rusya'da farklı bölgelerdeki farklı diyalektlerin olması, belirli mesleklere sahip insanların alışılagelen dil alışkanlıklarının olması, Rus gazete ve dergilerinde vurguların gösterilmemesinden dolayı yabancı kökenli kelimelerin vurgularının Rusçaya benzer bir telaffuzla hatırlanması ve Rus dilinde yazılışları aynı anlamları farklı kelimelerin olmasından dolayı kelimelerin telaffuzunda ve anlamlarında bazı farklılıklar ortaya çıkarken, bu durumdan kaynaklı bazı yanlışlıklar da gözlenmektedir. Dilde zaman içerisinde elbette bazı değişikliklerin olması kaçınılmazdır. Bu durum o dilin gelişiminin bir göstergesidir.

ÖNERİLER

Dilde meydana gelen değişimler dilbilimciler tarafından dikkatli bir şekilde takip edilmeli ve yapılan değişiklikler sürekli güncellenmelidir. Kelimelerin en son kullanımlarının gösterildiği sözlükler incelenmelidir. Bu duruma dikkat edilmediği takdirde Rus dilini konuşmada yanlışların yapılması kaçınılmazdır. Hızla gelişen teknoloji çağında basın yoluyla yapılan güncel eğitim programlarını ve çalışmamızda da yer verdiğimiz konu ile ilgili konusunda uzman kişilerin yayınlarının da takip edilmesini önermekteyiz.

KAYNAKÇA

Doğan A., Her Yönüyle Dil, Ana çizgileriyle Dilbilim, 1. 2. 3. Ciltler, Türk Dil Kurum Yayınları, Ankara 2015., s. 30.

Eskova N. A., Slovar trudnostey russkogo yazıka/ udarenie, grammaticheskie formı, Yazıki slavyanskoy kulturı, Moskova 2014.

Pahomov V. Moskovskiye Novosti/Russkiy Yazık Ne Nado Spasat ni ot Kogo, Ego nado prosto lubit/31.01.2013 "https://www.russkiymir.ru/publications/88114/"

Rezniçenko İ. L. Orfaepiçeskiy slovar russkogo yazıka: Proiznoshenie. Udarenie: Ок. 25 000 edinits. OOO "İzdatelstvo Astrel": OOO İzdatelstvo "AST", Moskova 2003.

Rozental D. E. Govorite i Pishite Po-Russki Pravilno, İzdatelstvo "Ayris-Press", Moskova 2009.

Skvortsov L. İ., Bolshoy tolkovoy slovar pravilnoy russkoy rechi: 8000 slov i vrajenii, İzdatelstvo "Oniks": İzdatelstvo "Mir i obrazovanie", Moskova 2009.

Zavra M. A., Russkoe udarenie: Slovar. –Okolo 50 000 slov, İzdatelstvovo "NTS ENAS", Moskova 2001.

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
Educational Sciences and Teacher Training

AKADEMİK TEŞVİK UYGULAMASINA BENZER UYGULAMALARIN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK OLARAK DÜZENLENMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Teachers Opinions Regarding The Regulation of Practices Related to Academic Incentives

Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
adilcoruk@hotmail.com

Öğretmen Nuray TAN KILIÇ
Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
nuraytan22@gmail.com

Özet

Örgütsel performansa ulaşmanın yolu çalışanların performanslarıyla yakından ilgilidir. Bu açıdan örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için, çalışanların kendilerini geliştirerek belirlenen hedeflere ulaşması, örgüt tarafından çalışanların performansının sürekli gelişimini sağlayacak etkinliklerin yapılması ve destek yapılarının oluşturulması için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğretmenler okulların başarıya ulaşabilmesindeki en önemli belirleyici öğelerin başında gelmektedir. Okulların öğrenme kabiliyetleri, büyük oranda okuldaki öğretmenlerin öğrenme yetenekleri ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarında gereksinimlerinin bilinmesi ve bu doğrultuda bir takım düzenlemeler yapılması işlerini daha istekli yapmalarını sağlayabilir.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personel için onların akademik performansını değerlendiren akademik teşvik uygulaması söz konusudur. 14 Kasım 2014 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6564 Kanun Numaralı "Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" çerçevesinde akademik personele yükseköğretim tazminatı ödenmesi ve akademik teşvik ödeneğinin verilmesi karara bağlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar bağlamında Yükseköğretim Kurumu tarafından 14.12.2015 tarihinde performansa dayalı ücret uygulaması "akademik teşvik ödeneği" sistemi altında başlatılmıştır. Benzer bir teşvik uygulamasının öğretmenlere de uygulanmasının öğretmen performansını artıracağı düşünülmektedir. Öğretmenlere de akademik teşvik benzeri bir uygulamanın getirilmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" yaklaşımı bağlamında katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak Çanakkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili literatür taranarak hazırlanan ve uzman görüşü ile desteklenen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma verilerin analizi aşamasında olup sonuçlarına bildiride yer verilecektir. Çalışmanın sonuçlarının öğretmen performansının artırılmasına yönelik geliştirilen politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Teşvik, Performans, Öğretmen, Öğretmen Performansı

Abstract

The way to achieve organizational performance is closely related to the performance of employees. In this respect, in order to achieve organizational goals, it is necessary to make necessary arrangements for the employees to reach the targets determined by developing themselves, to carry out activities that will ensure continuous improvement of the performance of employees by the organization and to form support structures. Teachers are at the top of the list of the most important determinants of schools' success. Schools' learning abilities are directly proportional to the learning abilities of school teachers. Knowing their needs in the institutions where they work and making some arrangements in this direction can make them more willing to do their work.

There is an academic incentive application that evaluates their academic performance for academic staff working at higher education institutions. Within the framework of Law No. 6564 published in the Official Gazette dated 14 November 2014, "Amendment to the Law on Higher Education Personnel Law", academic staff are obliged to pay higher education compensation and academic incentive allowance. In the context of these studies, performance based fee application was initiated by Yükseköğretim Kurumu on 14.12.2015 under "academic incentive payment" system. It is considered that the application of a similar incentive application to teachers will increase teacher performance. It is the purpose of this research to reveal teachers' views on the introduction of an academic incentive-like application to teachers.

In this study, semi-structured interviews were conducted with participants in the context of the "case study" approach to qualitative research design. As the working group of the research, teachers working in the primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education were selected in Çanakkale province center. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions, which was prepared by searching the related literature and supported by expert opinion, was used as data collection tool in the research. The analysis of the study data is in progress and the results will be reported. It is believed that the results of the study will contribute to the policy development aimed at improving the teacher performance.

Keywords: Academic Incentive, Performance, Teacher, Teacher Performance

PROBLEM DURUMU

Performans, görev çerçevesinde önceden tespit edilen ölçütleri karşılayacak şekilde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşünceler topluluğudur (Gündüz ve Çolak 2007). Performans değerleme insan kaynakları yönetiminin en önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Performans değerleme ile bireyin herhangi bir konudaki etkinliği ve başarı düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır (Fındıkçı 2003: 297). Örgütlerin, sağlıklı bir değerlendirme sistemi oluşturmaları, örgütsel hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemenin yanı sıra, hedeflerin de değerlendirilmesine ve çevresel gelişmeler ışığında yeniden ele alınmasına olanak tanıyacaktır (Tonbul, 2008).

Örgütsel performansın belirleyicilerinden en önemlisi bireysel performans olduğu için çalışanların performansı örgütler açısından dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Tüm örgütlerde yöneticilerin en önemli sorumluluklarından birisi de çalışan performansını arttırmak olmalıdır (Şehitlioğlu, 2010). Bu açıdan örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için, çalışanların kendilerini geliştirerek belirlenen hedeflere ulaşması, örgüt tarafından çalışanların performansının sürekli gelişimini sağlayacak etkinliklerin yapılması ve destek yapılarının oluşturulması için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğretmenler okulların başarıya ulaşabilmesindeki en önemli belirleyici öğelerin başında gelmektedir. Okulların öğrenme kabiliyetleri, büyük oranda okuldaki öğretmenlerin öğrenme yetenekleri ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarında gereksinimlerinin bilinmesi ve bu doğrultuda bir takım düzenlemeler yapılması işlerini daha istekli yapmalarını sağlayabilir.

Akademik teşvik uygulamaları, bilimsel araştırma ile ilgili uygulamaların artırılması amacıyla kurgulanan destek planlarıdır. Burada temel amaç nitelikli araştırmaların ve başarılı çalışmaların artırılması ve akademik faaliyetlerde sürekliliğin sağlanmasıdır (Özdemir ve Akın, 2018). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personel için onların akademik performansını değerlendiren akademik teşvik uygulaması söz konusudur. 14 Kasım 2014 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6564 Kanun Numaralı "Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" çerçevesinde akademik personele yükseköğretim tazminatı ödenmesi ve akademik teşvik ödeneğinin verilmesi karara bağlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar bağlamında Yükseköğretim Kurumu tarafından 14.12.2015 tarihinde performansa dayalı ücret uygulaması "akademik teşvik ödeneği" sistemi altında başlatılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde akademik teşvik benzeri bir uygulama söz konusu değildir. Bu çalışmanın çıkış noktasını da bu durum oluşturmaktadır. Akademik teşvik uygulamasına benzer uygulamaların öğretmenlere yönelik düzenlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorusu bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

AMAÇ

Öğretmenlere akademik teşvik benzeri bir uygulamanın getirilmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Akademisyenlere, yapmış oldukları akademik ve bilimsel çalışmalar karşılığında bir teşvik ödemesi yapılmaktadır. Bu konudan haberdar mısınız?

2. Öğretmenlere de benzer bir teşvik ödemesi yapılması hususunda ne düşünüyorsunuz?

3. Yapılması gerektiğini düşündüğünüz bu teşvik, hangi çalışmalar (etkinlikler) kapsamında olmalıdır?

4. Olası bir teşvik uygulamasının, öğretmen performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

5. Olası bir teşvik uygulamasının, kuruma katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. Olası bir teşvik uygulamasının, öğretmenin gelişimine katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz?

7. Akademik teşvik almaya hak kazanan öğretmenlerin durumu sizce diğer öğretmenleri nasıl etkiler?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Temel nitel araştırmalarında araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenmektedirler (Merriam, 1998). Araştırmada öğretmenlerin akademik teşvik uygulamasına benzer bir uygulamanın öğretmenlere uygulanmasını konusundaki görüşlerini ortaya koymak amaçlandığından bu desen kullanılmıştır. Görüşme yolu ile veri toplamak, nitel araştırmalarda katılımcıların görüşlerini, deneyim ve duygularını belirtmede kullanılabilecek etkili yöntemlerden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçesinde çalışan 43 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde nitel araştırma örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırılan olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamak için kullanılmaktadır (Neuman, 2014'ten akt. Baltacı, 2018). Maksimum çeşitlilik örneklemesinde incelenen olgu hakkında en fazla bilgi elde etmeyi mümkün kılacak etmenler belirlenmektedir (Neuman & Robson, 2014'ten akt. Baltacı, 2018).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın ve teşvik yönetmeliği incelenmiş ve taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formla ilgili olarak uzman görüşü alınmış ve 3 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler öğretmenlere araştırmacılar tarafından uygulanmış ve uygulamada gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Veri Analizi

Görüşmeler nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerin olası akademik teşvik uygulaması konusunda görüşleri alınmış, bu görüşlerden ortaya çıkan bilgiler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulması her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik sağlanmıştır. Öğretmenlerin öne çıkan bazı görüşleri ile ilgili kodlar desteklenmiştir.

BULGULAR

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular kodlar ve temalar altında verilmiş ve tanımlanmıştır. Ayrıca katılımcıların ifade ettiği doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

Teşvik Ödemesinden Haberdar Olma Durumu

Öğretmenlere öncelikle akademisyenlere uygulanan akademik teşvik uygulaması hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 17 tanesi bu uygulamadan haberdar olduğunu belirtmiş, 26 öğretmen ise bu uygulamadan haberdar olmadığını belirtmiştir.

Tablo 1. *Akademisyenlere, Yapmış Oldukları Akademik ve Bilimsel Çalışmalar Karşılığında Bir Teşvik Ödemesi Yapılmaktadır. Bu Konudan Haberdar mısınız?*

EVET	HAYIR
17	26

Öğretmenlere Teşvik Ödemesi Yapılması

Akademisyenlere uygulanan akademik teşvik uygulamasına benzer bir uygulamanın öğretmenlere de yapılması hususunda öğretmenlerin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin çoğunluğunun (42 kişi) bu konuda olumlu görüş belirttiği ve benzer bir uygulamanın kendilerine de yapılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. 1 öğretmen ise bu uygulamanın öğretmenlere uygulanmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin gerekçeleri de aşağıdaki tabloda kodlar altında verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlere de Benzer Bir Şekilde Bilimsel, Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Çerçevesinde Bir Teşvik Ödemesi Yapılması Hususunda Ne Düşünüyorsunuz?*

Tema	Kod	f
Yapılmalı, çünkü;	Teşvik edicidir.	15
	Ekstra emek, zaman ve para harcanıyor.	12
	Maliyeti var, masraf tatmini olur.	12
	Araştırmaları arttırır.	7
	Yeni bilgiye ulaşım imkânı sağlar.	2
	Bilimsel çalışmaların gelişmesini sağlar.	2
	Performansını arttırır.	2
	Özgün eserler ortaya çıkar.	2
Yapılmasını gereksiz görüyorum. Çünkü	Yeterince güzel etkinlikler var.	1

Öğretmenlerden akademik teşvik uygulamasına benzer bir uygulamanın kendilerine de yapılması gerektiğini düşünenler özellikle bunun teşvik edici olmasından dolayı (15 görüş), bu etkinliklere zaten ekstra bir emek, zaman ve para harcadıkları için yapılması gerektiğini (12 görüş) ve bu etkinliklere katılmanın maliyetinin olduğu gerekçesiyle olması gerektiği (12 görüş) öne çıkan görüşlerdir. Öğretmen görüşlerinden öne çıkan bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Yapılan etkinlikler belli bir maddiyata dayanıyor. Bunları öğretmenler kendi maddi imkânları ile yapmak zorunda kalıyor. Belki çoğu öğretmen bu sebepten projelerini hayatta geçiremiyorlar".

"Öğretmenleri daha çok araştırmaya ve kendini geliştirmek için çalışmaya sevk edeceğini düşünüyorum".

Teşvik Kapsamı

Öğretmenlere yapılması gerektiği düşünülen teşvikin kapsamının ne olması gerektiği ile ilgili bir soru yöneltilmiş ve aşağıdaki tablodaki görüşler öne çıkmıştır.

Tablo 3. *Yapılması Gerektiğini Düşündüğünüz Bu Teşvik, Hangi Çalışmalar (etkinlikler) Kapsamında Olmalıdır?*

Tema	Kod	f
Çalışmaların kapsamı	Bilimsel çalışmalar (Bildiri, makale, kitap)	15
	Sosyal etkinlikler (Şiir, tiyatro, müzik, film)	10
	Ulusal ve uluslararası projeler	8
	Ödüllü çalışmalar	8
	Kültürel etkinlikler	7
	Meslek ile ilgili çalışmalar (Alan)	5
	Eğitsel Çalışmalar	5
	Kaynak temin etme	4
	Geziler	3
	Materyal geliştirme	3
	Meslekte fark yaratan her çalışma	3
	Eğitim teknikleri kullanımı	2
	Seminer	2
	Öğretmenlerin yüksek lisans/doktora yapma durumları	2
	Kimyasal, biyolojik deneyler	2
	Pedagojik	2

Öğretmenler akademik teşvik uygulamasının kapsamı konusunda farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Bu görüşlerden öne çıkanlar bilimsel çalışmalar (15 görüş) ve sosyal etkinlikler (10 görüş) kapsamında olması gerektiği görüşleridir. Bununla birlikte ulusal ve uluslararası projeler (8 görüş), ödüllü çalışmalar (8 görüş) ve kültürel etkinlikler (7 görüş) dile getirilen diğer öneriler olarak vurgu yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinden öne çıkan bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Her öğretmenin kendi branşıyla ilgili olmalı. Yabancı dil öğretmenini pratik yapmak için yurt dışına göndermek, fen ilgisi öğretmenini alanıyla ilgili ilgili çalışmalar yapmak ya da müzik öğretmenini kültürel faaliyetlere katılmasını sağlamak şeklinde olabilir".

"Kimyasal, biyolojik deneyler, fizik ve matematik eşliğinde oluşturulabilecek robotik çalışmalar, film gösterimleri için olabilir".

Olası Teşvik Uygulamasının Öğretmen Performansına Etkisi

Olası bir teşvik uygulamasının öğretmen performansına etkisine yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablodaki yer almaktadır.

Tablo 4. *Olası Bir Teşvik Uygulamasının, Öğretmen Performansına Etkisi Konusunda Ne Düşünüyorsunuz?*

Tema	Kod	f
Performansını arttıracağını düşünüyorum. Çünkü	Motive eder.	13
	Maddi doyum sağlar.	11
	Performansını arttırır.	8
	Verimli ve mutlu olur.	5
	Öğretmen kendini değerli hisseder.	3
	Yaptığı işin önemsendiğini hisseder	2
	Mesleki yeterlilik algısı yükselir.	2
	Daha yaratıcı olur	2
	Bilgisi zenginleşir.	2

Öğretmenler olası bir teşvik uygulamasının öğretmenleri motive edeceğini (13 görüş), maddi doyum sağlayacağını (11 görüş) ve performanslarını artıracağını (8 görüş) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin kendini değerli hissetmesi (3 görüş), mesleki yeterlik algısının yükselmesi (2 görüş) de dikkat çeken diğer ifadelerdir. Bu çerçevede dile getirilen bazı görüşler aşağıda alıntı şeklinde yer almaktadır:

"Herkes teşvik almaktan mutlu olacaktır. Fikirlerini maddi kaygılar yüzünden ertelemeyeceği için yararlı olacaktır".

"Öğretmen emeğinin karşılığını aldığını düşünecek ve bu durumda olumlu yönde motivasyon sağlayacaktır".

Olası Teşvik Uygulamasının Kuruma Katkısı

Olası bir teşvik uygulamasının kuruma katkısı doğrultusunda belirtilen öğretmen görüşleri aşağıdaki tablodaki yer almaktadır.

Tablo 5. *Olası Bir Teşvik Uygulamasının, Kuruma Katkısı Konusunda Ne Düşünüyorsunuz?*

Tema	Kod	f
Kuruma katkı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü;	Kurum tanıtma (imaj) ön plana çıkar.	7
	Başarı artar.	4
	Geliştirir.	4
	Daha çok etkinlik olur.	3
	Performans artar.	3
	Kurum eğitimcinin kalitesinden faydalanır.	3
	Özendirici olur.	2
	Öğretmenler daha donanımlı olur.	2
	Kuruma bağlılık artar.	1

Öğretmenler olası bir teşvik uygulamasının kuruma katkısı konusunda kurumun imajının ön plana çıkacağını (7 görüş), kurum başarısını artıracağını (4 görüş) ve kurumu geliştireceğini (4 görüş) belirtmişlerdir. Ayrıca kurumda daha çok etkinlik olacağı (3 görüş) ve özendirici olacağı (2 görüş) da öne çıkan diğer görüşlerdir. Bir öğretmen de bu durumun kurma olan bağlılığı artıracağına dikkat çekmiştir. Bu çerçevede ortaya çıkan öğretmen görüşlerine örnek olacak iki ifade aşağıda yer almaktadır:

"Kurumun tanınmasında ve öğrencilerin ufkunun açılmasında çok büyük rol oynayacağını düşünüyorum. Öğrenci ve kurumu monotonluktan kurtarır".

"Öğretmen çalıştığı kurumda daha güzel işler çıkaracağı için kurum da bundan faydalanacaktır".

Olası Teşvik Uygulamasının Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Katkısı

Olası bir teşvik uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ve kişisel gelişimine katkısı konusundaki görüşleri Tablo 6 ve Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6. *Olası Bir Teşvik Uygulamasının Öğretmenin Mesleki Gelişimine Katkısı*

Tema	Kod	f
Mesleki gelişim açısından;	Kendini geliştirir.	9
	Öğretmeni araştırmaya sevk eder.	7
	Donanımı artar.	7
	Güncel bilgilere ulaşır.	5
	Pedagojik gelişmeler sağlar.	5
	Yeni ve orijinal yöntemler geliştirir.	4
	Bakış açısını geliştirir.	4
	Öğrenciye yaklaşımı değişir.	3
	Daha istekli olur.	3

Olası bir teşvik uygulamasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı konusunda öğretmenler çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bu uygulamanın öğretmenleri mesleki açıdan geliştireceği (9 görüş), öğretmeni araştırmaya sevk edeceği (7 görüş), öğretmenin donanımını artıracağı (7 görüş) ve öğretmenin güncel bilgilere ulaşmasını

sağlayacağı (5 görüş) öne çıkan görüşler olarak dikkat çekmektedir. Bunu destekler mahiyette bir öğretmen görüşü aşağıda yer almaktadır:

"Kendini gelişmeye kapatmayan, yenilikleri sürekli takip eden ve daha donanımlı bir öğretmen profili ortaya çıkacağını düşünüyorum".

Tablo 7. *Olası Bir Teşvik Uygulamasının Öğretmenin Kişisel Gelişimine Katkısı*

Tema	Kod	f
Kişisel gelişim açısından;	Kişisel Gelişimi arttırır/Kendini geliştirir.	12
	Özgüveni artar.	7
	Mutlu olur.	4
	Başarılı olur.	4
	Motivasyonu artar.	3
	Kişisel doyumu arttırır.	3
	Etrafına da yararlı olur.	3
	Bakış açısı değişir.	3
	Sosyalleşir.	2

Olası bir teşvik uygulamasının öğretmenin kişisel gelişimine katkısı konusunda öğretmenler mesleki gelişimde olduğu gibi bu uygulamanın öğretmenleri kişisel olarak da geliştireceği görüşünü (12) en çok dile getirmişlerdir. Ayrıca bu uygulamanın öğretmenin özgüveninin artmasına sebep olacağı görüşü (7 görüş), öğretmenin mutluluğunu (4 görüş) ve başarısını artıracağı (4 görüş) görüşü öne çıkmaktadır. Bunun yanısıra 2 öğretmen de bu uygulamanın öğretmenin sosyalleşmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunu destekleyecek şekilde bir öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir:

"Öğretmen sosyalleşir, zamanı verimli geçtiğinden yaşam enerjisi artar, mutlu olur, öğrencilerine karşı daha pozitif olur".

Akademik Teşvik Alan Öğretmenlerin Diğer Öğretmenleri Etkileme Durumu

Olası bir teşvik uygulamasının diğer öğretmenleri etkileme durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri iki alt tema altında toplanmış ve tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Akademik Teşvik Almaya Hak Kazanan Öğretmenlerin Durumunun Diğer Öğretmenlere Etkisi*

Tema	Kod	f
Sosyal ilişkiler açısından;	Diğer öğretmenlerle ilişkiler güçlenir.	7
	Teşvik edici olur.	7
	Kişisel hırslar devreye girerse; çekememezlik, kıskançlık olur.	3
	Takım çalışması sağlanır.	3
	Motive edici olur.	3
	Diğer bireyleri olumsuz etkiler. (Hakkaniyet olmazsa)	3
	Tam tersi durumda takdir etme durumu gelişir.	2
	Örnek teşkil eder.	2
Motivasyon açısından;	Diğerlerini teşvik eder.	18
	Özendirici olur.	6
	Yeni etkinlikler düzenleme isteği olur.	3
	Daha iyi çalışma yapma isteği gelişir.	2
	Bir sonraki çalışmalar için etkili olur.	1
	Birbirlerinden ilham alırlar.	1
	Fikirlere açık olurlar	1
	Daha iyi gözlemlerler	1
	Bakış açısı değişir	1

Olası bir teşvik uygulamasının diğer öğretmenleri etkileme durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri sosyal ilişkiler ve motivasyon alt temalarında toplanmıştır. Sosyal ilişkiler açısından bakıldığında diğer öğretmenlerle ilişkilerin güçleneceği (7 görüş), teşvik edici olacağı (7 görüş) görüşleri öne çıkmıştır. Bununla birlikte kişisel hırsların devreye girmesi durumunda çekememezlik ve kıskançlık olacağı da (3 görüş) vurgulanmıştır. Motivasyon açısından bakıldığında ise olası akademik teşvik uygulamasının diğer öğretmenleri de teşvik edeceği (18 görüş), özendirici bir rol oynayacağı (6 görüş) ve yeni etkinlikler düzenleme isteği oluşturacağı (3 görüş) öne çıkan görüşler olarak dikkat çekmektedir. Aşağıda sosyal ilişkilere ve motivasyona ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik örnekler sunulmuştur:

"Öğretmenler birbirleri ile daha fazla etkileşim içinde olacaklardır. Böylece aralarındaki bilgi alışverişi de artacaktır". (sosyal ilişkiler)

"Ek bir gelir olacak olan bu çalışmalar 'takdir' den öte, net görülür bir mükâfat olacağı için herkes bir şeyler yapmak isteyecektir". (motivasyon)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlere akademik teşvik benzeri bir uygulamanın getirilmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaya yönelik olan bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalar karşılığında genel anlamda akademik teşvik benzeri bir uygulamanın yapılmasının yararlı olacağı düşüncesi içerisindedirler. Özellikle bu uygulama neticesinde öğretmenler motivasyonlarının artacağını, bu durumun da performanslarına olumlu yansıyacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte olası bir uygulamanın aynı zamanda maddi doyum da sağlayacağı için öğretmenlerin emeğinin karşılığını alacakları konusunda bir görüşe yöneltmiştir.

Akademik teşvik uygulaması üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin yapmış oldukları bilimsel çalışmaları kapsamaktadır. Uygulamanın başlamasıyla birlikte akademik çalışmaların sayısında bir artış gözlenmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda (Şahin, Yavuz Tabak ve Tabak, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Güven, Kaplan ve Acungil, 2018) da bu husus dile getirilmiştir. Olası bir teşvikin hangi alanlarda verilmesi konusunda öğretmenlerin çoğunlukla; sosyal, kültürel, bilimsel çalışmalar, projeler, kaynak temin etme, mesleki çalışmalar, sanatsal faaliyetler ve eğitsel çalışmalar üzerinde yoğunlaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum da akademik camia ile Milli Eğitim örgütündeki farklılığı yansıtmaktadır. Öğretmenler akademik çalışmaların yanısıra mesleki ve kültürel çalışmaları, sanatsal ve eğitsel faaliyetleri de dile getirmişlerdir.

Olası bir uygulamanın kuruma sağlayacağı katkı konusunda, öğretmenler bu tarz uygulamaların kurumun prestijini artıracağını, böylelikle ilgili kurumun başarısının artacağı, daha fazla gelişeceği ve kurum personelinin kalitesinin artacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç akademik personel ile ilgili olarak Turhan ve Erol (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Akademisyenler de akademik teşvik uygulamasının üniversitelerin tanınırlıkların artmasına yardımcı olduğu kanaatindedirler.

Teşvik uygulamasının öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerine hem de kişisel gelişimlerine katkısı da son derece önemlidir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde; kendilerini geliştirecekleri, donanımlarını artıracağı, pedagojik gelişimi sağlayacağı ve öğretmeni araştırmaya sevk edeceği hususunda görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Kişisel gelişim açısından ise; olası bir uygulamanın, öğretmenin özgüvenini artıracağı, daha fazla mutlu edeceği ve bunun sonucunda öğretmenlerin daha yararlı olacakları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal ilişkiler açısından değerlendirildiğinde olası bir uygulamanın diğer öğretmenlerle ilişkileri güçlendireceği, takım çalışmasını artıracağı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin de akademisyenlere verilen teşvik benzeri bir uygulamaya sıcak baktıkları ve bu durumun olumlu sonuçlar sağlayacağı söylenebilir. Bu doğrultuda MEB ve YÖK ortak çalışmalar yaparak bu yönde adımlar atılabilir. Olası teşvik uygulaması konusu kapsam ve uygulanma alanları açısından yönetici ve öğretmenlerle de tartışılarak değerlendirmeye alınabilir.

KAYNAKÇA

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

Fındıkçı İ. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Gündüz H.B. ve Çolak M. (2007). Ortaöğretim okullarında öğretmen performans yönetimi. *XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat/TÜRKİYE, 5-7 Eylül 2007.

Güven, A., Kaplan, Ç. ve Acungil, Y. (2018). Türkiye'deki akademik teşvik çalışmalarının akademik personelin motivasyonu üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73 (1), 245-268.

Özdemir, M. Ç. ve Akın, F. (2018). Türkiye'de uygulanan akademik teşvik sisteminin karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (56): 834-850.

Şahin, F., Yavuz Tabak, B. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 7 (2), 403-410.

Şehitlioğlu, Y. (2010). Örgütsel sessizlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tonbul, Y. (2008) Öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 746 (3), 633-662.

Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281-296. DOI: 10.17679/inuefd.341708.

OKUL ÖNCESİNDE MÜZE EĞİTİMİ: YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI UYGULAMALAR

Early Childhood Museum Education: Applications Based on Constructivist Approach

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ferda BEDEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ferdabedel@hotmail.com

Özet

Müzelerin eğitimsel önemi 19. yy başlarından beri kabul görmüş olsa da, konuyla ilgili doğrudan çalışmalar İkinci Dünya Savaşı yıllarında ortaya çıkmaya başlamıştır. Günümüzde, müze ziyaretçilerini eski dönemlerde olduğu gibi, pasif ve homojen insan yığınları olarak değil; tam tersine, kendi gereksinimleri, öğrenme tarzları, sosyal-kültürel amaçları ve anlamlandırma yöntemleri olan bireyler olarak kabul etme eğilimi ortaya çıkmış bulunmaktadır. Bu kendine has özellikleri olan müze ziyaretçileri arasında çocuklar da önemli bir yer tutmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, özellikle de sosyal-kültürel yapılandırmacılık, çocuklara yönelik müze programlarını, sergilerini ve müzede öğrenme araştırmalarını büyük ölçüde etkiliyor gözükmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, bireyler bilgiyi aktif bir şekilde kendileri yapılandırırlar ve yeni öğrendiklerini öncekilerle bağlantılandırarak bilgiyi anlamlı hale getirirler. Sosyal-kültürel yapılandırmacılık ise öğrenmenin belirli bir kültürel bağlam içinde, dil ve diğer kültürel sembol sistemleri aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal etkileşimler sonucu gerçekleştiğini ifade etmektedir. Çocuklara yönelik müze eğitimi çalışmalarında, çocuk-akran ve çocuk-yetişkin etkileşimlerinin bilginin yapılandırılmasındaki rolü incelenirken çeşitli araştırmacılarca yapılandırmacı yaklaşımlar kuramsal bir çerçeve olarak kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Müze Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım

Abstract

Even though the educational value of museums has been acknowledged since early 19th century, direct studies in this subject have started to emerge during WWII. Today, there is a tendency to consider museum audiences not as passive and homogenous masses of people, on the contrary, as individuals with their own needs, learning styles, social-cultural motivations and means for making sense. Among these particular museum visitors, children have an important place. Constructivist learning theory, social-cultural constructivism in particular, seems to influence museum programs, displays and research on museum learning targeting children. According to constructivist learning theory, individuals construct information actively and make sense of new information by relating it to their existing knowledge. Social cultural constructivism expresses that learning takes place in a certain cultural context, by means of language and other cultural symbol systems. In studies on museum learning targeting children, various researchers have used constructivist approaches as a theoretical framework in exploring the role of child to peer and child to adult interactions in constructing information.

Keywords: Early Childhood Education, Museum Education, Constructivist Approach

PROBLEM DURUMU

Müzenin koleksiyonu ister nadir, isterse de tarihi ve bilimsel değere sahip objelerin sergilenmesine yönelik olsun, koleksiyonun niteliğinden bağımsız olarak müze kavramının modern tanımları "halka açıklık" ve "eğitim" ifadelerini içermektedir (Hein, 1998). Müze alanında çalışan uzmanlar da artık erken çocukluk dönemindeki öğrenmenin önemini kavramışlar ve *ziyaretçi* tanımlarını küçük çocukları da içerecek şekilde genişletmişlerdir (Shaffer, 2016). Müzelerin sahip oldukları eğitimsel değer, çocuklara farklı gelişimsel açılardan katkı sağlayacak şekilde tasarım ve ilgili etkinliklerin düzenlenmesi gereğini de beraberinde getirmektedir (Hooper-Greenhill, 1999). Ancak küçük çocuklarla çalışan müze uzmanlarının ya da görevlilerinin bu yaş grubuna göre olan program ve etkinlikleri tasarlayabilmeleri için, iyi uygulama örnekleri ve öğrenme kuramlarına dair bir takım bilgilerle donatılmaları gerekmektedir (Shaffer, 2016).

AMAÇ

Çocuklar sadece çocuk müzelerinin ziyaretçileri değildirler. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki müzelerin yaklaşık olarak % 80'i çocuklar için çeşitli eğitim programları sunmaktadır. Ancak buna rağmen okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların müze ortamlarındaki öğrenme yaşantılarına dair çok az sayıda araştırma mevcuttur (Andre, Durksen ve Volman, 2017).

Hâlihazırda, yapılandırmacı öğrenme kuramının, özellikle de sosyol-kültürel yapılandırmacılığın, çocuklara yönelik müze programlarını, sergilerini ve müzede öğrenme araştırmalarını büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Andre, Durksen ve Volman, 2017). Mevcut çalışmanın amacı yapılandırmacı yaklaşımın

çocukların müze ortamındaki öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede nasıl kullanılmakta olduğuna dair bilgilendirme yapmak ve konuyla ilgili uygulama örnekleri sunmaktır.

TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle yapılandırmacı yaklaşımlara dair kısaca bir hatırlatma yapıldıktan sonra, bu yaklaşımların çocuklara yönelik müze eğitimine dair yansımalarından ve bir takım örnek uygulamalardan bahsedilecektir.

Bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık, yapılandırmacı yaklaşımlar arasında öne çıkmaktadır (Kanselaar, 2002; Powell ve Kalina, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımlar bazı hususlarda birbirlerinden farklılaşmakla birlikte bir takım ortak noktalara da sahiptirler. Sorgulayarak öğrenme ve anlamlı bir öğrenme için önceden bilinenler ve yeni öğrenilenlerin bağlantılındırılması bu ortak noktalar arasında sayılabilir (Jeffery-Clay, 1998). Jean Piaget'nin çalışmalarına dayanan bilişsel yapılandırmacılık, bilginin bireysel olarak ve kişinin içinde yapılandırılırdığını, Lev Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacılık ise bilginin kişinin diğer insanlarla (öğretmen, diğer yetişkinler, akran vb.) olan etkileşimleri aracılığıyla yapılandırılırdığını savunur. Piaget'ye göre bireyin sahip olduğu akıl yürütme becerileri ve bilgiyi nasıl yorumladığı öğrenmede ön plandadır ve dolayısıyla öğrenme bilişsel gelişime dayalı bireysel/içsel bir süreçtir. Vygotksy ise öğrenmenin meydana gelmesinde sosyal etkileşimlerin, dolayısıyla dilin ve içinde bulunulan kültürün önemini vurgular. Sosyal yapılandırmacılığa göre, bireyin kendi kendine öğrenebileceği düzey (asıl gelişim düzeyi) ve daha yetkin biri(leri)nin yardımıyla öğrenebileceği düzey (potansiyel gelişim düzeyi) arasında fark vardır. Birey, diğer insanların desteğiyle, kendi kendine ulaşabileceği düzeyin üstüne çıkabilir. Öğrenmede destek sağlayan kişi, desteğini aşamalı olarak azaltır ve birey artık ilgili görevi başkalarının yardımı olmaksızın da tek başına yapar hale gelir. Bu daha üst düzey anlayışa götüren kişilerarası destek süreci "iskele kurma" olarak adlandırılmaktadır (Powell ve Kalina, 2009). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik müze eğitimi ve araştırmalarında hem bilişsel yapılandırmacılık hem de sosyal yapılandırmacılığın etkili olduğu görülmektedir.

Çocuklar, Müze Eğitimi ve Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Müzelerin küçük çocuklar için de öğretici değerinin olduğu fikrinin giderek daha çok kabul görmesiyle, birçok müze okul öncesi dönemdeki çocuklar için de düzenlemeler yapmaya başlamıştır. Munley (2012) bu değişikliği "koleksiyon merkezlilikten" "yaparak-yaşayarak ve duyulara dayalı öğrenme çevrelerine geçiş" olarak isimlendirmektedir. Müzeler, sundukları zengin duyusal motor deneyimler ile çocuklar için eşsiz öğrenme ortamları sunmaktadırlar (Falk ve Dierking, 1992).

Örnek Uygulama I: Keşif Odaları

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma dayalı bir uygulama olan keşif odaları, genellikle bir personelin rehberliğinde, ziyaretçilerin keşfedebilecekleri, inceleyebilecekleri, sorular soracakları ve materyalleri aktif bir şekilde deneyimleyebilecekleri bir alandır (Hein, 1998).



Fotoğraf 1. *Florida Doğal Tarih Müzesi, Keşif Odası Çalışma Alanı: Çocukların Yumurta, İskelet ve Kemik Gibi Doğal Oluşumlarla Doğrudan Etkileşimi* (Florida Doğal Tarih Müzesi, Fotoğraf Departmanı izniyle)



Fotoğraf 2. *Florida Doğal Tarih Müzesi, Keşif Odası: Küçük Çocuklar İçin Ormanda Saklanmış Hayvanları Arama Etkinliği* (Fotoğraf: Florida Doğal Tarih Müzesi, Fotoğraf Departmanı izniyle)

Okul öncesi dönemdeki çocuklar müzelere yetişkin eşliğinde gelmektedirler. Dolayısıyla alandaki uzmanlar müzelerin öğretici değerinin artırılması söz konusuyken çocuk ve diğerleri arasındaki etkileşimin önemini vurgulamaktadırlar (Wolf ve Wood, 2012). Müzede öğrenmenin sosyal doğası bir çok müzenin Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacılık yaklaşımını benimsemesi sonucunu doğurmuştur (Andre, Durksen ve Volman, 2017; Gaskins, 2016). Örnek olarak, sosyal bağlamın (grup üyeleri, diğer ziyaretçiler, müze personeli vb.) öğrenme üzerindeki etkisi "iskele kurma" ile açıklanıp incelenebilmektedir (Jeffery-Clay, 1998). Andre, Durksen ve Volman da (2017) çocukların müzelerdeki öğrenmesi üzerinde yapılmış olan çeşitli araştırmaların bulgularını incelemişler ve iskele kurma tekniğinin öğrenmeyi artırmada kilit bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Örnek Uygulama II: Aile ile Öğrenme

Müzelerde aile ile birlikte öğrenme her ne kadar yeni bir kavram değilse de "iskele kurma" tekniğinin öğrenmeye olan olumlu katkılarını gösteren çalışmalardan dolayı güncellenmiş ve yeniden tanımlanmış bir statüye sahiptir (Shaffer, 2016). Aile temelli iskele kurma yaklaşımının uygulanabilirliği ailenin belirli özellikleri taşımasını gerektirmektedir. Aile, ilk olarak, oyun ve keşfetmenin öğretici potansiyelinin bilincinde olmalı ve çocuklarıyla birlikte bilgi yapılandırmaya ve anlam oluşturma eğilimi taşımalıdır. Ayrıca, ailenin çocuğun oyun arkadaşı olma konusunda kendini rahat hissetmesi ve bununla birlikte, önceki paragraflarda bahsedilmiş olan iskele kurma tekniğini kullanabilecek şekilde çocuğun öğrenme yaşantısını destekleyebilmesi de önemlidir. Anne-babanın çocuğun bilgi düzeyi, ilgi alanlarına dair farkındalıklarının olması, kendilerini aktif oyun arkadaşları olarak görebilmeleri ve çocuğun öğrenmesini geliştirmeye yönelik bir adanmışlıklarının olması çocuğun müzedeki öğrenme deneyimlerini üst düzeyde zenginleştirecektir (Gaskins, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Andre, Durksen ve Volman (2017) genel anlamda müzede öğrenme ve daha spesifik olarak çocukların müzelerdeki öğrenme yaşantılarına dair çalışmalar ağırlıklı olarak Amerika Birleşik Devletleri sınırlarında ve bilim müzeleri odaklı olarak gerçekleştirilmiş olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre, sanat, tarih ve arkeoloji gibi diğer içeriklerdeki ve diğer ülkelerdeki bağlamlardaki öğrenme yaşantılarını ele alan çalışmaların sayısı çok az sayıdadır. Andre, Durksen ve Volman, ek olarak, çocuk müzeleri dışında, yetişkin müzelerinin çoğunda çocuklara yönelik öğrenme programlarına yer verilse de özellikle okul öncesi dönem çocuklarının müzelerdeki öğrenme yaşantılarına dair çok az miktarda çalışma bulunmakta olduğuna dikkat çekmektedirler. Türkiye açısından bir değerlendirme yapıldığında ise müzelerin eğitici değerinin genellikle kabul gördüğü ancak bu konuya dair bilimsel ve sistematik araştırma, planlama ve düzenlemelerin son derece kısıtlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, hem dünyada hem ülkemizde çeşitli nitelikteki müzelerin eğitimsel değerlerinin incelenmesi ve artırılması için, farklı yaş gruplarına göre özelleştirilmiş çalışmalara ihtiyaç vardır. Mevcut literatür, yapılandırmacı yaklaşımların bu tür araştırma ve uygulamalar için yol gösterici olabileceğine işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. Learning Environments Research, 20(1), 47-76.

Falk, J., & Dierking, L., (1992). The Museum Experience. Washington DC: Howells House.

Gaskins, S. (2016). 25. Children's Learning in Museums with their Families. Müze Kurtarma Kazıları Sempozyumu ve II. Uluslararası Müzecilik Çalıştayı. 11-18 Nisan 2016, Antalya.

Hein, G. (1998). Learning in the Museum. London, UK: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). The Educational Role of the Museum, NY: Routlidge.

Jeffery-Clay, K. R. (1998). Constructivism in museums: How museums create meaningful learning environments. Journal of Museum Education, 23(1), 3-7.

Kanselaar, G. (2002, July). Constructivism and socio-constructivism. Retrieved from http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf

Munley, M.E. (2012). Early learning in museums: A review of the literature (Unpublished report). Chicago, IL: Smithsonian Institution's Early Learning Collaborative Network and Smithsonian Early Enrichment Center.

Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. Education, 130(2),241-250. http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=761ddbd4-61e4-49c1-a99c-792fd6804426%40sdc-v-sessmgr06

Shaffer, S.E. (2016). Engaging Young Children in Museums, NY: Routlidge.

Wolf, B & Wood, E. (2012) Integrating Scaffolding Experiences for the Youngest Visitors in Museums, Journal of Museum Education, 37:1, 29-37, DOI: 10.1080/10598650.2012.11510715

MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Teacher Opinons Toward Professional Development Process

Öğretmen Havva KULBAK
Milli Eğitim Müdürlüğü
havvakulbak@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
adilcoruk@hotmail.com

Özet

Ülkelerin eğitim sistemlerini nitelikli hale getirme çabalarının başında öğretmenlerin niteliğini artırmaya yönelik uygulamalar gelmektedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi öğretmenin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ve eğitim alanında meydana gelen yeni yaklaşımlar öğretmenlerin geleneksel rol ve işlevlerinin de değişmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliği önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında farklı kademelerde görev yapan 75 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Farklı branşlardaki öğretmenler ile yapılan ön görüşmeler ve ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama yapılarak gelen öneriler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler sürekli mesleki gelişimi; kişinin kendini geliştirmesi, mesleki yeniliklerden haberdar olma, yaşam boyu süren öğrenme biçimi, değişen toplumsal gelişmeleri ve değişen teknolojiyi takip etme olarak tanımlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimlerin uzman kişiler tarafından verilmemesi, hedef kitlenin tamamına ulaşılamaması, öğretmenlerin isteksiz katılması, eğitim içeriklerinin yetersiz olması ve ihtiyaçları karşılayabilecek eğitim çeşitliliğinin olmaması gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişim ihtiyaçlarının mevcut hizmetiçi eğitimler ile karşılanamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ideal mesleki gelişim nasıl olmalıdır sorusu için; bu eğitimlerin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması, güncel bilgiler içermesi, interaktif olması ve uygulamaya yer vermesi gibi görüşler belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının hizmetiçi eğitimler ile karşılanamadığı ve planlamalar yapılırken öğretmen görüşlerinin dikkate alınmasını istedikleri görüşleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin etkinliklere istekli katılmalarını sağlayabilmek için, mesleki gelişim eğitimlerini başarı ile tamamlayan öğretmenlere kariyer ve unvan verilmesi; mevcut hizmetiçi etkinliklerinin ihtiyaçları karşılayamaması sonucuna istinaden bireysel mesleki gelişimin teşvik edilmesi ve mesleki gelişim ödeneğinin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Değişim, Öğretmen

Abstract

Practices aimed at increasing the quality of teachers are primary efforts to qualify the education systems of the countries. The quality of an education system of a country is closely related to the quality of its teachers. Social, economic and technological developments and new approaches to the field of education have also changed the traditional roles and functions of teachers. The continuity of professional development activities is important for teachers in order to adapt to changing conditions and meet the needs of the society. In this research, from this point of view, it was aimed to reveal the teacher opinions about the professional development process. Qualitative research model is used in the study. The study group of the research constituted of 75 teachers who were working at different educational levels during the academic year of 2017-2018. Structured interview form was used in research as data collection tool. Interview questions were created by using related literature and preliminary interview results with teachers in different branches and were presented to expert opinions. After the initial necessary revisions were made, a pilot application is conducted and the form was finalized after the suggestions gathered came from this pilot application. Content analysis is used to analyze the data obtained within the research. According to research findings, teachers defined continuous professional development as self-development process, being aware of professional innovations, lifelong learning style, pursuing the social developments and technology. Teachers who participated in the research indicated that their professional development needs cannot be met by existing in-service trainings since these trainings are; not provided by specialists, unable to reach the complete target population, done with unwillingly attending teachers,

not providing adequate educational content, and diverse in terms of meeting teacher needs. For the question "how an ideal professional development should be", teachers expressed their opinions as; prepared in line with teacher needs, contains up-to-date information, being interactive and includes practice. According to the results obtained, the teachers stated that their professional development needs cannot be met with existing in-service trainings and their desire to be taken into consideration during the planning process. Depending on the results of the research, it is recommended to give career and title opportunities to participated teachers in order to increase teacher willingness. It is also recommended to encourage individual professional development and give professional development allowance in order to increase level of satisfaction of needs.

Keywords: Professional Development, Change, Teacher

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar vatandaşlarının nitelikli bireyler olarak yetiştirilmeleri için daha çok çaba harcamaktadırlar. Bu nedenle eğitime daha fazla kaynak ayrılmakta ve bu kapsamda çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim sistemlerini nitelikli hale getirme çabası içerisinde olan bütün ülkelerde ön plana çıkan uygulamalar öğretmenlerin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalardır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel öğesidir ve değişen dünyanın gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmede önemli sorumluluklara sahiptir. Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi öğretmenin niteliği ile çok yakından ilişkilidir. Bu sebepledir ki öğretmenler, eğitimin anlamlı, etkili ve verimli olmasını sağlayarak işlevselleştiren temel aktörlerdendir (Alkan, 2000). Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ve eğitim alanında meydana gelen yeni yaklaşımlar öğretmenlerin geleneksel rol ve işlevlerinin de değişmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları bilgiler, bilginin hızla değişmesi nedeniyle güncelliğini kaybetmekte ve mevcut problemlerin çözümünde yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin bilgilerini güncellemeleri, değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için her alanda kendilerini geliştirerek yaşam boyu öğrenme ilkesini benimsemeleri, yani mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliği sağlanmalıdır.

Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için öğretmenlere sürekli mesleki gelişim alanında verilecek olan destek büyük önem arz etmektedir (Seferoğlu, 2009). Ülkemizdeki öğretmen açığının tamamlanmak üzere olması nedeniyle, eğitimde başarılı ülkelerin uyguladıkları politikalar doğrultusunda ülkemizde de hizmet içindeki öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına ve sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik adımlar atılması gerekmektedir (ERG, 2015). Eğitim alanında yapılan tüm yeniliklere ve teknolojik gelişmelere rağmen, eğitimin temel aktörü olma özelliğini öğretmenler her dönemde korumaktadırlar (Elsayed, 1997, Akt. Kabakçı Yurdakul, 2012). Öğretmenlere mesleki gelişim alanında verilecek sürekli destek, öğretmenlerin bireysel yönden gelişmesini, öğrencilerin öğrenmelerini, okulun etkililiğini ve genel anlamda eğitimde niteliğin artmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlere yönelik oluşturulan hizmetiçi eğitimler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimlerinin sağlanmasında ve eğitimin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Ülkemizde ilk hizmetiçi eğitimler 1960 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'nda Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu'nun (1975 yılında Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı olmuştur) açılması ile verilmeye başlamış; sonrasında eğitimler öğretmenlere belirli merkezlerde kısa süreli kurslar ile verilmiştir (Bedük, 1997; Akt. Töre, 2017). 4 Ocak 1995 tarih ve 22161 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan ve yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği"ne göre mesleki gelişimin hedefleri; öğretmenlerin kuruma uyumlarını sağlamak, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2007a). Hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşabilmesi için kurumun, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması gerekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004). Bu nedenle hizmetiçi eğitimlerin planlanması ve en önemli kısmı olan ihtiyaçların belirlenmesi noktasında sürece yönelik çalışmaların bilimsel araştırmalara dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kurumlarda verilen hizmetiçi eğitimler, bireyin işi kapsamındaki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak amacı ile yapıldığı için, meslekî eğitim niteliği taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri uzun yıllardır hizmetiçi eğitimler şeklinde verilmiştir; ancak eğitimde yaşanan gelişmeler nedeniyle sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin geleneksel hizmetiçi eğitimlerden farklılıklar göstermesi gerektiği anlayışı benimsenmeye başlamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Geleneksel hizmetiçi eğitim anlayışında öğretmenlerden, kısa zaman diliminde bir konuya ait edindikleri bilgileri sınıflarında uygulamaları istenmektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 2001: 45, Akt. Kanadlı, 2012). Ülkemizde de hizmet içi eğitimler genellikle seminer ve kurslar şeklinde kısa süreli olarak planlanmaktadır. Villegas-Reimers (2003)'a göre etkili mesleki gelişim etkinlikleri uzun süreli dönemler olarak planlanmalıdır. Çünkü öğretmenlerin önceki bilgileriyle mesleki gelişim sonucu yeni öğrendiği bilgileri karşılaştırıp özümsemesi ve bunları sınıfta uygulayabilmesi zaman gerektiren bir süreçtir. Mesleki gelişimin bir süreç olarak planlanması gerektiği Milli Eğitim Bakanlığı'nın OTMG kılavuzunda öğretmenlerin mesleki gelişimi tanımında da ifade edilmektedir. Kılavuzda öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul genelinde öğretmenlerin mesleki bilgi ve

becerilerinin, tutum ve değerlerinin gelişimini destekleyerek etkili öğrenme ortamları oluşturmada öğretmene yol göstererek destek sağlayan süreçler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007b).

Day (1999)'e göre sürekli mesleki gelişim, sınıftaki değişikliği etkilemek için tasarlanmış tüm davranışları kapsayarak, doğal öğrenme deneyimlerinden ve bunlar aracılığıyla sınıftaki eğitim kalitesine katkıda bulunan birey, grup veya okul için doğrudan veya dolaylı fayda sağlamayı amaçlayan bilinçli ve planlı etkinliklerden oluşur (Özdemir, 2016). Alexander (2009), sürekli mesleki gelişimi öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla bilgi, beceri ve kişisel niteliklerini iyileştirme ve genişletme olarak tanımlamaktadır (Belay, 2016). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını zenginleştirerek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için tasarlanan etkinlikler ve süreçler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000). Sürekli mesleki gelişim kavramlarında ortak nokta olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarında değişiklik ve gelişim amacı taşıdığı ve bu yenilenme sürecinin niteliğinin artırılmasına etkisi vurgulanmaktadır. Son dönemlerde mesleki gelişim kavramı öğrenmenin doğasının daha iyi anlaşılması üzerine değişime uğramaktadır. Mesleki gelişim öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini, aynı zamanda değişimlerini arttırabilmek için planlanan, farklı kazanımlara ulaşabilme amacı taşıyan uzun bir süreçtir (Marcelo, 2009, s. 5, Akt. Akçay Kızılkaya, 2012).

Hunzicker (2010)'a göre etkili mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenleri işbirlikli öğrenmelere aktif ve interaktif olarak katabilmelidir (İlgan, 2013). Öğretmenlerin sorun çözme, tartışma, simülasyonlar, rol yapma ve uygulama etkinliklerinde fiziksel, bilişsel ve duygusal alanlarda aktif oldukları mesleki gelişim etkinlikleri planlanmalıdır. Öğretmenler sorunlarını, görüşlerini ve düşüncelerini birbirlerine anlatarak, çözümlere yönelik beyin fırtınası yaparak interaktif mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirirler. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kapsamında eğitimlerini kendilerinin belirleyebilmesi, mesleki gelişim eğitimlerinden daha iyi sonuç alınmasını ve öğretmenlerin daha iyi öğrenmelerini sağlar. Ayrıca öğretmenlerin daha fazla özerk olmalarının sağlanmasının yolu, mesleki gelişim etkinliklerinden olumlu sonuçlar alınması ile yakından ilişkilidir (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown ve Harland, 2005; Akt. Akçay Kızılkaya, 2012). Earley (2010)'a göre sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin gelişmesini, öğrenmesini ve çalışmalarından heyecan duymasını sağlayarak, yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sunarak, uzmanlıklarını çeşitli şekillerde paylaşmalarını sağlayarak ve kariyer gelişimlerini destekleyerek kendilerini geliştirmelerine imkân veren formal ya da informal öğrenmelerin tümünü kapsamaktadır.

Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve gelişmelere paralel olarak gerekli bilgi ve becerileri kazandırırken eğitim sisteminin gelişmesini de sağlamaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmen niteliklerinde artış sağlarken öğrencilerin başarılarını ve sınıf içi iletişim ortamını da etkilemektedir. Öğretmenin olumlu değişim kazanan davranışları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerinden öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, okul yönetiminin ve öğretmenin ailesinin de yararlandığı ifade edilmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2012). Bütün bu faydalı etkileşimler ve değişimler nedeniyle sürekli mesleki gelişim etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Etkinliklerinin planlanması aşamasında etkinliklerin içeriği, öğretim şekli, yeri, zamanı, değerlendirilme şekli ve eğitici özellikleri öğretmenlerin görüşleri alınarak planlanmalıdır. Çünkü öğretmenlik gibi profesyonellik gerektiren mesleklerde mesleki gelişim faaliyetleri kişinin süreci kendisinin yönlendirmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Genç, 2010). Öğretmene yapılan yatırım, bireye yapılan yatırım olup topluma ışık tutan bir değerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, hem bireysel hem de toplumsal bir uygulama olup büyük önem arz etmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (ÖYGM, 2017) öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında üç ana yeterlik alanından birisi olan "Tutum ve Değerler" kapsamında Kişisel ve Mesleki Gelişim alt yeterliğinin içerisinde "Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır" ifadesine yer vererek öğretmenlerin mesleki gelişimine vurgu yapmaktadır. Bakanlığın mesleki gelişime yönelik yapmış olduğu açıklamalara rağmen yapılan planlamalar ve eğitimler yetersiz kalmaktadır (TED, 2009). Ülkemizde mesleki gelişime önem veren öğretmenlerin okullarda istihdamını sağlayabilecek, aynı zamanda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip edebilecek ve mesleki olarak değişim ve yenilenme sağlayabilecek bir sistem tam anlamıyla bulunmamaktadır (Buldu, 2014). Timperley (2008), eğitim kurumlarının bazılarında mesleki gelişim programlarının etkili olarak tespit edilerek, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış sabit programlardan oluştuğunu belirtmiştir (Akt. Akçay Kızılkaya, 2012). Ülkemizde de mesleki gelişime yönelik artan ilgi sonucunda bu kapsamda çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğretmenler için etkin ve nitelikli mesleki gelişim programlarının hazırlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim kavramı ne ifade etmektedir?

2. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, mevcut hizmetiçi eğitimler ile karşılanabilmekte midir?

3. Öğretmen görüşlerine göre ideal mesleki gelişim nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenirler (Merriam, 1998). Amaç insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaktır. Araştırmada öğretmenler için etkin ve nitelikli mesleki gelişim programlarının hazırlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının belirlenmesi amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2015) görüşme yolu ile veri toplamanın, nitel araştırmalarda insanların görüşlerini, deneyim ve duygularını belirtmede kullanılabilecek etkili yöntemlerden birisi olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ilinde 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında farklı kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış araştırmacı tarafından önceden tespit edilen bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örneklemede çalışma grubunu seçerken dikkat edilen kriter, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılma sıklığı ve etkinliklere katılım şekli olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında gönüllü 75 öğretmene yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişken	***Kategoriler***	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	55	% 73
	Erkek	20	% 27
Kıdem	1-5 yıl	11	% 15
	6-10 yıl	15	% 20
	11-15 yıl	19	% 25
	16-20 yıl	20	% 27
	21 yıl ve üzeri	10	% 13
Okul türü	Anaokulu	2	% 3
	İlkokul	20	% 27
	Ortaokul	8	% 11
	Meslek Lisesi	25	% 33
	Anadolu Lisesi	14	% 18
	Diğer (BİLSEM, HEM, Özel Eğitim İş Okulu)	6	% 8
Branş	Okul Öncesi	5	% 7
	Sınıf Öğretmeni	18	% 24
	Özel eğitim Öğretmeni	4	% 5
	Branş öğretmeni (Meslek dersleri)	10	% 14
	Branş öğretmeni (Kültür dersleri)	34	% 45
	Rehber Öğretmen	4	% 5

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranarak hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Patton (1987), görüşme formu yönteminin birçok katılımcıdan benzer konularda aynı tür bilgiler edinebilmek için hazırlandığını belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme soruları belirlenirken kolay bir şekilde anlaşılır olmasına, yönlendirmelerden uzak olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın alt problemlerinin tamamını yansıtacak görüşme soruları hazırlanmıştır. Taslak formun hazırlık aşamasında farklı branşlardaki öğretmenler ile mesleki gelişim hakkında ön görüşmeler yapılmıştır. Uzman görüşü için Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki 5 öğretim üyesine; anlam ve Türkçe dilbilgisi bakımından 2 alan öğretmenine başvurulmuş ve pilot uygulama için farklı branşlarda 2 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Bu aşamalar sonucu gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Veriler toplanırken öğretmenlerden gönüllülük esasına görerandevular alınmış ve onların uygun olduğu saatler tespit edilerek görüşmeler öğretmenlerin kendi okullarında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi için sık kullanılan yaklaşımlardan birisi içerik analizidir. Görüşmeler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların görüşme formunda yer alan görüşleri temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada dış geçerlilik kapsamında; amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme uygulaması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlı örnekleme kapsamında mesleki gelişim etkinliklerine isteğe bağlı katılım gösteren farklı branş ve kıdeme sahip öğretmenlerden etkinliklere katılım sıklığı dikkate alınarak seçimler yapılmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubunda, farklı branş ve kıdemlerde isteğe bağlı katılım gösteren öğretmenlerin bulunması mesleki gelişime yönelik farklı görüş ve anlamların ortaya çıkartılmasında daha etkili olacağı düşünülmüştür. Mesleki gelişim etkinliklerine isteğe bağlı katılım gösteren öğretmen gruplarının araştırmaya dâhil edilmesindeki amaç; araştırmanın iç geçerliğini sağlamak, araştırmanın ve sonuçların inandırıcılığını arttırmak için çeşitleme stratejisini kullanmaktır. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırma kapsamına alınması, farklı yaşantı ve algıların ortaya çıkartılmasını ve çoklu gerçeklere ulaşılması için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıntılı betimleme kapsamında ise öğretmenlerin görüşme formlarında belirttikleri hususlar aynen aktarılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler Ö1, Ö2,.. şeklinde kodlanmış ve belirtmiş oldukları fikirler temaların altlarında ifade edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik kapsamında ise teyit incelemesi yapılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler alanında uzman başka araştırmacı tarafından tekrar kodlanmış ve sonuçlar ilgili alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular arasında neden sonuç ilişkileri ele alınarak, kodlar ve temalar altında verilmiş ve tanımlanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı

Çalışmada öğretmenlere "Sürekli mesleki gelişim kavramı sizin için ne ifade etektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime yönelik görüşleri aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı*

Tema	Kod	f
Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı	Kişinin kendini geliştirmesi	31
	Mesleki yeniliklerden haberdar olma	20
	Yaşam boyu süren öğrenme biçimi	18
	Branşa ait gelişmeleri takip etme	12
	Değişen toplumsal gelişmeleri takip etme	11
	Bilgilerin sürekli güncellenmesi	10
	Değişen teknolojiyi takip etme	10
	Sürekli araştırmak ve uygulamak	7
	Bakanlık tarafından sürekli eğitimler verilmesi	7
	Ulusal ve uluslararası gelişmeleri yakından takip	6

Öğretmenlerin yarısına yakını sürekli mesleki gelişimi kişinin kendini geliştirmesi (31 görüş) olarak tanımlamışlardır. Mesleki yeniliklerden haberdar olma (20 görüş), yaşam boyu süren öğrenme biçimi (18 görüş) öne çıkan diğer görüşler olarak dikkat çekmektedir. Branşa ait gelişmeleri takip etme (12 görüş), değişen toplumsal gelişmeleri takip etme (11 görüş), bilgilerin sürekli güncellenmesi (10 görüş), değişen teknolojiyi takip etme (10 görüş), sürekli araştırmak ve uygulamak (7 görüş), Bakanlık tarafından sürekli eğitimler verilmesi (7 görüş), ulusal ve uluslararası gelişmeleri yakından takip (6 görüş) ifadeleri ortaya çıkan diğer tanımlamalardır. Öğretmen görüşlerinden öne çıkan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö17: "... meslek hayatı boyunca olan, sabit aralıklarla ara açılmadan gerçekleşen bir kavram. Düzenli aralıklarla yapılan faaliyetler kişinin farkındalığını canlı tutar."

Ö36: "... yerel ve küresel anlamda değişen insan ve ihtiyaçları eğitime de yansımaktadır. Değişen öğrenci ihtiyaçları ve eğitim politikaları mesleki anlamda sürekli bir gelişme istemektedir."

Ö48: "Öğretmenlik mesleğinin ürünü insan olduğu için bu mesleği yapan kişilerin kıdemi ne olursa olsun kendisini ve bilgisini yenilemeli;gelişmeleri,sistemleri takip etmeli nasıl ki hayat boyu öğrenme inkar edilemez bir gerçekse mesleki gelişimin sürekliliği de aynı gerçekliğe ve zorunluluğa sahiptir."

Öğretmenlerin Mesleki GelişimlerininHizmetiçi Eğitimlerle Karşılanabilme Durumu

Öğretmenlere "Öğretmenlerin mesleki gelişimi hizmetiçi eğitimler ile karşılanabilmekte midir?" sorusu yöneltilmiş ve bunu gerekçelendirmeleri istenmiştir. Sorunun cevaplanma ihtimalini artırmak için soru ifadesinin altına "Karşılandığını düşünüyorum, çünkü...", "Karşılanmadığını düşünüyorum, çünkü…" ve "Kararsızım, çünkü…" şeklinde yapılandırılmış seçenekler eklenmiştir. Mesleki gelişim etkinliklerinin hizmetiçi eğitimler ile karşılanamadığını belirten öğretmenler (51 öğretmen) çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerden 19'u kararsız kaldığını, 5'i ise mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlarının mevcut hizmetiçi etkinlikler ile karşılandığını belirtmişlerdir.

Hizmetiçi eğitimlerin yeterliliği ve gerekçelerine yönelik öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan kodlar Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Hizmetiçi Eğitimlerle Karşılanabilme Durumu*

Tema	Kod	f
Hizmetiçi eğitimler yeterli (5 öğretmen)	Öğretmenlerin isteğe bağlı katılımı	2
	Alana yönelik çalışmalar	2
	İhtiyaç duyulan konular	2

Hizmetiçi eğitimlerin yeterli olduğunu belirten öğretmenler bunu farklı şekillerde gerekçelendirmişlerdir. Etkinliklere isteğe bağlı katılım olduğunda eğitimlerin yeterli olduğunu belirten öğretmenler (2 görüş) ve alana (branşa) yönelik çalışmalar olduğu için yeterli olduğunu belirten öğretmenler (2 görüş) ve ihtiyaç duyulan konuların mevcut olduğunu belirten öğretmenler (2 görüş) hizmetiçi eğitimlerin yeterli olduğunu bu ifadeler ile gerekçelendirmişlerdir. Öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö28: "… sık sık toplanıyoruz ve alanımız ile ilgili çalışmalar yapıyoruz." -Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Ö23: "… alan bazlı eğitimlerimiz hem içerik hem de pratik anlamda uygulamaya imkan vermektedir." -Motorlu Araçlar Teknolojisi (Makine Eğitimi ABD)

Ö40: "... eğitim her anlamda önemlidir. Ben her katıldığım hizmetiçi eğitimden, konferanstan bir şeyler aldım."

Tablo 4. *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Hizmetiçi Eğitimlerle Karşılanabilme Durumu*

Tema	Kod	f
Hizmetiçi eğitimler yetersiz (51 öğretmen)	Eğitimcilerin uzman olmaması	17
	İçeriklerin yetersiz oluşu	15
	Hedef kitlenin tamamına ulaşamama	13
	İhtiyaç duyulan eğitim sayısının ve çeşitliliğinin yetersizliği	11
	Öğretmen ilgisizliği	8
	Zorunlu katılım	7
	Amaca uygun planlama yapılmaması	7
	Uygulama yapılmaması	6
	Zamanlama hataları	6
	Eğitim sürelerinin yetersizliği	5
	Planlandığı şekilde yürütülmemesi	5

Hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğunu farklı şekillerde gerekçelendiren öğretmenlerin öne çıkan ifadeleri; eğitimcilerin uzman olmaması (17 görüş), içeriklerin yetersiz oluşu (15 görüş), hedef kitlenin tamamına ulaşılamaması (13 görüş) ve ihtiyaç duyulan eğitim sayısının ve çeşitliliğinin yetersizliği olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen ilgisizliği (8 görüş), zorunlu katılım (7 görüş), amaca uygun planlama yapılmaması (7 görüş), uygulama yapılmaması (6görüş), zamanlama hataları (6 görüş), eğitim sürelerinin yetersizliği (5 görüş) ve planlandığı şekilde yürütülmemesi (5 görüş) ortaya çıkan diğer ifadelerdir. Bu kapsamda öne çıkan bazı öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö14: "… verilmesi gereken saatten daha kısa sürede verilmeye çalışılıyor. Öğretmenler için ders bittikten sonra yorgun bir zamanda yapılıyor. Eylül ve Haziran ayı seminer dönemlerinde doğru zamanda eğitimler verilirse daha sağlıklı olur."

Ö45: "… yerel hizmetiçi eğitimi alan kişiler (öğreticiler) tam anlamıyla anlatamıyor. Örneğin 3 günlük kursu 2 günde bitiriyor. Çoğu öğretmen bilinçli değil. Hizmetiçi eğitimin gerçek amaçlarından haberdar değil. Sadece zaman dolduruyoruz. Sadece ellerindeki slaytı okuyorlar. Onu zaten bende internetten okuyabiliyorum. Yaparak ve yaşayarak eğitimler olmalı..."

Ö67: "… bir zorunlu tutulan hizmetiçi eğitimler var. Bunlar genellikle olmuş olsun diye yapılan herkesin isteksiz katıldığı eğitimler oluyor. İkincisi, bizim isteyip gittiklerimiz ya da isteyip de bir türlü gidemediklerimiz. Okul açıkken eğitim-öğretim aksamasın diye izin verilmeyenler ya da tatil dönemlerinde çok istekli var diye bir türlü sıra gelmeyenler."

Tablo 5. *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Hizmetiçi Eğitimlerle Karşılanabilme Durumu*

Tema	Kod	f
Kararsızım (19 öğretmen)	Hizmetiçi eğitimlerin bazılarının yeterli olması	10
	Bazı eğitimlerin bilgi içerikli olup uygulamaya yer verilmemesi	2
	Mahalli kurslar ile merkezi kurslar arası farklılık	2

Mesleki gelişim etkinliklerininhizmetiçi eğitimler ile karşılanabilme durumuna 19 öğretmen kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kararsızlık nedenlerini hizmetiçi eğitimlerin bazılarının yeterli olması (10 görüş), bazı eğitimlerin bilgi içerikli olup uygulamaya yer verilmemesi (2 görüş) ve mahalli kurslar ile merkezi kurslar arası farklılık (2 görüş) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden öne çıkan bazı ifadeler şu şekildedir:

Ö3: "... bazı hizmetiçi eğitimler sadece bilgi içermekte, uygulama aşamasında yetersiz kalıyorlar."

Ö18: "... bazı hizmetiçi eğitimler, ihtiyacımız olandan ya da istenenden çok farklı bilgi içermektedir. Gereksiz ya da şu anki öğrenci, okul profiline hitap etmeyen hizmetiçi eğitimler ile karşılaşmaktayım. Ancak bazıları da bize katkı sağlamaktadır."

Ö71: "... Tüm hizmetiçi eğitimler amacına uygun bir şekilde uygulanamıyor. Bazıları öğretmenlerin beklentilerini karşılamıyor."

İdeal Mesleki Gelişim

Öğretmenlere "İdeal mesleki gelişim nasıl olmalıdır?" sorusu yöneltilerek görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu görüşme sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlar kodlanarak ideal mesleki gelişim teması altında aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *İdeal Mesleki Gelişim Nasıl Olmalı*

Tema	Kod	f
İdeal Mesleki Gelişim	Öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan	20
	Güncel bilgiler içeren	20
	İnteraktif ve bol uygulamalı eğitimler	13
	Yeni neslin ihtiyaçlarını karşılayabilecek içerikler	13
	İsteğe bağlı olmalı	10
	Zorunlu periyodik eğitimler olmalı	10
	Branş bazında planlamalar	9
	Seminer dönemine planlanan eğitimler	7
	Üniversitelerde uygulamaya dönük eğitimler	4
	Bireysel mesleki gelişimin teşvik edilmesi ve mesleki gelişim ödeneği verilmesi	4

Öğretmenlerin, ideal mesleki gelişim nasıl olmalı konusunda öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan (20 görüş) ve güncel bilgiler içeren (20 görüş) ifadelerini öne çıkardıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ideal mesleki gelişim nasıl olmalı sorusuna interaktif ve bol uygulamalı eğitimler (13 görüş), yeni neslin ihtiyaçlarını karşılayabilecek içerikler (13 görüş), isteğe bağlı olmalı (10 görüş), zorunlu periyodik eğitimler olmalı (10 görüş), branş bazında planlamalar (9 görüş), seminer dönemine planlanan eğitimler (7 görüş), üniversitelerde uygulamaya dönük eğitimler (4 görüş), bireysel mesleki gelişimin teşvik edilmesive mesleki gelişim ödeneği verilmesi (4 görüş) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu çerçevede bazı öğretmen görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö49: "... Öğretmenler günün koşullarına uygun yöntemlerle mesleki gelişime teşvik edilerek gelişimin önü açılmalı, doğru kişiler eğitici olarak görevlendirme yapılmalı ve öğretmenler de hem konu hem de zaman anlamında planlamaya dahil edilmelidir."

Ö58: "... 1- Belli bir seminer-kurs gibi sınırlı bir zamana dayatma yoluyla yapılan etkinlikler yerine süreci kapsayan nitelikli ve sürdürülebilir bir gelişimi kapsamalıdır.

2- Motivasyonu artırmak amacıyla isteğe bağlı ve öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.

3- Öğretmenler arasında işbirliğini artıracak fırsatlar sağlamalıdır."

Ö17: "... Nitelikli hizmetiçi eğitimlerin arttırılması,bireysel mesleki gelişimin teşvik edilmesi ve mesleki gelişim ödeneğinin verilmesi."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm dünyada artan öneme sahip öğretmenler için mesleki gelişim alanında yapılacak olan yatırımlar topluma, ülkemize ve dünyaya pozitif değerler katarak kalkınmanın ve gelişmenin temelini sağlayacaktır. Profesyonel bir meslek olan öğretmenlik mesleği günümüzde çok daha fazla yeterlik ve beceri gerektirmektedir. Toplumsal, teknolojik, ekonomik ve eğitim alanında yaşanan hızlı değişimler öğretmenlerin gelişmesini ve yenilenmesini zorunlu kılmakta ve bu sorumluluk hükümetlerin, üniversitelerin, toplumun hatta uluslararası örgütlerin sorumluluk alanına girmektedir. Öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliği ve niteliği önem arz etmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi, öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak mesleki gelişim etkinliklerine istekli katılımlarının sağlanması ve artan motivasyonları doğrultusunda eğitim-öğretim sürecine

olumlu katkılar sağlayabilmelerinden geçmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını sürekli mesleki gelişimi kişinin kendini geliştirmesi olarak, büyük bir kısmı da mesleki yeniliklerden haberdar olma ve yaşam boyu süren öğrenme biçimi olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları konuyla ilgili olarak yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Farklı araştırmalarda (Uştu, Mentiş-Taş ve Sever, 2016; Boydak-Özan, Şener ve Polat, 2014) da öğretmenler sürekli mesleki gelişimi yenilikleri takip etmek, eksiklikleri tamamlamak, gelişen teknolojiye uyum, toplumsal ihtiyaçları karşılayabilme ve kendini yenileme çerçevesinde açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu mevcut hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin karşılanamadığını düşünmektedirler. Öğretmenler; mesleki gelişim etkinliklerinde görev alan eğiticilerin uzman olmaması, içeriklerin yetersiz oluşu, hedef kitlenin tamamına ulaşılamama, ihtiyaç duyulan eğitim sayısının ve çeşitliliğinin yetersizliği gibi nedenlerle mevcut hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Elçiçek (2016) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişime yönelik önemli sorunlardan birisi olarakmevcut hizmet içi eğitimlerin hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz kalmasına vurgu yapılmaktadır. Özen (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ihtiyaç olduğu ancak; öğreticilerin uzman olmaması, etkinliklerin planlamalara uyulmadan yapılması, içeriklerin kuramsal temele dayanmaması, uygulamaya yer verilmemesi gibi pek çok sorunun olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ideal mesleki gelişimi öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan, güncel bilgiler içeren ve uygulamaya dönük eğitimler olarak tanımlamışlardır. Elçiçek (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin talepleri alınmadan verilen eğitimlerin genellikle seminerler ile karşılanmaya çalışıldığı ve içeriklerin yetersiz kaldığı için öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu vurgusu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulamaya dönük eğitimler ile süreç içerisinde daha aktif olmak istemektedirler. Bu sonuç Boydak-Özan, Şener ve Polat (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler tarafından mesleki gelişime yönelik öneriler çerçevesinde uygulamaya dönük olmalı önerisi ile de örtüşmektedir. Öğretmenler nitelikli hizmetiçi eğitimlerin arttırılması, bireysel mesleki gelişimin teşvik edilmesi ve mesleki gelişim ödeneğinin verilmesi konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki gelişim etkinliklerine katılmak kademe-derece ilerlemesi, ek ders ücretlerinin artırılması, atamalarda okul tercih edebilme, eğitimlerin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gibi özendirici uygulamalarla desteklenmelidir önerisi ile örtüşmektedir.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik farkındalığa ve sürekli mesleki gelişimin öğretmenlik mesleği için gerekli olduğu algısına sahip oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenler; mevcut hizmetiçi eğitimler ile bunun sağlanamayacağını ve mesleki gelişimin etkili bir planlama gerektirdiği görüşünü vurguladıkları görülmüştür. Mesleki gelişim etkinliklerini daha etkili kılmak için şu önerilerde bulunulabilir:

▪ SMG için ihtiyaç duyulan eğitim sayısının ve çeşitliliğinin merkezi ve mahalli (yerel) olarak artırılması sağlanmalıdır.

▪ SMG etkinliklerinde öğretim, yetişkin öğrenme ilkelerine dayandırılmalıdır.

▪ SMG etkinliklerinde görev alacak eğiticiler için, alanında uzman öğretmenlere yetişkin eğitimi verilerek eğitici kadrosu oluşturulabilir.

▪ Öğretmenlerin SMG etkinlikleri planlanırken bütün öğretmenler tarafından, MEBBİS modülü üzerinden doldurulması sağlanan yıllık bireysel ihtiyaç analizi anketi dikkate alınmalıdır.

▪ SMG etkinliklerinde zaman ve içerik planlaması etkili bir şekilde yapılmalıdır.

▪ Öğretmenlere SMG etkinlikleri kapsamında;

- Bireysel mesleki gelişime teşvik edilmelidir.

- Mesleki gelişim ödeneğinin verilmesi sağlanmalıdır.

- Kendi alanlarında lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir.

- Öğretmenlere kariyer basamaklarında ilerleme imkanı verilip mesleki gelişimlerini üniversitelerde devam ettirmeleri sağlanmalıdır.

▪ Bu çerçevede öğretmenlere yönelik MG etkinliklerinin sürekli hale getirilmesi ve bu eğitimlerin rutin eğitimlerden uzaklaşarak ihtiyaca cevap verici nitelikte olmasına yönelik politikalar belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. İçinde,V. Sönmez (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Anı Yayınları.

Akçay Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.

Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Belay, S. (2016). Thecontribution of teachers' continuous Professional development (CPD) program to quality of education and its teacher-related challenging factors at Chagni primary schools, AwiZone, Ethiopia. *The International Journal Of Humanities&Social Studies,* 4(3), 218-225.

Boydak Özan, M., Polat, H., ve Şener, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(20), 167-180.

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi,* 44 (204), 114-134.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi,* 41(194), 31-50.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Earley, P. (2010). Continuing Professional development of teachers. In *International Encyclopedia of Education.* (pp. 207-213). Elsevier: Oxford.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması.*(Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

ERG (2015). *Eğitim izleme raporu 2015-2016.* http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2015-16 adresinden 01.02.2018 tarihinde alınmıştır.

Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller: Malatya İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(31),103-117.*

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional development.* Thousand Oaks, CA: CorwinPress.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Özel Sayı, 41-56.

İlğan, A. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kabakçı Yurdakul, I. (Ed.) (2012). *Öğretmenlikte mesleki gelişim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.

Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

MEB (2007a). MEB hizmetiçi eğitim yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf 12/04/2018 tarihinde alınmıştır.

MEB (2007b). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf 17/04/2018 tarihinde alınmıştır.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education.* San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(3), 233-244.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 141-160.

Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu* ,ss. 204-217.

MEBÖYGM (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara.

TED, (2009). *Öğretmen yeterlilikleri özet raporu.* Türk Eğitim Derneği Yayınları. Adım Okan Matbaacılık, Ankara.

Töre, E. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışması modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi,* 46, 133-150.

Uştu, H. Mentiş-Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi,* 4 (1), 82-104.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional development: An international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf adresinden 17.01.2018 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ: AİLEM BENİ BÖYLE YETİŞTİRİYOR

Values Education in Pre-School Period: My Family Grows Me Like This

Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Sakarya Üniversitesi
scoskun@sakarya.edu.tr

Öğretmen Ceren YILDIRIM AYHAN
Hasan Melih Can İlkokulu-Geyve/Sakarya
ceren.ayhan@ogr.sakarya.edu.tr

Özet

Erken çocukluk dönemi, içinde çocuğun gelişimi için pek çok kritik evreyi barındıran bir dönemdir ve bu dönemde büyük bir oranda çocuk ailesiyle zaman geçirir. Bu nedenle, aile çocuğu pek çok beceri, değer ve olguyla besler. Özellikle değerler, ailenin çoğu zaman farkında olarak ya da olmayarak değerleri/ni çocuğuna kazandırır. Okul öncesi dönem çocuğuna verilen değer eğitiminin gelecek zamanda yaşantılarında çok önemli bir yeri vardır. Çünkü çocuk ona verilen öğrenme, kendini gerçekleştirme fırsatının farkında olarak merakıyla birlikte desteklenen bu eğitimlerle çevresini keşfetmenin yanı sıra yeni buluşlarının, ona verilen bu eğitimlerle beraber sonraki hayatında kullanabilmesinin önünü açacaktır. Bu çalışmada ailelerin çocuklarına nasıl değerler eğitimi verdiğini irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden fenomonolojik desen kullanılarak çocukların gözünden anne ve babanın nasıl değerler eğitimi verdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılan çalışmaya 8 kız, 4 erkek şeklinde 5-6 yaş grubu okul öncesi öğrencisi katılmıştır. "Annen/baban; ne zaman mutlu olur? Annen/baban ne zaman sana aferin der? Annen/baban ne zaman kızar? Annen/baban arabada, markette, sokakta, sofrada nasıl davranmanı ister?" gibi dolaylı ama gündelik yaşama dönük sorular sorularak öğrencilerden konuyla ilgili cevap vermeleri sağlanmış ya da resim yaptırılmıştır. Bu sorular, zamana yayılarak üç ay sürede farklı zamanlarda ve aynı sorular tekrar edilerek sorulmuştur. Ayrıca aynı sorular velilere de yönlendirilerek karşılaştırmalı bir şekilde veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ailelerin bazı becerileri, değerleri ve olguları/durumları çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu beceriler; kendi başına iş yapabilme, düzenli olma, kurallara uyma, uzlaşma; değerler: israf etmeme, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, estetik, sevgi, temizlik, işbirliği, hayvanseverlik, nezaket, vatanseverlik; olgular/durumlar ise: güvenlik, şiddet, disipline etme ve eşyalara zarar vermeme şeklindedir. Böylelikle velilerin değerler eğitimi konusunda daha bilinçli hale gelmeleri ve çocuk eğitiminde kullanabilmeleri için uzman destekli eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Okul Öncesi Dönem, Beceri, Ebeveyn

Abstract

Early childhood period is a period that contains so many critical stage for child development and in this period child spends time with his/her family most. Thus, family feeds the child with so many abilities, values and phenomena. Especially values, the family unconsciously or consciously gives the value to their child. Pre-school period has an important place on future livings. The child will be able to use his or her new discoveries together with these trainings given to him in his next life, as well as discovering his surroundings with these trainings supported with curiosity as he is aware of the learning given to him. The aim of this study is to examine how families value their children. For this purpose, it has been tried to determine how the mother and father educated the values of the children by using the phenomonological pattern from the qualitative research designs. Eight girls and four boys in the age group of 5-6 years participated in the study using the easily accessible case sample. "Your mother/ father; when will they be happy? When does your mother/ father say good to you? When does your mother/ father get angry?" Indirect but everyday questions such as "how do you want your parents/ parents to behave on the street, at the market, on the street, at home?" Were asked and answered by the students. These questions were spread over time and were repeated at different times during the three months and the same questions were repeated. In addition, the same questions were directed to the parents and analyzed in a comparative manner. As a result of the work, it has been found that the families have tried to gain some skills, values and situations to their children. These skills are; to be able to do business on its own, to be organized, to obey the rules, to compromise; values: not to waste, to be healthy, responsibility, aesthetics, love, cleanliness, cooperation, animalism, courtesy, patriotism; cases / situations: security, violence, discipline, and not to damage the equipment. In this way, it is suggested that parents should be provided with specialist-supported trainings so that they become more conscious about values education and use them in child education.

Keywords: Values Education, Pre-School Period, Ability, Parent

GİRİŞ

Okul öncesi dönem doğumdan itibaren başlayarak altı yaş sonuna kadar devam eden insan yaşamının en önemli ve kritik evrelerinden biridir (Turaşlı, 2007). Çocuk bu evreyi büyük bir oranda ailesiyle birlikte geçirir. Aile ise Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'nde "evlilik ve kan bağına dayanan anne, baba, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik, bir toplum çekirdeği" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Aile, çocuğun doğumuyla beraber onun gelişime son derece katkıda bulunan temel kurumdur. Bu nedenle çocukların oldukça hızlı bir şekilde gelişmekte oldukları 0-6 yaş döneminde aile çok önemli bir yer tutar (Tezel ve Turla, 2004). Çocuk zamanının çoğunu ailesiyle geçirir. Bu süreç çocuğun aile içinde gözlem yapması, çevresini keşfetmesi, ailedeki bireyleri rol model alarak birçok etkileşimin yaşandığı bir zaman aralığıdır. Çocuk bu süreçte öğrendiklerini daha sonraki yaşantısında uygun ortamlar buldukça sergiler. Bu nedenle, aile bireylerinin sergilediği davranışlar, çocuklar için hayati önem taşımaktadır (Bilgin, 2004; İnal, 2006).

Değerler ise çocukların aile içinden başlayarak hayatı boyunca yaşantısını yönlendiren en önemli ögelerden biridir. Çocuğun ilk ve en önemli değer öğretmeni, ailedir. Çocuk değer kazanımını ilk önce aileden alır. İlk öğrenmeleri ailede gerçekleşir. Değerler eğitiminde ailenin çocuk üzerindeki etkisi sadece çocukluk döneminde olmasa da çocukların en hızlı ve kalıcı öğrenmeleri okul öncesi döneminde gerçekleştiği için ailenin bu süreçteki etkisi çok fazladır. Değerlerin çocuk tarafından kazanılması direkt bilginin öğretilmesi şeklinde değildir. Aile içinde tecrübe edeceği, anne, baba, kardeşi rol model alarak onların kendi yaşantısıyla ilişkilendireceği durumlarla mümkün olur. Kendisini ailedeki bireylerle özdeşleştirerek değerleri farkında olarak ya da olmayarak kazanır. Bu nedenle aile içinde yaşanan her an değerler eğitimi için bir fırsattır (Hökelekli, 2011). Çocuğun doğar doğmaz aile içinde anne ve babası tarafından ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi görmesi, tensel temasta bulunularak kucaklanması bebeğe sevildiğini ve güvende olduğunu hissettirir. Böylelikle sevgi değerinin temeli atılır (Ulutaş, Aksoy ve Çalışkan, 2016). Sevgi, saygı, sorumluluk, sabır, adalet, dürüstlük, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerler aile içinde sıkça verilmeye çalışılan ve gözlemlenebilen değerlerdir. Aile, çocuğunun temel ihtiyaçlarını karşılarken bir yandan da değer eğitimi vermektedir. Okul öncesi dönemde çocuğuna evde, sofrada, toplu taşıma araçlarında, misafirlikte nasıl davranılacağını söylemek; ev içinde eşyalarının, oyuncaklarının düzeni konusunda bilgiler vermek; annesine, babasına, kardeşlerine, diğer canlılara karşı nasıl davranması gerektiğini öğretmek değerler eğitiminin bağlamında yer almaktadır. Değerleri öğretmenin tek bir yöntemi yoktur. Ancak çoğunlukla olumlu pekiştireçler ve birinci tip cezalar kullanılmaktadır. Bilindiği üzere pekiştireç, istendik davranışı oluşturmaya ya da var olan davranışın sıklığını arttırmasını sağlayan ödül ya da ceza niteliğinde uyarıcılardır. Olumlu pekiştireç, bir davranışın sonucunda o davranışın devamlılığını sağlamak amacıyla davranışı gerçekleştiren canlıya verilen uyarıcıdır. Skinner'in edimsel koşullanma kuralına göre I. tip ceza ise istenmeyen bir davranışın ortadan kaldırılması ya da engellenmesi için ortama hoş olmayan uyarıcıların verilmesidir (Kaya, 2007). Pekiştireçlerle desteklenen öğrenmeler çocuklar için kalıcı olabileceği düşünülmektedir. Çoğu zaman değerleri kazandırmaya çalışılırken bu yollar kullanılmaktadır. Bu çalışmada da ailelerin çocuklarına hangi değerleri bu yollarla kazandırmaya çalıştıkları araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anne/babalar evde hangi değerleri çocuklarına olumlu pekiştireçler yoluyla kazandırmaya çalışmaktadır?

2. Anne/babalar evde hangi değerleri çocuklarına birinci tip cezalar yoluyla kazandırmaya çalışmaktadır?

3. Evde kazandırılmaya çalışılan değerlere dair veli ve çocuk görüşleri örtüşmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenemoloji) deseni ile yapılmıştır. Olgu bilim (fenemoloji) deseni, günlük hayatta bize yabancı olmayan fakat tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada okul öncesi öğrencileri ve ebeveynlerinin günlük yaşantılarında değerler eğitimini nasıl verdiği araştırılmış ve bu değerler, beceriler, durumlar birer olgu olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın amacı olan olguları yaşayan ve bu yaşadıklarını yansıtan bireylerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada okul öncesi öğrencileri ve ebeveynleri veriyi yaşayan grup olarak ele alınmıştır. Araştırmacılardan birinin araştırma yapılacak olan okulda öğretmen olması sebebiyle amaçlı durum örneklemelerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Geyve ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfında bulunan 4 ve 5 yaşında olan 8 kız, 4 erkek olmak üzere 12 okul öncesi öğrencisi ve bu öğrencilerin 12 anne ve 12 baba olmak üzere 24 ebeveyni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada çalışmasına doğasına uygunluğu nedeniyle veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme. Bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, duygularına ve tutumlarına yönelik bilgi edinmede etkili bir veri toplama tekniğidir. Patton'a göre görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul öncesi dönemindeki çocuklara ailelerinin hangi değerleri vermeye çalıştığını araştıran bu çalışmada; çocuklara *"- Annen/baban; ne zaman mutlu olur?, -Annen/baban ne zaman sana aferin der?, -Annen/baban ne zaman kızar?, -Annen/baban arabada, markette, sokakta, sofrada nasıl davranmanı ister?"* şeklindeki sorular sorulmuştur. Bu sorular 3 ay boyunca haftada bir gün sorularak derinlemesine bilgi alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca anne veya babalara da *"-Çocuğunuza ne zaman aferin dersiniz?, -Çocuğunuz ne yaptığında mutlu olursunuz?, -Çocuğunuza ne zaman kızarsınız?, -Çocuğunuzun arabada, markette, sokakta, sofrada nasıl davranmasını istersiniz?"* şeklindeki sorular sorularak velilerin de bu konudaki davranışları hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Her bir ebeveyn ile 15 dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

Doküman İncelemesi. Araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgiler bulunan yazılı ve görsel malzeme ve materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çocukların kendilerini görsel yolla ifade etmesi sağlanmıştır. Yaptıkları görseller çocuklara birbirinden etkilenmeyecekleri bir şekilde bireysel olarak anlattırılmıştır. 3 ay boyunca haftada bir gün yaptırılan bu görseller doküman incelemesi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda 119 tane resim incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi, birbirine benzeyen verileri kodlamalar yaparak belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde anlamlı hale getirip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk aşama verilerin analize hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler 1 ve 12 arası numaralandırılarak kodlanmıştır. Çocukların yaptığı resimler, çocuklarla ve ebeveynleriyle yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve tablolaştırılmıştır. İkinci aşamada kayıt altına alınan ve kodlanan veriler sınıflandırılmıştır. Örneğin, kendi başına iş yapabilme, düzenli olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, kişisel temizliğini yapma, sorumluluk, estetik, sevgi, sağlıklı olmaya önem verme, temiz olmaya önem verme, hayvanseverlik, nezaketli olma, vatanseverlik, disipline etme, yeni bilgi edinme, güvenlik, mahremiyet, israf etmeme gibi veriler gruplandırılarak kodlanmıştır. Üçüncü aşamada ise kodlanan bu veriler beceri, değer ve olgu başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Örneğin, kendi başına iş yapabilme, düzenli olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, kişisel temizliğini yapma *beceri*, sorumluluk, estetik, sevgi, sağlıklı olmaya önem verme, temiz olmaya önem verme, hayvanseverlik, nezaketli olma, vatanseverlik, mahremiyet, israf etmeme *değer*, disipline etme, yeni bilgi edinme, güvenlik *olgu* teması altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliliği ve tutarlılığını arttırmak için çocukların resim yapabilme ve kendini ifade edebilme durumları göz önünde bulundurularak görüşme ve doküman inceleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme seçilmiştir. Böylece çocuklar sorulan sorulara aynı zamanda kendi fikirlerini de katarak araştırmaya esneklik sağlamıştır. 3 ay süreyle belirli aralıklarla aynı sorular tekrar edilerek çocukların birbirinden etkilenmeyecekleri biçimde bireysel olarak sorular sorulmuş ve bu durumla verilerin geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde verilmiş, verilerin sunumunda örnekler sunulmuş ve böylece araştırmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda çıkan verilerin tümü iki araştırmacı tarafından tartışılıp, verilerin güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda okul öncesi dönemde ebeveynlerin gündelik hayatta çocuklarına karşı olumlu pekiştireçler ve birinci tip cezalar kullanarak eğitim vermeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

1. Ebeveynlerin Olumlu Pekiştireç Kullanmaları Sonucunda Ortaya Çıkan Bulgular

Tablo 1. *Ebeveynlerin Olumlu Pekiştireç Kullanmaları Sonucu Ortaya Çıkan Değer, Beceri Ve Durum/Olgu Tablosu*

	Çocuğa Göre				Ebeveyne Göre			
	No	**Alt Değerler**	**F**	**%**	**No**	**Alt Değerler**	**f**	**%**
Beceri	**1**	Kendi başına iş yapabilme	31	28,18	**1**	Kendi başına iş yapabilme	3	8,82
	2	Düzenli olma	15	13,63	**2**	Düzenli olma	3	8,82
	3	Kurallara uyma	13	11,81	**3**	Kurallara uyma	2	5,88
	4	İşbirliği yapma	2	1,81	**4**	İşbirliği yapma	1	2,94
	5	Kişisel temizliğini yapma	1	0,90				
Değer	**1**	Sorumluluk	12	10,90	**1**	Sorumluluk	8	23,52
	2	Estetik	12	10,90	**2**	Sevgi	3	8,82
	3	Sevgi	9	8,18	**3**	Sağlıklı olmaya önem verme	3	8,82
	4	Sağlıklı olmaya önem verme	9	8,18	**4**	Temiz olmaya önem verme	2	5,88
	5	Temiz olmaya önem verme	2	1,81	**5**	Saygı	1	2,94
	6	Hayvanseverlik	1	0,90	**6**	Yardımseverlik	1	2,94
	7	Nezaketli olma	1	0,90				
	8	Vatanseverlik	1	0,90				
Durum/ Olgu	**1**	Disipline etme	1	0,90	**1**	Diğer	4	11,76
					2	Yeni bilgi edinme	3	8,82
		TOPLAM	110	99,9		**TOPLAM**	34	99,96

Tablo 1'de görüldüğü üzere çocuklara göre, ebeveynleri kendilerinde çeşitli beceri (kişisel temizliğini yapma hariç), değer (estetik, hayvanseverlik, nezaketli olma, vatanseverlik hariç) ve olguları (disipline etme hariç) geliştirmek için olumlu pekiştireç kullanmaktadır. Veliler de neredeyse aynı beceri, değer (yardımseverlik, saygı hariç) ve olguları çocuklarında geliştirmek için olumlu pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kazandırılmak istenilen beceriler. Tablo 1'de ebeveynler okul öncesi dönemde çocuklarına *"kendi başına iş yapabilme, düzenli olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, kişisel temizliğini yapma"* gibi becerileri kazandırmak istemekte oldukları görülmektedir. Ebeveyn ve öğrenci söylemleri bu konuda kişisel temizliğini yapma hariç örtüşmektedir. Hem ebeveynlere hem de çocuklara göre ebeveynlerin en çok önem verdikleri beceri, çocuklarının kendi başına iş yapabilmesidir (% 28,18/8,82). Aşağıda çocuklarının kendi başına iş yapabilmesiyle ilgili öğrenci resim ve söylemleriyle örnekler sunulmuştur.



Görsel 1. *Kendi Başına İş Yapabilme*

"Ö7: Bu annem kenarındakiler de daire. Ben evde daireyi kesince aferin der." Öğrencinin daire kestiğinde annesinin aferin demesi, ebeveynin kendi başına iş yapabilme becerisine önem verdiğini göstermektedir. Öte yandan A2: *"yemek duasını o yaptırdığında mutlu olurum."* şeklindeki söylemi de bu durumu desteklemektedir. Böylece çocuğunun birey olarak bir şeyler başarabilmesini önemsediğini belirtmektedir.

Düzenli olma becerisi, çocuklar (% 13,63) ve ebeveynler tarafından yakın bir oranla belirttiği görülmektedir (% 8,82).

Görsel 2'yi *"Ö1: Yatakları, oyuncaklarımı toplayınca annem bana aferin der. Zıp zıp balonumu da yerine koyunca der."* şeklinde anlatmıştır. Öte yandan Ö1'in annesi A1'de *"Oyuncaklarını topladığında mutlu olurum."* şeklinde söylemde bulunmuştur. Bu durumda düzenli olma becerisi ebeveynlerin önem verdikleri bir beceri olduğu söylenebilir.



Görsel 2. *Düzenli Olma*

Kurallara uyma becerisi de çocuklar (% 11,81) ve ebeveynler tarafından belirtildiği görülmektedir (% 5,88).



Görsel 3. *Kurallara Uyma*

Ö8: Oyuncaklarımla oynayıp, uslu uslu durunca aferin der.

Öğrencinin babasının koyduğu kural olan uslu uslu oyun oynamaya uyduğu zaman aferin dediği görülmektedir.

Öte yandan B12: *"sözümü dinlediğinde mutlu olurum"* şeklindeki söylemi de kuralları uyma konusuna ebeveynlerin verdiği önemi göstermektedir.

İşbirliği yapma becerisi, hem çocuklar (% 1,81) hem de ebeveynler (% 2,94) tarafından benzer oranla belirtmişlerdir.

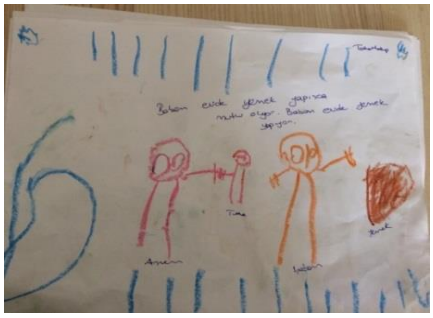
Aile üyelerini resmeden *Ö5* resmini açıklarken *"Hep birlikte yemek yapmayı seviyoruz."* ifadesini kullanmıştır. Ö3'ün annesi de benzer ifadeyle "*Beraber yemek yapınca mutlu olurum."* Söyleminde bulunmuştur. Bu durumda ailelerin işbirliğine önem verdiği ve bu beceriyi çoklarına kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.



Görsel 4. *İşbirliği Yapma*

Kişisel temizliğini yapma becerisi çocuklar (% 0,90) tarafından belirtilirken ebeveynler bu beceri üzerine görüş belirtmemişlerdir. Ö10'un babası için "*Dişlerimi fırçalayınca aferin der"* şeklindeki söylemi bu duruma örnek gösterilebilir.

Kazandırılmak istenilen değerler. Tablo 1'de ebeveynler okul öncesi dönemde çocuklarına *"sorumluluk, estetik, sevgi, sağlıklı olmaya önem verme, temiz olmaya önem verme, hayvanseverlik, nezaketli olma, vatanseverlik, saygı, yardımseverlik"* gibi değerleri kazandırmak istemekte oldukları görülmektedir. Ebeveyn ve öğrenci söylemleri bu konuda çoğunlukla örtüşüyor olsa da çocukların söylemlerinde 'estetik, hayvanseverlik, nezaketli olma ve vatanseverlik' değerleri mevcutken, ebeveyn söylemlerinde bu değerlere değinilmemiştir. Ebeveyn söylemlerin de ise 'saygı ve yardımseverlik' bulunurken çocuk söylemlerinde bu iki değere değinilmemiştir. Hem ebeveynlere hem de çocuklara göre ebeveynlerin en çok önem verdikleri değer, çocuklarının sorumluluk alabilmesidir (% 10,90/23,52). Aşağıda çocuklarının sorumluluk alabilmesiyle ilgili öğrenci resim ve söylemleriyle örnekler sunulmuştur.



Görsel 5. *Sorumluluk*

Ö9: Babam evde yemek yapınca mutlu oluyor. Babam evde yemek yapıyor. Ö9 resminde babasının evde yemek yapma sorumluluğunu almasından dolayı mutlu olduğunu ifade etmiştir.

Ö11'in annesi ise *"Çalışma sayfalarını yapınca aferin derim"* şeklindeki ifadesinden, çocuğunun kendi sorumluluğunda olan işleri yapınca pekiştireç verdiği anlaşılmaktadır.

Sevgi değeri ise hem çocuklar (% 8,18) hem de ebeveynler (% 8,82) tarafından belirtilen bir değerdir.



Görsel 6. *Sevgi*

Ö3'ün resmini ifade ederken *"Anneme güller verince der."* ve Ö6'nın babasının *"Bana güzel sözler söylediğinde mutlu olurum."* şeklindeki söylemleri ailenin sevgi değerine verdiği önemi göstermektedir.

Sağlıklı olmaya önem verme değeri, çocuklar (% 8,18) ve ebeveynler (% 8,82) tarafından çok yakın bir oranla belirtilmiştir.

"Ö3: Babam yemeğimi yiyince mutlu oluyor. Benim tabağım bitti, onunki duruyor." şeklinde ifadeyle resmini açıklamıştır. Beslenme alışkanlığı sağlıklı olmaya önem verme değerinin önemli bir unsurudur.

Ö 12'nin annesinin *"Sağlıklı oldukları zaman mutlu olurum."* şeklindeki söyleminden de bu durum açıkca anlaşılmaktadır.



Görsel 7. *Sağlıklı Olmaya Önem Verme*

Temiz olmaya önem verme değeri çocuklar (% 1,81) ve ebeveynler (% 5,88) tarafından yakın oranlarla belirtilmiştir.



Görsel 8. *Temiz Olmava Önem Verme*

Ö12: Mutfakları temizlediğimde aferin der.

Resimde ve görsel anlatımında görüldüğü üzere Ö12'nin annesi Temiz olmaya önem vermekte ve bunu çocuğuna aşılamaktadır. Aynı şekilde Ö1'in annesinin "*Sehpaları sildiğinde aferin derim"* şeklindeki söylemi de bu durumla örtüşmektedir.

Estetik (10,90), hayvanseverlik (% 0,90), nezaketli olma (% 0,90) ve vatanseverlik (% 0,90) değeri çocuklar tarafından belirtilirken ebeveynleri bu değerler üzerinde görüş belirtmemişlerdir. Ebeveynler ise saygı (% 2,94) ve yardımseverlik (% 2,94) üzerine aynı oranda görüş belirtirken çocuklar belirtmemiştir. Bu durumlarla ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Çiçek yapıp altını boyayınca der.

Çocuğun çiçek yapması, yaptığı çiçeğe renk vermek üzere boyaması estetik değer üzerinedir.



Görsel 9. *Estetik*



Görsel 10. *Hayvanseverlik*

Ö7: Köpeğin evlerini yapınca, köpeklere yemek götürünce mutlu olur.

Hayvanlara karşı duyarlı olarak, onların barınması ve yiyecek teminin sağlanması belirtilmektedir.

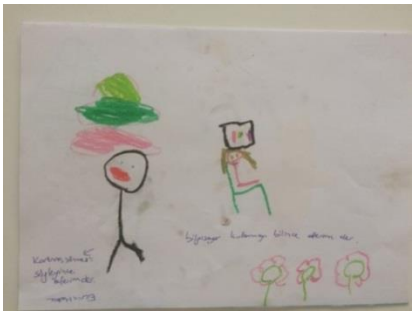
Ö10: Babama sürpriz almaya gittim markete. Poşete koyduk. 'Çok teşekkür ederim' dedi babam.

Babasına vermek üzere aldığı hediyenin ardından babasının nezaket cümlesi kurması, çocuğuna teşekkür etmesi görülmektedir.



Görsel 11. *Nezaketli Olma*

Görsel 12. *Vatanseverlik*



Ö1: Bilgisayar kullanmayı bilince, "Korkma sönmezi" söyleyince aferin der.

Milli değerlerimizi önemseyerek, vatanseverlik değerimizin ön plana çıktığı görülmektedir.

Kazandırılmak istenilen durumlar/olgular. Tablo 1'de ebeveynler okul öncesi dönemde çocuklarına *"disipline etme, yeni bilgi edinme ve diğer başlıklı olgular"* gibi olguları kazandırmak istemekte oldukları görülmektedir. Ebeveyn ve öğrenci söylemleri bu konuda örtüşmemektedir. Çocuklar "disipline etme" durumu ile ilgili görsel ve söylemlerde bulunurken ebeveynleri bu durum üzerine görüş belirtmemiştir.

Ebeveyn söylemlerin de ise "yeni bilgi edinme (% 8,82) ve diğer başlıklı olgular (% 11,76)" bulunurken, çocuk söylemlerinde bu olgulara değinilmemiştir. Diğer başlıklı olgulardaki söylemler şu şekildedir: *"Çoraplarımı çıkardığında mutlu olurum, çocuğumun yaptığı her şeyden mutlu olurum, mutlu olduğunda mutlu olurum, masaj yaptığında mutlu olurum."* Aşağıda disipline etmeyle ilgili örnek verilmektedir (% 0,90).

2. Ebeveynlerin I.Tip Ceza Kullanmaları Sonucu Ortaya Çıkan Bulgular

Tablo 2. *Ebeveynlerin I.Tip Ceza Kullanmaları Sonucu Ortaya Çıkan Değer, Beceri Ve Durum/Olgu Tablosu*

	Çocuğa Göre				Ebeveyne Göre			
	No	**Alt Değerler**	**f**	**%**	**No**	**Alt Değerler**	**f**	**%**
Durum/Olgu	**1**	Güvenlik	12	23,07	**1**	Diğer	6	30
	2	Şiddet	6	11,53	**2**	Şiddet	5	25
	3	Diğer	3	5,76	**3**	Güvenlik	2	10
	4	Disipline etme	3	5,76				
Beceri	**1**	Düzenli olma	8	15,38	**1**	Kurallara uyma	2	10
	2	Kurallara uyma	6	11,53	**2**	Düzenli olma	1	5
	3	Eşyalara zarar vermeme	2	3,84	**3**	Kendi başına iş yapabilme	1	5
	4	Kişisel temizliğini yapma	1	1,92				
Değer	**1**	Sağlıklı olmaya önem verme	5	9,61	**1**	Sağlıklı olmaya önem verme	3	15
	2	Saygı	2	3,84				
	3	Hayvanseverlik	1	1,92				
	4	İsraf etmeme	1	1,92				
	5	Mahremiyet	1	1,92				
	6	Temiz olmaya önem verme	1	1,92				
		TOPLAM	52	99,92		**TOPLAM**	20	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere çocuklara göre, ebeveynleri kendilerinde çeşitli beceri, değer ve durum/olguları görmediklerinde onlara kızmaktadırlar. Ebeveynler de hangi değer, beceri ve durum/olguları görmediklerinde kızdıklarını ayrıca belirtmişlerdir. Buna göre beceri ve durum/olgular kısmen de olsa örtüşürken, değer konusunda çocuklar ve ebeveynleri farklı düşünmektedirler.

I. tip ceza kullanmalarına neden olan durumlar/olgular: Tablo 2'de ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarına *"güvenlik, şiddet, disipline etme ve diğer"* gibi olgularla ilgili gördükleri durumlarda I. tip cezaya başvurdukları görülmektedir. Ebeveyn ve öğrenci söylemleri bu konuda (disipline etme hariç) örtüşmektedir. Çocuklara göre ebeveynleri onların en çok güvenlikleriyle ilgili durumlarda onlara kızmaktadır. Güvenliği, çocukların % 23,07'ü; ebeveynlerin ise % 10'u vurgulamıştır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

Görsel 13. *Güvenlik*



Ö6: Akşam parka gidersem kızar.

Ebeveynin güvenlik nedeniyle öğrencinin akşam parka gitmesine engel olmak istemesi görülmektedir.

B8: Koltukların üzerinde zıplayınca kızarım. Koltukların üzerinde zıplayarak kendisini yaralamasından tedirginlik duyduğunu belirtmektedir.

Şiddeti, çocuklar (% 11,53) oranla belirtirken, ebeveynler ise dörtte biri (% 25) oranla belirtmişlerdir.



Görsel 14. *Şiddet*

Ö2: Babam kardeşimi dövdüğümde kızıyor.

Burada babanın, 1. tip ceza ile şiddeti engellemeye çalıştığı görülmektedir.

B4: kardeşini sıktığında kızarım. Kardeşine zarar verdiğinde babasının bu durumu engellemeye çalıştığı görülmektedir.

Disipline etme çocuklar tarafından belirtilirken (% 4,08), ebeveynler ise belirtmemiştir. Ö12'nin *"Yaramazlık yaptığımda, dışarda taş atarsam."* şeklindeki söylemi bu duruma örnektir.

Diğer kategorisinde yer alan durumlara ise Ö8'in *"evde çok dolaşıldığında, evde koşunca kızar"* şeklindeki söylemi *ve B1'in kumandayı vermediğinde, B7'nin aşırı sevip ilgi gösterildiğinde, A9'un biberon kullandığında kızarım"* söylemleri örnek gösterilebilir. Görüldüğü üzere *diğer* kategorisinde yer alan eylemler herhangi bir değer, beceri ya da olguya karşılık gelmemektedir.

I. tip ceza kullanılarak verilen beceriler. Tablo 2'de görüldüğü üzere ebeveynlerin, okul öncesi dönemde çocuklarına *"kurallara uyma, düzenli olma, eşyalara zarar vermeme, kişisel temizliğini yapma, kendi başına iş yapabilme, sağlıklı olmaya önem verme"* becerilerini kazandırmak için I. tip cezaya başvurdukları görülmektedir. Ebeveyn ve öğrenci söylemleri; *düzenli olma* ve *kurallara uyma* becerisinde örtüşmektedir. Çocuklar *eşyalara zarar vermeme* ve *kişisel temizliğini yapma* becerisinde söylemde bulunmuşken, ebeveynleri görüş belirtmemiştir. Ebeveynler ise kendi başına iş yapabilme ve sağlıklı olmaya önem verme becerilerinde söylemde bulunmuş; fakat çocuklar bu iki beceri üzerine görüş belirtmemiştir.

Düzenli olma becerisini, çocuklar % 15,38 oranla belirtirken, ebeveynler tarafından % 5 oranla belirtildiği görülmektedir. Aşağıdaki örnek bur duruma örnek gösterilebilir.

Görsel 15. *Düzenli Olma*



Ö5: Oyuncaklarımı dağıtınca kızar.

Oyuncaklarını dağıttığında annesinin kızdığını ifade eden çocuk, aslında annesinin kendisinden düzen beklediğini ifade etmektedir.

A1: "Oyuncakları toplamadığında kızarım". Ev içerisinde düzenli olmasını bekleyen, eşyalarını yerine koymasını bekleyen annenin, düzenli olma becerisi üzerinde durduğu görülmektedir.

Öte yandan kurallara uyma becerisinin, hem çocuklar hem de ebeveynler tarafından çok yakın bir oranla belirtildiği görülmektedir (% 11,53/ % 10). Ö4'ün *"Ondan izinsiz akşam köpeklere bakmaya gidersem, yem verirsem kızar."* ve annesinin *"Sözümü dinlemediğinde kızarım"* şeklindeki söylemleri bu duruma örnek gösterilebilir.

Eşyalara zarar vermeme (% 2,04) ve kişisel temizliğini yapma becerisini çocuklar (% 1,92) oranla belirtirken, ebeveynlerinin görüş belirtmediği görülmektedir. Ö6'nın *"Sandalyeyi kırarsam kızar."* ve Ö8'in *"Üstümü kirletirsem annem çok kızar"* şeklideki söylemleri bu duruma örnek gösterilebilir.

Kendi başına iş yapabilme becerisinin ise sadece ebeveynler tarafından belirtildiği görülmektedir (% 5). Ö2'nin annesinin A2: *"Bensiz durmadığında ona çok kızıyorum."* şeklindeki söyleminden annenin çocuğunun kendisine bağımlı olduğunu ve tek başına durmadığında kendisini kızdırdığını ifade ettiği anlaşılmaktadır.

I. tip ceza kullanılarak verilen değerler: Tablo 2'de ebeveynler okul öncesi dönemde çocuklarına *"sağlıklı olmaya önem verme, saygı, hayvanseverlik, israf etmeme, mahremiyet, temiz olmaya önem verme"* gibi değerler ile ilgili gördükleri olumsuz durumlarda I. tip cezaya başvurdukları görülmektedir. Ebeveyn ve öğrenci söylemleri bu konuda, sadece sağlıklı olmaya önem verme değeriyle örtüşmektedir. Çocuklara ve ebeveynlere göre en çok sağlıklı olmaya önem verme değerini kazandırmada aileler I. tip cezayı kullanmaktadır. Bu değeri çocuklar % 9,61 ve ebeveynleri % 15 oranında belirtildiği görülmektedir. Anne ve babalar çocukları yemeklerini yemediğinde ya da zamanında uyumadığında sağlıklı olmak için gerekli fiziksel ihtiyaçlarını gideremedikleri için çocuklarına kızarak bu değeri kazandırmaya çalışmaktadır. Aşağıdaki örnekler bu durumu göstermektedir.

Yandaki resimde Ö9 anne ve babasının yemeğini yemeyince kızdığını resmetmiştir.

Ö3 annesi ise *A3: "Gece yatmadığında kızıyorum."* seklinde söylemde bulunmuştur.



Görsel 16. *Sağlıklı Olmaya Önem Verme*

Öte yandan saygı (% 3,84), hayvanseverlik (% 1,92), israf etmeme (% 1,92), mahremiyet (% 1,92) ve temiz olmaya önem verme değeri (% 1,92) oranında çocuklar tarafından belirtilirken, ebeveynlerini bu değerler üzerinde görüş belirtmemişlerdir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1: Babam televizyonu değiştirince kızar (saygı). Ö1 Babası televizyonu izlerken kendisinin başka bir kanalı açmasının babasını kızdırdığını belirtmektedir. Bu durumda babanın çocuğun kendisine saygı göstermesini beklediği anlaşılabilir.

Ö4: Kağıtları kesince kızar (İsraf etmeme). Ö4'ün kâğıtları amacı olmadan kesmesinin annesini kızdıracağını belirtmesinden; annenin israf etmeme değerini I. Tip ceza ile kazandırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

"Ö8: Babam banyo yaptıktan sonra onun yanında giyinirsem kızar (Mahremiyet)" şeklindeki söylemden babanın mahremiyet değerini çocuğuna kazandırma çalıştığının göstergesidir.

Ö7: Sütü yere dökünce kızar (Temiz olmaya önem verme). Bu söylem annenin çocuğunun çevresini kirletecek davranışta bulunmasını engellemek için I. tip ceza kullandığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bazı kritik evreler vardır. Değer eğitimi için çoğu zaman bu kritik evreler, çocukların aileyle birlikte geçirdikleri zamanlara denk gelmektedir. Aileler, gerekli öğrenme ortamlarını çocuklarına sundukları zaman, bu süreç daha verimli olmaktadır (Senemoğlu, 2012). Bu öğrenme ortamlarında ise çoğunlukla pekiştireçler kullanılmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda da ebeveynlerin olumlu pekiştireç ve I. tip ceza kullanarak bazı beceri ve değerleri çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ebeveynler olumlu pekiştireç kullanarak çocuklarına *"kendi başına iş yapabilme, düzenli olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, kişisel temizliğini yapma"* gibi becerilerin yanı sıra *"sorumluluk, estetik, sevgi, sağlıklı olmaya önem verme, temiz olmaya önem verme, hayvanseverlik, nezaketli olma, vatanseverlik"* gibi değerleri olumlu pekiştireçlerle kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bahsedilen bu beceriler özbakım becerileri ve sosyal beceriler ile ilgilidir.

İşbirliği yapma, kurallara uyma gibi topluma uyumu sağlamayı kolaylaştıran sosyal becerilerin, ilk öğretildiği yer ailedir. Zira "sosyal becerilerin kazanılması bireyin geçmiş deneyimlerine, çevreden aldıkları geri bildirimlere, içinde bulunduğu sosyal ortamlara çevredeki kişilere bağlı olarak gerçekleşmektedir" (Dinçer, 2011). Akduman ve diğerleri (2015) okul öncesi dönemindeki çocuklarla yaptıkları bir çalışmada sosyal becerilerin, çocukların problem çözme becerilerini etkilediğini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla sadece formal eğitimde değil eğitimin informal basamağı olan ailede de sosyal becerilerin üzerinde durulması oldukça önemlidir.

Aileler için öz bakım becerilerini çocuklarının kazanması çok önemlidir. Üstelik bunu çocuklarına kazandırmalarını formal eğitim kurumlarından da beklemektedirler (Saçkes, 2013). Yalçın ve diğerleri (2013) öz bakım becerilerine yönelik yaptıkları çalışmada okul öncesi formal eğitime erken yaşta başlayan çocukların öz bakım becerilerinin diğer çocuklara göre daha gelişmiş olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime başlayan çocuklarından öz bakım becerilerine yönelik davranışlarında daha hızlı bir gelişme bekledikleri görülmektedir.

Sağlıklı olmaya önem verme ve temiz olmaya önem verme her ne kadar beceri olarak ele alınıyor olsa da okul öncesi dönem çocuğu için alışkanlığa geçmesi önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada değer olarak ele alınmıştır. Aileler tarafından çocuklarına bu değerlerin kazandırılması çok önemlidir. Annelerin sağlıklı olmaya önem verme değerinde çevrenin, bilgisayar oyunlarının ve televizyon reklamlarının çok etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Asena, 2009). Temiz olmaya önem verme değeri çocukların okul öncesi dönemde kazanması beklenmektedir. Bu dönemde çocuklar artık kendini ve çevresini kontrol edebilir, temizliğe yönelik alışkanlıkları kazanabilmektedirler. Bunu yapabilmesi için ise kendisine fırsatların verilmesi gerektiği savunulmaktadır. Dolabını, eşyalarını, çevresini nasıl temizlemesi gerektiği yetişkinler tarafından anlatılıp fırsat tanınarak olmalıdır (Dinçer ve diğerleri, 2017).

Değer eğitimi çocukluk döneminde kazandırılarak hayat boyu kendisine iyi insan olma yolunda eşlik edecek en önemli eğitimdir. Bu eğitim, sadece bir değerin belirli süre içinde verilmesi demek değildir. Çünkü her bir değer diğer değerlerle bütünleşmiş bir şekilde ilişkilidir (Keskin ve Keskin, 2009). Okul öncesi dönem çocuklarına verilen eğitim de tıpkı değer eğitimi gibi gelişim alanlarının hepsini bir bütün olarak etkilemektedir (Kurtulan, 2015).

Okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini koruma durumlarının tam olarak gerçekleşememesinden kaynaklı olarak güvenlik tehditleri bulunmaktadır. Ailelerin ise çocuklarını çevreden gelebilecek her türlü olumsuz ve tehdit edici unsurlardan korumaya çalıştıkları gözlenmektedir. Etraftaki kişilerden gelecek güvenlik tehditinin yanı sıra fiziksel çevreden gelebilecek tehditler de önemlidir. Bu dönem genellikle ailelerin yanlarında olduğu bir dönem olmasından kaynaklı olarak aileler, özellikle fiziksel çevreden gelebilecek tehditlerden daha çok kaygı duymaktadırlar. Babaroğlu (2017), okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin özel iç ve dış ortam malzemelerinin sağlam ve güvenilir olması gerektiğini vurgulamıştır.

Şiddet ve buna bağlı olarak çatışma durumu aile içinde sıkça gözlemlenen durumlardır. Aslında ebeveynler çocuklarının etrafına ve kendilerine karşı şiddet uygulamasını istememektedirler. Fakat bu durumun önüne geçebilmek için kendileri de çocuklarına kızarak bu eğitimi vermektedirler. Güler ve diğerleri (2002), yaptıkları çalışmada şiddetin çözüm aracı olarak kullanılmasının sadece ülkemizde değil; Amerika ve İsviçre'de de yüksek oranda olduğunu belirtmişlerdir.

Değerler soyut kavramlar olduğu için bu dönem çocuğuna kazandırırken döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak ebeveynlerin iyi örnek olması, çocuklarından yüksek beklenti içinde olmamaları, mantıklı kuralların konulması, değerlere ilişkin birlikte uygulamaların yapılması , değerler hakkında kitapların okunması gerekmektedir. Bu çalışmada da ebeveynlerin tek bir alan üzerinden değil; değer, beceri ve olguları birlikte verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ebeveynlerin değer eğitimi konusunda bilinçli rol model olabilmeleri adına konuyla ilgili uzman kişiler tarafından kendilerine eğitimler verilerek değerlerin belirli zaman aralığına sıkıştırılmadan yaşam boyu öğretilebilmesi üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akduman, G. G. Günindi, Y. Türkoğlu, D. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (37).

Asena, M. B. (2009). *Gıda Reklamlarının Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Anneler Tarafından Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Babaroğlu, A. (2018). *Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3), 1313-1330.

Bilgin, A. H. N. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dinçer, Ç. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitimi*. Eğitimci Dergisi.

Dinçer, Ç. Demiriz, S. Ergül, A. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) icin Özbakım Becerileri Ölceği-Öğretmen Formu'nun Gecerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45, 59-78.

Güler, N. Uzun, S. Boztaş, S. Aydoğan, S. (2001). *Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışı ve Bunu Etkileyen Faktörler.* Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 24 (3).

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

İnal, G.(2006). *Öğretmenlerin Anaokulları ile Anasınıflarındaki Programlara Ailelerin Katılım Konusunda Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Keskin, S. C. ve Keskin, Y. (2009). *Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak "Barış"ın Yeri.* Değerler Eğitimi Dergisi, 7 (17).

Kurtulan, B. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde (4-7 yaş) Bilişsel Beceriler ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saçkes, M. (2013). *Erken Çocukluk Eğitiminde Önem Verilmesi Gereken Gelişimsel Alanlar: Anne-Baba ve Öğretmen Önceliklerinin Karşılaştırılması.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3).

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya).* Ankara: Pegem Akademi.

Tezel Şahin, F. ve Turla, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi*. Gelengül H. ve Tülin G. (Ed.), Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Kongresi Bildiri Kitabı. Cilt 1, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 379-392.

Turaşlı, N. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi.* Gelengül Haktanır (Ed.) Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde (s.1-2). Ankara: Anı.

Türk Dil Kurumu, (2018). Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, http://www.tdk.gov.tr

Ulutaş, A. Aksoy, A. Çalışkan, Z. (2016). Anne çocuk iletişimi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 5(1), 38-44.

Yalçın, M. Başar, M. Çetinkaya, A. (2013). *Okul Öncesi Eğitime 5-6 Yaşında Başlayan Çocuklar İle 3-4 Yaşında Başlayan Çocukların Öz Bakım Becerilerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi (Uşak İli Örneği).* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4).

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖZEL YETENEKLİLER DESTEK EĞİTİM ODASI İL FORMATÖRLERİNİN DESTEK EĞİTİM ODALARINDA ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

The Opinions of The Gifted Students Supportive Resource Rooms Province Formatters' About The Teachers Who Work in Supportive Resource Rooms With Gifted Students

Öğretmen Hüsna Asya ÇOBANOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı
h.asyasensoy@hotmail.com

Öğretmen Ahmet Onur ÇOBANOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı
ao_cobanoglu@hotmail.com

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
szgenc@yahoo.com

Özet

Destek Eğitim Odası okul ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır.

Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri ile RAM'da görevli özel eğitim öğretmenleri ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.

Destek eğitim odalarında görevlendirilecek öğretmenler için, söz konusu öğretmenler destek eğitim odasında eğitim hizmeti vermeye başlamadan önce il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca gerçekleştirilecek planlama kapsamında il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince engel türü ve özellikleri, özel eğitim yöntem ve teknikleri ile gerekli diğer konuları kapsayacak eğitim seminerleri il destek eğitim odası formatörlerinin katılımıyla düzenlenir.

Destek eğitim odaları uygulaması 2015-2016 öğretim yılında hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Öğretmenler destek eğitim odası il formatörlerinden hizmetiçi eğitim alarak destek eğitim odalarında görev yapmaya başlamışlardır. Bu sebeple özel yeteneklilerde destek eğitim odası uygulaması il formatörlerinin görüşlerinin incelenmesi yapılan uygulamanın verimliliğinin anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların farklı ölçütler temel alınarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Temel aldıkları felsefeye göre araştırmalar nicel, nitel ve karma yöntem araştırma desenleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Türkiye'nin 81 ilinde özel yeteneklilerde destek eğitim odası uygulaması kapsamında eğitim almış il formatörlerinin destek eğitim odası uygulamasında görev alan öğretmenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi yapılmıştır. Özel yetenekliler destek eğitim odası il formatörlerinin destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenler hakkındaki görüşlerinin ortaya konması için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar, bulgular doğrultusunda tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, Destek Eğitim Odası, Kaynaştırma, Özel Yetenekliler, Üstün Yetenekliler

Abstract

The Support Education Chamber is the educational environment created by providing the special education students and special talented students who are continuing their education in the same class together with their peers who are not inadequate within the scope of education applications through integration/integration in schools and institutions by providing special tools and materials and training materials for the highest level of utilization of the offered education services.

Special education teachers, classroom teachers and field teachers, special education teachers in RAM or teachers in other schools and institutions are assigned to the education needs of the students according to the education needs of the students in the support education room.

For the teachers who will be assigned to the support training rooms, such teachers will include the types and features of the obstacles in the provincial/district national education directorates, special education methods and techniques and other necessary topics within the scope of planning to be realized with the establishment of

provincial/district special education services seminars are organized with the participation of the provincial support training room formatters.

The implementation of support training rooms began to become widespread in the academic year 2015-2016. Teachers started to work in support training rooms by receiving in-service training from provincial formatters of support training room. For this reason, it is very important to examine the opinions of the provincial formatters in the application of the support training room in special talents in order to understand the efficiency of the implementation.

When the literature is examined, it is seen that the researches are classified based on different criteria. Research based on the philosophy they are based on is carried out using quantitative, qualitative and mixed method research designs. This research is a qualitative study. Investigation of views on Turkey's 81 provinces in support of gifted education room applications within the scope of provincial trainers trained teachers involved in the training room support implementation. The semi-structured interview form was used to demonstrate the views of teachers with special talented students in the support training rooms of special talent support training room provincial formatters. The results of the research will be discussed in the direction of findings and recommendations will be presented.

Keywords: Gifted Students, Integration, Mainstreamed, Supportive Resource Rooms, Talented Students

GİRİŞ

Üstün yeteneklilerle ilgili ilk deneme 1960'lı yıllarda Ankara'da özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları uygulamaları ile başlamıştır. Özel sınıf denemesi Ergenekon İlkokulunda çevre okullardan seçilen ve IQ düzeyleri o günün ölçme araçlarına göre 125 ve üstü olan öğrenciler ayrı bir sınıfa toplanarak onlara zenginleştirilmiş bir program uygulanmıştır. Ancak deneme, ortaokul düzeyinde de sürecek biçimde planlanmış olduğu hâlde yarıda kesilmiş, bu sınıftan çıkan öğrencileri gene döneminde öğrencilerini seçerek alan Maarif Koleji kabul etmiştir. Türdeş okullar uygulaması da aynı dönemde Ankara'daki üç okulda başlatılmış ancak beş yılın sonunda herhangi bir değerlendirme yapılmadan sona erdirilmiştir. Cumhuriyet dönemindeki ikinci üstün yetenekliler atağı, iki girişimcinin okul açma çabası, yurt dışında hızla yaygınlaşmakta olan üstün yetenekliler eğitimi rüzgârının Türkiye'ye ulaşması ve üstün yeteneklilerin anne babalarının çabaları ile ortaya çıkmış ancak on yıllık bir mücadelenin sonunda ciddi bir etki gösterememiştir (MEB, 2017).

Son yıllarda düzenlenen yasalar ve yönetmeliklerde destek özel eğitim hizmetlerine verilen önemin daha da arttığını görmekteyiz. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılacağı belirtilmektedir (MEB, 2006).

Özel gereksinimi olan bireyler, öğrenme ve/ve ya davranış problemleri gösteren çocukları, bedensel özelliği ya da duyusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar üstün ya da özel yetenekli çocukları da içine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek, 2007).

Destek Eğitim Odası okul ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır (MEB, 2018).

Destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıfının dışında özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sunulması anlamına gelmektedir (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975). 573 sayılı KHK'de ise kaynak oda, destek eğitim odası olarak ifade edilerek "Kaynaştırma uygulamaları yolu ile eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilme için düzenlenmiş eğitim öğretim ortamları" olarak tanımlanmaktadır.

Destek eğitim hizmeti özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlama anlamına gelmektedir. Destek eğitim odası tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı ifade eder (MEB, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), kaynak oda karşılığı olarak kullanılan destek eğitim odası, "Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere, ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenen ortamdır" şeklinde tanımlanmıştır. Yine aynı yönetmelikte, okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim

materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılabileceği söylenerek yasal dayanağı oluşturulmuştur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) baktığımızda destek eğitim hizmeti, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı," destek eğitim odası ise "Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı" ifade etmektedir.

Yine aynı yönetmeliğin 28. Maddesinde; "Okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır." maddesine yer verilmiştir. Türkiye'de destek eğitim odası hizmeti, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 16. ve 23. Maddesinde tanımlanmakta ve içeriğe yönelik açıklamalara yer verilmemektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014).

İlgili alan yazına bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların fazlalığı dikkati çekmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin alındığı, öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği, öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı farklı çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmalardan biri olan Tortop ve Dinçer (2016)'in çalışmalarında 15 öğretmenin üstün yetenekli öğrenciler için yapılan destek eğitim odası uygulaması hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen öğretmen ifadelerine göre; Öğretmenlerin Eğitimsel/Öğretimsel Yeterlik Boyutu, Öğretimsel Materyal Boyutu, Öğretim Ortamı Boyutu, Yönetimsel Düzenleme Boyutu, Ebeveyn Boyutu, Öğretmen Önerileri Boyutu olmak üzere 7 tema oluşturulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler, daha kaliteli hizmet içi eğitim istediklerini, verilen hizmet içi eğitimin yetersizliğini, destek eğitim odalarında öğretim materyali yetersizliğinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen ifadeleri incelendiğinde ilgili alan yazındaki bir sınırlılığa işaret ettiği görülmektedir. İlgili alan yazına bakıldığında üstün yetenekli öğrenciler ve onlara eğitim veren öğretmenlerle ilgili farklı ve çok sayıda çalışma olmasına rağmen öğretmenlerin ifade ettiği şekliyle onlara materyal desteği sağlayacak çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır (Baltacı, Yıldız, Kıymaz ve Aytekin, 2016). Baltacı ve arkadaşlarının 2016 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında üstün yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlama süreci ortaya konmaya çalışılmıştır. Özel durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmada, araştırmanın çalışma grubunu, üç Bilim ve Sanat Merkezi matematik öğretmeni ve altışar kişilik iki gruptan oluşan on iki üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygun etkinlikler tasarlama sürecinin zorlu olmasına rağmen süreç içinde ve süreç sonunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etkinlikler yoluyla olumlu tutum, bilişsel doyum, yaratıcılığın ortaya çıkarılması gibi farklı deneyimler elde ettiğidir.

Üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili çalışmalar bu öğrencilerin en az başarısız ve öğrenme yetersizliği taşıyan öğrenciler kadar özel eğitime muhtaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu öğrenciler desteklenmediği takdirde sınıf içi problemler yaşayabildikleri kaydedilmiştir (Işık Ercan, 2004). Bu sebepten üstün yetenekli öğrencilere doğru ve yeterli eğitim fırsatları verilmesi büyük önem taşımakta ve bu alanda çalışan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul yaşantısı içinde öğrenci için en önemli unsur öğretmendir. Üstün yetenekli öğrencilere uygun eğitimin sağlanmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin farklılıklarını anlayabilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve onları doğru şekilde yönlendirebilmek için öğretmenlerin de belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenden beklenen, öğrencinin kapasitesini doğru şekilde değerlendirebilmesi ve geliştirebilmesidir. Öğretmenler, uygun öğretim yöntemi ve stratejileri seçerek üstün yetenekli çocuklar için amaç, kazanım ve değerleri belirler ve çocuklara rol model olur.

Üstün yetenekli çocuklara öğretmenlik yapacaklarda bulunması gereken yeterlikler konusunda yapılmış çeşitli araştırmalar vardır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017) üstün yetenekli çocukların belirlediği en önemli öğretmen yeterliklerinin ilk onunu aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Öğrenmeyle ilgili ve yeterli olma,
- Öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olma,
- Adil ve tarafsız olma,
- İş birlikçi demokratik tutum gösterme,
- Esnek olma,
- Espri duygusuna sahip olma,
- Ödüllendirme ve takdir etme becerilerine sahip olma,

▪ İlgi alanında çeşitlilik gösterme,
▪ İnsanların sorunlarıyla ilgilenme,
▪ İyi bir dış görünüş ve tavra sahip olma.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki üstün yetenekli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin pedagojik yönden güçlü bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun başlıca nedeni öğretmenliğin yanı sıra öğrencilere uygun öğretim programları hazırlamaları ve öğrenci çalışmalarını bu doğrultuda yönlendirmeleridir. Üstün yetenekli öğrencileri proje, atölye, laboratuar vb. çalışmalara yönlendirecek olan öğretmenlerin önce kendilerinin bu yöntemleri ileri düzeyde bilmeleri ve uygulayabilmeleri gerekmektedir.

Gerçekleştirdiğimiz bu çalışma Türkiye'nin 81 ilinde özel yeteneklilerde destek eğitim odası uygulaması kapsamında eğitim almış il formatörlerinin destek eğitim odası uygulamasında görev alan öğretmenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla düzenlenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli bireyin kim olduğunu bilmekte midir?

2) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin neden özel eğitim ihtiyacı olduğunu bilmekte midir?

3) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin zenginleştirilmesi için hangi kurumlarla işbirliği yapılabileceğini bilmekte midir?

4) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma stratejilerini bilmekte midir?

5) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için gerekli farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını uygulayabilmekte midir?

6) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin doğasını destekleyecek, yeteneklerinin ve becerilerinin düzeyini ortaya çıkaracak etkinlikler uygulayabilmekte midir?

7) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin herhangi bir konu üzerinde akranlarına göre derinlemesine ve genişlemesine araştırma yapmalarına olanak tanımakta mıdır?

8) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen sosyal etkinliklerden haberdar mıdır?

9) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin aileleriyle etkili iletişim kurmakta mıdır?

10) Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, bu alanda çalışmaları ve uygulamaları olan akademisyenlerden ve uzmanlardan hizmetiçi eğitim almaya hevesli midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışma, felsefesi itibariyle nicel araştırmalar kapsamında yer almaktadır. Şu an yaşanmakta olan durumun yaşandığı biçimiyle betimlenmesini amaçladığı için tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri çeşitli açılardan sınıflandırılmaktadır. Bu çalışma genel tarama modeli ile düzenlenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004).

Özel yetenekliler destek eğitim odası il formatörlerinin destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenler hakkındaki görüşleri taranırken tekil tarama yapılmıştır. Bu zamansal tarama, kesit alma yaklaşımı ile sağlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Evren ve Örneklem

Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı tarafından konu ile ilgili eğitimleri almış ülke çapında görev yapmakta olan toplam 735 formatör araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu 81 ilden seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiş 111 formatör tarafından oluşturulmaktadır.

Verilerin Toplanması

Uzman görüşü ile bu araştırma için geliştirilen ölçek ön çalışma olarak 80 formatöre uygulandıktan geçerlilik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve Cronbach's Alpha değeri 0.957 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin karşılaştırılmasında; yüzde (%) , frekans (f), bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ve Tukey hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiş ve istatistiksel çözümlemelerini yapmak için SPSS programından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Türkiye'nin 81 ilinde özel yeteneklilerde destek eğitim odası uygulaması kapsamında eğitim almış il formatörlerinin destek eğitim odası uygulamasında görev alan öğretmenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada uygulanan ölçeğin sonucunda elde edilen verilerin analizinin yapılmasıyla oluşan bulgular şöyledir:

Tablo 1. *Örnekleme Alınan Formatörlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımlarının İncelenmesi*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	52	46.8
Erkek	59	53.2
Toplam	111	100

Örnekleme alınan formatörlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiği zaman % 46,8 (52) katılımcı kadın, % 53,2 (59) katılımcı ise erkektir.

Tablo 2. *Örnekleme Alınan Formatörlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımlarının İncelenmesi*

Öğrenim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	79	71,2
Yüksek Lisans veya Doktora	32	28,8
Toplam	111	100

Örnekleme alınan formatörlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiği zaman % 71,2 (79) katılımcının Lisans, % 28,8 (32) katılımcının ise Yüksek Lisans veya Doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Örnekleme Alınan Formatörlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımlarının İncelenmesi*

Öğrenim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	67	60,4
Ortaokul	26	23,4
Lise	4	3,6
Bilim ve Sanat Merkezi	12	10,8
İl Milli Eğitim Müdürlüğü	1	0,9
Üniversite	1	0,9
Toplam	111	100

Örnekleme alınan formatörlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları incelendiği zaman 67 (% 60,4) formatörün ilkokulda, 26 (% 23,4) formatörün ortaokulda, 12 (% 10,8) formatörün Bilim ve Sanat Merkezinde, 4 (% 3,6) formatörün lisede, 1 (% 0,9) formatörün İl Milli Eğitim Müdürlüğünde, 1 (% 0,9) formatörün de üniversite bünyesinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4. *Maddelere Verilen Yanıtların Ortalama Değerlerinin İncelenmesi*

Maddeler	**X̄**
1. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli bireyin kim olduğunu bilmektedirler.	4,63
2. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin neden özel eğitim ihtiyacı olduğunu bilmektedirler.	4,72
3. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin zenginleştirilmesi için hangi kurumlarla işbirliği yapılabileceğini bilmektedirler.	4,00
4. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma stratejilerini bilmektedirler.	3,63
5. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için gerekli farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını uygulayabilmektedirler.	3,66
6. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin doğasını destekleyecek, yeteneklerinin ve becerilerinin düzeyini ortaya çıkaracak etkinlikler uygulayabilmektedirler.	3,61
7. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin herhangi bir konu üzerinde akranlarına göre derinlemesine ve genişlemesine araştırma yapmalarına olanak tanımaktadırlar.	3,85
8. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen sosyal etkinliklerden haberdardırlar .	3,72
9. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin aileleriyle etkili iletişim kurmaktadırlar.	4,48
10. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, bu alanda çalışmaları ve uygulamaları olan akademisyenlerden ve uzmanlardan hizmetiçi eğitim almaya heveslidirler.	4,44

Tablo incelendiği zaman yedili likert ölçeğine verilen yanıtların ortalamalarının orta seviyeye yakın olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan 2. maddeye (Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin neden özel eğitim ihtiyacı olduğunu bilmektedirler.) verilen yanıtlardır. Bu maddenin ortalama değeri 4,72 olarak tespit edilmiştir. Onu 4,63 ortalama ile 1. madde (Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli bireyin kim olduğunu bilmektedirler.) takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 6. maddedir (Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin doğasını destekleyecek, yeteneklerinin ve becerilerinin düzeyini ortaya çıkaracak etkinlikler uygulayabilmektedirler.). Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri 3,61 olarak görülmektedir.

Tablo 5. *Maddelere Verilen Yanıtların Dağılımının Formatörlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi*

	Cinsiyet	**N**	**X̄**	**s**	**t**	**p**
1	Kadın	52	4,34	1,71367	-1,660	0,100
	Erkek	59	4,89	1,77817		
2.	Kadın	52	4,46	1,72025	-1,532	0,128
	Erkek	59	4,96	1,74164		
3	Kadın	52	3,67	1,58078	-1,869	0,064
	Erkek	59	4,28	1,88507		
4	Kadın	52	3,30	1,84219	-1,752	0,083
	Erkek	59	3,93	1,90158		
5	Kadın	52	3,21	1,60069	-2,634	0,010
	Erkek	59	4,06	1,79908		
6	Kadın	52	3,32	1,55578	-1,708	0,090
	Erkek	59	3,86	1,73660		
7	Kadın	52	3,53	1,69731	-1,833	0,070
	Erkek	59	4,13	1,72664		
8	Kadın	52	3,50	1,80956	-1,226	0,223
	Erkek	59	3,91	1,75468		
9	Kadın	52	4,28	1,68426	-1,197	0,234
	Erkek	59	4,66	1,59320		
10	Kadın	52	4,17	1,88618	-1,378	0,171
	Erkek	59	4,67	1,96030		

Yapılan t-testi analizlerine göre bir tek 5. maddede (Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için gerekli farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını uygulayabilmektedirler.) cinsiyetler bazında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Verilen yanıtların ortalamaları incelendiği zaman bu farklılığın erkek katılımcılar yönünde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Maddelere Verilen Yanıtların Dağılımının Formatörlerin Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesi*

	Öğrenim Düzeyi	**N**	**X̄**	**s**	**t**	**p**
1	Lisans	79	4,83	1,79	1,86	0,066
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	4,15	1,60		
2	Lisans	79	4,96	1,75	2,24	0,027
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	4,15	1,58		
3	Lisans	79	4,17	1,80	1,67	0,097
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	3,56	1,60		
4	Lisans	79	3,79	1,88	1,38	0,168
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	3,25	1,88		
5	Lisans	79	3,82	1,81	1,48	0,142
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	3,28	1,54		
6	Lisans	79	3,81	1,66	1,98	0,050
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	3,12	1,60		
7	Lisans	79	4,00	1,78	1,38	0,169
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	3,50	1,56		
8	Lisans	79	3,88	1,76	1,54	0,126
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	3,31	1,80		
9	Lisans	79	4,69	1,51	2,15	0,052
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	4,01	1,84		
10	Lisans	79	4,60	1,79	1,30	0,198
	Yüksek Lisans veya Doktora	32	4,03	2,22		

Yapılan t-testi analizlerine göre bir tek 2. maddede (Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin neden özel eğitim ihtiyacı olduğunu bilmektedirler.) formatörlerin eğitim seviyeleri bazında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Verilen yanıtların ortalamaları incelendiği zaman bu farklılığın Lisans eğitimi almış katılımcılar yönünde olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen ortalama değerler orta seviyenin altında bulunmaktadır. Özel yetenekliler destek eğitim odası il formatörlerinin, destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin konu ile ilgili alan yeterliğine gerektiği kadar sahip olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu noktada destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrenciler ile çalışan ya da çalışacak olan öğretmenlere bu konu ile ilgili olarak daha detaylı eğitimlerin verilmesi faydalı olabilir. Üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenlere çocukların yaş ve gelişimlerini dikkate alarak her eğitim-öğretim basamağı için ayrı ayrı düzenlenecek sertifika programları veya yüksek lisans ve doktora programları ile katkı sağlanabilinir. Alandaki yenilikleri takip etmeleri amacıyla mevcut üstün yetenekli çocuklarla ilgili kurum ve kuruluşların farklı ülkelerdeki benzerleriyle iletişime geçilerek değişim programların ve ortak projelerin organize edilmesi sağlanabilir. Özellikle öğretmenlerin diğer ülkelerdeki uygulamaları görmesi, farklı eğitim modellerini, yöntem ve teknikleri yerinde gözlemlemesi, meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunması onlardan beklenen niteliklere ulaşmalarında, karşılarına çıkabilecek sorunları çözmelerinde, planladıkları amaçlarını gerçekleştirmelerinde ve gerekli kaynaklara ulaşmalarında fayda sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, *2*(2), 43-68.

Baltacı, S., Yıldız, A., Kıymaz, Y., & Aytekin, C. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik GeoGebra Destekli Etkinlik Hazırlamak İçin Yürütülen Tasarım Tabanlı Araştırma Sürecinden Yansımalar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*1*(39), 70-90.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (1. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.

Işık-Ercan, Z. Z. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için temel prensipler ve kullanılan teknikler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (Onsekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lott, L. A., Hudak, B. J. and Sheetz, J. A. (1975). *Strategies And Techniques For Meainstreming: A Resource Room Handbook.* Michigan: Monroe County Intermediate School District. Eripek, 2007

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_ adresinden 19.11.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2017). *Öğretmen yeterlilikleri* oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar 19.11.2018 tarihinde erişildi).

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf adresinden 19.11.2018 tarihinde alınmıştır.

Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek Eğitim Odalarında Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Hakkındaki Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 4*(2).

Tortop, H.S., & Kunt, K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 441-451.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK DURUMLARI ve OKUL BAŞARILARI İLİŞKİSİ

The Realtionship Between The Absenteeism and School Success of High School Students

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mab.dersler@gmail.com

Öğretmen Fikret GÜL
Çanakkale Toki Anadolu Lisesi
fikret1706@hotmail.com

Özet

Okullarda gerçekleştirilen örgün öğretim faaliyetlerinin gereklerinin yerine getirilebilmesinin en önemli şartlarından birisi de öğrencilerin okula erişim ve devamlarının sağlanmasıdır. Son yıllarda öğrenci devamsızlığı okullardaki en büyük sorunlardan biri haline gelmiştir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında, kayıtlı olduğu halde çeşitli sebeplerle eğitimine devam etme konusunda risk taşıyan pek çok öğrenci vardır. Devamsızlık davranışı, öğrencilerin başarıları, ilerlemeleri, eğitimlerini sürdürmeleri, iyi bir meslek sahibi olmaları, toplumda iyi bir yer edinmeleri ve kendi öz saygılarının gelişmesine de zararlı olabilecek bir alışkanlık olarak görülmektedir. Bir öğrencinin düzenli olarak okula devam etmesi eğitim hayatı için önemli olduğu kadar sosyal becerilerinin gelişimi için de kritik öneme sahip olmakla birlikte devamsızlık konusunda birçok etmen rol oynamaktadır. Bunları; aile, öğrenci, öğretmen, okul ve okul yöneticisi, sağlık, arkadaş çevresi ve çevresel faktörle kaynaklı nedenler olarak sıralamak olanaklıdır. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık durumları ve devamsızlık süreleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır? Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır: 1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul devamsızlıklarının nedenleri nelerdir? 2. Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri a) cinsiyet, b) öğrenci akademik başarısına göre farklı mıdır? 3. Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık süreleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma, örnek olay tarama modelinde desenlenmiş, nicel bir araştırmadır. Çanakkale ili merkez ilçedeki TOKİ Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin oluşturduğu çalışma evreninden, 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören ve en az 15 gün devamsızlığı bulunan öğrenciler arasından rast gele seçilen 100 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Devamsızlık Nedenleri Formu" veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin devamsızlıklarının en yüksek ortalama ile *sağlık problemi kaynaklı* ve en düşük ortalamayla *aile kaynaklı* olduğunu göstermektedir. Devamsızlık gün sayısı ile öğrenci başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Devamsızlık arttıkça akademik başarı düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Öğrencileri, Devamsızlık, Okul Devamsızlığı, Devamsızlık Nedenleri

Abstract

One of the most important conditions for the fulfillment of the requirements of the formal education activities carried out in schools is the access and continuity of the students to the school. In recent years, student absenteeism has become one of the biggest problems in the schools. Especially in secondary education institutions, there are many students who are at risk of continuing their education on various occasions when they are registered. Absenteeism is seen as a habit that can be detrimental to students' success, progress, continuing their education, having a good profession, getting a good place in society and developing their self-esteem. Continuing regular reading of a student is as important as the development of social skills Many factors play a role in absenteeism as well as having a critical prescription. These; family, student, teacher, school and school administrator, health, friend environment and environmental factors. The aim of this study is to show the relationship between absenteeism and absenteeism of secondary school students and academic achievement. In response to this purpose, the following sub-questions were sought: 1. What are the reasons for secondary school absences? 2. Is the distribution of the reasons for absenteeism of secondary school students a) sex, b) student academic achievement? 3. Is there a meaningful relationship between absenteeism duration and academic achievement of secondary school students?

This study is a quantitative research that is modeled in the case study screening model. 100 students selected randomly among the students who have been studying in the academic year of 2017-2018 and who have been absent for at least 15 days constitute the sample group from the study universe formed by the students studying at TOKI Anatolian High School in Çanakkale. Data collection tool "Absence of Reasons for Absence" developed by the researchers was used in the collection of study data. The findings of the study show that the

students with the highest average of absenteeism originated from the health problem and from the family with the lowest average. There was a significant relationship between the number of absent days and student achievement. As absenteeism increases, academic achievement falls.

Keyword: High School Students, Absenteeism, Reasons of Absenteeism

GİRİŞ

Okullarda gerçekleştirilen örgün öğretim faaliyetlerinin gereklerinin yerine getirilebilmesinin en önemli şartlarından birisi de öğrencilerin okula erişim ve devamlarının sağlanmasıdır. Ancak son yıllarda öğrenci devamsızlığı okullardaki en büyük sorunlardan biri haline gelmiştir. Günümüzde okullara kayıtlı olduğu halde çeşitli sebeplerle eğitimine devam etme konusunda risk taşıyan pek çok öğrenci vardır. Devamsızlık bir öğrencinin okula yönelik olumsuz duygularının bir belirtisi olmakla birlikte tek başına bir etmen değildir. Birçok etmenin tek başına ya da birlikte bulunması, öğrencinin okuldan uzaklaşmasına, devamsızlık yapmasına ve sistemi terk etmesine neden olabilir (Pehlivan, 2006). Bireyin eğitimindeki bu risk, uzun vadede suça yönelme, zararlı alışkanlıklara başlama, işsizlik gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Reid, 1999). Devamsızlık yapma alışkanlığıyla ortaya çıkan bu sorun, ileride bir yetişkin olarak da öğrencilerin başarısız olma riskini artırabilmektedir. Aynı zamanda, okuldan kaçma ve mazeretsiz devamsızlıkla suç işleme oranı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Aydın, 2003). Yapılan birçok araştırmada gençlerde suça yönelme, zararlı alışkanlıklara başlama, gençlik çetelerine katılma, şiddet gibi davranışlarla, okuldan kaçma arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Gençlik döneminde yapılan bazı hatalar yetişkinlikte daha ciddi ve düzeltilemez problemler ortaya çıkarabilmektedir (De Kalb, 1999).

Devamsızlık kavramı farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. En genel haliyle devamsızlık, kişilerin bulunması gereken okul, işyeri, toplantı gibi yerlerde bulunmama durumudur. Öğrenci devamsızlığı ise okulda gerçekleşen devamsızlıktır. Stoll (1990) devamsızlığı, "meşru bir nedeni olmadan okulda bulunmama" olarak tanımlamaktadır. Webber (2004) yaptığı çalışmada ise devamsızlığı bir gencin dönem içerisinde mazereti olmadan okulda bulunmamayı sürdürmesi olarak tanımlamıştır.

Kearney'e (2008) göre devamsızlık ilköğretim ya da ortaöğretim okullarında özürlü veya özürsüz olarak bulunmamadır. Yapılan çalışmada özürsüz devamsızlıkların sebepleri olarak gün boyu süren okul reddetme davranışı ve sınıfta meydana gelen sorunlar gösterilmiştir. Çocuğun okulu reddetme davranışı okul fobisi, dersi asma gibi kavramları içinde barındıran şemsiye bir kavramdır. Devamsızlık, okula gidilmeyen süreç olarak da tanımlanmaktadır (Strickland, 1998).

Günlük hayatta öğrenci devamsızlığı farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Okulu asmak, okulu kırmak, dersi asmak, okuldan kaçmak, devamsızlık yapmak bu ifadelerden birkaçıdır. Farklı olarak ifade edilse de toplumda ve öğrenciler arasında dile getirilen tüm ifadeler aslında öğrenci devamsızlığına denk gelmektedir (Reid, 1999). Devamsızlık ve devamsızlıkla ilgili diğer ifadeler açısından bir tanım kargaşası yaşanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada kavramsal bütünlüğün sağlanması için devamsızlık ifadesi kullanılmıştır. Çünkü hangi ifade kullanılırsa kullanılışın ortak olan şey öğrencinin okula gelmeden ya da geldikten sonra derslere girmeyip öğrenme faaliyetlerinde yer almamasıdır. Altınkurt (2008), okula devamsızlığı, fiziksel, psikolojik ve toplumsal pek çok etmenden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışı olarak tanımlamıştır. Ayrıca, devamsızlık öğrencilerin okula aralıklı gelme veya hiç gelmeme durumlarını ifade eder.

Devamsızlık Türleri

Literatürde, sürekli ve alışkanlık haline gelen devamsızlık olmak üzere iki devamsızlık türü yaygın olarak yer almaktadır. Fakat sürekli devamsızlık ve alışkanlık haline gelen devamsızlık tanımlarında kullanılan süre ifadeleri çok ayırt edici olmamakla birlikte kullanışlı da görünmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) günümüzde okullarda önemli bir sorun haline gelen ve okul terklerinin en büyük nedeni olan öğrenci devamsızlığıyla ilgili aşağıdaki sınıflandırmayı yapmıştır:

Ardışık Özürsüz Devamsızlık: İki gün üst üste özürsüz devamsızlık yapılmasıdır. Ardışık özürsüz devamsızlık, genel nedenlere, mevsimlik tarım işçiliğine, okul korkusuna veya resen kayıtlı olmaya bağlı olabilir.

Genel Nedenlere Bağlı Ardışık Özürsüz Devamsızlık: İki gün üst üste devamsızlık yapıldığında devamsızlığın sebebi mevsimlik tarım işçiliğine, okul korkusuna ya da resen kayıtlı olmaya bağlı değilse Genel Nedenlere Bağlı Ardışık Özürsüz Devamsızlık olarak adlandırılır.

Mevsimlik Gezici ve Geçici Tarım İşçiliğine Bağlı Devamsızlık: İki gün üstü üste devamsızlık yapıldığında sebep mevsimlik ise bu tür devamsızlığa verilen ad Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliğine Bağlı Özürsüz Devamsızlık'tır.

Okul Korkusuna Bağlı Devamsızlık: İki gün üst üste yapılan devamsızlığın sebebi çocuğun yaşadığı okul korkusu ise bu devamsızlık türü Okul Korkusuna Bağlı Devamsızlık'tır. Bu korku çok çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Çocuğun okula gitmeyi reddetmesi ya da gitmeye isteksiz olması şeklinde ortaya çıkabilir.

Resen Kayıtlı Devamsızlık: Okula resen kayıtlı olan çocuğun iki gün üst üste okula özürsüz olarak devamsızlık yapması durumunda ortaya çıkan devamsızlık türü Resen Kayıtlı Devamsızlık'tır.

Kesintili Özürsüz Devamsızlık: Son on beş eğitim günü içerisinde üç gün kesintili olarak özürsüz devamsızlık yapılması durumuna verilen addır.

Gün İçi Devamsızlık: Son on beş eğitim günü içerisinde iki kez yarım gün özürsüz olarak okula devam edilememesi durumuna verilen isimdir. Gün İçi Devamsızlık içinde yer alan durumlar; geç kalma, derse devamsızlık ve dersten veya okuldan erken ayrılma olabilir.

Geç Kalma: Geç gelme birinci ders saati için belirlenen süre ile sınırlıdır. Ancak her beş defa geç kalma yarım gün devamsızlıktan sayılır. Bu sürenin dışındaki geç gelmeler devamsızlıktan sayılır.

Derse Devamsızlık: "Derse Devamsızlık" olarak kabul edilebilecek durumlar şu şekildedir: Belirli derslere mazeretsiz bir şekilde katılmama, Belirli ders saatlerindeki derslere mazeretsiz bir şekilde katılmama.

Dersten veya Okuldan Erken Ayrılma: "Dersten veya Okuldan Erken Ayrılma" olarak kabul edilen durumlar haftada en az iki kere olmak şartıyla herhangi bir dersten erken çıkma ya da son saatlere denk gelen derslere katılmamadır.

Özürlü Devamsızlık: Ölüm, kaza, doğal afet, hastalık gibi sebeplerden ötürü okula devamsızlık yapmasına neden olan özrünü belgelendirerek okula devam edilemeyen durumlara verilen addır. Kendi içinde bir türü daha vardır.

Maskeli Özürlü Devamsızlık: Devamsızlık nedeninin gerçeğe aykırı bir şekilde belgelendirildiği durumları ifade eder.

Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim kurumlarının sınıf geçme ve sınavlarla ilgili yayınlamış olduğu yönetmelikte belirtilen kaza, ölüm, doğal afet, tutuklanma, göz altına alınma gibi nedenler dışında geçerli olmayan herhangi bir nedenle öğrencinin derse girmemesini ya da okula gelmemesini devamsızlık olarak kabul etmektedir (MEB, 2006). Devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşan öğrenciler, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılır ve durumları yazılı olarak velilerine bildirilir.

Devamsızlık Nedenleri

Devamsızlık probleminin ortaya çıkmasında ve bu problemin devam etmesinde birçok faktör birlikte rol oynayabilir. Bu faktörler arasında; toplum desteğinden yoksun olma, destekleyici olmayan bir okul ortamı, aile yaşantısının düzgün olmaması ya da sorumsuz davranışlarından, kötü hava şartları ve ulaşım problemleri, sağlık problemleri ve kişinin sosyal yetersizliklerinden eğitim programlarının yetersizliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliksiz olması, öğretmen öğrenci ilişkilerinin zayıf olması, arkadaş ortamının, öğretmenlerle ilişkilerin zayıf olmasının, zorbalık, sınıf ortamı ve akran gruplarından (Teasley, 2004; McCray 2006; Reid, 1999; Kinder, Wakefield ve Wilkin, 1996; Pehlivan, 2006) kaynaklanabilir. Bu çalışmada, öğrencinin devamsızlık yapmasına neden olan etmenler; öğrenci kaynaklı nedenler, aile kaynaklı nedenler, öğretmen kaynaklı nedenler, okul ve okul yöneticisi kaynaklı, sağlık problemi kaynaklı nedenler, arkadaş çevresi kaynaklı nedenler, çevresel faktör kaynaklı nedenler olarak yedi boyutta ele alınmıştır.

Öğrenci kaynaklı nedenler

Öğrencilerin ailelerine ekonomik anlamda katkı sağlamak için okul dışında çalışmak zorunda olması, öğrencinin öğrenmek için güdülenmemesi, başarıya ilişkin kaygı düzeyinin yüksek olması, okulu sevmemesi, özgüveninin düşük olması, akademik başarısının düşük olması, sosyal becerilerinin zayıf olması, sınavlardan düşük not alma korkusu, öğrencinin gelecek beklentilerinin az olması, özel ihtiyaçlarının olması, ders ortamında kendini rahat hissetmemesi, sigara, alkol ya da uyuşturucu kullanımı devamsızlıkla ilgili öğrencinin kendisinden kaynaklanan bazı nedenler arasında gösterilebilir (Barlow ve Fleischer, 2011; Galichon ve Friedman, 1985; Kablan, 2009; Kadı, 2000; Kinder, Wilkin, Wakefield, 1995; Tutar, 2002). Merkezi sınavlara hazırlık ise diğer bir devamsızlık nedenidir (Yıldız, 2011). Öğrencilerin derslerde başarısız olacaklar inancı (Kadı, 2000) da öğrencilerin devamsızlık yapma olasılığını arttıran bir etkendir. Öğrencilerde kendini beğenmeme, okuldan soğuma, okula gitme yerine daha eğlenceli aktivitelere katılma isteği, kendini arkadaşlarından küçük görme, çevresinden kabul görme isteği, yalnızlığı tercih etme, yaşanan psikolojik sorunlar ve ruhsal gelgitler yine devamsızlığa neden olan bireysel faktörlerdir (Fine, Kurdek, Sinclair, 1995).

Günümüzde öğrenciler devamsızlık yapmaya küçük yaşlarda başlamaktadır (Malcolm, Wilson, Davidson ve Kirk, 2003). Birçok öğrenci ilköğretimde devamsızlık yapmaya başlamakta, lisede ise bu alışkanlığı sürdürmektedir. Bu nedenle, erken müdahale devamsızlık yapma alışkanlığının önlenmesinde büyük rol

oynamaktadır (Easen, Clark, Wootten, 1997; Learnmouth, 1995). İlköğretimde ise erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Fakat bu durum lisede değişmekte ve tersine dönmektedir (Reid, 2004).

Aile kaynaklı nedenler

Anne ve babanın çocuk yetiştirme biçimleri, eğitim düzeyleri, ailede yaşanan çatışmalar, boşanma, ailedeki çocuk sayısı, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailenin eğitime desteği, ailenin çocuk üzerindeki aşırı baskısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin kültürel özellikleri ve yaşantı durumu, ailede çocuğa verilen değer, çocuğun aile bağlarının zayıflığı, ailede kabul görmemesi, ailenin okulla olan iletişimi (Butler 2003; Cüceloğlu, 1996; Erden, 2001; Gilmore, 1985; Özbaş, 2009; Corville-Smith, Ryan, Adams ve Dalicandro, 1998; Senemoğlu, 2005; Tyerman, 1968). öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olabilecek aile kaynaklı nedenler arasında gösterilebilir. Reimer ve Smink'e (2005) göre aile kaynaklı devamsızlık nedenleri ise şöyledir: (*i*) ailenin disiplin kurallarının tutarsız olması, (*ii*) aile içinde yaşanan tartışmalar ve (*iii*) ailenin çocuk üzerinde aşırı baskı kurmasıdır.

Okul devamsızlığıyla ilgili yapılan bir araştırmada, aileyle ilgili olan şu faktörler devamsızlıkla ilişkilendirilmiştir: (*i*) ailedeki geçimsizlik, (*ii*) boşanmalar, (*iii*) ailenin sosyoekonomik durumunun kötü olması. Bazı araştırmacılara göre, sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan ailelerden gelen öğrencilerin daha fazla devamsızlık yapmaktadır (Hansen, Sanders, Massaro ve Last, 1998). Ailenin çocuğun okul yaşantılarına ilişkin ihtiyaçlarını karşılayamaması ve ekonomik gerekçelerle çocuğun işgücüne ihtiyaç duyması (Kadı, 2000; Özbaş, 2010) da bir diğer devamsızlık nedenidir. Devamsızlığı fazla olan öğrencilerin iyi aile ilişkilerine sahip olmadığı, aile içinde çatışmalar yaşadığı ve ailelerinin çocuklarının eğitimini sağlamada etkisiz oldukları da belirtilmektedir (Kurdek, Fine ve Sinclair, 1995). Johnson (1997) tarafından yürütülen bir çalışmada, aile kaynaklı faktörlerin devamsızlık yapma olasılığını arttıran en önemli etken olduğu saptanmıştır.

Reid (1999) yaptığı çalışmalarda, devamsızlık yapan öğrencilerin çoğunun anne-babasının boşanmış olduğu, baba figürünün uzun süre evde bulunmadığı, çok çocuklu bir evde ve kalabalık bir ailede yaşadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, şiddet, ayrılma, uyuşturucu gibi sebeplerden dolayı sosyal destek alan ebeveynlerle yaşama, okula devam etmeyle ilgili çocuğu desteklememe, çocuklarının okuldaki ilerlemesiyle ilgili bilgi almama, okulu bir otorite olarak görmeme, çocuklarıyla iletişim sorunu yaşama ve bir suç geçmişine sahip olma gibi sebepler de öğrencinin devamsızlık yapmasına yol açan etkenlerdendir. Bunlar dışında, evde yaşanan şiddet olayları, çocuğun ev işlerini yapmak veya kardeşlerine bakmak zorunda olması, aile içindeki huzursuzluk ve ebeveynlerle yaşanan sorunlar öğrencinin devamsızlık yapmasına neden olabilir (Mitchell, Shepherd, 1967; Reid, 2005).

Öğretmen kaynaklı nedenler

Öğretmenlerin devamsızlık yapan öğrencilere karşı tutumları genellikle olumsuzdur. Bunun nedeni, öğrencilerin akademik olarak gelişme sağlamaları için okula düzenli olarak devam etmeleri gerektiğine inanmalarıdır. Bu görüşü destekleyen Foley (2003) ise bir öğrenci devamsızlık yaptığında başarıyı etkileyen önemli bir öğrenmenin kaybolduğunu belirtmektedir. Altınkurt (2008) yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin akademik performansları ile özürsüz devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içindeki olumlu bir tutum içerisinde olmaları öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde olumlu bir etki yaratırken; öğretmenin sınıf içinde takındığı otoriter tavır ve sergilediği baskıcı davranışlar, öğrencileriyle kurduğu iletişimin yetersiz olması, öğrencilerin yetenekleri üzerinde performans beklemesi ve öğretmenin öğrencilere ilgi göstermemesi öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında sayılabilir (Ataman, 2001; Özbaş, 2010). Ayrıca öğrenciler, başarılarını artırmak için öğretmenlerinin destek vermemesini de bir devamsızlık nedeni olarak göstermişler ve okula bağlanmakta zorluk yaşadıklarını belirtmektedir (NWREL, 2004). Devamsızlık, bir yandan, öğrencilerin öğrenme stillerindeki ve öğretmenlerin öğretme stillerindeki farklılıklardan ve öğretmenlerin iş devamsızlığından kaynaklanırken (Ehrenberg, Ehrenberg, Rees ve Ehrenberg, 1991); diğer yandan öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıf olması, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine dair beklentilerinin düşük olması ve tutarsız öğretmen davranışları da öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olabilir (Baker, Sigmon ve Nugent, 2001; Van Petegem, 1994).

Devamsızlığı fazla olan öğrencilerle yapılan bir çalışmada ise, araştırmaya katılanların % 19'u öğretmenlerine güvenmediklerini, % 13'ü ise öğretmenleri tarafından sözlü tacize maruz kaldığını belirtmektedir (Reimer ve Smink, 2005). Pehlivan (2006) ise, araştırmasında devamsızlık konusunda öğretmenler ile öğrencilerin birbirlerinden farklı düşündükleri ortaya koymuştur. Öğrenciler devamsızlık nedeni olarak okul ve öğretmenleri, öğretmenler ise, öğrenci ve ailesini devamsızlık nedeni olarak görmektedirler.

Okul ve okul yönetimi kaynaklı nedenler

Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin (1996) yapmış olduğu bir araştırmaya göre sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin yaşadığı mahallelerde bulunan okullarda öğrenciler daha çok devamsızlık yapmaktadır. Ayrıca

devamsızlıkla ilgili tutarsız politikalar uygulayan (Epstein ve Sheldon, 2002), okul personeli ve aileler arasındaki iletişimin yetersiz olduğu, destekleyici bir tavır içinde olmayan öğretmenlerin görev yaptığı, sınıf içindeki öğrenci farklılıklarının göz ardı edildiği okullarda devamsızlık probleminin daha sık gözlendiği görülmüştür (Dougherty, 1999).

Reid (1985) ise zorbalık ve müfredat gibi okul kaynaklı faktörlerin devamsızlığa yol açabileceğini söylemektedir. Okuldaki öğretmenlerin, rehberlik uzmanlarının, yöneticilerin niteliği ve etkililiği de öğrencilerin devamsızlık yapma alışkanlığıyla ilişkilendirilebilir (Strickland, 1998). Okul yöneticilerinin öğrenci üzerinde doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkisinin olduğu bilinmektedir (Balcı, 2002). Okul bir örgüttür. Bu örgütün ise farklı boyutları bulunmaktadır. Okul iklimi de bu boyutlardan biridir. Olumlu ve güçlü bir okul iklimi, öğrenci devamsızlığı üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Sportif ve kültürel faaliyetler, teneffüs saatlerinin ayarlanması, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulması gibi yönetimle ilgili etkinlikler öğrenci devamsızlıklarını etkileyen faktörlerdendir (Altınkurt, 2008). Olumsuz okul iklimi, okul politikalarının yetersizliği de devamsızlık nedenleri arasında görülmektedir (Baker, Sigmon ve Nugent, 2001).

Sağlık problemi kaynaklı nedenler

Sağlık problemleri devamsızlığa neden olan en önemli etkenlerdendir (Çevik, 2011; Kadı, 2000; Yıldız, 2011). Öğrencinin kendisiyle ilgili bir sağlık problemi yaşaması ya da ailesinden birinin sağlık problemi yaşaması öğrencinin okula devamını engelleyebilir.

Öğrenciler ciddi bir rahatsızlık geçirdiklerinde okula gelmemeleri gerekir. Fakat bazı öğrenciler öğrenme süreçlerini etkilemeyecek düzeyde dahi küçük bir sağlık problemi yaşasalar okula gelmemeyi tercih etmektedir (DeSocio, VanCura, Nelson, Hewitt, Kitzman ve Cole, 2007). Öğrencilerin sağlık problemi yaşaması okula devam etmeleri üzerinde olumsuz bir etki bırakıyorsa, okulun sağlıklı bir çevreye sahip olması gerekmektedir. Okulu çevresinin sağlıklı olması, okul binasının, oyun alanlarının, tuvaletlerin, ısıtma, havalandırma ve aydınlatma koşullarının sağlığa uygun olması demektir. Ayrıca okulda sağlık hizmetleriyle ilgilenen kişilerce okul ve çevresinin istenmeyen kazalara karşı korunma açısından uygunluğu da kontrol edilme ve gerekli önlemler alınmalıdır. Sağlık eğitiminin önemli bir parçası olan sağlıklı bir çevrede yaşama bilincinin öğrencilere kazandırılması sağlık problemi kaynaklı devamsızlıkların önüne geçebilir (Soysal, Giray ve Şevken, 2008).

Arkadaş çevresi kaynaklı nedenler

Okul bir eğitim kurumu olmakla birlikte aynı zamanda bir sosyalleşme yeridir. Okullar, öğrencilere yeni fırsatlar sunarak farklı bakış açıları sağlamaktadır (Özbaş, 2010). Okul yaşantılarıyla beraber öğrenciler yeni arkadaşlar edinmeye başlamaktadır. Okula başlamadan önce aileleriyle sınırlı olan dünyaları değişmeye başlar ve akran çevrelerinde daha çok vakit geçirirler. Ergenlik dönemiyle akran gruplarının kişi üzerindeki etkisinin artmasıyla eğitim yaşantıları da bundan etkilenmektedir. Yani arkadaş çevresinin öğrencinin eğitim yaşantısı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Okula uygun olmayan arkadaş çevresi öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olabilir. Reid'e (2005) göre akran grupları öğrenci devamsızlığına etki eden en önemli faktörlerdendir. Bir öğrencinin arkadaş çevresi eğitime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip değilse, öğrenci okula devam etmemek konusunda etkilenebilir. Hatta başka öğrencileri de okul dışında etkinliklere katılma konusunda ikna etmeye çalışabilir (Özbaş, 2010; Reid, 2005). Ayrıca, öğrenciler grup dinamiğinin etkisiyle bir grup içerisine girebilmek, gruba ayak uydurabilmek ya da grupta söz sahibi olabilmek için de devamsızlık yapabilir (Arkonaç, 2001; Güney, 2000; Kağıtçıbaşı, 1998).

Reid (1999) yaptığı diğer bir çalışmada, devamsızlığın nedenleri arasında akran grupları ile olan ilişkilerde yaşanan sorunları da göstermektedir. Ayrıca, devamsızlığa neden olan bir diğer önemli faktör olarak da zorbalık üzerinde durmaktadır. Zorbalık faktörü, okula devamsızlıkta evrensel nedenlerden biridir (Reid, 1999). Okulda zorbalığa maruz kalan öğrenciler daha farklı durumlar yaşayacaklarından korkarak ailelerinden ve öğretmenlerden zorbalığa maruz kaldıklarını saklarlar. Zorbalıktan kaçmak için de okula gitmeye çekindikleri için devamsızlık yaparlar (Reid, 2003).

Çevresel faktör kaynaklı nedenler

Kötü hava şartları ve ulaşım problemleri çoğu zaman göz ardı edilse de öğrenci devamsızlığına neden olan faktörlerdendir. Kötü hava şartları öğrencinin evden ayrılamamasına sebep olabilir. Ulaşımla ilgili yaşanabilecek sıkıntılar ise öğrenci servisinin öğrenciyi evden almaması, otobüsün ya da arabanın bozulması gibi nedenler olabilir. Bu nedenler öğrencinin okula gitmesini engellemektedir (Teasley, 2004). Ayrıca öğrencinin yaşadığı yerin okula uzak olması da devamsızlık nedenleri arasında gösterilebilir. Ülkemizde uzaklığa başlı olarak gelişen olumsuzlukların giderilmesi için bazı uygulamalar söz konusudur. Öğrencilerin taşımalı olarak yaşadıkları yerden öğrenim gördükleri okula götürülmesi ve pansiyonlu bir okulda öğrencilerin konaklatılması bu uygulamalardan bazılarıdır. Öğrencilerin aileden uzakta, başka bir yerde yaşaması öğrenci üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir ve devamsızlık yapmasına sebep olabilir.

Devamsızlığın Etkileri

Devamsızlık bir öğrencinin okula yönelik olumsuz duygularının bir belirtisi olmakla birlikte tek başına bir etmen değildir. Birçok etmenin tek başına ya da birlikte bulunması, öğrencinin okuldan uzaklaşmasına, devamsızlık yapmasına ve sistemi terk etmesine neden olabilir (Pehlivan, 2006).

Öğrenciler devamsızlık yaptıklarında kısa vadede eğitimleriyle ilgili birçok sorunla karşılaşırlar. İlk olarak, öğrenciler ödevlerini kaçırmaktadırlar. Dolayısıyla farklı ders konularında da düşük performans göstermekte ya da ortalamanın altında kalmaktadırlar. Çünkü devamsızlık yaptıkları günlerde öğrenme kaybı yaşamaktadırlar (Reid, 2005). Ayrıca akademik olarak ciddi problemler yaşayabilirler (DeSocio, VanCura, Nelson, Hewitt, Kitzman ve Cole, 2007). Devamsızlığı çok olan öğrenciler akademik olarak akranlarının gerisinde kalmakta ve sosyal yeterlilikleri git gide zayıflamaktadır (Ford, 1996). Bu da sosyal becerilerinin azalmasına dolayısıyla arkadaşlıklarının da bozulmasına sebep olmaktadır (Reid, 2005)**.** Aynı zamanda, devamsızlık, öğrencinin bir üst sınıfa geçmesini engellemektedir.

Devamsızlık yapan öğrencilerin okulu terk etme riski oldukça fazladır (DeSocio, VanCura, Nelson, Hewitt, Kitzman ve Cole, 2007). Okul terkinin en önemli yordayıcısının devamsızlık olduğunu ileri sürülmektedir (Somers, Owens ve Piliawsky, 2009). Devamsızlık başarısızlığı, başarısızlık da okul terkini beraberinde getirmektedir.

Ford ve Sutphen (1996) ise kısa vadede ortaya çıkabilecek problemlere ek olarak uzun vadede karşı karşıya kalınabilecek durumlardan bahsetmektedir. Bu durumlar: işsizlik ve düşük gelirdir. İşsizlik ve gelirin az olması öğrencilerin sonraki hayatında derin izler bırakabilir. Daha önceki olumsuz davranışları nedeniyle işgücüne katılamayan kişilerin bu sonuçlarla yüzleşmek zorunda kalabileceği belirtilmektedir.

Devamsızlık davranışı, öğrencilerin başarıları, ilerlemeleri, eğitimlerini sürdürmeleri, iyi bir meslek sahibi olmaları, toplumda iyi bir yer edinmeleri ve kendi öz saygılarının gelişmesine de zararlı olabilecek bir alışkanlık olarak görülmektedir (De Kalb, 1999). Bu kadar fazla olumsuz sonuç doğurması dolayısıyla, öğrencilerin devamsızlık yapma alışkanlıklarının nedenlerinin araştırılması, devamsızlığı önleyici planlar geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır. İlgili çalışmalar incelendiği zaman uluslararası alanda öğrenci devamsızlığı üzerinde yapılmış olan birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat ulusal alanda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi ve devamsızlığın önlenmesine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Kadı, 2000; Pehlivan, 2006; Altınkurt, 2008; Çevik, 2011; Yıldız, 2011). Ciddi bir sorun haline gelen ve olumsuz sonuçlar doğuran devamsızlık alışkanlığının nedenlerinin akademik anlamda araştırılması önem taşımaktadır. Böyle bir soruna dikkat çekmesi ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma olması açısından araştırma önemlidir. Ayrıca araştırma bulgularının mevcut eğitim sisteminde devamsızlık sorununun çözümlenmesine yönelik yapılabilecek çalışmalarda yol gösterici olması umulmaktadır.

AMAÇ

Çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin okula devamsızlık durumlarını ortaya koymak ve okul başarılarına göre devamsızlıkların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin; a) en fazla ve b) en az devamsızlık yapmalarında etkili olan durumlar nelerdir?

2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre devamsızlık yapma durumları farklı mıdır?

3. Öğrencilerin akademik açıdan kendilerini başarılı görme düzeylerine göre devamsızlık yapma durumları farklı mıdır?

YÖNTEM

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma; tarama modelinde, nicel bir araştırma olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın kuramsal evreni Türkiye'de ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerdir. Ancak araştırma aşamasında kuramsal evrenden örneklem alınmasının güçlükleri göz önüne alınarak belirlenen çalışılabilir evren Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez TOKİ Anadolu Lisesi çalışma evreninde, 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören 640 öğrenci yer almaktadır. Çalışma örneklemini belirlemede *küme örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Mart 2018 tarihi itibariyle en az beş (5) gün devamsızlığı bulunan toplam 589 öğrenci saptanmıştır. Çalışmaya her şubeden, gönüllü katılım göstereceğini ifade edenler arasından *küme örnekleme* yoluyla 5'er öğrenci random olarak seçilmiş ve toplam 100 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1. *Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Devamsızlık Süreleri*

	Kız		Erkek		Toplam	
Devamsızlık süresi	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
26 gün ve fazlası	26	8,28	39	11.97	64	10.00
16-25 gün	107	34,08	116	35.58	223	34.84
5-15 gün	158	50,31	144	44.17	302	47.19
0 - 4 gün	23	7,32	28	8,28	51	7.97
TOPLAM	314	49.06	326	50.04	640	100,00

Öğrencilerin okula devamsızlık nedenlerinin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmada kullanılan "Devamsızlık Nedenleri Formu"nun geliştirilmesi aşamasında birinci adımda 100 öğrenciye devamsızlık nedenlerinin neler olduğunu belirtmeleri için bir form dağıtılmıştır. Daha sonra, öğrenci görüşlerinden ve ilgili literatür taramasından ortaya çıkan verilerden yararlanılarak okula devamsızlık nedenlerini içerdiği düşünülen bir anket soru havuzu oluşturuldu. Bu havuzdan nedenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve farklılıkları dikkate alınarak taslak anket formu oluşturulmuştur. Taslak form için uzman görüşüne başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Anket formu örneklem dışı bir gruba uygulanmış ve anlaşılmayan maddeler değiştirilerek ankete son şekli verilmiştir. Oluşturulan *"Devamsızlık Nedenleri Formu"*nda; *asla* (*1*), *nadiren* (*2*), *zaman zaman* (*3*), *sıklıkla* (*4*), *her zaman* (*5*) cevaplama skalası olmak üzere 5'li Likert tipinde, toplam 44 madde yer almaktadır. Anket formunda, cinsiyet ve devamsızlık süreleri yanında, öğrencilerin kendilerini ne derece başarılı gördüklerine yönelik; (5) çok başarılı görüyorum, (4) orta derecede başarılı görüyorum, (3) az başarılı görüyorum ve (4) hiç başarılı görmüyorum seçeneklerinden oluşan üç soru da yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 programından yararlanılarak, öğrencilerin devamsızlık yapma derecesine dönük olarak aritmetik ortalama ve standart sapma; devamsızlık yapma derecesinin cinsiyete göre farklılığını belirlemek için -t testi ve öğrencilerin kendilerini başarılı görme durumları ile devamsızlık derecesi arasındaki farka yönelik ise F testi istatistiklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kapsamındaki analizlerle elde edilen bulgular, alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur.

Öğrencilerin En Fazla ve En Az Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin devamsızlık durumları irdelendiğinde, öğrencilerin en fazla devamsızlık yapma nedeni *"Hasta olduğum zamanlarda devamsızlık yaparım."* önermesi olmuştur. Öğrenciler, hasta oldukları zamanlarda, *"sıklıkla"* ($\overline{X}$ = 3,94) devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin *"zaman zaman"* başvurdukları devamsızlık nedenleri ise, *"Dersler erken saatte başladığından uyanamadığım zamanlarda devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 3,18), *"Arkadaşlarımla vakit geçirip eğlenmek için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 3,16), *"Mutsuz olduğum ve moralim bozuk olduğu zamanlarda devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 2,87) ve *"Hava güzel olduğunda devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 2,83) şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 2. *Öğrencilerin Yüksek Derecedeki Devamsızlık Nedenleri*

Devamsızlık Nedenleri	**N**	$\overline{X}$	**ss**
Hasta olduğum zamanlarda devamsızlık yaparım.	100	3,94	1,02
Dersler erken saatte başladığından uyanamadığım zamanlarda devamsızlık yaparım.	100	3,18	1,49
Arkadaşlarımla vakit geçirip eğlenmek için devamsızlık yaparım.	100	3,16	1,40
Mutsuz olduğum ve moralim bozuk olduğu zamanlarda devamsızlık yaparım.	100	2,87	1,27
Hava güzel olduğunda devamsızlık yaparım.	100	2,83	1,33

Öğrencilerin en az devamsızlık yapma devamsızlık yapma nedeni *"Okul güvenli olmadığı ve okulda şiddet olayları yaşandığı için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,11) önermesi olmuştur. Öğrencilerin okul güvenliğine dayalı devamsızlık durumuna düşmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin *"asla"* başvurmadıkları devamsızlık nedenleri ise, *"Öğretmenimden şiddet gördüğüm için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,13), "*İlgi çekmek için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,14), *"Okulda arkadaşlarımdan şiddet gördüğüm için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,18), *"Maddi sıkıntılar yüzünden çalışmak zorunda olduğum için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,20), *"Okulu bırakmayı düşündüğüm için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,27), *"Bazı öğretmenlerimden korktuğum için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,30), *"Bazı öğretmenlerimden çekindiğim için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,39) ve *"Öğrenme isteğim olmadığı için devamsızlık yaparım."* ($\overline{X}$ = 1,60) şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 3. *Öğrencilerin Düşük Derecedeki Devamsızlık Nedenleri*

Devamsızlık Nedenleri	Cins.	N	$\overline{X}$	ss
Okul güvenli olmadığı ve okulda şiddet olayları yaşandığı için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,11	0,41
Öğretmenimden şiddet gördüğüm için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,13	0,58
İlgi çekmek için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,14	0,50
Okulda arkadaşlarımdan şiddet gördüğüm için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,18	0,63
Maddi sıkıntılar yüzünden çalışmak zorunda olduğum için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,20	0,44
Okulu bırakmayı düşündüğüm için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,27	0,82
Bazı öğretmenlerimden korktuğum için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,30	1,39
Bazı öğretmenlerimden çekindiğim için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,39	0,89
Öğrenme isteğim olmadığı için devamsızlık yaparım.	K E	100	1,60	0,59

Öğrencilerin devamsızlık yapmalarında, genel olarak, birden fazla nedenin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en fazla devamsızlığı hastalanmalarına dayanmakta iken, en az şiddet kaynaklı devamsızlık gerekçelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul devamsızlıklarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine bakıldığında, erkek öğrencilerinin devamsızlıklarının daha yüksek derecede olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 44 maddede sorgulanan devamsızlık durumunda, sadece dokuz maddede anlamlı farklılaşma gözlenmiştir.

Tablo 4. *Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri İle Cinsiyetleri İlişkisi*

Devamsızlık Nedenleri	Cins.	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	P
Okulda boş zamanlarımızı geçirebileceğimiz yerler olmadığı için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	2,02 2,82	1,28 1,62	98	-2,74	0,00*
Derste öğrendiklerim hayatta hiçbir işe yaramadığı için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	1,42 2,01	0,70 1,42	98	-2,61	0,01*
Okul eğlenceli olmadığı için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	2,18 2,78	1,34 1,51	98	-2,09	0,03*
Ailemden birisi hastalandığında devamsızlık yaparım.	K E	49 51	2,53 3,25	1,19 1,45	98	-2,71	0,00*
Sigara vb. zararlı alışkanlıklarım olduğu için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	1,22 1,78	0,77 1,41	98	-2,48	0,01*
Kız arkadaşımla/erkek arkadaşımla buluşmak için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	1,63 2,37	1,20 1,48	98	-2,74	0,00*
Yurtta kaldığımdan hafta sonu eve gidecek araç bulabilmek için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	1,18 1,56	0,69 1,18	98	-1,96	0,05*
Öğrenme isteğim olmadığı için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	1,36 1,84	0,75 1,43	98	-2,06	0,04*
Maddi sıkıntılar yüzünden çalışmak zorunda olduğum için devamsızlık yaparım.	K E	49 51	1,04 1,27	0,19 0,69	98	-2,26	0,02*

Erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamalarla devamsızlık durumlarını ortaya koydukları sekiz madde dışında, *"Ailemden birisi hastalandığında devamsızlık yaparım."* önermesinde kızların ortalaması erkek öğrencilerinkinden anlamlı şekilde [t(98)= 0,00, p<.05]. daha yüksektir.

Öğrencilerin Akademik Başarı Durumlarına Göre Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula devam devamsızlık durumları ile ilgili kendilerini akademik olarak ne kadar başarılı gördüklerine bakıldığında, dokuz maddede anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. *Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri İle Akademik Başarı İlişkisi*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Ders çalışmak/ödev yapmak için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	27,095	3	9,032	7,369	0,000*	1,2-4
	Grup içi	117,655	96	1,226			
	TOPLAM	144,750	99				
Hasta olduğum zamanlarda devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	15,319	3	5,106	5,550	0,001*	1,2,3-4
	Grup içi	88,321	96	0,920			
	TOPLAM	103,640	99				
Bazı öğretmenlerimi sevmediğim için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	20,737	, 53	6,912	4,253	0,007*	1,2-4
	Grup içi	156,013	96	1,625			
	TOPLAM	176,750	99				
Derste öğrendiklerim hayatta hiçbir işe yaramadığı için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	25,326	3	8,442	7,477	0,000*	1,2,4-3
	Grup içi	108,384	96	1,129			
	TOPLAM	133,710	99				
Okul eğlenceli olmadığı için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	20,633	3	6,878	3,469	0,019*	2,3-4
	Grup içi	190,357	96	1,983			
	TOPLAM	210,990	99				
Arkadaşlarımla vakit geçirip eğlenmek için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	23,413	3	7,804	4,240	0,007*	1-3
	Grup içi	176,697	96	1,841			3-4
	TOPLAM	200,110	99				
Sigara vb. zararlı alışkanlıklarım olduğu için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	14,766	3	4,922	3,866	0,012*	2–3,4
	Grup içi	122,224	96	1,273			
	TOPLAM	136,990	99				
Sevmediğim/anlamadığım derslerde devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	31,847	3	10,616	5,552	0,001*	1,3-4
	Grup içi	183,543	96	1,912			
	TOPLAM	215,390	99				
Kız arkadaşımla/erkek arkadaşımla buluşmak için devamsızlık yaparım.	Gruplar arası	28,977	3	9,659	5,654	0,001*	1, 2, 3
	Grup içi	164,013	96	1,708			
	TOPLAM	192,990	99				

Öğrencilerin *"Ders çalışmak/ödev yapmak için devamsızlık yaparım."* devamsızlık eylemine akademik başarıları açısından bakıldığında, öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu [F(3-96) = 7,369, p< .05] görülmüştür. Akademik başarısı yüksek öğrenciler az ve hiç başarı göstermediğini düşünenlere göre ders çalışmak için devamsızlığa daha sık başvurmaktadırlar. Diğer taraftan, kendilerini üst başarı grubunda gören öğrenciler *hasta oldukları zamanlarda devamsızlık yapmaya* anlamlı fark olacak şekilde daha az yönelmektedirler.

Akademik başarısını az ve altında gören öğrenciler, kendilerini yüksek başarılı gören öğrencilere göre sevmediği öğretmenlerin dersine devamsızlık yapmaya, anlamlı fark olacak şekilde daha kolay gidebilmektedirler [F(3-96) = 4,253, p< .05]. Kendilerini orta derecede başarılı gören öğrenciler ise *derste öğrendiklerinin hayatta hiçbir işe yaramadığı düşündüklerinde* diğer başarı gruplarına göre daha kolayca devamsızlık yapabilmektedirler [F(3-96) = 7,477, p< .05]. Kendilerini az başarılı görenlerle, hiç başarılı görmeyenlerin görüşleri kendilerini çok başarılı görenlerden *"Okul eğlenceli olmadığı için devamsızlık yaparım."* [F(3-96) = 3,469, p< .05] önermesine ve *"Arkadaşlarımla vakit geçirip eğlenmek için devamsızlık yaparım."* [F(3-96) = 4,240, p< .05] verdikleri cevaplarda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın genel amacı lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini ortaya koymaktır. Bu bölümde, uygulama sonucunda elde edilen bulgulara, yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Öğrencilerin kendisiyle ilgili bir sağlık problemi yaşaması ya da ailesinden birinin sağlık problemi yaşaması öğrencinin okula devamını etkilemektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan bazı araştırmalarda, sağlık problemlerinin devamsızlığa neden olan en önemli etken olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin yapmış oldukları devamsızlıkların en büyük nedeninin sağlık problemi kaynaklı nedenler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin sağlık problemi yaşadıklarında devamsızlık yapmayı tercih ettiklerini belirtmeleri, bu davranışın bir meşrulaştırma biçimi olarak yorumlanabilir. Bazı araştırmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemeyecek düzeyde küçük bir sağlık problemi yaşasalar dahi okula gelmemeyi tercih ettikleri saptansa da bu araştırmada böyle bir bulguya rastlanmamıştır.

Sağlık problemleri dışında devamsızlık yapmaya neden olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Yıldız'a (2011) göre merkezi sınavlara hazırlık bir devamsızlık nedeni olarak gösterilmesine rağmen araştırma bulgularında devamsızlık yapmayla sınavlara hazırlık ilişkilendirilmediğinden bu görüşün desteklenmediği görülmektedir. Araştırmada önemli düzeyde devamsızlığa sahip öğrencilerin kendilerini algılama biçimleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak olumsuz bir benlik algısına sahip oldukları, kendilerini başarısız olarak

nitelendirdikleri görülmektedir. Reid'in (1999), özgüveni ve akademik başarısı düşük öğrenciler devamsızlık yapma riski altındadır görüşü bu çalışmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerine ekonomik anlamda katkı sağlamak için okul dışında çalışmak zorunda olması (Reczkiewicz, 1987) okul devamsızlığına neden olurken, araştırmada okul dışında maddi gelir sağlayacak bir işte çalışmayanların daha fazla devamsızlık yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Sigara, alkol gibi zararlı madde kullanımının devamsızlık üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Barlow ve Fleischer, 2011). Araştırma bulguları incelendiğinde ise sigara, alkol, uyuşturucu gibi zararlı maddelerin kullanımı ile okul devamsızlığı nedenleri arasında öne çıkmamaktadır. Araştırmada sıkça bahsedilen bir diğer devamsızlık nedeni yaşanan uyku problemidir. Erken saatte uyanamama öğrenciler tarafından haklı bir devamsızlık nedeni olarak görülmektedir. Okulun erken saatte başlamasının ve öğrencilerin gece geç saatlere kadar uykusuz kalmalarının bu probleme yol açtığı düşünülmektedir. Öğrencilerin zamanlarını planlama üzerine bir yardım almaları devamsızlık probleminin üstesinden gelmeleri için önem taşımaktadır.

Johnson (1997) tarafından yürütülen bir çalışmada, aile kaynaklı nedenlerin devamsızlık yapma olasılığını arttıran en önemli etken olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın aksine araştırmanın bulguları incelendiğinde devamsızlığa yol açan en önemli etkenin aile kaynaklı nedenler olmadığı, sağlık problemi kaynaklı nedenler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebinin ise sağlıklı bir çevrede yaşama bilincinin öğrencilere kazandırılmaması olarak düşünülmektedir. Araştırmada, aile kaynaklı nedenler devamsızlığa neden olabilecek en önemli etken olarak ortaya çıkmasa da bazı öğrenciler tarafından devamsızlıkla ilişkilendirilmektedir. Reimer ve Schmink'e (2005) göre aile içinde yaşanan tartışmalar öğrencinin devamsızlık yapmasıyla sonuçlanabilmektedir. Benzer şekilde, önemli düzeyde devamsızlığa sahip öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ise aile içinde yaşanan gerginliklerin öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olduğu görülmektedir. Ailedeki geçimsizlik, öğrenciyi olumsuz yönde etkilemekte ve zihnini meşgul etmektedir. Öğrencinin devamsızlık yapma davranışı ise bu sıkıntılardan bir kaçış yolu olarak görülebilir. Bu durumda, devamsızlığı fazla olan öğrencilerin aile içinde çatışmalar yaşadığı (Kurdek, Fine ve Sinclair, 1995) görüşü ile araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Öğretmen kaynaklı nedenler de öğrenci devamsızlığı üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin sınıf içinde olumlu bir tutum içerisinde olmaları öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde olumlu bir etki yaratırken; öğretmenin sınıf içinde takındığı otoriter tavır öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olabilmektedir (Ataman 2001; Özbaş, 2010). Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise bu görüşe paralel olarak, öğrencilerin devamsızlıklarını öğretmenlerinin aşırı disiplinli davranışlarıyla ilişkilendirdiği ve sınıf ortamını askeri koğuşa benzettikleri görülmektedir. Bazı araştırmacılara göre, öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu iletişimin yetersiz olması ise bir diğer devamsızlık nedeni olarak gösterilmektedir. Bu araştırmada ise bazı öğrenciler, öğretmenlerin ders boyunca kendileriyle diyaloğa girmediğini ifade etmektedir. Bu durum da, öğrencinin öğretmenine karşı olumsuz duygular beslemesine sebep olmaktadır. Öğrencilerin sıkça bahsettiği bir diğer konu ise öğretmenlerin dersleri eğlenceli kılacak unsurlar kullanmamaları ve derslerin tekdüze geçmesidir. Bu yüzden, öğrenciler olumsuz bir şekilde etkilenmekte ve devamsızlık problemi yaşamaktadır. Devamsızlığın, öğretmenlerin öğretme stillerinden kaynaklanabileceğini savunan (Ehrenberg, Ehrenberg, Rees ve Ehrenberg, 1991) görüş dikkate alındığında ise araştırma bulgularının paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerini sevmedikleri için de devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerini sevmeme nedenlerinden biri ise öğretmenlerin sergiledikleri tutarsız davranışlardır. Baker, Sigmon ve Nugent'a (2004) göre tutarsız öğretmen davranışları öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olabilmektedir.

Okul kaynaklı devamsızlık nedenleri ise birçok etmenden oluşmaktadır. Sportif kültürel faaliyetler ve teneffüs saatlerinin ayarlanması, devamsızlıkları etkileyen faktörler arasındadır (Altınkurt, 2008). Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise bazı öğrencilerin teneffüs saatlerinin kısalığından ve okuldaki sportif-kültürel faaliyetlerin eksikliğinden şikayetçi oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenci üzerinde doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkisinin olduğu bilinmektedir (Balcı, 2002). Bu nedenle okul yöneticilerinin etkililiği ve niteliğiyle öğrencilerin devamsızlıkları ilişkilendirilebilir (Strickland, 1998). Ancak araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin devamsızlık yapma alışkanlıklarını okul yöneticileriyle ilişkilendirmedikleri görülmektedir. Devamsızlıkla ilgili tutarsız politikaların uygulanması da devamsızlığa sebep olan etkenlerdendir (Epstein ve Sheldon, 2002). Ancak araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin okullarında devamsızlıkla ilgili herhangi bir politika izlenmediğini ve okul idaresinin devamsızlık yapan öğrencilere sözlü uyarıda bulunarak yetindiklerini belirtmeleri göze çarpmaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf tekrarı olan öğrencilerin sınıf tekrarından dolayı olumsuz olarak etkilendikleri, bu etkinin de onları devamsızlık yapmaya sürüklediği görülmektedir. Öğrencinin ailesinin güvenini sarstığını düşünmesinin, bir üst sınıfa geçen arkadaşlarına özenmesinin öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Reid'e (2005) göre akran grupları da öğrenci devamsızlığına etki eden en önemli faktörlerdendir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise, öğrencilerin grup dinamiğine ayak uydurmak ve gruptan dışlanmamak için arkadaş çevresine uydukları ve devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin grup dinamiğinin etkisiyle bir grup

içerisine girebilmek, gruba ayak uydurmak ya da grupta söz sahibi olmak için devamsızlık yapabildikleri ileri sürülmektedir (Arkonaç, 2001; Güney, 2000; Kağıtçıbaşı, 1998). Araştırmanın bulgularıyla bu görüş ise paralellik göstermektedir. Reid'e (1999) göre zorbalık faktörü okula devamsızlıkta evrensel nedenlerden biridir. Öğrenciler de zorbalıktan kaçmak için ve okula gitmeye çekindikleri için devamsızlık yapmaktadır (Reid, 2003). Ancak araştırma bulguları incelendiğinde zorbalık faktörünün öğrenciler tarafından önemli bir devamsızlık nedeni olarak algılanmadığı görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde okula uygun olmayan arkadaş çevresinin de öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmemek için devamsızlık yaptıkları söylenebilir.

Devamsızlık yapma nedenleri arasında çevresel faktörler de öğrenciler tarafından önemli bir etken olarak görülmektedir. Hava koşullarının okula devamı etkilediği görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hava güzel olduğunda daha çok devamsızlık yaptığı anlaşılmaktadır. Okul ortamının eğlenceli olmaması ve güzel havalarda dışarıda gezme isteğinin öğrencinin devamsızlık yapmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Teasley'e (2004) göre ulaşımla ilgili yaşanabilecek sıkıntılar öğrencinin okula gitmesini engelleyebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise bazı öğrencilerin yaşadıkları yerin okullarına uzak olması sebebiyle yurtta kaldıkları anlaşılmaktadır. Hafta sonu eve gidebilmek için araç bulmakta sıkıntı yaşadığını belirten öğrencilerin ise bundan dolayı devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğrencinin ailesinden uzakta yaşaması da öğrenci üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Araştırma bulguları incelediğinde ise bazı öğrenciler için ailenin okulun bulunduğu yere olan uzaklığı ve öğrencilerin ailelerinin yanına sürekli olarak gelip gitmesi kaçınılmaz olarak devamsızlık anlamına gelmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen çarpıcı noktalardan biri ise, merkez dışından gelen öğrencilerin daha fazla devamsızlık yapmasıdır. Haftalık ders programının yoğun olması, üniversiteye geçişte sorunlar yaşanması ve sınav sistemine uygun dersler görmemelerinin ise bu duruma sebep olabileceği düşünülmektedir. Donanım sorunları giderilmeli, lisede okuyan öğrencilere bazı sosyal haklar tanınmalıdır.

SONUÇLAR

1. Öğrencilerin okul devamsızlıkların en büyük nedeni sağlık problemi kaynaklı nedenler iken, devamsızlıklar üzerinde en az etkili olan ise aile kaynaklı nedenlerdir.

2. Öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenlerinden en yüksek ortalama, öğrencinin ruh haline dönük olarak *mutsuz olduğum ve moralim bozuk olduğu zamanlarda devamsızlık yaparım* düşüncesidir. Öğrencilerin devamsızlıklarında etkili olan en düşük devamsızlık davranışı ise *sigara vb. zararlı alışkanlıkları* kaynaklıdır.

3. Öğrencilerin *evde yardımcı olması gereken işler olduğunda devamsızlık yapmaları en yüksek* derecedeki aile kaynaklı devamsızlık nedenidir. Buna karşılık, öğrenciler *ailelerinin ilgisini çekmek için devamsızlık yapmaya* çok az başvurmaktadırlar.

4. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde bıraktıkları izlenim, öğrencilerin davranışları üzerinde etkilidir. Zira öğrenciler *bazı öğretmenleri sevmediklerinde çokça devamsızlık yapma eylemine geçebilmektedirler. Öğretmenlerden şiddet görme* nedeniyle devamsızlık yapma çok az görülen bir durumdur. Buradan hareketle, bu seyrek devamsızlık durumu okullarda öğretmen kaynaklı şiddet durumlarının da çok azaldığının bir işareti olarak görülebilir.

5. Okul ve okul yöneticisi kaynaklı devamsızlık nedenlerinden en yüksek ortalamanın *zor dersler üst üste geldiği zaman devamsızlık yaparım* maddesinde toplanması, ders programlarının düzenlenmesinde yeterli özenin gösterilmemesinin bir yansıması olabilir. En düşük ortalama ise *dershaneye gitmek için devamsızlık yaparım* maddesine ait olduğu görülmektedir. Öğrenciler yükseköğrenime geçişi önemsemekte ve dershane benzeri ortamlarda takviye çalışmalarına yönelmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının, okul saatlerinde dershane vb. yerlerde eğitsel faaliyetlerin yapılamayacağı yönündeki kararının, öğrencilerin okul devamsızlığında caydırıcı olduğunu göstermektedir.

6. Arkadaş çevresi kaynaklı devamsızlık nedenlerinden en yüksek ortalama *arkadaşlarla vakit geçirip eğlenmek için devamsızlık yapma,* en düşük ortalama ise *okulda arkadaşlardan şiddet görme ile ilgilidir.*

7. Öğrenciler *hava güzel olduğunda* devamsızlık kararları alabilmektedirler. Bir çevresel faktör *yurtta kaldığımdan hafta sonu eve gidecek araç bulabilmek için devamsızlık yapma* çok az görülen bir durumdur. Bu azlık, yatılı ya da ailesinden uzakta bulunan öğrencilerin fazla olmamasının bir yansımasıdır.

8. Erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla devamsızlık yaparlarken, kendilerini yüksek başarı düzeyinde gören öğrenciler de zorunlu ve geçerli mazeret durumlarında devamdurumlarında devamsızlık yapmaya yönelmektedirler.

ÖNERİLER

1. Öğrencilerin okullarını benimsemeleri için olumlu bir okul örgüt kültürü oluşturmaya destek olacak sportif, sanatsal vb. etkinliklerin düzenlenmesine daha fazla yer verilebilir.

2. Öğrencilerin okula devamının sağlanmasında aile etkin bir şekilde rol oynayabilir. Ailelerin öğrencilerle iletişim ve devamı sağlamada dikkat edecekleri hususlara yönelik olarak bilinçlendirilmesine amacıyla rehberlik birimlerince seminerler düzenlenebilir.

3. Haftalık ders programları yeniden gözden geçirilebilir ve ders saatleri azaltılabilir. Ayrıca derslerin, ders programına öğrenciyi okulda tutmaya katkı sağlayacak şekilde yerleştirilmesinde daha özenli davranılabilir.

4. Devamsızlık nedenlerinin ortaya çıkarılması için öğrencilerle birebir görüşmeler yapılabilir ve sorunlar derinlemesine incelenebilir. Bunun için okul idaresinin, ailelerin ve öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerekmektedir.

5. Okul idaresinin il ya da ilçedeki sağlık kuruluşlarıyla işbirliği kurarak yürüteceği ortak projelerle öğrenciler sağlıklı bir hayat sürdürme konusunda bilinçlendirilebilir. Böylece sağlık problemi kaynaklı devamsızlıkların, öğrenciler tarafından alınan raporların ve kontrol kayıtlı tedavi raporlarının önüne geçilebilir.

KAYNAKÇA

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 129-142.

Arkonaç, S. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa.

Ataman, A. (2001) Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik.* Ankara: Pegem.

Baker, J., Sigmon, N. & Nugent, M. (2001*). Truancy reduction: Keeping students in school. Juvenile Justice Bulletin*. https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_ 9_1/contents.html'den alınmıştır.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem.

Barlow, J., Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: Whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International, 48* (3), 227-237.

Butler, I. (2003). *Divorcing children: children's experience of the parents' divorce*. London: Jessica Kingsley. Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G. & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personel, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 629-640.

Demirtaş, H. & Güneş, H. (2003). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.

De Kalb, J. (1999). *Student truancy*. ERIC Digests,125.

DeSocio, J., VanCura, M., Nelson, L. A., Hewitt, G., Kitzman, H. & Cole, R. (2007).

Engaging truant adolescents: Results from a multifaceted intervention pilot. *Preventing School Failure, 51* (3), 3-11.

Dougherty, J. W. (1999). Attending to attendance. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, *450*, 7-49.

Ehrenberg, R. G., Ehrenberg, R. A., Rees, D. J. & Ehrenberg, E. L. (1991). School district leave policies, teacher absenteeism, and student achievement. *Journal of Educational Research, 26*, 72-105.

Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308-318.

Foley, N. (2003*). Scotland: Treading a fine line with truancy.* http://www.cyc net.org/features/ft-ruant.html'den alınmıştır.

Ford, J. & Sutphen, R. D. (1996). Early intervention to improve attendance in elementary school for at-risk children: A pilot program. *Social Work in Education, 18* (2), 95-102.

Galichon, J. P. & Friedman, H. H. (1985). Cutting college classes: An investigation. *College Student Journal, 19*, 357-360.

Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.

Hansen, C., Sanders, S., Massaro, S. & Last, C. (1998). Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusel. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 167-173.

Kağıtçıbası, Ç. (1998). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.

Kearney C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*, 451-471.

Kinder, K., Harland, J., Wilkin, A. & Wakefield, A. (1995). *Three to remember: Strategies for disaffected pupils.* Slough: NFER.

Kinder, K., Harland, J., Wilkin, A. & Wakefield, A. (1996). *Talking back: Pupil views on disaffection*. Slough: NFER.

Kurdek, L., Fine, M. & Sinclair, R. (1995). School Adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development, 66*, 153.

McCray, E. (2006). It's 10 a.m.: Do you know where your children are? The persisting issue of scholl truancy. *Intervention in School and Clinic, 42*, 30-33.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği* (http://ogm.meb.gov.tr'den alınmıştır. (Değişik: RG 16/9/2017-30182)

Mitchell, S. & Shepherd, M. (1967). The child who dislikes going to school. *British Journal of Educational Psychology, 37*, 32-40.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*,*35*(156), 32-44.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Reid, K. (1999). *Truancy in schools*. Routledge Falmer.

Reid, K. (2003). The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. *Pastoral Care, 21* (1), 3-9.

Reid, K. (2004). Combating truancy and school absenteeism in Wales: The latest developments. *Welsh Journal of Education, 12* (2), 13-34.

Reid, K. (2005) The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. *Research in Education, 74*, 59-82.

Reimer, M. & Smink, J. (2005). Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Reducing Truancy. *National Dropout Prevention Center/Network, Clemson University.*

Rogge, J. U. (2001). *Çocuklar büyüyor* (G. Bilgili, Çev.). Hamburg: Rota.

Somers, C. L., Owens, D. & Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention and at-risk ninth graders' role models and motivations for school completion. *Education Chula Vista, 130*, 348-351.

Soysal, A., Giray, H. & Şevken, S. (2008). İzmir Kemalpaşa ilçesindeki ilköğretim okullarının çevre sağlığı açısından değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 7* (5), 385-390.

Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today, 40* (3), 22-5.

Strickland, V. P. (1998). *Attendance and grade point average: A Study* (Report No. SP038147). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service. ED423224).

Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools, 26* (2), 117-127.

Tutar, H. (2000). *Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin başarısızlık nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Tyerman, M. (1968). *Truancy*. London: University of London Press.

Van Petegem, P. (1994). Truancy as a social, educational and psycholıgical problem: Causes and solutions. *Scientis Paedagogia Experimentalis, 31*, 271-286.

Webber, A. (2004). *Best practice number eight: Reduce crime and supporting education through a comprehensive truancy reduction strategy*.

Sosyal Bilimler ve Eğitim
Social Sciences and Education

SOSYAL BİLİMLER ALANINDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK VE ONTOLOJİK İNANÇLARI

Epistemological and Ontological Beliefs of Prospective Social Science Teachers

Dr. Sezen APAYDIN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
apaydinsezen@gmail.com

Dr. Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ozturkhalime@gmail.com

Dr. Alper ÇALIKOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı
alpercalikoglu@gmail.com

Özet

Araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrencilerin farklı beceri, inanç ve tutumlarını etkilediğini ve aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili olduğunu iddia etmektedirler. Ayrıca, gerçekliği nasıl öğrendiğimize dair inançlar, epistemolojik varsayımları içerir. Bu çalışmada, sosyal bilimler eğitimi alanlarında öğretim gören öğretmen adaylarının ontolojik ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, farklı türde (nicel ve nitel) verilerin toplandığı karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Shadish ve arkadaşlarının (2002) teorisine dayalı olarak Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002) tarafından geliştirilen ve Dinç, İnel, ve Üztemur (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçme aracı ile epistemolojik-ontolojik inançları belirlemek için Schraw ve Olafson (2008) tarafından geliştirilen ve bu çalışmanın araştırmacıları tarafından Türkçeye çevrilen dört bölgeli ölçek kullanılmıştır. Araştırmada veriler Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında 3. ve 4. sınıfta okuyan 145 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu sofistike/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahiptir ve kendilerini epistemolojik göreli-ontolojik göreli inanç grubunda görmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inanç durumları cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik Görüş, Ontolojik Görüş, Sosyal Bilimler, Öğretmen Adayları

Abstract

The recent research claims that teachers' epistemological beliefs affect students' different skills, beliefs and attitudes, and are also influential in the learning and teaching process. Beliefs about how we learn about reality necessarily include epistemological assumptions. From this point of view, it was aimed to determine the ontological and epistemological beliefs of the prospective teachers who are teaching in social sciences education fields. The study was designed as a mix-method research in which different kinds of (quantitative and qualitative) data were collected. In the study, the measurement tool developed by Schraw, Bendixen, & Dunkle (2002) based on the theory of Shadish et.al. (2002) and adapted to Turkish by Dinç, İnel, & Uztemur (2016) was used to determine Epistemological Beliefs of the prospective teachers. To determine the epistemological-ontological beliefs, the four-quadrant scale developed by Schraw & Olafson (2008) and translated into Turkish by the researchers was applied. The data were collected from 145 teacher candidates who were attending 3rd and 4th grades of the Turkish Language, Geography, and Social Studies teaching programs of Canakkale Onsekiz Mart University. According to the results, most of the prospective teachers had sophisticated epistemological belief and they also described themselves in the epistemological relativist and ontological relativist group. In addition, any significant difference was found for the epistemological-ontological beliefs of the prospective teachers according to the gender, grade level, and teaching program.

Keywords: Epistemological Beliefs, Ontological Beliefs, Social Science, Prospective Teacher

PROBLEM DURUMU

İnsan yaşamı boyunca karşılaştığı nesneler ve olaylarla ilgili bilgi edinme arayışı içerisindedir. Bilginin hangi türünü edinmeye çalışırsa çalışsın, bilgi edinme arayışını şekillendiren felsefi inançları mevcuttur. Bireylerin sahip oldukları inançlar psikoloji ve eğitim alanında çalışan araştırmacıları meşgul eden konulardan birisidir. Bu inançlardan birisi de epistemoloji ile ilgili inançlardır. Schraw (2013), epistemoloji ile ilgili araştırmalarda epistemoloji, epistemolojik inanç ve epistemolojik dünya görüşü gibi farklı kavramlar kullanıldığı dile getirmektedir. Epistemoloji bilginin kökeni, doğası, sınırları, yöntemleri ve doğrulanması ile ilgili olarak tanımlanmaktadır (Hofer, 2000). Epistemolojik inanç, daha geniş bir epistemolojinin bir parçası olarak bilginin bazı boyutları hakkındaki özel inançları ifade ederken (Hofer, 2000), epistemolojik dünya görüşü bir bireyin bilginin doğası ve elde edilmesi hakkında kolektif inançlar ile ilgilidir (Lincoln & Guba, 2000).

Ontoloji de bilgi arayışını şekillendiren inançlardan biridir. Epistemoloji kadar olmasa da, ontolojik inançlar da araştırmacıların üzerinde çalıştığı konulardandır. Ontoloji, çoğunlukla epistemolojiden bağımsız olarak ele alınsa da, bir noktada gerçekliğin nasıl öğrenildiğine dair inançlar epistemolojik varsayımları zorunlu olarak içermektedir. Bu nedenle ontoloji ve epistemoloji birbiri ile ilişkilidir (Schraw, 2013). Epistemoloji ile ilgili çalışmalara benzer olarak ontoloji ile ilgili de üç kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; ontoloji, ontolojik inanç ve ontolojik dünya görüşüdür. Ontoloji, gerçekliğin ve varlığın doğasının ne olduğu ve gerçeklik ve varoluş ile ilgili neler bilebileceğimiz ile ilgilidir (Mertens, 2005). Ontolojik inanç bireyin gerçekliğin ve varlığın kökeni, kalıcılığı ve değişebilirliği hakkındaki inançları olarak ifade edilir (Lincoln & Guba, 2000). Diğer taraftan ontolojik dünya görüşü, bireyin gerçekliğin ve varlığın doğası hakkındaki kolektif inançlarıdır (Lincoln ve Guba, 2000).

Bir bireyin ontolojik ve epistemolojik inançları, bilgiyi anlamlandırma ve bilgi işleme sürecini (Schommer, 1990), genel akademik başarıyı (Arslantaş, 2016), öğrencinin öğrenme motivasyonunu (Mason, Boscolo, Tornatora, & Rinconi, 2013), öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sundukları öğrenme ortamını (Hashweh, 1996) ve öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini (Biçer, Er, & Özel, 2013) etkilemektedir. Bu inançlar ayrıca öğrenmenin önemli bir yordayıcısıdır (Kızılgüneş, Tekkaya, & Sungur, 2009).

Ontolojik ve epistemolojik inançların birbirini etkilemesi durumu da araştırılan konular arasındadır. Ontolojik ve epistemolojik inançların birbiri ile ilişkisi açık bir şekilde ifade edilmemiştir (Schraw, 2013). Öte yandan, ontoloji çoğunlukla epistemolojiden bağımsız olarak tartışılsa da, iki kavram birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü gerçekliği nasıl öğrendiğimize dair inançlar, zorunlu olarak epistemolojik varsayımları içerir. Dolayısıyla ampirik kanıtlar olmasa da epistemolojik ve ontolojik inançların bireylerin zihninde ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Schraw, 2013). Bu durumu somutlaştıran bir örnekte, Egbert ve Sanden (2014) epistemolojiyi bir ağacın köklerine benzetirken; ontolojiyi ağacın kökleriyle topraktan beslendiği tüm maddeler olarak tanımlamıştır.

AMAÇ

Ontolojik ve epistemolojik inançların, benimsenen eğitim felsefesi, benimsenen öğretim stratejileri gibi öğretmenlik mesleği için önemli olan konularda etkili olması, ontolojik ve epistemolojik inançları belirlemeye ve de ontoloji ve epistemoloji arasındaki ilişkiye yönelik kanıt bulma isteğine yol açmıştır. Son yıllarda öğretmen eğitimindeki araştırmalar da öğretmenlerin sınıf içi davranış ve öğretim becerilerini incelemekten, düşünce inançlarını incelemeye doğru bir yönelim göstermiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlardan bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin olanlar, diğer bir ifadeyle epistemolojik inançlar, hangi öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenmede neye odaklanılacağı gibi öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini büyük oranda etkilemektedir. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan sebeplerin temelinde de büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi önemli görülmektedir (Eroğlu & Güven, 2006; Öngen, 2003).

Bu bakış açısıyla, bu araştırmada eğitim fakültesinde sosyal bilimler eğitimi alanlarında öğretim gören öğretmen adaylarının ontolojik ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının ontolojik ve epistemolojik inançları nelerdir?
2. Sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının ontolojik ve epistemolojik inançları sınıf seviyelerine, bölüme ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma, süreç içerisinde öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inançlarını belirlemeye yönelik nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanıldığından karma yöntem olarak desenlenmiştir (Greene, Krayder, & Mayer, 2005). Çalışmanın nicel boyutunda survey (anket) tekniği ile öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inançları ile ilgili veri toplanmıştır. Nitel boyutunda ise öğretmenlerin epistemolojik ve ontolojik bakış açılarını daha derinlemesine anlamak üzere kendi bakış açılarını belirledikleri ve açıkladıkları yapılandırılmış form ile görüşleri alınmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesinde sosyal bilimler alanında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tablo 1 katılımcı öğretmen adaylarının demografik bilgilerine göre dağılımlarını vermektedir. Buna göre, Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Türkçe öğretmenliği programlarında 3. ve 4. sınıfta okuyan 145 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

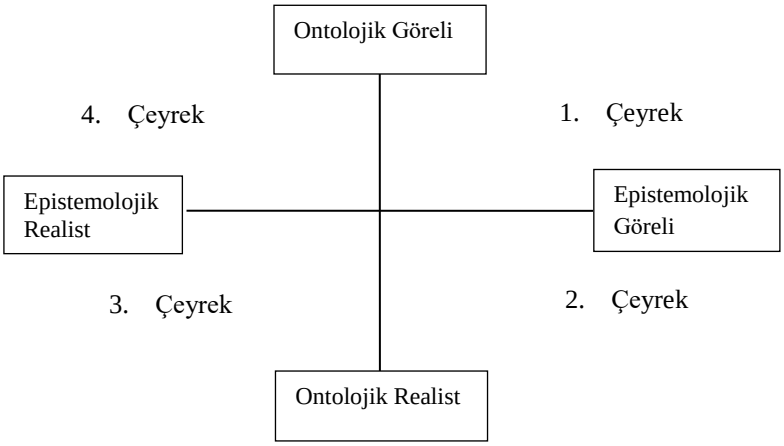
Tablo 1: *Araştırma Örneklemi*

		Katılımcı Sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	81	55,9
	Erkek	64	44,1
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	44	30,3
	Coğrafya Öğretmenliği	41	28,3
	Türkçe Öğretmenliği	60	41,4
Sınıf	3. Sınıf	45	31,0
	4. Sınıf	100	69,0
Toplam		**145**	**100**

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda, Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002) tarafından geliştirilen ve Dinç, İnel ve Üztemur (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı, bilgiye erişim ve edinme, kesin bilgi, doğuştan yetenek ve basit bilgi boyutlarında toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Epistemolojik İnanç ölçeğinin iç tutarlılık Cronbach's Alpha katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur.

Çalışmanın nitel boyutu için ise, Schraw ve Olafson'un (2002) çalışmasında yer alan ve öğretmen adaylarının kendi epistemolojik ve ontolojik bakış açılarını belirleyebilmelerine olanak sağlayan dört bölgeli ölçek (The four-quadrant scale) olan Epistemolojik ve Ontolojik İnanç Belirleme Formundan yararlanılmıştır. Form epistemoloji ve ontoloji kavramların tanımlarını verdikten sonra epistemolojik ve ontolojik açıdan realist ve göreli bakış açılarını örneklendirerek açıklayan bir yönerge içermektedir. Daha sonra öğretmen adayları, aşağıda verilen dört bölgeli şekilden bir bölgeyi seçimlerine göre işaretleyerek hangi bölgeyi neden işaretledikleriyle ilgili açıklamalarını yazılı olarak belirtmişlerdir.



Şekil 1. *Epistemolojik ve Ontolojik İnanç Belirleme Formu Değerlendirme Şekli* (Schraw & Olafson, 2002'den uyarlanmıştır).

Veri Analiz Süreci

Epistemolojik İnanç ölçeğinden elde edilen ortalamalar öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının naif veya olgunlaşmamış ile sofistike veya olgunlaşmış olmasıyla ilgili bulgu sağlamaktadır. Naif/olgunlaşmamış epistemolojik inanç açısından bilgi kesin ve değişmez olarak kabul edilirken, sofistike/olgunlaşmış epistemolojik inanç açısından bilgi sürekli değişim içinde ve gelişmekte olduğu kabul edilir (Schommer, 1990'dan akt. Dinç, vd., 2016). Buna göre Epistemolojik İnanç ölçeğinden elde edilen toplam değerler, 1'e yakın olduğunda sofistike/olgunlaşmış epistemolojik inancı temsil etmekte, 5'e yakın olduğunda ise naif/olgunlaşmamış epistemolojik inancı temsil etmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek için toplanan veriler bağımsız örneklemler frekans dağılımı, aritmetik ortalama, *t*-testi ve tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Örneklemin normal dağılıma ilişkin Skewness-Kurtosis değerleri ±2 değerleri aralığında bulunmuştur ve normallik testleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına göre cinsiyet, bölüm ve sınıf bağımsız değişkenleri için grup normal dağılım göstermektedir. Epistemolojik-Ontolojik Görüş Belirleme Formundan elde edilen verilerde ise frekans ve yüzde dağılımı ile bağımsız değişken alt gruplarındaki farklılıkların tespiti için Fisher-Freeman-Halton Exact Test uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inançlarının neler olduğuna yönelik epistemolojik ve ontolojik inançlar iki ölçekten elde edilen sonuçlara göre ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 2'de Epistemolojik İnanç ölçeğinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 2. *Epistemolojik İnanç Ölçeği Madde Ortalamaları ve Dağılımları*

Epistemolojik İnanç Ölçeği Maddeleri	1		2		3		4		5		$\bar{X}$	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bilgiye Erişim ve Edinme											**1,36**	**0,38**
6. Doğuştan getirdiğimiz beceri ve yetenekleri çalışarak geliştirmek mümkün değildir.	132	91,0	9	6,2	2	1,4	1	0,7	1	0,7	1,14	0,52
12. Kitaptaki herhangi bir konuyu bir kez okuduğumda anlamadıysam bir daha okumanın faydalı olamayacağını düşünüyorum.	121	83,4	16	11,0	1	0,7	4	2,8	3	2,1	1,29	0,80
7. Bir öğrencinin derslerinde ne kadar başarılı olacağını belirleyen tek etken zekâ düzeyidir.	117	80,7	19	13,1	1	0,7	8	5,5	0	0	1,31	0,75
8. Eğer bir konuyu çabucak öğrenemiyorsam bu onu asla öğrenemeyeceğim anlamına gelir.	121	83,4	14	9,7	3	2,1	2	1,4	5	3,4	1,32	0,87
14. İnsanlar güç ve yetki sahiplerini ya da herkes tarafından kabul edilen gerçekleri sorgulamamalıdır	121	83,4	10	6,9	6	4,1	5	3,4	3	2,1	1,34	0,88
9. Öğrenme yeteneğimiz kalıtsaldır, değiştirilemez.	105	72,4	27	18,6	7	4,8	5	3,4	1	0,7	1,41	0,80
11. Çocuklar anne ve babalarının düşünce ve davranışlarını sorgulamamalıdır.	106	73,1	18	12,4	11	7,6	8	5,5	2	1,4	1,50	0,95
15. Kısa zamanda çözülmesi mümkün olmayan bir problemle uğraşmak zaman kaybı anlamına gelir.	94	64,8	29	20,0	10	6,9	11	7,6	1	0,7	1,60	0,96
Yeteneğin Doğuştan Olması											**2,54**	**1,16**
1. İnsanların zekâ kapasiteleri doğuştan gelir, sonradan değişmez.	53	36,6	34	23,4	16	11,0	36	24,8	6	4,1	2,37	1,31
13. Zeki insanlar zeki olarak doğmuşlardır.	41	28,3	29	20,0	20	13,8	40	27,6	15	10,3	2,71	1,40
Bilginin Kesinliği											**2,14**	**0,82**
3. Anne-babalar dünya görüşlerini olduğu gibi çocuklarına aktarmalıdır.	56	38,6	52	35,9	12	8,3	22	15,2	3	2,1	2,06	1,13
2. Benim inandığım ahlaki kurallar herkes için geçerlidir.	75	51,7	30	20,7	8	5,5	15	10,3	17	11,7	2,10	1,43
10. Eğer iki insan bir konuda tartışıyorlarsa en azından bunlardan biri hatalıdır.	49	33,8	43	29,7	29	20,0	16	11,0	8	5,5	2,25	1,19
Bilginin Basitliği											**2,79**	**1,12**
4. Bir problemi anlamak için var gücüyle uğraşıp çaba sarf edenler büyük olasılıkla kendilerini kafaları daha da karışmış bir halde bulurlar.	35	24,1	37	25,5	31	21,4	31	21,4	11	7,6	2,63	1,27
5. Bir konu hakkında çok sayıda teorinin olması o konuda bilinenleri daha da karmaşık hale getirir.	28	19,3	34	23,4	24	16,6	36	24,8	23	15,9	2,95	1,38
Toplam											**1,86**	**0,42**

Yukarıda Tablo 2'deki verilere bakıldığında öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeği toplamından elde edilen ortalama ($\bar{X}$=1,86), öğretmen adaylarının daha sofistike/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip olduklarını göstermektedir. Alt-boyutlar açısından bakıldığında bilgiyi edinme ve erişim ortalaması ($\bar{X}$=1,36), yeteneğin doğuştan olması boyutunun ortalaması ($\bar{X}$=2,54), bilginin kesinliği boyutunun ortalaması ($\bar{X}$=2,14) ve bilginin basitliğine ilişkin boyutun ortalaması ($\bar{X}$=2,79) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğrenmenin ve bilginin kaynağının deneyimler aracılığıyla kazanıldığı ve değiştirilebileceğine, yeteneğin ve bilginin gelişim ve değişim halinde olduğuna ve de bilginin bütünleşik bir yapıda olduğuna inandıkları söylenebilir.

Çalışmada kullanılan ikinci ölçek de öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inançlarının nasıl olduğunu belirlemeye yönelik uygulanmıştır. Tablo 3'te öğretmen adaylarının yönergeye göre belirledikleri realist ve göreli bakış açılarına ilişkin epistemolojik ve ontolojik inanç durumları verilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının Epistemolojik ve Ontolojik İnanç Durumları*

Görüş	Kişi Sayısı	%
Epistemolojik Göreli - Ontolojik Göreli	132	91,0
Epistemolojik Realist - Ontolojik Göreli	8	5,5
Epistemolojik Göreli - Ontolojik Realist	5	3,4
Toplam	**145**	**100**

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 91'i kendilerini epistemolojik göreli-ontolojik göreli grubunda tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının % 5,5'i epistemolojik realist-ontolojik göreli grubunda, % 3,4'ü ise epistemolojik göreli-ontolojik realist grubunda kendilerini tanımlamışlardır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu bilginin değişken bir yapısı olduğuna ve öğretimin öğrenci-merkezli olarak bireyin özelliklerine göre tasarlanması gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıdaki Şekil 2'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik-ontolojik inançlarına yönelik seçimlerine ilişkin açıklamalarının nitel analiz sonuçları verilmiştir.

Epistemolojik Göreli	**Ontolojik Göreli**
▪ Bilgi değişir ▪ Toplum/bireyler sürekli değişir ▪ Kesin bilgi yoktur/Sorgulanmalı ▪ Günlük hayatta işe yarayacak bilgi verilmeli ▪ Tek bir doğru/görüş yoktur ▪ Ezbere dayalı bilgi verme olmamalı	▪ Öğrenci-merkezli eğitim-öğretim olmalı ▪ Sorgulayıcı öğretim daha etkili (araştırma, bilgi üretme) ▪ Bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim çeşitliliği sağlanmalı ▪ Grup içi öğrenmede öğrenci daha aktiftir (tartışma, etkileşim) ▪ Grup çalışmaları öğrencilerin sosyal gelişimini destekler (toplumsal bilinç, dayanışma, sorumluluk, yardımlaşma vs.)
Epistemolojik Realist	**Ontolojik Realist**
▪ Belirli temel bilgi ve beceriler kazandırılmalı ▪ Rekabete dayalı eğitim sistemi ezbere/hıza dayalı bilgi gerektiriyor ▪ Öğretmen otoritesine dayalı olmalı	----------

Şekil 2. *Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Ve Ontolojik İnançlarına Yönelik Açıklamaları*

Şekil 2'deki epistemolojik ve ontolojik inanç gruplarının seçimlerine yönelik yapılan açıklamalarda epistemolojik göreli inanç grubu ile ilgili yapılan açıklamalarda en çok tekrarlanan ifadeler: bilginin değişime açık olduğu, tek doğrunun ve kesin bilginin olmadığı ve günlük hayatta işe yarayacak bilginin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ontolojik göreli inanç grubunda ise farklı açıklamalar arasından en çok öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiği, bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim çeşitliliğinin sağlanması gerektiği ve grup çalışmalarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Epistemolojik realist inanca sahip olduğunu ifade eden öğretmen adayları ise öğretmen otoritesine vurgu yaparak belirli temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini; aynı zamanda sistemin de öğretmenleri buna ittiğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın *ikinci araştırma sorusunda* öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inançlarına ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre incelenmiştir. Tablo 4'te çalışmada uygulanan epistemolojik inanç ölçeği kullanılarak elde edilen cinsiyet ve sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Değişimi*

	Cinsiyet	**n**	**$\bar{X}$**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Epistemolojik İnanç	Kadın	81	1,84	0,36	143	-0,892	0,374
	Erkek	64	1,90	0,48			
	3. Sınıf	45	1,95	0,41	143	1,72	0,087
	4. Sınıf	100	1,82	0,42			

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç düzeyleri (t = -0,892, p>,05) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre bakıldığında, öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç düzeyleri (t = 1,72 p>,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin eğitim aldıkları öğretmenlik programına (bölüm) göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bölüm Değişkenine Göre Değişimi*

	Bölüm	n	X̄	SS		Kareler top.	sd	Kareler orta.	F	p
Epistemolojik İnanç	Sosyal Bilgiler Öğrt.	44	1,98	0,38	Gruplar arası	,910	2	0,455	2,65	0,074
	Türkçe Öğrt.	60	1,79	0,42						
	Coğrafya Öğrt.	41	1,85	0,44	Grup içi	24,378	142	0,172		
	Toplam	**145**	**1,86**	**0,42**	**Toplam**	**25,288**	**144**			

Tablo 5'teki sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre Epistemolojik İnanç düzeyleri (F = 2,65; p>0,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Epistemolojik-Ontolojik Görüş Belirleme Formundan elde edilen bulgulara göre ise, öğretmen adaylarının epistemolojik göreli-ontolojik göreli, epistemolojik realist-ontolojik göreli ve epistemolojik göreli-ontolojik realist inanç durumları arasında cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre analiz edilmiştir. Fisher-Freeman-Halton Exact testi sonuçlarına göre, cinsiyete (χ^2=3,520; p=0,190>0,05), sınıfa (χ^2=0,339; p=1,000>0,05) ve bölüme (χ^2=7,626; p=0,060>0,05) göre epistemolojik-ontolojik görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının epistemolojik ve ontolojik inançları cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Eroğlu ve Güven'in (2006) çalışmalarında, cinsiyet açısından erkekler kadınlara oranla daha yüksek düzeyde epistemolojik inanca sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, Paulsen ve Wells (1998) kadınların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna olan inanca erkeklere göre daha az inandıklarını bulmuştur. Bu sonuçlara göre, kadınların az da olsa epistemolojik açıdan avantajlı olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar, öğrencilerin bilginin ve öğrenmenin doğasıyla ilgili görüşlerinin sınıf düzeyinden etkilendiğini belirtmektedir (Reading- Brown & Hayden, 1989). Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları daha karmaşık hale geldiğine inanılmıştır. Yapılan çalışmalarda üst sınıflardaki öğrencilerin epistemolojik inançlarının daha sofistike/olgunlaşmış olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin; Şenler ve İrven (2016), 3. sınıftan sonra epistemolojik görüşlerin daha sofistike olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aypay'ın (2011) çalışmasında da 4. ve 5. sınıflar daha sofistike olduğu bulunmuştur. Epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalarda sınıf düzeyine fazla önem verilmese de bölüm ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda aynı zamanda sınıf düzeyi de göz önünde bulundurulmuştur (Jehng, Johnson, & Anderson, 1993; Paulsen ve Wells, 1998). Çalışmaların sonuçları, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça epistemolojik inançlarının daha karmaşık hale geldiğini göstermiştir. 4. sınıflar 1. sınıflara göre bilginin kesin olduğuna ve öğrenmenin kuralsız bir süreç olduğuna inanmaktadırlar. Sonuç olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça epistemolojik inançlarının daha karmaşık hale geldiği söylenebilir.

Epistemolojik inançların bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Jehng ve arkadaşları (1993) sayısal bölümleriyle sözel bölümlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, iki grup karşılaştırıldığında tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç konusunda bölümlerin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sayısal bölümlerde okuyan öğrenciler sözel bölümlerde okuyan öğrencilerle karşılaştırıldığında tek bir doğrunun var olduğuna inanmaktadırlar. Başka bir deyişle sözel bölümlerde okuyan öğrenciler öğrenmenin statükoya bağlı olmadığına ve öğrenmenin daha esnek bir süreç olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğu inançlar konusunda iki grup öğrenci arasında fark olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan Arslantaş'ın (2016) çalışması farklı bulgular ortaya koymaktadır. Arslantaş'a (2016) göre, fen alanları öğretmeleri sosyal alan öğretmenlerinden epistemolojik olarak arklı inanışlara sahip olduğu görülmüştür sözel bölüm öğrencileri sayısal bölüm öğrencilerine kıyasla tek bir doğrunun varlığına daha fazla inanmaktadırlar. Bu çalışmada ise sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının sofistike epistemolojik inançlarının olduğu bulunmuştur. Özetle, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alan ve bölümlere göre epistemolojik inançları konusunda literatürde farklı bulguların olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, epistemolojik inançlar açısından öğretmen adaylarının çoğunluğu bilginin kesinliğine, yeteneğin doğuştan olmasına ve bilginin basitliğine inanmamaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu, kendilerini epistemolojik göreli-ontolojik göreli inançlara sahip olarak görmektedir. Bir kişinin gerçekçi veya göreceli bakış açısına olan bağlılığı zamanla değişebilir ve epistemolojik ve ontolojik boyutlara göre farklılık gösterebilir. İnançların çeşitli faktörler, özellikle eğitim, açık sorgulama, işbirlikçi tartışma ve

eleştirel akıl yürütme becerileri geliştirmesi nedeniyle değişebileceği varsayılmaktadır (White & Frederiksen, 2005). Aynı zamanda gerçekçi dünya görüşlerinin geleneksel öğretim pratikleriyle ilişkili olduğunu varsayılırken, göreli inancın yapılandırmacı pratiklerle ilişkili olduğunu varsayılır (Schraw & Olafson, 2002). Bu çerçevede, araştırmacıların öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ontolojik ve epistemolojik inançlarını şekillendiren deneyimlere ve bu inançların kaynaklarına yönelik derinlemesine çalışmalar yapması konunun bütüncül olarak anlaşılmasında yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Arslantaş, H. A. (2016). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies, 4*(1), 215-220.

Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 1-15.

Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, (9*)3, 229-242.

Dinç, E., İnel, Y., & Üztemur, S. S. (2016). Epistemik inanç ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 767-783.

Egbert, J., & Sanden, S. (2014). *Foundations of education research: Understanding theoretical components*. New York, NY: Routledge.

Eroğlu S. E., & Güven K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 295-312.

Greene, J. C., Krayder, H., ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schraw, G. (2013). Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research. *International Scholarly Research Notices Education, 13,* Article ID 327680.

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In K. Hofer & Pintrichp P R (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Schraw, G., & Olafson, L. (2008). Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In M. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 25-44). New York: Springer.

Schraw, G., & Olafson, L. (2002). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Issues in Education, 8*(2), 99-149.

Şenler, B., & İrven, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile sözde-bilimsel inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(*2), 659-671.

Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(1), 47-63.

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 378-405.

Jehng, J. J., Johnson S. D., & Anderson, R. J. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 23-35.

Kızılgüneş, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement, *The Journal of Educational Research, 102*(4), 243-255.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Beverly Hills, CA: SAGE.

Mason, L., Boscolo, P., Tornatora, M. C., & Ronconi, L. (2013). Besides knowledge: A crosssectional study on the relations between epistemic beliefs, achievement goals, self-beliefs, and achievement in science. *Instructional Science, 41*(1), 49-79.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2nd edn.). Boston, MA: SAGE.

Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar le problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3* (13),155-162.

Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education, 39*(4), 365-384.

Reading-Brown, M. S., & Hayden, R. R. (1989). Learning Styles-Liberal Arts and Technical Training: What's the Difference? *Psychological Reports, 64*(2), 507-518.

White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (2005). A theoretical framework and approach for fostering metacognitive development. *Educational Psychologist 40*(4): 211-223.

SİYASİ PARTİLERİN SEÇİM BİLDİRGELERİNDE "EĞİTİM"

In the Election Declarations of Political Parties, "Education"

Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mkdemir2000@yahoo.com

Özet

Bir siyasi partinin ülke gündemi ile ne düzeyde ilgili olduğunu, hangi konu ya da sorunları öncelikli gündem kabul ettiğini, sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ve topluma vaatlerini içeren seçim bildirgeleri, iktidar olunması durumunda siyasi partinin vaatlerinin ne kadarını gerçekleştirdiğini ve buna bağlı olarak ne düzeyde başarılı olduğunu da gösteren danışma kaynaklarıdır. 50-60 sayfalık küçük bir kitapçıktan 300-400 sayfalık ayrıntılı bir yol haritasına kadar farklı hacimlerde ve içerik yoğunluğunda olabilen seçim bildirgeleri genellikle seçmen tarafından baştan sona okunmazlar. Bildirgeyi öğrenmeye karar veren seçmen kendisi ile ilgili olduğunu ya da öncelikli parti politikası olarak ele alınması gerektiğini düşündüğü konulara ayrılan bölümleri okur. Bunun ardından da oyunu ilgili siyasi partiye vermek için ikna olur ya da olmaz (Polat vd, 2016). Siyasi partilerin ülke yönetimine dair planlarını, vaatlerini, amaçlarını içeren seçim bildirgelerindeki temel başlıklardan birisi de eğitim başlığıdır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, siyasi partilerin iktidar olduklarında eğitim alanında uygulayacakları politikaları karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. 7 Haziran 2015 tarihindeki 25. Dönem Milletvekili Genel Seçimlerine katılan siyasi partilerden bugünlere yani 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerine katılan partilere sundukları seçim bildirgeleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın dokümanı olarak belirlenen yazılı materyaller, siyasi partilerin resmi internet sitelerinde yayınladıkları seçim bildirgeleridir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Demokrasi, Siyasi Parti, Bildirge

Abstract

Whether a political party is concerned with the level of the country's agenda, which issues or issues it considers as a priority agenda, election notices including proposals for solutions to the problems and promises of assembly, the extent to which the promises of the political party in the case of power are fulfilled, are counseling resources. Selection notices that can be in different volumes and content intensities from a small booklet of 50-60 pages to a detailed road map of 300-400 pages are generally not read by the voters from beginning to end. The voter who decides to learn the declaration reads the sections that are relevant to him or those that he thinks should be considered as priority party politics. Then the game will be convinced or not to give the relevant political party (Polat et al, 2016). One of the main titles in the election declaration, which includes plans, promises and objectives of the political parties to the state administration, is the head of education. The aim of the research in this direction is to compare politics to be implemented in the field of education when political parties are in power. The political parties participating in the General Elections of the 25th Term on 7 June 2015 constitute the working group of the candidates for the election notices, who are present in the General Elections on 24 June 2018. The qualitative research methods used in the research were the technique of document review. The written materials determined as the document of the work are the election notices that political parties publish on official internet sites. In the analysis of the data, descriptive analysis technique was used.

Keywords: Education, Democracy, Political Party, Declaration

PROBLEM DURUMU

Demokrasi kavramının temelinde egemenliğin halka dayanması, iktidarın halk tarafından belirlenmesi ve halkın istemleri doğrultusunda çalışması anlayışı yatar (Gündüz ve Gündüz, 2007). Demokrasi, temel hak ve özgürlüklerin güvencede olduğu bir çoğunluk yönetimidir (Kongar, 2002). Halkın yönetime etkin bir biçimde katılabilmesi ve siyasi anlamda tam bir eşitliğin sağlanması için halkın temsilcilerini adil, serbest ve düzenli seçimler aracılığıyla seçmesi ve temel kamu haklarının garanti altında olması gerekmektedir (Gözler, 2012). Siyasi partiler bu bağlamda, demokrasinin vazgeçilmez unsurlarıdır (Berber, 2001). Siyasal partiler ülkenin yönetilişi, yönlendirilişi bakımından, toplumun başlıca sorunları konusunda az çok aynı düşüncede, aynı inançta olan insanları bir araya getiren, birlikte mücadele yoluyla onları iktidara yönelten örgütlerdir (Soysal, 1994). Siyasi partiler, belli bir ideolojiyi ya da programı hayata geçirebilmek ve yasal yollardan iktidarı elde etmek amacıyla örgütlenmiş kuruluşlardır (Teziç, 1998). Tok'un (2012) aktarımına göre iktidarları elinde tutan kral ve monarkların otoritelerini sınırlandırmak amacıyla ülkedeki siyaseti uygulayan ve siyasi güç olarak nitelenen kurumların başında gelen siyasal partilere, 19. yüzyıldan bu yana rastlanmaktadır (Dursun, 1991). Bu nitelikteki ilk siyasi parti örgütlenmeleri, ABD'de ve İngiltere'de gerçekleşmiştir (Özok, 2005). Ülkemizde ise

günümüzdeki anlamıyla olmasa da II. Meşrutiyet'ten sonra parti sayılabilecek siyasal örgütlerin kurulduğu görülmektedir (Tunaya, 1982). 1909 yılından sonra dernek kurmanın serbest bırakılmasıyla daha öncesine kadar gizli örgütlenen siyasal oluşumlar Cemiyetler Kanunu'na tabi olarak örgütlenmişlerdir (Teziç, 2004).

Türkiye'de seçimle ilgili kavramlara ve düzenlemelere ilk olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında rastlanır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde 23 Aralık 1876 tarihinde kabul edilen **Kanun-u Esasi** Türkiye'nin ilk Anayasası olarak kabul edilir. Buna göre oluşan ve **Meclis-i Umumi** olarak adlandırılan parlamento; Meclis-i Mebusan ve Meclis-i Ayan'dan oluşur. **Meclis-i Ayan**'ın tüm üyeleri Padişah tarafından atanır. Seçim sadece **Meclis-i Mebusan** için yapılır. Dört yılda bir yapılan seçimlerde milletvekili seçilebilmek için; *Osmanlı vatandaşı olmak, 30 yaşını bitirmiş olmak, Türkçe bilmek, devlet memuru olmamak, yabancı bir devletin hizmetinde olmamak, yöre halkından olmak* vb. gerekir. Kanun-u Esasi ile **meşrutiyet** idaresi başlamış, **1877'de** ilk meclis seçimleri yapılmıştır. I. Meşrutiyetin ilanından sonra, ilk Meclis için yapılan seçim, bir seçim yasasına göre değil; 7 maddelik *'Meclis-i Mebusan Azasının Sureti İntihap ve Tayinine Dair Talimatı Muvakkate'*ye göre yapılır. I. Osmanlı Meclisi açıldıktan sonra başlayan 1877 Osmanlı-Rus Savaşı etkisiyle sadece 56 kez toplanan ilk Meclis, seçim yasasını yapamadan 28 Haziran 1877'de dağılır. **1877'de** ilk seçimle aynı yöntem kullanılarak 2. seçim yapılmış ve II. Meclis toplanmıştır. Osmanlı Meclis-i Mebusan'ı *siyasi tarihimizin ilk seçim yasasını* yapmıştır. 1877 tarihli *"İntihab-ı Mebusan Kanunu"*, iki dereceli bir seçim mekanizması düzenler. *Her 50 bin erkek nüfusun 1 milletvekili seçtiği, seçmenler için 25 yaş asgari şartı*nın olduğu bu kanunda 1908'den 1942 yılına kadar çeşitli değişiklikler yapılarak, bütün seçimlerde uygulanır (BYEGM, 2015: 42-43). Osmanlı tarihinde aynı yıl yapılan iki seçimden 31 yıl sonra 1908'de 3. Milletvekili Seçimi gerçekleştirilir. ***1908 seçimleri*** *tarihimizin ilk çok partili seçimi*dir. Seçimlere **İttihat ve Terakki Partisi** ile **Ahrar Fırkası** katılmış ve iki dereceli sistem de tam olarak uygulanmıştır. Savaşlar nedeniyle 1908'den sonra 1920'ye kadar Meclisin sık sık kapandığı bir süreç yaşanır. İntihab-ı Mebusan Kanunu'nun uygulandığı **1912, 1914 ile 1919**'da da milletvekili seçimleri yapılır. Azınlıkların da katıldığı 1919 seçiminin ardından 12 Ocak 1920'de son Osmanlı Meclisi toplanır ve 23 Nisan 1920'de toplanan TBMM'nin de çekirdeğini meydana getirir (BYEGM, 2015: 45).

Meclisin açılmasından sonra **1920** ve **1923** seçimleri yapılmış ve 1923 seçimleri sonucu oluşan meclis 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'i ilan etmiştir. *1923-1946 arası tek partili yıllar* olarak adlandırılır. **1927** ve **1931** seçimlerini, seçime tek başına katılan *Cumhuriyet Halk Partisi* kazanır. İlk kez kadınların oy kullandığı ve yine ilk kez 8 kadın milletvekili parlamentoya girdiği **1935** seçimleri sonrası **1939** ve **1943** seçimleri yapılmıştır. Bu seçimler CHP'nin tek parti olarak katıldığı son seçimler olmuştur. *Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ilk çok partili seçimi olan **1946** seçimi*nde açık oylama, gizli sayım ve değerlendirme yapıldığından seçim sonuçları tartışmalı olmuştur. **1950** seçimlerine katılım oranı % 89,3 gibi yüksek bir düzeyde gerçekleşmiş, **Demokrat Parti** çoğunluğu kazanmış ve 27 yıllık CHP iktidarı sona ermiştir (BYEGM, 2015: 45-52). Demokrat Partinin iktidara gelmesinden sonra **1954, 1957, 1961, 1965, 1969, 1973, 1977, 1983, 1987, 1991, 1995, 1999, 2002, 2007, 2011, 2015, 2015 ve 2018** yıllarında genel seçimler yapılmıştır. Meclisin açıldığı tarih başlangıç kabul edildiğinde ya da Cumhuriyetin ilanından bu yana incelendiğinde ülkemizde ortalama 44 ayda bir genel seçim olduğu ifade edilebilir. Bu oranların da aslında kötü ortalamalar olmadığı yaklaşık 4 yıla yakın bir seçim ortalamasının olduğu ifade edilebilir. Bu seçimlerin bazıları zamanında yapılırken bazıları erken genel seçim bazıları da darbe dönemlerinin etkisiyle gecikmeli de olabilmiştir.

Demokratik toplumların ve demokrasi teamüllerinin yenilenme aracı olan seçimler, aynı zamanda siyasi yapının devinimini de sağlayan mekanizmalardır. Önyargılardan uzak gerçekçi bir yaklaşım sergilendiğinde denetim ve özdenetimin aynı anda uygulamaya konabildiği seçimler, bireye kendini siyasi arenanın bir aktörü olarak görme fırsatı sunar. Seçmen kendisini en doğru şekilde temsil edeceğine inandığı ya da ikna olduğu siyasi partiye oyunu verir ve bu ilişki zinciri demokrasilerde toplumsal iradenin devlet iradesi haline dönüşebilmesinin tek anahtarıdır. Toplum iradesinin kendilerini işaret etmesini hedefleyen siyasi partiler, seçmenlerini ikna etmek için onların beklentilerine yanıt verecek vaatler ve projeler ortaya koyarak seçmeni kendilerine taraf kılmak isterler. Siyasi partilerin olanakları ölçüsünde, en yeni reklam ve halkla ilişkiler araçları kullanılarak kamuoyu ile paylaşılan seçim bildirgeleri, seçmenin kendini her hangi bir siyasi partiye daha yakın bulmasını sağlayan en etkili yöntemdir. Bir siyasi partinin ülke gündemi ile ne düzeyde ilgili olduğunu, hangi konu ya da sorunları öncelikli gündem kabul ettiğini, sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ve topluma vaatlerini içeren seçim bildirgeleri, iktidar olunması durumunda siyasi partinin vaatlerinin ne kadarını gerçekleştirdiğini ve buna bağlı olarak ne düzeyde başarılı olduğunu da gösteren danışma kaynaklarıdır (Polat, Akkaya ve Binici, 2016).

Türkiye'de son yıllarda eğitim çalışanlarının durumu, anadilde eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemi, rektör seçimi, YÖK, ÖSYM gibi kurumlar, zorunlu temel eğitim süreleri, mesleki eğitim, din eğitimi, örgün ve yaygın eğitim sistemi gibi birçok konu tartışılmakta, ortaya farklı görüşler ileri sürülmektedir. Bu konuda partilerin sahip oldukları düşüncelerin bilinmesinin ayrı bir önemi bulunmaktadır (Tok, 2012). Gürsoy ve Balcı Karaboğa'ya (2015) göre, siyasi partiler toplumsal, ekonomik, kültürel alanlar başta olmak üzere ülkeye dair birçok soruna yönelik çözüm önerilerini ve çeşitli konulardaki vaatlerini hazırladıkları seçim bildirgeleriyle kamuoyuna duyurmaktadırlar. Seçim bildirgelerinde yer alan konuların ele alınış tarzı partilerin genel siyaset

anlayışları hakkında ipucu vermekte ve bir ölçüde de ideolojilerini yansıtmaktadır. Seçim bildirgelerinde ele alınan temel konulardan biri eğitimdir. Partilerin eğitime dair genel politikaları, vaatleri ve mesajları seçim bildirgelerinin en önemli başlıklarından birini teşkil etmektedir. Seçim bildirgelerinin incelenmesiyle partilerin eğitim alanındaki güncel konulara olan duyarlılıkları, sorunlara ne denli gerçekçi çözüm önerebildikleri, küresel ve ulusal çerçevedeki eğitim vizyonları ve eğitim felsefeleri belirlenebilir.

YÖNTEM

Çalışmada, 1 Kasım 2015'te gerçekleştirilen genel seçimlerde aldıkları oylarla TBMM'de temsil edilme hakkı kazanıp grup kuran 4 siyasi partinin seçim bildirgesi ve 24 Haziran 2018'de gerçekleştirilen genel seçimlerde aldıkları oylarla TBMM'de temsil edilme hakkı kazanıp grup kuran 5 siyasi partinin seçim bildirgesi **nitel araştırma** tekniklerinden **doküman analizi** yapılarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Halkların Demokratik Partisi (HDP)'nin seçim bildirgeleri ile 2018 yılında ilk kez seçimlere katılan ve mecliste grup kuran İYİ Parti'nin seçim bildirgeleri araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın dokümanı olarak belirlenen yazılı materyaller, siyasi partilerin resmi internet sitelerinde yayınladıkları seçim bildirgeleridir. Çalışmada **betimsel analiz** yapılmıştır. Seçim bildirgeleri, partilerin eğitime ilişkin yaklaşımlarını sorgulamak amacıyla belirlenmiş anahtar terimler (eğitim, öğretmen, okul, sınav, ders, müfredat, üniversite) doğrultusunda içerik çözümlemesine tabi tutulmuş, içerik çözümlemesinde seçim bildirgesinin oluşturulduğu formatın "ara/bul" komutu kullanılmıştır.

BULGULAR

63. Hükümetin kurulmasına ilişkin olarak 7 Haziran 2015 tarihinde genel seçimler yapılmış ve bu seçime 31 siyasi parti katılmıştır. 63. Hükümetin kurulmasını sağlayacak olan 7 Haziran 2015 tarihli genel seçimlerde hiçbir parti tek başına hükümet kurma çoğunluğunu elde edememiş ve siyasi partiler arasında da hükümet kurma konusunda uzlaşma sağlanamamıştır. Bu nedenle seçimlerin 1 Kasım 2015'te yapılmak üzere yinelenmesi kararı alınmış ve 63. Hükümet geçici seçim hükümeti olarak oluşturulmuştur. Yaklaşık beş ay arayla ülkemizde iki seçim yapılması, partilerin son seçim bildirgelerini bir önceki seçim olan 7 Haziran 2015 Genel Seçimleri için hazırlamış oldukları bildirgelerde küçük değişiklikler ile yeniden kullanmalarına neden olmuştur. O yüzden çalışmada 1 Kasım 2015 seçimleri için hazırlanan bildirgeler dikkate alınmıştır. Partiler aldıkları oy oranına göre incelenmiştir. Partilerin adlandırılmasında da partilerin kendilerinin belirledikleri kısaltmalara (AK Parti, İYİ Parti gibi) uyulmuştur. 2015 ve 2018 Genel Seçimlerine katılan partilerin bu çalışmada belirlenen anahtar kelimelere göre bildirgelerinde yer verme sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *2015 ve 2018 Genel Seçimlerinde Eğitime Partilerin Eğitime Ayırdıkları Yer*

Parti	Seçim	Bildirge sayfa sayısı	Eğitim f	Öğretmen f	Okul f	Sınav f	Ders f	Müfredat	Üniversite f
AK Parti	1 Kasım 2015	375	240	14	77	13	17	16	75
	24 Haziran 2018	360	317	18	103	7	21	15	85
CHP	1 Kasım 2015	228	324	43	103	20	21	11	82
	24 Haziran 2018	231	190	41	73	13	12	7	50
MHP	1 Kasım 2015	268	198	22	35	7	9	5	47
	24 Haziran 2018	133	40	2	4	2	3	2	8
HDP	1 Kasım 2015	52	36	4	11	0	7	2	6
	24 Haziran 2018	92	36	5	14	3	3	3	18
İYİ Parti	1 Kasım 2015	-	-	-	-	-	-	-	-
	24 Haziran 2018	134	142	24	40	11	15	7	58

1 KASIM 2015 GENEL SEÇİMLERİ

1 Kasım 2015 Genel Seçimleri toplam **56.965.099** seçmenin ***48.523.610***'*nun oy kullandığı ve katılım oranının % 85,18 olduğu bir seçim olmuştur ve TBMM'ye % 10 barajını aşan 4 siyasi parti girmiştir.*

Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) Seçim Beyannamesi (2015)

AK Parti, % 49,49'luk oy oranı ve 317 milletvekili ile 1 Kasım 2015 Genel Seçimlerinde de TBMM'de en çok temsil hakkı kazanan siyasi parti olmuştur. 375 sayfadan oluşan ve "Huzur ve İstikrarla Türkiye'nin Yol Haritası" adını taşıyan AK Parti seçim beyannamesinde "eğitim" ifadesi 240, "öğretmen" ifadesi 14, "okul" ifadesi 77, "sınav" ifadesi 13, "ders" ifadesi 17, "müfredat" ifadesi 16 ve "üniversite" ifadesi de 75 defa tekrarlanmıştır. Yani bu beyannamede en çok tekrar eden anahtar kelimeler sırayla eğitim, okul, üniversite, ders, müfredat, öğretmen ve sınav olmuştur. Seçime katılan diğer partilerin seçim bildirgeleri ile kıyaslandığında çok daha hacimli ve ayrıntılı bir seçim bildirgesi olduğu belirtilebilir. Bunun altında beyannamenin önemli bir kısmının uzun süredir iktidarda olmanın etkisiyle "neler yaptık" ve "neler yapacağız" başlıklarına ayrılmasıdır.

Beyannamede ikinci ana başlık olan "İnsani Kalkınma ve Nitelikli Toplum" başlığında daha çok eğitime yer ayıran parti "Nitelikli Eğitim" başlığında vaatlerini 61-72. sayfalar arasında açıklamıştır (AKParti, 2015: 61-72):

▪ *'Eğitimde Kalite Seferberliği'ni başlatacağız.* ***'Eğitim Kalite Endeksi'*** *hazırlayacağız. Bu sayede sınıf, okul türü, ilçe, il ve bölgeler düzeyinde Türkiye'nin eğitim kalitesi haritasını ortaya çıkaracağız.*

▪ *Öğretmen Genel ve Alan Yeterliliklerini belirleyerek bunlarla ilişkilendirilmiş* ***Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi****ni hazırlayıp yürürlüğe koyacağız. Öğretmenlerimizin bilgi ve becerilerini güncellemeleri için* ***"Öğretmen Akademisi"*** *sistemini başlatacağız.*

▪ *Eğitim fakültelerini, milli eğitim sistemindeki yeni yapılanmaya göre bölüm, anabilim dalı ve öğretmenlik genel ve alan yeterlilikleri ile ilişkilendirilmiş bir şekilde yeniden yapılandırıp* ***müfredatını*** *yenileyeceğiz. Eğitim fakülteleri ile diğer öğretmen adayı yetiştirilen yükseköğretim kurumlarının ve formasyon programlarının öğrenci* ***kontenjanlarını****, öğretmen ihtiyaç analiz ve projeksiyonlarına göre belirleyeceğiz.*

▪ ***Kamu Personeli Seçme Sınavı****nda bütün alanlardaki öğretmen adayları için* ***alan sınavı*** *yapacağız.*

▪ *Her alanda* ***dijital içerikle zenginleştirilmiş etkileşimli bir eğitim-öğretim*** *sistemini yaygınlaştıracağız.*

▪ *Öğrencilerimize yazılı ve sözlü iletişim kurabilecek düzeyde* ***yabancı dil öğretimine öncelik*** *vereceğiz.*

▪ ***FATİH*** *projesi aracılığıyla tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacağız.*

▪ *Okullarda ikili öğretime son verme hedefi doğrultusunda tüm okullarımızda* ***tam gün eğitim-öğretime*** *geçilmesi için yeter sayıda derslik inşasına devam edeceğiz.*

▪ *Ortaöğretimde öğrencilerin* ***ikametlerine en yakın okullardan*** *birinde öğrenim görmesinin alt yapısını oluşturacağız. Orta öğretimi bitiren her öğrencimizin bir spor dalından lisans alabilecek düzeyde veya bir* ***müzik enstrümanını*** *belirli bir yeterlilikte kullanabilecek düzeyde eğitim alacak.*

▪ *Mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdamını özendireceğiz. Organize Sanayi Bölgelerinde meslek lisesi kurulmasına yönelik başlattığımız uygulamayı yaygınlaştıracağız.*

▪ ***Yükseköğretim reformu****nu hayata geçireceğiz. Bu çerçevede, üniversite özerkliğini odağına alan yeni bir* ***"Yükseköğretim Çerçeve Yasası"*** *hazırlayacağız. Üniversiteleri öğretim üyesi yetiştirme ve araştırma altyapılarını dikkate alarak* ***kategorilere*** *ayıracağız. Üniversite giriş sistemini gözden geçirecek, öğrencilerimizin gerçek performansını dikkate alan ve* ***sınav stresini en aza indirecek bir yaklaşım****la tekrar formüle edeceğiz. Eğitimin tüm kademelerindeki müfredatı temel becerileri içerecek şekilde güncelleyeceğiz. Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ve üniversiteye giriş sınavlarında temel becerileri ölçeceğiz.*

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Seçim Bildirgesi (2015)

Türkiye'nin en köklü partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi, Kasım 2015 genel seçimlerinde % 25,31 oy oranı ile 134 milletvekili çıkaran ve TBMM çatısı altında temsil oranıyla ikinci sırada olan partidir. 228 sayfadan oluşan ve "Önce Türkiye" adını taşıyan CHP seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 324, "öğretmen" ifadesi 43, "okul" ifadesi 103, "sınav" ifadesi 20, "ders" ifadesi 21, "müfredat" ifadesi 11 ve "üniversite" ifadesi de 82 defa tekrarlanmıştır. Yani bu bildirgede en çok tekrar eden anahtar kelimeler sırayla eğitim, okul, üniversite, öğretmen, ders, sınav ve müfredat olmuştur. Bildirgesinde eğitime en fazla yer ayıran parti CHP olmuştur denilebilir. 131. sayfadan başlayıp 144. sayfaya kadar "Eğitim" başlığı altında eğitime ciddi ve özel bir yer ayrıldığı ayrıca diğer başlıklar altında da eğitime değinildiği dikkat çekmektedir (CHP, 2015: 131-144):

▪ *Bir yıl okul öncesi, 8 yıl ilköğretim olmak üzere toplam 9 yıl temel eğitim ve 4 yıl ortaöğretimden oluşan* ***1+8+4 eğitim sistemi****ni hayata geçireceğiz.* ***13 yıl süreli, tam gün, nitelikli ve ücretsiz zorunlu eğitimi*** *her çocuğumuz ve gencimiz için mümkün kılacağız. Temel eğitimde tüm öğrencilerin* ***tam gün eğitim veren okulları****a kavuşturacağız. Tam gün eğitim çerçevesinde tüm öğrencilere* ***sıcak öğle yemeği*** *vereceğiz.* ***"Eve en yakın okul, en iyi okuldur"*** *ilkesi doğrultusunda* ***taşımalı eğitimi asgari düzeye*** *indireceğiz.*

▪ *Eğitim politikalarını,* ***öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve ilgili STK'ların katılımı****yla oluşturacağız.* ***Karma eğitim****den ödün vermeyeceğiz. 6 yaş grubu (60 ayı tamamlamış olanlar) için* ***okulöncesi eğitimde okullaşma oranını % 100'e*** *ulaştıracağız. Temel* ***eğitime başlama yaşını 7 yaşına (72 aydan sonra)*** *yükselteceğiz. Akademik liselerde,* ***Merkezi Lise Bitirme Sınavı'nı*** *(MLBS) uygulamaya koyacağız. Ortaöğretim başarı puanını akademik ortalama ve MLBS sonucunu dikkate alarak belirleyecek ve üniversiteye yerleştirmede etkisini artıracağız.*

▪ *MEB'in tüm* ***ihalelerinin İnternet üzerinden*** *izlenebilmesini sağlayacağız. Kamu eğitim harcamalarının GSYH içindeki payını, OECD ve UNESCO'nun ilgili normlarını esas alarak artıracağız. Öğrencilerimizi* ***PISA değerlendirmelerinde OECD ortalamasına*** *ulaştırarak, nitelikli insan kaynağımızı zenginleştireceğiz.*

▪ ***Spor salonu, güzel sanatlar atölyesi, müzik salonu, toplantı ve tiyatro salonları olan okullar*** *inşa edeceğiz.* ***Bütün okullarda rehberlik servisinin*** *bulunmasını sağlayacağız.*

▪ *Özgürlükçü, eleştirel düşünceyi temel alan, demokrasi ve bilgi çağı ile uyumlu* ***yeni bir müfredat*** *oluşturacağız.* ***Felsefe ve "Demokrasi Kültürü" derslerini****n tüm okullarda okutulmasını sağlayacağız. "İnkılâp Tarihi" dersinin liselerde* ***"Cumhuriyet Dönemi Tarihi"*** *olarak yeni ve zengin bir içerikle okutulmasını sağlayacağız. İlköğretim aşamasında öğrencilere* ***bir yıl süreyle yabancı dil ağırlıklı eğitim*** *verilmesini sağlayacağız.*

▪ *Seçmeli derslerin öğrenciler tarafından rehberlik servislerinin desteği ile seçilmesini sağlayacağız.* ***Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini seçmeli ders*** *olarak düzenleyeceğiz.* ***Farklı inanç gruplarının din eğitimi taleplerini*** *karşılamak için gerekli düzenlemeleri yapacağız.*

▪ ***En başarılı öğrencilerin Eğitim Fakülte ve Bölümlerini tercih*** *etmelerini sağlayacak tüm politikaları hayata geçireceğiz. Uygulama ve staj yapma olanaklarını artıracağız. AB standartları uyarınca* ***"Ulusal Öğretmen Strateji Belgesini"*** *yeniden hazırlayacak ve uygulayacağız. Öğretmen atamalarında, kayırma ve kadrolaşma amaçlı* ***sözlü sınavları kaldıracak****, başarı ve liyakati esas alacağız.* ***Atama bekleyen öğretmen sorununu kadrolu atama****yla çözeceğiz. 140 bine yaklaşan öğretmen açığını kapatacağız. Birleştirilmiş sınıflardaki 50 bine yakın öğretmen ihtiyacını karşılayacağız. Yaşa bakmaksızın, isteyen* ***tüm öğretmenlere lisansüstü ve doktora eğitimi için burs*** *sağlayacağız.* ***Ücretli öğretmen*** *uygulamasına* ***son*** *vereceğiz. Tüm öğretmenleri* ***kadrolu*** *olarak atayacağız. Öğretmenlerin devlet kadrolarındaki statüsünü, ek göstergelerini, ek ders ücretlerini yükselteceğiz. Hiçbir* ***öğretmen ve yöneticiyi üyesi bulunduğu sendikaya göre*** *değerlendirmeye tabi tutmayacağız. Okul yöneticilerinin* ***ideolojik yaklaşımlarla atanmasına*** *son vereceğiz.*

▪ *CHP* ***Aile Sigortası Programı*** *ile* ***yoksul öğrencilere,*** *zorunlu eğitimi kapsayan tüm dönemler için* ***aylık 240 TL*** *eğitim desteği vereceğiz. CHP Aile Sigortası Programı kapsamında verilen eğitim desteklerini* ***kız çocuklarının okula gönderilmesi ön koşuluna*** *bağlayacağız.*

▪ ***Mesleki eğitimi, 8 yıllık ilköğretimin dışına*** *çıkarıp ilköğretimi bitiren öğrencilerin mesleki veya akademik eğitim tercihini ebeveynleriyle ve rehber öğretmenlerle yapmasını sağlayacağız. İlköğretimi başarıyla tamamlayan öğrencilerin meslek liselerine sınavsız girişini sağlayacağız.* ***Mesleki ortaöğretimden mesleki yükseköğretime geçişi tamamen sınavsız*** *yapacağız. OSB'lerde ve* ***Sanayi Sitelerinde çıraklık merkezi ve yatılı meslek liseleri*** *kuracağız. Meslek okullarında okuyan gençleri tam zamanlı sigortalı statüsüne yükselteceğiz. Mesleki eğitimin eşgüdümünden sorumlu bir* ***Mesleki Eğitim Yüksek Enstitüsü*** *(MEYE) kuracağız. Meslek liseleri, meslek yüksekokulları ve mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin yapılandırılması ve yönetimini MEYE eliyle yürüteceğiz.*

▪ ***YÖK'ü kaldıracağız****. Üniversitelerin bilimsel, idari ve mali özerkliklerini koruyacak şekilde, eşgüdümü sağlamakla yükümlü* ***yeni bir üst kurul*** *oluşturacağız. Kurumsal özerklik ilkesini güçlendirerek üniversiteler üzerindeki merkeziyetçi baskıyı kaldıracağız.*

▪ *Tüm yaş kuşaklarından yurttaşlarımızın yaşam boyu eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tam donanımlı* ***Kent Enstitüleri*** *kuracağız. Büyük kampüsler halinde kurulacak bu enstitülerin altyapısını, öğrencilerin bilimsel deneyler yapmasına, sanatsal aktivitelere katılmasına, spor yapmasına ve farklı alanlarda teknik ve mesleki eğitim almasına uygun hazırlayacağız. Atanamayan öğretmenleri, bu enstitülerde istihdam edeceğiz.*

Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) Seçim Beyannamesi (2015)

Aldığı % 11,90'lık oy oranı ile 1 Kasım 2015 Genel Seçimlerinde en çok oyu alan üçüncü parti olmasına karşın 40 milletvekili ile Parlamentoda en az temsil hakkına sahip olan (dördüncü parti) MHP, seçim öncesi "Huzurlu ve Güvenli Gelecek" adı altında ve 7 ana başlıktan oluşan 268 sayfalık bir seçim beyannamesi hazırlamıştır. MHP seçim beyannamesinde "eğitim" ifadesi 198, "öğretmen" ifadesi 22, "okul" ifadesi 35, "sınav" ifadesi 7, "ders" ifadesi 9, "müfredat" ifadesi 5 ve "üniversite" ifadesi de 47 defa tekrarlanmıştır. MHP seçim beyannamesinde buna göre en çok kullanılan ifadeler sırayla eğitim, üniversite, okul, öğretmen, ders, sınav ve müfredattır. Birçok başlıkta eğitimden bahsedilirken "Politikalarımız" başlığı altında 20. sırada "Eğitim ve İnsan Kaynakları" alt başlığında eğitime yer veren partinin seçim vaatleri şunlardır (MHP, 2015: 200-207):

▪ *Çocuklarımıza* ***dini inanç, etnik köken ve felsefi düşüncelerine bakılmaksızın*** *eğitim ve öğretimde* ***imkân ve fırsat eşitliği*** *sağlanacak, toplumun bütün fertlerinin* ***ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda*** *eğitilmesi esas olacaktır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının milli kimliklerini korumaları ve geliştirmeleri için sağlanan eğitim imkânları artırılacaktır. Eğitimin tüm kademelerinde ve özellikle kentlerde* ***sınıf mevcutları 25 öğrencinin altına*** *indirilecek ve zorunlu şartların dışında ikili eğitim uygulamasına son verilecektir.*

▪ *Eğitimin her kademesinde* ***eğitim dili Türkçe*** *olup, Türkçe dışında* ***başka bir dilde ana dilde eğitim yapılamaz. Okulöncesi eğitim 4-5 yaş grubundaki nüfus için tedricen zorunlu*** *hale getirilerek* ***zorunlu eğitimin süresi 13 yıla*** *çıkartılacaktır.*

▪ ***Sınav sistemleri örgün eğitim programlarına paralel*** *hale getirilecek, dershanelerin, ilk ve orta öğretim kurumlarının işlevlerini üstlenmesi önlenecektir.* ***Dershanelerin özel okullara dönüşmesi*** *teşvik edilecektir.*

▪ *Türklüğün ve İslam'ın milli ve manevi değerlerini yaşayan ve yaşatan* ***Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli ve Yunus Emre*** *gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesi ortaöğretimde* ***seçmeli ders*** *olarak okutulacaktır.*

▪ ***Özel eğitim hizmetleri*** *okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkinleri kapsayacak şekilde* ***yaygınlaştırılacaktır****. Özel eğitim öğretmeni ve yardımcı personeli yetiştirilmesine önem verilecektir.*

▪ ***Üniversite giriş sınavı kaldırılacak****, ilköğretim ve orta öğretimde etkili bir yönlendirmeye bağlı olarak, uygulanacak müfredat ile orta öğretim başarısını ve* ***yapılacak "Olgunlaşma sınavını"*** *esas alan, fırsat eşitliğiyle adaleti gözeten üniversiteye geçiş sistemi uygulamaya konulacaktır.* ***Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile meslek yüksek okulları arasında program bütünlüğü*** *sağlanacaktır.*

▪ ***YÖK****; düzenleme, yönlendirme, koordinasyon, planlama ve denetimden sorumlu bir yapıya dönüştürülerek* ***yeniden yapılandırılacak****;* ***üniversiteler idari ve mali açıdan özerk*** *ve hesap verebilir hale getirilecektir. Üniversite öğretim elemanı ve bilim adamının yurt içinde yetiştirilmesi için, üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında ihtisaslaşması sağlanacaktır. Üniversitelerde* ***rektör seçimleri demokratik esaslara bağlanacak ve iki kademeli seçim*** *uygulanacaktır. En yüksek oyu alan iki adaydan ikinci kademe oylamaya katılarak yüzde 50'nin üzerinde oy alan adayın atanması sağlanacaktır.*

▪ ***Öğretmenlerin 3600 ek göstergeden*** *yararlanmaları sağlanacaktır. Öğretmenlerin, ek ders ücretleri ile eğitim ve öğretim tazminatları yükseltilecek, eğitime hazırlık ödeneği artırılarak eğitim kurumlarında çalışan tüm personele de yansıtılacaktır. Öğretmen ihtiyacı olan hiçbir okul bırakılmayacak, derslik ihtiyacı tamamlanacak ve* ***atanamamış tüm öğretmenlerin atamaları kademeli olarak*** *yapılacaktır.*

▪ *Her çocuk için ailesi tarafından yapılacak katkının* ***% 50'sine kadar oranda devletin katkıda*** *bulunmasıyla bir eğitim hesabının açılmasını, biriken miktarın özellikle yükseköğretim aşamasında kullanılmasını öngören, aynı zamanda tasarrufu teşvik eden bir* ***"Eğitim Destek Hesabı"*** *oluşturulacak, devlet-aile işbirliği ile eğitime güçlü bir destek sağlanacaktır. Her öğrenciye öğrenim süresince ve başarılı olmak kaydıyla* ***10 bin liraya kadar yükseköğrenim kuponu*** *verilecek, işe girince* ***faizsiz olarak 4 yılda tahsil*** *edilecektir.*

Halkların Demokratik Partisi (HDP) Seçim Bildirgesi (2015)

HDP, 1 Kasım 2015 Genel Seçimlerinde % 10,76 oy oranı dördüncü sırada yer alırken, elde etmiş olduğu 59 milletvekili ile üçüncü sırada temsil edilme hakkını kazanmıştır. "Büyük İnsanlık Büyük Barış" adı altında 10 başlıktan oluşan 52 sayfalık seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 36, "öğretmen" ifadesi 4, "okul" ifadesi 11, "sınav" ifadesi 0, "ders" ifadesi 7, "müfredat" ifadesi 2 ve "üniversite" ifadesi de 6 defa tekrarlanmıştır. Bildirgede en çok tekrar eden anahtar kelimeler sırayla eğitim, okul, ders, üniversite, öğretmen ve müfredat olmuştur. "Sınav" ifadesine bildirgede hiç rastlanılmamıştır. İncelenen bildirgeler içerisinde en az eğitime yer veren parti "Eğitim" başlığına 2 sayfa yer ayırmıştır. Vaatler şöyledir (HDP, 2015: 25-26):

▪ *Eğitim, kamu hizmeti olarak* ***ücretsiz*** *olarak sağlanacak. Okulun ve öğrencilerin temel ihtiyaçları okul bütçesinden karşılanacak, her ne ad altında olursa olsun* ***velilerden asla para talep*** *edilmeyecek. Eğitim müfredatı, ders kitapları ve diğer materyaller* ***tekçi, cinsiyetçi ve şoven içerikten*** *arındırılacak.* ***Toplumsal cinsiyet eşitliği dersi zorunlu*** *ders olarak müfredata eklenecek.*

▪ *İdeolojik saiklerle ve özgürlükçü laiklik ilkesini ortadan kaldıran bir anlayışla okulları ayrıştıran* ***4+4+4 uygulamasına son*** *verilecek. Eğitim sistemi özgürlükçü, laik ve bilimsel bir içerikte yapılandırılacak,* ***anadili temelinde çok dilli*** *hale getirilecek. Eğitimin* ***yerelden yönetimi*** *teşvik edilecek.*

▪ *Ataması yapılmayan* ***tüm öğretmenlerin ataması*** *gerekli altyapı koşulları sağlanarak gerçekleştirilecek. İnsan onurunu zedeleyen* ***ücretli öğretmenlik uygulaması lağvedilecek****, ücretli öğretmenler kadroya alınacak. Eğitim emekçilerinin insanca ve* ***mesleğe yakışır bir ücret*** *almaları sağlanacak.*

▪ *Derslik sayısı 2 katına çıkarılacak, sınıf mevcudu yarıya düşürülecek. Bütün okullarda* ***sabahçı, öğlenci uygulamalarına son verilecek, tekli eğitim*** *sistemine geçilecek.* ***Öğrencilere öğlen yemek*** *verilecek.*

24 HAZİRAN 2018 GENEL SEÇİMLERİ

24 Haziran 2018 Genel Seçimleri toplam **59,354,840** (bir önceki genel seçime göre yaklaşık 2.4 milyon seçmen artışı) seçmenin **51.183.729**'*unun oy kullandığı ve katılım oranının % 86,20 (bir önceki genel seçime göre yaklaşık % 1 katılım oranı artışı) olduğu bir seçim olmuştur ve TBMM'ye ittifaklar sayesinde (Cumhur ve Millet ittifakları) 5 siyasi parti girip grup kurmuştur.*

Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) Seçim Beyannamesi (2018)

AK Parti, 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde % 42,56 oy almış ve birinci parti olmuştur. 360 sayfadan oluşan ve "Güçlü Meclis Güçlü Hükümet Güçlü Türkiye" adını taşıyan seçim beyannamesinde "eğitim" ifadesi 317 (+77), "öğretmen" ifadesi 18 (+4), "okul" ifadesi 103 (+26), "sınav" ifadesi 7 (-6), "ders" ifadesi 21 (+4), "müfredat" ifadesi 15 (-1) ve "üniversite" ifadesi de 85 (+10) defa tekrarlanmıştır. 2015 seçim beyannamesine göre eğitime verdiği önemi daha da arttırdığı görülen AK Parti'nin beyannamesinde sayfa sayısı diğer partilerden daha çoktur. Bunun nedeni yaklaşık 16 yıldır iktidarda olması ve her başlık için "neler yaptık" alt başlığında yapılan hizmetler ve "neler yapacağız" alt başlığı altında da vaatleri sıralanmıştır. Eğitim konusu için ayrı bir başlık açılmamış ve konunun daha çok "İnsan ve Toplum" başlığında irdelenmiştir:

▪ *Eğitimde kalite güvence sistemi kurarak, eğitimimizin her kademesi ve bütün okul türleri için yüksek standartlar belirleyeceğiz, ülke çapında okulların tamamını kapsayan* ***"eğitim kalite endeksi"*** *oluşturacağız. Okullar arasındaki kalite farkını asgariye indireceğiz (AK Parti, 2018: 58).*

▪ ***Okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıklarını azaltarak eğitimde fırsat eşitliğine*** *bütün boyutlarıyla hayatiyet kazandıracağız (AK Parti, 2018: 58). Zorunlu örgün eğitim kademelerinin tamamında* ***kız çocuklarının net okullaşma oranlarını % 100*** *seviyesine ulaştıracağız. Kadınlarda okuryazarlık oranını % 100 seviyesine yükselteceğiz (AK Parti, 2018: 97).*

▪ ***"Öğretmenlik Meslek Kanunu"****nu çıkaracağız. Öğretmen yetiştiren üniversitelerimizle işbirliği halinde, öğretmen yetkinlik ve yeterliliklerinin geliştirilmesi çalışmalarına ivme kazandıracağız (AK Parti, 2018: 58).*

▪ ***Öğretmen Akademileri*** *koordinasyonunda başta üniversiteler olmak üzere ilgili kuruluşlarla işbirliği yapılarak,* ***öğretmenlerimize ihtiyaç duydukları nitelikli hizmet içi eğitim*** *vereceğiz.* ***"Profesyonel Okul Yöneticiliği"*** *uygulamasını başlatacağız.* ***Eğitim fakültelerini yeniden yapılandıracak ve müfredatını yenileyeceğiz****. Eğitim fakülteleri ile öğretmen adayı yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarının ve* ***formasyon programlarının*** *öğrenci kontenjanlarını; öğretmen ihtiyacı ve projeksiyonlarını dikkate alarak belirleyeceğiz (AK Parti, 2018: 59).*

▪ ***Müfredatımız*** *çağın gerekliliklerini yansıtacak şekilde* ***güncellenecektir****. Müfredatı bilgi teknolojileri destekli öğretime uygun hale getirerek,* ***eğitsel e-içeriklerin*** *daha da geliştirilmesini sağlayacağız.* ***Oyun tabanlı öğrenmeyi*** *etkin hale getireceğiz.* ***Mobil öğrenme*** *sistemlerini geliştirecek ve* ***sosyal medyanın öğrenme aracı*** *olarak daha etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayacağız. Müfredatını gözden geçirerek,* ***dil öğrenimini çok daha etkin*** *hale getireceğiz (AK Parti, 2018: 59).*

▪ *Tüm okullarımızda* ***2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar ikili öğretime son*** *verip, okullarımızda* ***tam gün eğitime*** *geçeceğiz.* ***Okul binalarımızı*** *yerel mimariye uygun, tarihsel ve kültürel mirasımızı yansıtan* ***4E kriteri (ekonomik, estetik, emniyetli, erişilebilir)*** *çerçevesinde yapacak; yeterli oyun, spor ve kültürel alanlara sahip olmalarını sağlayacağız. Temel eğitimden* ***ortaöğretime geçiş sınavlarında ve üniversiteye giriş sınavlarında temel becerileri*** *ölçeceğiz (AK Parti, 2018: 60).*

▪ *Belirli bir spor, sanat veya meslek alanında eğitim ve öğretim yapan* ***özel ihtisas alanlı tematik lise*** *uygulamasını yaygınlaştıracağız. Yetenek taraması yaparak yüksek zekâlı çocuklara özel eğitim sağlayacak* ***bilim ve sanat merkezleri*** *kuracağız (AK Parti, 2018: 61).*

▪ ***Özel eğitime ihtiyaç*** *duyan çocuklarımızı,* ***engelli öğrencilerimizi*** *akranlarının aldığı hiçbir eğitim imkanından mahrum bırakmayan politikalarımızı güçlendirerek uygulamaya devam edeceğiz…* ***Şehit ve gazilerimizin bize emanet ettikleri çocuklarımızın*** *eğitim hizmetlerinden pozitif ayrımla yararlanmalarına imkan sağlayan politikalarımızı uygulamaya devam edeceğiz... Ülkemizde bulunan eğitim çağındaki* ***Suriyeli çocukların*** *% 62'sinin eğitim almasını sağladık. Bu dönemde tüm öğrencilerin okullaştırılmasını sağlayacağız (AK Parti, 2018: 61-62).*

▪ *Mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdamını özendireceğiz. Organize sanayi bölgesinde meslek lisesi kurulmasına yönelik başlattığımız uygulamayı yaygınlaştıracağız.* ***Mesleki ve teknik eğitimde lise ve yüksekokul programlarının beraber uygulandığı*** *okullar hayata geçirilecektir (AK Parti, 2018: 61).*

▪ *Üniversite yönetiminin özerklik ve hesap verebilirlik temelinde yeniden örgütlenmesini sağlayan yeni bir* ***"Yükseköğretim Çerçeve Yasası"*** *hazırlayacağız... Sayıları sürekli artan üniversitelerimizin öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için;* ***MEB ve TÜBİTAK'ın verdiği lisansüstü eğitim bursları****nın sayıları artırılacaktır (AK Parti, 2018: 62-63). Eğitimleri sürecinde belirlenecek objektif başarı kriterlerini sağlayan* ***10 bin lisans öğrencimiz, 1000 yüksek lisans öğrencimiz, 500 doktora öğrencimiz ve 100 doktora mezunu*** *öğrencimizi* ***yurtdışına*** *bir üst kademe eğitimine göndereceğiz (AK Parti, 2018: 89).*

▪ ***Din hizmeti sunan müftü, vaiz, imam hatip, Kur'an kursu öğreticisi ve müezzin kayyımların daha iyi yetişmesini*** *sağlamak için meslek öncesi ve hizmet içi eğitimlerini vermek üzere* ***Diyanet Akademisi*** *kuracağız.*

Türkiye Maarif Vakfı *ile iş birliği içerisinde eğitim kurumları açacak ve Vatandaşlarımızın yoğun olarak yaşadığı ülkelerde* ***çocuklarımızın*** *eğitimlerini devam ettireceğiz (AK Parti, 2018: 63).*

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Seçim Bildirgesi (2018)

CHP, 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde % 22,65 oy almış ve ikinci parti olmuştur. 231 sayfadan oluşan ve "Millet İçin Geliyoruz" adını taşıyan CHP seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 190 (-134), "öğretmen" ifadesi 41 (-2), "okul" ifadesi 73 (-30), "sınav" ifadesi 13 (-7), "ders" ifadesi 12 (-9), "müfredat" ifadesi 7 (-4) ve "üniversite" ifadesi de 50 (-32) defa tekrarlanmıştır. 2015 seçimlerine göre eğitime verdiği önemi göreceli olarak azalttığı görülen partinin, 95. sayfadan başlayıp 107. sayfaya kadar "Eğitim: İş garantili, parasız, nitelikli eğitim" başlığı altında eğitime özel bir yer ayrıldığı dikkat çekmektedir. Vaatler şu şekildedir (CHP, 2018: 95-106):

▪ ***Parasız ve nitelikli eğitim*** *ilkesini herkes için hayata geçireceğiz. Her ne ad altında olursa olsun velilerden para toplanmasına izin vermeyeceğiz. Tüm öğrencilerin okula gidiş gelişlerinde* ***toplu taşıma araçlarını ücretsiz*** *kullanmalarını sağlayacağız. Öğrencilerin dengeli ve sağlıklı beslenmeleri amacıyla* ***kahvaltı ve öğle yemeklerini ücretsiz*** *olarak karşılayacağız. Aile Maaşı alan ailelere, okula giden her öğrenci için eğitim masraflarında kullanılmak üzere yıllık 1200 TL vereceğiz.*

▪ *Okullar ve bölgeler arasındaki* ***nicelik ve nitelik farkını en aza*** *indireceğiz. Öğrencilerimizi uluslararası PISA değerlendirmelerinde en kısa sürede OECD ortalamasına ulaştıracağız.* ***"İnsan Kaynakları Bakanlığı"****nı kurup Eğitim ve iş gücü talebi arasındaki eşgüdümü kuracağız.*

▪ *1 yıl okulöncesi+8 yıl ilköğretim+4 yıl ortaöğretimden oluşan* ***1+8+4 modeli****yle eğitim sistemi yapılandırılacak ve 9 yılı kesintisiz temel eğitim olmak üzere* ***zorunlu eğitimi 13 yıla*** *çıkaracağız. İlköğretime* ***başlama yaşını 72 aya*** *çıkaracağız. İlköğretim aşamasında* ***1 yıl*** *süreyle* ***yabancı dil ağırlıklı eğitim*** *vereceğiz.*

▪ ***Tam gün eğitime*** *geçeceğiz.* ***Birleştirilmiş sınıf uygulamasına son*** *vereceğiz. Zorunlu haller dışında* ***taşımalı eğitim uygulamasına son*** *vereceğiz. Eğitime erişim olanağı olmayan bölgelerde,* ***merkezi yatılı bölge ortaokullarını ve pansiyonlu liseleri*** *yaygınlaştıracağız. Mevsimlik çalışan ailelerin çocuklarının,* ***Gezici Okul Modeli*** *ile eğitim ve öğretimden geri kalmalarını engelleyeceğiz.*

▪ ***Çağdaş, demokratik, laik ve bilimsel bir müfredat*** *oluşturacağız. Büyük önderimiz Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamı, mücadelesi ve ülkemize kazandırdığı her türlü eser merkezde olmak üzere* ***Cumhuriyet Dönemi Tarihi*** *ve* ***Demokrasi Kültürü*** *derslerinin zorunlu ders olarak okutulmasını sağlayacağız.* ***Seçmeli derslerin*** *okul yönetimleri tarafından dayatılmasına son verecek,* ***veliler ve öğrenciler tarafından sadece rehberlik servislerinin desteği*** *ile seçilmesini sağlayacağız.*

▪ *Kız çocuklarının okullaşma oranını en kısa zamanda erkeklerle aynı düzeye çıkaracağız.* ***Karma eğitim sistemine aykırı*** *uygulamaları kaldıracağız.*

▪ ***MEB'in ihale, yatırım ve okul harcamalarının İnternet*** *üzerinden izlenebilmesini sağlayacağız. Tüm eğitim kademelerinde* ***okulların kendi bütçelerinin*** *olacağı bir modele geçeceğiz. Kamu eğitim harcamalarının GSYH içindeki payını iki katına çıkaracağız.*

▪ *Okullarımızda* ***yemekhane, kantin, tuvalet, kütüphane, fen laboratuvarı, resim ve müzik atölyeleri, spor salonu, oyun alanları ve yeşil alanlar*** *oluşturacağız. Okulların İnternet altyapıları ve bilgisayar donanımlarını güçlendireceğiz. Depreme dayanıksız olan ve yenilenmesi gereken okul binalarımızı en kısa sürede yıkarak dayanaklı okullar inşa edeceğiz. Tüm okullara* ***en az 1 kadrolu güvenlik ve 1 temizlik görevlisi*** *atayacağız. Bu doğrultuda en az 80 bin personel istihdam edeceğiz.*

▪ *Ortaöğretimde öğrencilerin akademik ve mesleki eğitim tercihlerini aileleri ve uzmanlarla birlikte, istekleri doğrultusunda yapmalarını sağlayacağız. Ebeveyn ve öğrencilerin okul türü taleplerine göre yeterli sayıda okul açıp* ***her öğrenciyi istediği okula göndererek öğrencileri ve aileleri sınav stresinden*** *kurtaracağız.*

▪ ***Meslek eğitimini kesintisiz temel eğitimin sonrasında*** *başlatacağız.* ***Teknoloji liseleri*** *açacağız. Mesleki ortaöğretimden* ***mesleki yükseköğretime geçişi tamamen sınavsız*** *yapacağız. Organize Sanayi Bölgeleri'nde iş gücü talebi doğrultusunda iş garantili yatılı Teknoloji Liseleri'ni ve Mesleki Liseleri'ni yaygınlaştıracağız.*

▪ *İmam Hatip Okulları'nda verilen eğitimin içerik, müfredat ve niteliğinin iyileştirilmesini sağlayacağız.*

▪ ***YÖK'ü kaldıracağız****. Planlama ve eşgüdüm görevlerini yürütecek, üniversitelerin özerkliğine müdahale etmeyecek* ***"Yükseköğretim Koordinasyon ve Planlama Kurulu"****nu kuracağız. Üniversite* ***rektörlerinin ve dekanlarının****, öğretim üyeleri tarafından* ***seçimle belirlenmesini*** *sağlayacağız. Doktor öğretim üyelerini sözleşmeli kapsamdan çıkarıp sürekli kadroya alacağız. Kamu üniversitelerine atama ve yükseltmelerde standart getireceğiz. Mevcut eşitsizlikleri gidereceğiz.*

▪ ***Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu*** *en kısa zamanda çıkarıp öğretmen yetiştirme, ilk atama, yer değiştirme, görevde yükselme, mali ve sosyal haklar gibi konuları bu kanun kapsamında çözüme kavuşturacağız.* ***Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına son*** *verecek, tüm öğretmenlerin kadrolu atanmasını sağlayacağız.*

▪ *Tüm* ***yönetici atamalarını*** *sadece* ***yazılı sınavla*** *yapacağız.*

▪ *Öğretmenlerin aile bütünlüğünü her koşulda sağlayacağız.* ***24 Kasım Öğretmenler Günü****'nde tüm öğretmenlere* ***bir maaş ikramiye*** *vereceğiz. Öğretmenlere* ***3600 ek gösterge*** *hakkı tanıyacağız.* ***Toplu taşıma araçlarını*** *tüm eğitim çalışanlarına ücretsiz yapacağız.*

▪ ***Öğretmen liselerini*** *yeniden açacağız. Yetişkinler için yeni bilgi ve beceriler kazandıracak* ***"Kent Enstitüleri" ve "Yaşam Boyu Eğitim Okulları"*** *kuracağız.*

Halkların Demokratik Partisi (HDP) Seçim Bildirgesi (2018)

HDP, 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde % 11,70 oy almış ve üçüncü parti olmuştur. 92 sayfadan oluşan HDP seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 36, "öğretmen" ifadesi 5 (+1), "okul" ifadesi 14 (+3), "sınav" ifadesi 3 (+3), "ders" ifadesi 3 (-4), "müfredat" ifadesi 3 (+1) ve "üniversite" ifadesi de 18 (+12) defa tekrarlanmıştır. Görüldüğü gibi eğitime en az yer ayırmakla birlikte bir önceki genel seçime göre verdiği önemi arttırmıştır. Bildirgesinde eğitime yedinci sırada yer alan "En güzel ülke herkesin nitelikli eğitim alabildiği ülkedir" başlığı altında daha çok yer ayıran HDP'nin vaatleri şunlardır (HDP, 2018: 51-55):

▪ *Eğitimin finansmanını* ***vergilerle*** *sağlayacağız. Her ne ad altında olursa olsun* ***velilerden asla para*** *talep etmeyeceğiz. Okullar arasındaki farklılıkları ortadan kaldıracağız. Tüm okullarda fiziksel olanaklar, öğretmen niteliği ve eğitim programları bakımından aynı düzeyde eğitim olanaklarını yaratacağız.*

▪ *İdeolojik saiklerle okulları ayrıştıran* ***4+4+4 uygulamasına son*** *vereceğiz. Eğitim sistemini en baştan başlayarak* ***evrensel çocuk hakları*** *temelinde yeniden yapılandıracağız.*

▪ ***Tekçi, cinsiyetçi, mezhepçi, ırkçı eğitim müfredatını lağvederek*** *bilimsel, laik, demokratik, özgürlükçü, çoğulcu,* ***anadilinde eğitimi esas alan*** *yeni bir eğitim müfredatını hayata geçireceğiz.*

▪ ***Din derslerini zorunlu olmaktan*** *çıkaracağız.* ***Toplumsal cinsiyet eşitliği*** *dersini müfredata ekleyeceğiz. Kız çocuklarını güçlendiren ve eğitim hakkından eksiksiz bir şekilde yararlanmasını sağlayan destekleme politikalarını uygulayacağız. Eğitim kurumlarında kadınların ve LGBTİ+'ların her tür baskı, şiddet, dışlanma, görmezden gelmeye maruz kalmalarını engelleyeceğiz.*

▪ *Tüm engelli öğrenciler için güvenli, eşitlikçi ve erişimi kolay bir yapı oluşturacağız. Eğitim sistemini toplum ve doğayla bütünleşik, ekolojik perspektifi temel alarak yeniden yapılandıracağız. Eğitim ve istihdam arasındaki bağı sağlıklı hale getireceğiz.*

▪ *Okullardaki* ***asimilasyon politikalarına son*** *vereceğiz. Her çocuğun ve gencin anadilinde eğitim hakkını anayasal güvence altına alacağız. Üniversitelerde* ***Kürtçe, Lazca, Süryanice*** *gibi asimilasyona uğratılan dillerde* ***yeni kürsülerin*** *açılmasını sağlayacağız. Bütün çocukların gelişimine uygun, anadilinde, bilimsel ve insan haklarına dayalı bir eğitim anlayışını uygulamaya geçireceğiz… Mülteci çocuklarının eğitim haklarını anadilinde almaları için gereken tüm hazırlıkları yapacağız.*

▪ *Her yıl adı, içeriği, biçimi değiştirilen* ***OKS, SBS, TEOG, LYS ve YGS*** *gibi* ***tüm merkezi sınavları kaldırıp*** *sınav odaklı sistem yerine öğretmen-öğrencilerin ortaklaşa gelişimini sağlayacak sistem kuracağız.*

▪ ***200 bin öğretmen ataması*** *yapacağız.* ***Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamasını kaldırarak*** *tüm öğretmenlerin kadrolu ve güvenceli istihdamını esas alacağız.*

▪ ***YÖK'ü kaldırarak*** *yerine üniversitelerarası ilişki ve bilgi akışını sağlayacak bir koordinasyon kurulunu kuracağız. Üniversite* ***rektörleri ve dekanlarının üniversite bileşenlerince seçilmesini*** *sağlayarak, öğrenci meclisleri/konseylerinin her düzeyde üniversite kurullarında söz sahibi olmasını sağlayacağız.*

▪ *"Bu Suça Ortak Olmayacağız" diyerek düşünce ve ifade özgürlüğü hakkını kullandıkları için OHAL KHK'leriyle haksız ve hukuksuz biçimde üniversitelerden atılan akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin geri dönmelerini sağlayacağız.*

Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) Seçim Bildirgesi (2018)

MHP, 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde % 11,10 oy almış ve dördüncü parti olmuştur. 133 sayfadan oluşan ve "Milli Diriliş Kutlu Yükseliş" adını taşıyan seçim beyannamesinde "eğitim" ifadesi 40 (-158), "öğretmen" ifadesi 2 (-20), "okul" ifadesi 4 (-31), "sınav" ifadesi 2 (-5), "ders" ifadesi 3 (-6), "müfredat" ifadesi 2 (-3) ve "üniversite" ifadesi de 8 (-39) defa tekrarlanmıştır. Bir önceki genel seçime göre eğitime daha az önem verdiği görülen MHP'nin bu durumunun sebebi genel seçimlerde daha çok Cumhur İttifakına vurgu yapması olarak görülebilir. Bildirgede MHP, eğitim konusuna daha çok "Politikalarımız" başlığı altında ve 16. sırada "Eğitim ve

İnsan Kaynakları" alt başlığı altında yer vermiştir. Eğitime ayrılan başlığın sadece 2 sayfa olması ve vaatlerin "yapacağız", "uygulayacağız" yerine "yapılmalı", "uygulanmalı" şeklinde olması dikkat çekicidir. MHP seçim bildirgesinde eğitimle ilgili vaatleri ise şu şekildedir (MHP, 2018: 97-98):

▪ *Çocuklarımıza **dinî inanç, etnik köken ve felsefi düşüncelerine bakılmaksızın** eğitim ve öğretimde imkân ve fırsat eşitliği sağlanmalı, toplumun bütün fertlerinin ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmesi esas olmalıdır. Bilgi ve aklın ışığında İslam geleneği genç kuşaklara öğretilmeli, radikal grupların gençlerimizi terör örgütlerine yönlendirmesinin önüne geçilmelidir.*

▪ *Türklüğün ve İslam'ın millî ve manevî değerlerini yaşayan ve yaşatan **Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli ve Yunus Emre** gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesi ortaöğretimde **seçmeli ders** olarak okutulmalıdır.*

▪ *Öğretim programları düşünme ve öğrenmeyi öğretmeye odaklı, bilgiye erişen, bilgiyi analiz edip işleyerek değer süreçlerine aktarma yetenekleri geliştirilmiş, ekip çalışmasına uyumlu bireylerin yetiştirilmesi hedeflerine dönük olarak ele alınmalıdır. Gençler, ilköğretim ve orta öğretim kademesindeki yönlendirme çerçevesinde ve yetenekleri ölçüsünde istedikleri bölümde yükseköğretime devam etme imkânına kavuşturulmalı, aldıkları eğitimle çağın şartlarına, ekonomik ve sosyal hayata hazırlanabilmelidir.*

▪ *Eğitimin bütün kademelerinde **müfredat ve sınav sistemi gibi temel konulara istikrar** kazandırılmalıdır. Eğitim mekânları, eğitim teknolojileri ve insan gücü imkânları nitelik ve nicelik açısından bilgi toplumunun gerektirdiği standartlara yükseltilmelidir.*

▪ *Millî bütünlük bilincinin geliştirilmesi, ahlakî ve manevî değerlerin güçlendirilmesi ve sosyalleşmenin sağlanması için **okul öncesi eğitim yaşı daha erkene alınmalı ve yaygınlaştırılmalı**dır.*

▪ *Üniversitelerin eğitim, araştırma ve geliştirme, toplumu bilgilendirme gibi geleneksel fonksiyonları yanında bilgiyi sanayileştiren ve ticarileştiren bir yapıda olmaları temin edilmelidir.*

İYİ Parti Seçim Bildirgesi (2018)

İYİ Parti, ilk kez katıldığı 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde % 9,96 oy almış ve beşinci parti olmuştur. 134 sayfadan oluşan ve "Milletimizle Sözleşme" adını taşıyan seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 142, "öğretmen" ifadesi 24, "okul" ifadesi 40, "sınav" ifadesi 11, "ders" ifadesi 15, "müfredat" ifadesi 7 ve "üniversite" ifadesi de 58 defa tekrarlanmıştır. Daha çok "İyi Eğitim, İyi Gelecek" başlığı altında eğitime yer ayıran parti, 101-106 sayfalar arası eğitime 6 sayfa ayırmıştır. Vaatleri şu şekildedir (İYİ Parti, 2018: 101-106):

▪ *PISA sıralamasında ilk 20'yi hedefleyeceğiz. Dünyada ilk 100 üniversite arasında 5 Türk Üniversitesi girmesini sağlayacağız. Eğitim müfredatını öğrencilerin analitik becerileri, üretici ve yenilikçi yetkinlikler kazandırma amaçlı oluşturacağız. Eğitime ayrılan kaynakları nicelik ve nitelik olarak artıracağız.*

▪ *Okullarda **rehberlik mekanizmasını** işler hale getireceğiz. **Mesleki yeterliliği olmayan, branş dışı kişilerin rehberlik yapmasını sağlayan 10 Kasım 2017 tarihli Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğini iptal** edeceğiz.*

▪ *Okul çağındaki nüfusun tamamının eğitime erişimini sağlayacağız. Okul öncesi ve temel eğitimi zorunlu hale getireceğiz, eğitim **1+5+3+4 şeklinde 1 yıl okulöncesi, 12 yıl temel eğitim olarak 13 yıla çıkarılması** için gerekli çalışmalar yapacağız. Derslik sayılarını artıracağız, öğrenci yurtlarını yaygınlaştıracağız.*

▪ ***Öğretmen Akademileri** kuracağız. En başarılı öğrencilerin Öğretmen akademilerini tercih etmelerini sağlayacak politikaları hayata geçireceğiz. **Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına son** vereceğiz, mevcut sözleşmeli öğretmenleri 4-A kadrosuna alacağız. Öğretmenlerimize **3600 ek gösterge** vereceğiz. **Ataması yapılmayan öğretmenlerin atamasını, norm açığı dikkate alınarak** yapacağız, norm fazlası olanlara yeni istihdam alanları oluşturacağız, **emekliliği özendireceğiz**. Öğretmenlere **yaygın eğitim, yaşam boyu öğrenim ve kurs merkezlerinde görev** yapmak üzere kadro tahsis edeceğiz.*

▪ *Temel eğitimde **yazılım kodlama** ve **finansal okur-yazarlık** vb. beceri derslerini müfredata ilave edeceğiz.*

▪ ***Fen ve Teknoloji Liseleri** ve yabancı dil eğitimi ağırlıklı Anadolu Liselerini artıracağız. Burs ve parasız yatılı imkanları artıracağız. Yaşam Boyu Öğrenim ile yaygın eğitimi geliştireceğiz ve e-Öğrenme Platformlarıyla destekleyeceğiz.*

▪ ***Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Programı** (EÇBEP) hayata geçireceğiz. EÇBEP ile 24-60 aylık tüm çocukları kapsayacağız. Ülke çapında **kreş sisteminin yaygınlaştırılması** için devlet, özel sektör, STK, üniversite ve yerel yönetimlerden oluşan **Kreş Ekosistemi Modeli** geliştireceğiz.*

▪ *Özel eğitime ihtiyacı olan dezavantajlı çocukların eğitime erişimini sağlayacağız. Üstün Zekalı Çocuklarımızın Eğitim ve Kariyer Planlamasına İlişkin Ulusal Stratejimizi uygulayacağız.*

▪ ***YÖK'ü Kaldıracağız****. Akademik Özgürlüğü Tesis edeceğiz. Yüksek Öğretim Reformunu Gerçekleştireceğiz. Üniversitelerin bölünmelerine izin vermeyeceğiz, mevcut iktidarın böldüklerini yeniden birleştireceğiz.*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan literatür taramasında bu konuda Türkiye'de sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda çoğunlukla, parti programlarında yer alan eğitim söylemlerinin ve politikalarının incelenmesi yoluna gidilmiştir. Aydın'ın (1997) *"Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim Öğretim ve Öğretmenler"* adlı bir çalışmasında, 1908'de başlayan II. Meşrutiyet Dönemi ile 1997 tarihleri arasında faaliyette bulunan siyasal partiler ile 1920-1997 tarihleri arasında görev yapan hükümetlerin programlarında yer alan eğitim, öğretim ve öğretmenlere yönelik görüşler ele alınmıştır. Berber'in (2001) *Türkiye'deki Siyasi Partiler ve Eğitim Politikaları* isimli çalışmasında, 18 Nisan 1999 seçimlerine katılan 20 siyasi partinin eğitim programları karşılaştırmalı olarak ele alınmış, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konmasına çalışılmıştır. Bulut ve Güven (2010) tarafından yapılan *Siyasi Parti Programlarında İlköğretim* başlıklı çalışmada, 2008 yılında TBMM'de grubu bulunan partilerin programlarında ilköğretim kademesinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri düzenlemeler analiz edilmiştir. Tok'un (2012) *Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları* adlı çalışmasında partilerin programlarının yanında seçim bildirgeleri de analiz edilmiştir. Usta'nın (2015) *Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları* isimli makalesinde siyasi partilerin eğitim alanındaki bazı temel konularda hemfikir oldukları, bazı konularda ideolojilerine bağlı farklı yaklaşımlara sahip oldukları, belli konularda ise ideolojik duruşlarıyla tutarsız politikaları savundukları belirtilmiştir (Aktaran: Gürsoy ve Balcı Karaboğa, 2015). Bunun yanında TEDMEM gibi kuruluşların da çalışmaları söz konusudur.

AK Partinin 2015 seçim vaatleri incelendiğinde eğitim fakültelerinin yapılandırılması, müfredatlarının yenilenmesi, KPSS'deki alan sınavlarının uygulamasının genişletildiği, FATİH Projesinin sürdürüldüğü, ikili öğretime son verme hedefi doğrultusunda tüm okullarda tam gün eğitim-öğretime geçilmesi için yeter sayıda derslik inşasına devam edildiği, ortaöğretimde öğrencilerin ikametlerine en yakın okullardan birinde öğrenim görmesi vaadi doğrultusunda SBS'nin kaldırılıp yeni bir sınav ve yerleştirme uygulamasına başlandığı, üniversitelerin öğretim üyesi yetiştirme ve araştırma altyapılarını dikkate alarak kategorilere ayrıldığı hatta bölündüğü ve eğitimin tüm kademelerindeki müfredatı güncelleme çalışmalarını sürdürüldüğü ifade edilebilir. AK Parti'nin vaat edip de yapamadığı uygulamalar da söz konusudur. AK Parti, 2018 seçim beyannamesinde "eğitim" ifadesi 317 (+77), "öğretmen" ifadesi 18 (+4), "okul" ifadesi 103 (+26), "sınav" ifadesi 7 (-6), "ders" ifadesi 21 (+4), "müfredat" ifadesi 15 (-1) ve "üniversite" ifadesi de 85 (+10) defa tekrarlanmıştır.

CHP'nin 2015 seçimleri için hazırladığı bildirgede eğitim ile ilgili yapılan taramada terimin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Eğitimin merkez konumda kullanıldığı, ülke sorunsallarına eğitim temelli yaklaşıldığı, gruplar bazında (işsizlerin eğitimi, çiftçilerin eğitimi, mesleki eğitim, girişimcilik eğitimi, ara eleman eğitimi, bilişim eğitimi, inovasyon eğitimi, turizm eğitimi, sporcu eğitimi, yöneticilik eğitimi, anne baba eğitimi, meslek içi eğitimleri) eğitim vaatlerinin olduğu görülmektedir. Söz konusu kitlelerin eğitiminde çeşitli eğitim birimleri, hizmet içi eğitimlerin, seminerlerin ve kursların açılacağı belirtilmiştir. Eğitim reformunun sıklıkla bahsedildiği bildirgede eğitimin temel bir insan hakkı (s. 117) ve aynı zamanda sosyal devlet gereği (s. 86, 91) olduğu vurgulanmıştır. "Öğrencilerimizi uluslararası PISA değerlendirmelerinde en kısa sürede OECD ortalamasına ulaştırarak, nitelikli insan kaynağımızı zenginleştireceğiz" (s. 134) yaklaşımı ile eğitimde ulaşılacak bir hedef çizilmiştir. Bunların yanında bölgesel, kentsel ve ekonomik kalkınmada (s. 65, 86, 118, 172, 190) eğitimin temel bir unsur olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği (s. 59, 89, 91, 92, 102, 112, 220) konusunun yoğun kullanıldığı da görülmektedir (Polat, Akkaya ve Binici, 2016). CHP, 2018 seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 190 (-134), "öğretmen" ifadesi 41 (-2), "okul" ifadesi 73 (-30), "sınav" ifadesi 13 (-7), "ders" ifadesi 12 (-9), "müfredat" ifadesi 7 (-4) ve "üniversite" ifadesi de 50 (-32) defa tekrarlanmıştır. 2015 seçimlerine göre eğitime verdiği önemi göreceli olarak azalttığı görülmektedir. CHP seçim bildirgesinde eğitimle ilgili vaatler öncelikle AK Parti'nin eğitimle ilgili uygulamalarını eleştirerek başlamaktadır, bu eleştiriler "öğrencilerin ideolojik müfredata maruz bırakıldığı, partizanca bir eğitim anlayışı benimsendiği, diploma odaklı eğitim planlamasının yetkinlik odaklı planlamanın önüne geçtiği, nitelikli eğitimin sadece dar bir azınlığın erişebileceği ayrıcalık haline geldiği, mesleki eğitimin 21. yüzyılın gereksinimlerine göre tasarlanamadığı, çağın gerektirdiği nitelikte öğretmenlerin yetiştirilme ve istihdam edilme sorunları çözülemediği, atanmamış on binlerce öğretmen olduğu, partizanca yapılan rektör atamaları yüzünden üniversitelerin özerkliğinin zarar gördüğü, YÖK'ün üniversite yönetimleri üzerinde baskı kurduğu olarak sıralanmaktadır. 2018 seçimleri için CHP'nin, YÖK'ü kaldırmak, rektör ve dekan seçimi yapmak, öğretmen liseleri, teknoloji liseleri, kent enstitüleri ve yaşam boyu eğitim okulları kurmak, öğretmenlere 1 maaş ikramiye ve 3600 gösterge hakkı vermek, ücretli ve sözleşmeli öğretmenliği kaldırmak, zorunlu eğitimi 13 yıla çıkarmak gibi vaatleri olduğu dikkat çekmektedir.

MHP'nin 2015 seçim beyannamesinde eğitimin "devletin gözetim ve denetimi altında" (s. 69) ve "milli olması" (s. 17, 69, 72) ve "her türlü örgün ve yaygın eğitim araç ve yöntemleri kullanılarak (s. 77), temelinde "köklü bir eğitim reformu ve bilgi toplumuna dönüşümün tamamlanması" (s. 39) hedefi yer almaktadır. İlk ve ortaöğretimde okullaşma oranının yüzde 100'e, örgün yükseköğretimde ise yüzde 90'ın üzerine çıkarılarak

OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) üye ülkeler arasında ilk 10 arasına girmesinin sağlanması da (s. 47) eğitimle ilgili gösterilen hedeflerdendir (Polat, Akkaya ve Binici, 2016). MHP, 2018 seçim beyannamesinde "eğitim" ifadesi 40 (-158), "öğretmen" ifadesi 2 (-20), "okul" ifadesi 4 (-31), "sınav" ifadesi 2 (-5), "ders" ifadesi 3 (-6), "müfredat" ifadesi 2 (-3) ve "üniversite" ifadesi de 8 (-39) defa tekrarlanmıştır. Bir önceki genel seçime göre eğitime daha az önem verdiği görülen MHP'nin bu durumunun sebebi genel seçimlerde daha çok Cumhur İttifakına vurgu yapması olarak görülebilir. MHP 2018 Seçim beyannamesinde vaatler incelendiğinde sanki iktidar iddiası olmayan ve başka bir partiye tavsiye niteliğinde (yapacağız yerine yapılmalı, edeceğiz yerine edilmeli gibi) vaatler gibi sıralandığı göze batmaktadır. Bununla birlikte daha çok genel ifadelerin kullanıldığı ayrıntıya yer verilmediği göze çarpmaktadır.

HDP, 2015 seçim bildirgesinde diğer partilerin ayrıntılı olarak ele aldıkları konulardan olan eğitimde yeniden yapılanma, eğitim sistemi, eğitimin içeriği ve eğitim araç gereçleri ile ilgili kapsamlı bilgiler yer almazken, "Eğitim" başlığında vaatler ücretsiz olma ve eşitlik üzerine inşa edilmiştir. Bu kapsamda eğitim sisteminin ve müfredatının "özgürlükçü, laik ve bilimsel içerikte yapılandırılacağı" ve "dezavantajlı ve ezilen cinsiyet gruplarının, sosyal sınıfların, halkların ve engellilerin üniversite eğitiminden eşit olarak yararlanabilmeleri için pozitif ayrımcılık ve kota politikasının uygulanacağı" (s. 45) ifade edilmiştir (Polat, Akkaya ve Binici, 2016). HDP, 2018 seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 36, "öğretmen" ifadesi 5 (+1), "okul" ifadesi 14 (+3), "sınav" ifadesi 3 (+3), "ders" ifadesi 3 (-4), "müfredat" ifadesi 3 (+1) ve "üniversite" ifadesi de 18 (+12) defa tekrarlanmıştır. Görüldüğü gibi eğitime en az yer ayırmakla birlikte bir önceki genel seçime göre verdiği önemi arttırmıştır. HDP, CHP gibi YÖK'ü kaldırmak, rektör ve dekan seçimi yapmak, ücretli ve sözleşmeli öğretmenliği kaldırmak vaatleri yanında anadilde eğitim, tüm merkezi sınavların kaldırılması, din derslerini zorunlu olmaktan çıkarmak gibi Türkiye gerçekleri ile uyuşmayan hayali vaatleri de bildirgesinde yer vermiş olduğu görülmektedir.

İYİ Parti, 2018 seçim bildirgesinde "eğitim" ifadesi 142, "öğretmen" ifadesi 24, "okul" ifadesi 40, "sınav" ifadesi 11, "ders" ifadesi 15, "müfredat" ifadesi 7 ve "üniversite" ifadesi de 58 defa tekrarlanmıştır. İlk defa katıldığı genel seçimler için eğitime önemli bir yer verdiği görülen İYİ Partinin YÖK'ü kaldırmak, öğretmen atamaları, emekliliği özendirmek, öğretmen akademileri kurmak, rehberlik hizmetlerini geliştirmek ve birçok partinin vaat ettiği gibi öğretmenlere 3600 ek gösterge vermek ve zorunlu eğitimi 13 yıla çıkarmak gibi vaatleri öne çıkmıştır.

Gürsoy ve Balcı Karaboğa'ya (2015) göre siyasi partilerin seçim bildirgelerinde genel olarak özensiz ve stratejik planlamaya dayanmayan ısmarlama metinlerden oluşan bir tablo görülmektedir. Partiler, vaatlerini somut projelere dayandırmaktan ziyade genel ve soyut ifadelerle yetinmişlerdir… Yani siyasi partilerin eğitime yönelik tasarı ve vaatlerinde kendi ideolojik yaklaşımlarını ve kimliklerini ifade eden hâkim dünya görüşleri ön plana çıkmaktadır. Partilerin eğitim politikalarına dair söylemlerinde sorunların kökenine çok az temas ettikleri, somut projelerden ziyade genel değerlendirme ve vaatlerde bulundukları görülmektedir.

KAYNAKÇA

AK Parti, (2015). Huzur ve istikrarla Türkiye'nin yol haritası, 1 Kasım 2015 Genel seçimleri seçim beyannamesi. https://www.akparti.org.tr/site/haberler/iste-ak-partinin-secim-beyannamesi/78619#1.

AK Parti, (2018). Güçlü Meclis Güçlü Hükümet Güçlü Türkiye. http://www.akparti.org.tr/upload/documents/2018secimbeyannamesi.pdf

Aydın, İ. (1997). *Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim-Öğretim ve Öğretmenler (1908-1997).* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Berber, Ş. (2001). Türkiye'deki Siyasi Partiler ve Eğitim Politikaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi, 4, 2,* 1-34.

Bulut, P. ve Güven, S. (2010). Siyasi Parti Programlarında İlköğretim. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 6(2),* 281-300.

BYEGM. (2015). Türkiye'de Milletvekilleri Seçimleri. T.C. Başbakanlık Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü. Ankara.

CHP, (2015). Önce Türkiye, Kasım 2015 Seçim bildirgesi. https://www.chp.org.tr/Public/1/Folder/52608.pdf.

CHP, (2018). Millet İçin Geliyoruz. http://secim2018.chp.org.tr/files/CHP-SecimBildirgesi-2018-icerik.pdf

Dursun, D. (1991). *Sosyal bilimler ansiklopedisi.* İstanbul: Risale.

Gözler, K. (2012). *Anayasa Hukukuna Giriş: Genel Esaslar ve Türk Anayasa Hukuku.* Bursa: Ekin Yayınları.

Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık Bilinci.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürsoy, M. ve Balcı Karaboğa, A. (2015). Siyasi Partilerin Seçim Bildirgelerinde Eğitim Konusu, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 112-140.

HDP, (2015). Büyük insanlık büyük barış, Kasım 2015 Seçim bildirgesi. http://www.newsamed.com/gundem/hdp-secim-bildirgesi-aciklandi.html.

HDP, (2018). 2018 Seçim Bildirgesi. https://www.hurriyet.com.tr/_includescms/secim/beyannameler/hdp.pdf

İYİ Parti, (2018). Milletimizle Sözleşme, http://iyiparti.org.tr/assets/pdf/secim_beyani.pdf

Kongar, E. (2002). Küreselleşme Bağlamında Türkiye. *Bursa Eczacı Odası Bülteni,32,* 36-47.

MHP, (2015). Huzurlu ve güvenli gelecek, 1 Kasım 2015 Seçim beyannamesi, https://www.mhp.org.tr/usr_img/mhpweb/1kasimsecimleri/beyanname_1kasim2015.pdf.

MHP (2018). Seçim Beyannamesi, http://im.haberturk.com/images/others/2018/05/31/MHP_Secim_Beyannamesi_Tam_web.pdf

Özok, Ö. (2005). *Açış konuşmaları*. Uluslararası Siyasi Partiler ve Demokrasi Sempozyum, (26-27 Mayıs 2005). Ankara.

Polat, C., Akkaya, M.A. ve Binici, K. (2016). 1 Kasım 2015 Genel Seçimleri Parti Bildirgelerinde Eğitim, Kütüphane ve Bilgi Temaları, *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD) 4(1): 1-20.*

Soysal, M. (1994, 25 Aralık). Parti ve hareket. *Milliyet Gazetesi*. s, 15.

Teziç, E. (1998). Anayasa Hukuku. İstanbul: Beta Yayınları.

Teziç, E. (2004). *Anayasa hukuku*. İstanbul: Beta.

Tok, T. N. (2012). Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2),* 273-312.

Tunaya, T. Z. (1982). *Siyasal kurumlar ve anayasa hukuku*. İstanbul: Ekin.

Usta, M. E. (2015). Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları. *Türk Yazarlar Birliği Akademi Dergisi, 13*, 1-21.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DERS DEĞERLENDİRME SONUÇLARININ BAZI KRİTERLERE GÖRE İNCELENMESİ

Investigation of The Results of Course Evaluation Surveys of Vocational School Students According to Some Criteria

Dr. Öğr. Üyesi Hasan GÜL
Çanakkkale Onsekiz Mart Üniversitesi
hasangul@comu.edu.tr

Doç. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU
Çanakkkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ceren@comu.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Özgür MANAP
Çanakkkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ozgurmanap@comu.edu.tr

Özet

Meslek Yüksekokulları temelde ara insan kaynağı yetiştirmek amacıyla eğitim verilen yükseköğretim birimleridir. Meslek Yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesinin ülkenin üretim kapasitesi ve gelişmişlik düzeyi üzerinde olumu etkileri bulunmaktadır. Eğitim kalitesinin ölçülmesinde kullanılabilecek yöntemlerden biri de öğrenci ders değerlendirme anketleridir. Öğrenci ders değerlendirme anketleri öğrencilerin devam ettikleri derslere ilişkin tatmin düzeylerini ve beklentilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerine uygulanan ders değerlendirme anketi sonuçlarının betimsel istatistik yöntemler ve parametrik olmayan testler kullanılarak incelenmesidir. Bu amaçla bir anket geliştirilmiş ve uygulama sonucu büyüklüğü 1862 olan bir veri seti elde edilmiştir. SPSS 22 istatistik programı kullanılarak yapılan test sonuçlarına göre tüm derslerin ortalaması 4,322'dir. İkinci sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerinden, kız öğrenciler erkek öğrencilerden, yaşı 32 ve üstü olanlar daha düşük yaş gruplarından daha yüksek tatmin ortalamasına sahiptir. Ayrıca, öğrencinin kayıtlı olduğu bölüm, derse devam durumu, beklenen başarı notu, ilk hafta derse katılıp katılmama durumu, cinsiyet ve yaş aralığı değişkenlerine göre öğrencilerin derslerden beklenti ve tatmin düzeyleri istatistiksel olarak anlamı düzeyde farklılık göstermekte; buna karşılık öğrencinin kaçıncı sınıfta olduğu ve dersi kaçıncı defa aldığı değişkenlerine göre öğrencilerin derslerden beklenti ve tatmin düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders Değerlendirme, Eğitim Kalitesi, Meslek Yüksekokulu, Öğrenci Memnuniyet Anketi, Parametrik Olmayan Testler

Abstract

Vocational Schools are the higher education units that are trained for basic human resources. The quality of education provided at Vocational Schools has positive effects on the production capacity and level of development of the country. One of the methods that can be used to measure the quality of education is course evaluation surveys. Student course evaluation surveys are used to measure the satisfaction levels and expectations of the courses the students attend. The purpose of this study is to examine the results of course evaluation surveys applied to vocational college students using descriptive statistical methods and nonparametric tests. For this purpose, a surveys was developed and a data set with an application result size of 1862 was obtained. According to the test results made using the SPSS 22 statistical program, the average of all courses is 4.32. Second-year students than first-year students, female students than male students, those aged 32 and older have a higher average satisfaction rate. In addition, the students' expectation and satisfaction levels differ from each other statistically according to the department where the student is enrolled, attendance level, expected success grade, participation in class during the first traning week, gender and age range. On the other hand, according to the variables of the student's grade and the number of times the course is taken, the expectations and satisfaction levels of the students are not statistically significant.

Keywords: Course Evaluation, Quality of Education, Vocational School, Student Satisfaction Survey, Nonparametric Tests

PROBLEM DURUMU

Yükseköğretim kurumları evrensel insanlık birikiminden beslenen ve bu birikime katkı yaparak insan refah ve medeniyetini daha ileri taşıyacak bireylerin yetiştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Yükseköğretim, bireylere çağın gerektirdiği akademik donanımları kazandırma, entelektüel rehberlik yapma ve yeteneklerini keşfedip geliştirme fırsatı sunmaktadır. Yükseköğretim, eğitimli insan çıktısı sağlayarak, küresel ekonomik rekabette olduğu kadar demokratik ve sosyal yapıların gelişmesine de katkı vererek refahın arttırılmasında belirleyici olmaktadır. Günümüzde yükseköğretim, yeni ekonomi ve bilgi toplumu olgularının ortaya çıkışıyla çok daha önemli bir pozisyona yükselmiştir (Çetinsaya, 2014: 13).

Meslek yüksekokulları da yükseköğretim kurumlarının ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır. Meslek yüksekokulları, ülke ekonomisinin ihtiyacını karşılayacak bilgi ve beceriye sahip ara elemanların yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş mesleki ve teknik eğitim verilen yükseköğretim birimleridir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014: 133). Meslek yüksekokulları üst düzey mesleki uygulama yapabilecek ara insan kaynağı yetiştirmek amacıyla önlisans düzeyinde eğitim verilen yükseköğretim okullarıdır. Meslek yüksekokulları lisans ve ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu doldurma işlevini yerine getirmektedir (Karadeniz ve Kelleci, 2015: 2). Ön lisans eğitimi yetkin ara insan işgücü ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla birçok ülkede geniş ilgi görerek yaygınlaşmış ve yaygınlaşmaya da devam etmektedir (Ergin ve Yağcı, 2003'ten aktaran Mete, Erdem, Uzal ve Hüyük, 2018: 193). Meslek Yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesinin ülkenin üretim kapasitesi, uluslararası rekabet seviyesi ve gelişmişlik düzeyi üzerinde olumu etkileri bulunmaktadır.

2018 yılı itibariyle Türkiye'de 996 meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bunların 886'sı devlet üniversiteleri bünyesinde, 105'i vakıf üniversiteleri bünyesinde, 5'i ise doğrudan vakıf meslek yüksekokuludur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018).

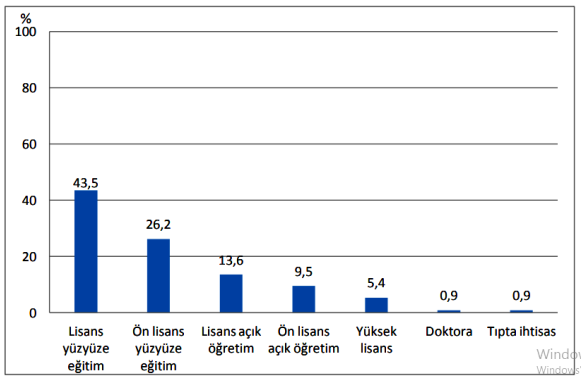
Tablo 1'de, 2017-2018 öğretim yılı itibariyle Türkiye'deki meslek yüksekokullarına (önlisans) kayıtlı öğrenci sayıları devlet, vakıf, erkek ve kadın değişkenlerine göre sunulmuştur. Tablo 1'de de görüleceği üzere 2017-2018 öğretim yılı itibariyle Türkiye'deki meslek yüksekokullarına devam eden toplam öğrenci sayısı 2.768.757'dir. Bu öğrencilerin 1.424.366'sı erkek, 1.344.391'i ise kadındır. Devlet üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarına 1.355.785'i erkek, 1.271.665'i kadın olmak üzere devam eden toplam öğrenci sayısı 2.627.450; vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarına ve vakıf meslek yüksekokullarına 68.581'i erkek, 72.726'sı kadın olmak üzere devam eden toplam öğrenci sayısı 141.307'dir.

Tablo 1. *Meslek Yüksekokullarına Kayıtlı Öğrenci Sayıları*

	Erkek	**Kadın**	**Toplam**
Devlet	1.355.785	1.271.665	2.627.450
Vakıf	68.581	72.726	141.307
Toplam	1.424.366	1.344.391	2.768.757

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu istatistiklerinden derlenmiştir. Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

Şekil 1'de ise 1982-2011 yılları arasında yükseköğretim programlarından mezun olan öğrencilerin oranları gösterilmiştir. Buna göre 1982-2011 yılları arasında meslek yüksekokullarından mezun olanların tüm mezunlara oranı % 35,7'dir.



Şekil 1. *Yükseköğretim Programlarından Mezun Olanların Oranları*

Kaynak: Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası,* Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2, Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/html/turkiyeyuksekogretimiicinbiryolharitasi/index.html

Meslek yüksekokullarında verilen eğitimin ulusal ve uluslararası gereksinimler, gelişen teknoloji ve iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, bu okul mezunlarının hızlı bir şekilde istihdam edilmelerini kolaylaştıracaktır. Türkiye'deki pek çok işletme ihtiyaç duydukları niteliğe sahip eleman bulma konusunda ciddi sıkıntılar çektiklerini ifade etmektedir (Alkan vd., 2014: 113).

Meslek yüksekokulları, yetiştirdiği ara insan kaynağıyla ulusal ekonominin kapasitesine ve rekabet edebilirliğine yaptıkları katkı, yükseköğretimdeki önemli payları ve istihdam yapısı içinde yaygın bir ihtiyaca cevap vermeleri onların önemini ortaya koyan başat sebepleridir. Bu anlamda meslek yüksekokullarında verilen eğitim kalitesinin belirlenmesine dönük çalışmaların yapılması önemli bir gerekliliktir.

AMAÇ

Meslek yüksekokulları ulusal ekonominin ihtiyaç duyduğu yetkin ara insan kaynağı yetiştirmek üzere yapılandırılmış yükseköğretim birimleridir. Bu okullardan mezun olan bireyler nitelikli istihdamın önemli bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Ulusal ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda, çağın gereklerine uygun, kaliteli bir eğitimden geçerek istihdam edilen bireylerin ülkenin ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyine önemli katkıları olmaktadır. Meslek yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesinin ölçülmesi ve kalitenin arttırılmasına dönük araştırmaların yapılması bir zorunluluktur.

Bu araştırmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin devam ettikleri derslere ilişkin ve nihayetinde bir bütün olarak almakta oldukları eğitimin kalitesine ilişkin algılarını ölçmek ve bazı kategorik değişkenlere göre aralarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemektir.

YÖNTEM

Bir araştırmada, araştırılan konuya, araştırmanın amacına ve kullanılan veriye uygun olarak, mevcut imkanlar doğrultusunda kullanılması tercih edilen araştırma teknikler bütününü, araştırmanın yöntemi olarak ifade etmek mümkündür. Aşağıda bu araştırmanın yöntemine ilişkin bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel tarzda araştırmalardan tarama tipi araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar genellikle mevcut bir durumu daha anlaşılır hale getirmek, gizli yönlerini açığa çıkarmak ve olgular arasındaki ilişkileri ortaya sermek amacıyla yapılmaktadırlar. Betimsel tarzda araştırma modellerinden biri olan tarama tipi araştırmalar ise sosyal bilimlerde büyük kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadırlar (Can, 2014: 8). Tarama tipi araştırmalar olguların, nesnelerin ve çeşitli alanlara ait durumların ne olduğunu tasvir etmeye ve tüm özellikleriyle açıklamaya çalışan incelemelerdir. Tarama yöntemi ile çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan seçilecek bir örneklem üzerinde mevcut durumlar, şartlar ve özellikler betimlenmeye çalışılmaktadır (Gülay ve Durukan, 2012: 42).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ezine Meslek Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Ezine Meslek Yüksekokulu, 2017-2018 eğitim öğretim dönemi itibariyle 6 bölüm 8 programla[1] ve 800 öğrenci ile eğitim öğretim etkinliğine devam etmektedir (Ezine Meslek Yüksekokulu, 2018).

Bu araştırmada, Ezine Meslek Yüksekokulunda verilen derslere ilişkin, bu dersleri alan öğrencilerden anket tekniğiyle veri toplanmış ve büyüklüğü 1862 olan bir veri seti elde edilmiştir. Elde edilen örneklem büyüklüğünün 384'ü geçmesi, araştırma sonuçlarına, kuramsal açıdan % 95 güvenle 100.000 üzeri bir evreni temsil etme yeterliliği vermektedir (Can, 2014: 28; Ural ve Kılıç, 2013: 47).

Kullanılan Ölçme Araçları

Eğitim kalitesinin ölçülmesinde kullanılabilecek yöntemlerden biri de öğrenci ders değerlendirme anketleridir. Öğrenci ders değerlendirme anketleri öğrencilerin devam ettikleri derslere ilişkin tatmin düzeylerini ve beklentilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadırlar. Bu araştırmada da ölçme aracı olarak ders değerlendirme anketi kullanılmıştır.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümü, katılımcıların, program, sınıf, cinsiyet, yaş vb. kategorik özeliklerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmış ve toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracının ikinci bölümü ise öğrencilerin derslerden beklenti ve tatmin düzeylerini belirlemek için Likert tipi 13 soruluk bir ölçekten oluşmaktadır. İkinci bölümdeki ölçek ders değerlendirmek için öteden beri kullanılan ders değerlendirme anketlerinin araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı α=0,959; sorular arası ortalama korelasyon 0,659 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

İstatistiksel Teknikler

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin almakta oldukları eğitimin kalitesine ilişkin algılarını ölçmek ve bazı kategorik değişkenlere göre aralarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel istatistikler ve parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistiklerden frekans, yüzde ve ortalama hesaplamaları kullanılırken; parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

[1] Araştırmanın yapıldığı esnada programlardan birine öğrenci alımı henüz gerçekleştirilmemişti.

Kruskal-Wallis H testi ikiden fazla grup arasındaki farkı istatistiksel olarak test etmekte kullanılan bir test türüdür. Mann-Whitney U testi ise iki grup arasında fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmekte kullanılan bir test türüdür (Baştürk, 2011: 134). Bu araştırmada kayıtlı olunan program, sınıf, dersin kaçıncı defa alındığı, derse devam durumu, dersten beklenen başarı notu ve yaş aralığı değişkenleri Kruskal-Wallis H testi ile cinsiyet ve ilk hafta derse katılıp katılınmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Test sonucu anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük çıkması ($p<0,05$) gruplar arasında istatistiki olarak farklılık olduğunu; anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük çıkması ($p>0,05$) ise gruplar arasında istatistiki olarak farklılık olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (Gül, 2017: 2360). Araştırmada elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 22.0 32 bit versiyonu kullanılmıştır.

BULGULAR

2017-2018 bahar döneminde Ezine Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden anket yöntemiyle toplanan verilerin sonuçlarına göre oluşturulan araştırmanın kategorik değişkenlerine ilişkin sayısal verileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'deki sonuçlara göre, 630 katılımcıyla araştırmaya en çok halkla ilişkiler programına kayıtlı öğrenciler, 56 katılımcıyla araştırmaya en az Pazarlama programına kayıtlı öğrenciler katılmıştır. Katılımcıların % 51,3'ü 1. sınıf öğrencilerinden, % 87,2'si ilgili dersi ilk defa alanlardan oluşmaktadır. Katılımcıların % 86,4'ü derslere devam durumlarının % 60'dan daha fazla olduğunu, % 83,1'i bekledikleri genel başarı notunun 60 ve üzerinde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların % 62,4'ü ilk derse katılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin % 54,3'ü kız, % 87,7'sinin yaş aralığı 18-22 arasındadır.

Tablo 2. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kategorik Özellikleri (N=1862)*

Özellikler	**n**	**%**
Kayıtlı Olunan Program		
Dış Ticaret	208	11,2
Gıda İşleme	223	12,0
Halkla İlişkiler	630	33,8
İşletme	177	9,5
Muhasebe	236	12,7
Pazarlama	56	3,0
Turizm ve Seyahat	332	17,8
Sınıfı		
1. Sınıf	956	51,3
2. Sınıf	903	48,5
Uzatmalı	3	0,2
Dersin Kaçıncı Defa Alındığı		
İlk	1624	87,2
İkinci	183	9,8
Üçüncü	20	1,1
Üçten Çok	35	1,9
Derse Devam Durumu		
% 30'dan Az	61	3,3
% 31-% 60 Arası	196	10,5
% 61-% 90 Arası	866	46,6
% 90'dan Fazla	739	39,8
Beklenen Genel Başarı Notu		
49'dan Az	67	3,7
50-59 Arası	248	13,3
60-89 Arası	936	50,3
90-100 Arası	610	32,8
İlk Hafta Derse Katılım		
Katıldım	1162	62,4
Katılmadım	700	37,6
Cinsiyet		
Kız	1011	54,3
Erkek	851	45,7
Yaş Aralığı		
18'den Az	37	2,0
18-22 Arası	1633	87,7
23-27 Arası	146	7,8
28-32 Arası	16	0,9
32'den Fazla	30	1,6

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme ölçeğine verdikleri cevapların genel ortalaması 4,322'dir. Öğrencilerin en fazla katılım gösterdikleri ölçek sorusu 4,386 genel ortalamayla "Bu ders bundan sonraki hayatıma katkı sağlayacaktır" ifadesi, en az katılım gösterdikleri ölçek sorusu 4,151 genel ortalamayla "Derse yönelik fiziki alt yapı (laboratuar, derslik vb.) yeterliydi" ifadesi olmuştur.

Tablo 3'te sunulan analiz sonuçlarına göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme sonuçları kayıtlı olunan program değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (X^2=64,548; p<0,05).

Tablo 3. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Kayıtlı Olunan Program Değişkenine Göre Kruskal - Wallis H Testi Sonuçları*

Program	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Dış Ticaret	208	890,57	6	64,548	,000
Gıda İşleme	223	832,02			
Halkla İlişkiler	630	869,69			
İşletme	177	1080,33			
Muhasebe	236	880,35			
Pazarlama	56	1165,70			
Turizm ve Seyahat	332	1058,76			
Toplam	1862				

Tablo 4'te ise ikili karşılaştırmalar sonucu hangi programlar arasında farklılıklar olduğu gösterilmiştir. Buna göre, işletme, pazarlama ve turizm programlarına kayıtlı öğrencilerin ders değerlendirme anketi sonuçları, dış ticaret, gıda işleme, halkla ilişkiler ve muhasebe programına kayıtlı öğrencilerin ders değerlendirme anketi sonuçlarından istatistiki olarak anlamlı farklılıklar (p<0,05) göstermektedir. Sıra ortalama değerleri dikkate alındığında işletme, pazarlama ve turizm programı derslerindeki memnuniyet düzeyinin diğer programların derslerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. *Programlar Arası İkili Mann - Whitney U Testi p-Değeri Sonuçları*

Program Adı	Anlamlılık Düzeyleri (p)					
	Gıda İşleme	Halkla İlişkiler	İşletme	Muhasebe	Pazarlama	Turizm ve Seyahat
Dış Ticaret	,194	,539	,000*	,834	,000*	,000*
Gıda İşleme		,512	,000*	,305	,000*	,000*
Halkla İlişkiler			,000*	,723	,000*	,000*
İşletme				,000*	,285	,872
Muhasebe					,000*	,000*
Pazarlama						,280

Tablo 5'te sunulan analiz sonuçlarına göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme sonuçları devam edilen sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2=0,507; p>0,05).

Tablo 5. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
1. Sınıf	956	928,12	2	,507	,776
2. Sınıf	903	935,73			
Uzatmalı	3	736,67			
Toplam	1862				

Tablo 6'da sunulan analiz sonuçlarına göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme sonuçları dersin üniversite eğitiminde kaçıncı defa alındığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2=4,020; p>0,05).

Tablo 6. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Dersin Kaçıncı Defa Alındığı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Dersin Kaçıncı Defa Alındığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlk	1624	931,27	3	4,020	,259
İkinci	183	960,54			
Üçüncü	20	713,10			
Üçten Çok	35	915,16			
Toplam	1862				

Tablo 7'de sunulan analiz sonuçlarına göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme sonuçları derse devam durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=51,559; p<0,05). Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacıyla yapılan ikili Mann-Whitney U testi sonuçlarına

göre, devam durumu % 30'dan az olan öğrencilerle % 31-% 60 arası olan öğrenciler arasında (U=4898,500; 0,031; p<0,05); devam durumu % 31-% 60 arası olan öğrenciler ile % 61-% 90 arası olan öğrenciler arasında (U=65443,500; 0,000; p<0,05; devam durumu % 31-% 60 arası olan öğrenciler ile % 90'dan fazla olan öğrenciler arasında (U=49545,500; 0,000; p<0,05); devam durumu % 61- % 90 arası olan öğrenciler ile % 90'dan fazla olan öğrenciler arasında (U=286176,000; 0,000; p<0,05) istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sıra ortalama değerleri incelendiğinde devam durumu % 90'dan fazla olan öğrencilerin derslerden tatmin düzeylerinin en yüksek, devam durumu % 31- % 60 arası olan öğrencilerin ise derslerden tatmin düzeylerinin en düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 7. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Derse Devam Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Devam Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
% 30'dan Az	61	898,55	3	51,559	,000	% 30'dan Az - % 31- % 60 Arası
% 31- % 60 Arası	196	710,17				% 31- % 60 Arası - % 61- % 90 Arası
% 61- % 90 Arası	863	914,89				% 31- % 60 Arası - % 90'dan Fazla
% 90'dan Fazla	739	1008,54				% 61- % 90 Arası - % 90'dan Fazla
Toplam	1859					

Tablo 8'de görüleceği üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme sonuçları beklenen genel başarı notuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=96,892; p<0,05). Grupların ikili olarak karşılaştırılması amacıyla yapılan ikili Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, beklediği genel başarı notu 49'dan az olan öğrencilerle beklediği genel başarı notu 50-59 arasında olan öğrenciler arasında (U=6354,000; 0,003; p<0,05), beklediği genel başarı notu 49'dan az olan öğrencilerle beklediği genel başarı notu 60-89 arasında olan öğrenciler arasında (U=19694,000; 0,000; p<0,05), beklediği genel başarı notu 49'dan az olan öğrencilerle beklediği genel başarı notu 90-100 arasında olan öğrenciler arasında (U=9895,500; 0,000; p<0,05); beklediği genel başarı notu 50-59 arasında olan öğrencilerle beklediği genel başarı notu 60-89 arasında olan öğrenciler arasında (U=100592,000; 0,001; p<0,05), beklediği genel başarı notu 50-59 arasında olan öğrencilerle beklediği genel başarı notu 90-100 arasında olan öğrenciler arasında (U=53101,000; 0,000; p<0,05) ve beklediği genel başarı notu 60-89 arasında olan öğrencilerle beklediği genel başarı notu 90-100 arasında olan öğrenciler arasında (U=232187,500; 0,000; p<0,05) istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sıra ortalama değerleri incelendiğinde beklediği genel başarı notu 49'dan az olan öğrencilerin derslerden tatmin düzeylerinin en düşük, beklediği genel başarı notu 90-100 arasında olan öğrencilerin ise derslerden tatmin düzeylerinin en yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Beklenen Genel Başarı Notu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Başarı Notu	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
49'dan Az	67	570,47	3	96,892	,000	Tüm gruplar arasında
50-59 Arası	248	785,61				
60-89 Arası	936	903,05				
90-100 Arası	610	1072,59				
Toplam	1861					

Tablo 9'da gösterilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ilk hafta derse katılan öğrencilerin ders değerlendirme skorları ile ilk hafta derse katılmayan öğrencilerin ders değerlendirme skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (U=364757,500; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilk derse katılan öğrencilerin ilk derse katılmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde derslerden memnuniyet duyduğu söylenebilir.

Tablo 9. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının İlk Hafta Derse Katılım Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

İlk Derse Katılım	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Katıldım	1162	967,60	1124345,50	364757,500	-3,806	,000
Katılmadım	700	871,58	610107,50			
Toplam	1862					

Tablo 10'da sunulan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ders değerlendirme skorları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (U=405875,000; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde derslerden memnuniyet duyduğu söylenebilir.

Tablo 10. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	1011	955,54	966052,00	405875,000	-2,144	,032
Erkek	851	902,94	768401,00			
Toplam	1862					

Tablo 11'de sunulan analiz sonuçlarına göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme sonuçları yaş aralığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (X^2=24,064; p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan ikili Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, yaşı 18'den az olan öğrencilerle yaşı 23-27 arasında olan öğrenciler arasında (U=2063,500; 0,024; p<0,05), yaşı 18'den az olan öğrencilerle yaşı 32'den fazla olan öğrenciler arasında (U=234,000; 0,000; p<0,05); yaşı 18-22 arasında olan öğrencilerle yaşı 32'den fazla olan öğrenciler arasında (U=143200,000; 0,000; p<0,05); yaşı 23-27 arasında olan öğrencilerle yaşı 28-32 arasında olan öğrenciler arasında (U=815,000; 0,043; p<0,05), yaşı 23-27 arasında olan öğrencilerle yaşı 32'den fazla olan öğrenciler arasında (U=1381,000; 0,001; p<0,05) ve yaşı 28-32 arasında olan öğrencilerle yaşı 32'den fazla olan öğrenciler arasında (U=96,500; 0,000; p<0,05) istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sıra ortalama dikkate alındığında yaşı 32'den fazla olan öğrencilerin diğer yaş gruplarında bulunan öğrencilerden daha yüksek ders memnuniyeti duyduğu söylenebilir.

Tablo 11. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Değerlendirme Sonuçlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Kruskal - Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş Aralığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
18'den Az	37	764,23	4	24,064	,000	18'den Az - 23-27 Arası
18-22 Arası	1633	925,61				18'den Az - 32'den Fazla
23-27 Arası	146	985,87				18-22 Arası - 32'den Fazla
28-32 Arası	16	708,03				23-27 Arası - 28-32 Arası
32'den Fazla	30	1313,12				23-27 Arası - 32'den Fazla
						28-32 Arası - 32'den Fazla
Toplam	1862					

SONUÇLAR

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders değerlendirme anketi yardımıyla aldıkları eğitimin kalitesine ilişkin algılarını ölçmek ve bu algıların çeşitli kategorik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

(i) Meslek yüksekokulu öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin algılarının genel ortalaması 4,322'dir. Buna göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin genel olarak aldıkları eğitimden memnun oldukları söylenebilir. Öğrenciler en çok, aldıkları derslerin bundan sonraki hayatlarına katkı yapacağı maddesine katılırken (4,386 genel ortalamayla); en az öğretim ortamındaki fiziki alt yapının yeterli olduğu maddesine katılmışlardır (4,151 genel ortalamayla). Buna göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin genel olarak ders programlarından ve ders içeriklerinden memnun oldukları; görece eğitim alt yapısına ilişkin beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı sonucuna varılabilir.

(ii) Analiz sonuçlarına göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin devam ettikleri derslerin eğitim kalitesine ilişkin algıları, kayıtlı olunan program, derse devam durumu, beklenen genel başarı notu, ilk hafta derse katılıp katılmama, cinsiyet ve yaş aralığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; sınıf ve dersin kaçıncı defa alındığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre meslek yüksekokullarında öğrencilerin eğitimden tatmin olma durumunu farklılaştıran faktörler olduğu söylenebilir.

(iii) Analiz sonuçlarına göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitim kalitesinden en çok memnun oldukları program pazarlama iken; en az gıda işleme programı olmuştur. 2. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf ve uzatmalı öğrencilerden; bir dersi önlisans eğitiminde ikinci defa alan öğrencilerin, ilk defa, üçüncü ve üçten çok alan öğrencilerden; derslere % 90'dan daha fazla oranda devam eden öğrencilerin, daha az oranda devam edenlerden; bekledikleri genel başarı notu 90 ve üzeri olan öğrencilerin, bekledikleri genel başarı notu daha az olanlardan; ilk hafta derse katılan öğrencilerin, ilk hafta derse katılmayanlardan; kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden; yaşı 32'den fazla olan öğrencilerin yaşı daha düşük olanlardan eğitim kalitesi algısı bağlamında daha yüksek düzeyde memnuniyet duydukları söylenebilir.

ÖNERİLER

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin devam ettikleri derslere ilişkin ve dolayısıyla aldıkları eğitimin kalitesine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

(i) Meslek yüksekokulu öğrencileri genel olarak aldıkları eğitimden memnun olmakla birlikte, özellikle eğitim alanlarının ve eğitimde kullanılan teknolojinin iyileştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Bilgi çağı ve gelişen teknoloji üretim ekonomisinde yeni becerilere ihtiyaç duyan insan kaynağı ihtiyacını gün yüzüne çıkarmıştır. Meslek yüksekokullarında da çağın gereklilikleri doğrultusunda iyileştirilmeler yapılmalıdır.

(ii) Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sınıfları, derse devam durumları, bekledikleri başarı notu gibi değişkenler arttıkça daha yüksek düzeyde memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin yükseköğretimden daha yüksek oranda kazanım elde edebilmesinin yollarından biri de mümkün olduğunca eğitim ortamı içinde olmalarıyla gerçekleşmektedir denilebilir. Öğrencilerin daha yüksek oranda eğitim ortamında bulunmasını sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.

(iii) Meslek yüksekokulu öğrencilerinin aldıkları eğitimin kalitesine ilişkin algı farklılıklarının sebeplerinin tespit edilerek daha iyi noktasında bir uzlaşı için çalışılmalıdır.

(iv) Ekonomik ve sosyal hayatın ihtiyaç duyduğu yetkin ara insan kaynağını yetiştirerek ulusal ekonominin kapasitesine ve rekabet edebilirliğine yaptığı katkı, yükseköğretimdeki önemli payı ile meslek yüksekokulları son derece önemli bir ihtiyacın giderilmesine katkı yapmaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda meslek yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla bu okullarda verilen eğitimin kalitesinin ölçülmesi, karşılaştırmalar yapılması ve kalitenin arttırılmasına dönük çalışmaların yapılması önemli bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi 4*(3), 133-140. DOI: 10.5961/jhes.2014.096

Baştürk, R. (2011). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2, Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/html/turkiyeyuksekogretimiicinbiryolharitasi/index.html

Ergin, A. ve Yağcı, Ö. (2003). 4702 sayılı yasa çerçevesinde gerçekleştirilen MEB-YÖK meslek yüksekokulları projesine yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 256-264.

Ezine Meslek Yüksekokulu. (2018). Genel bilgi. Erişim adresi: http://ezinemyo.comu.edu.tr/tanitim/genel-bilgi.html

Gül, H. (2017). Muhasebe meslek mensuplarının almış oldukları disiplin cezaları üzerine ampirik bir çalışma. *Social Sciences Studies Journal, 3*(2), 2357-2368. Erişim adresi: http://sssjournal.com/Makaleler/171142755_49_SSS_V3_I12_ID313.%20Hasan%20G%C3%9CL_2357-2368.pdf

Gülay, E. ve Durukan, E. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Türk dili dersi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi: Bir aksiyon araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(2), 38-50.

Karadeniz, M. H. ve Kelleci, D. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının başarıya etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Degisi, 7*(2), 1-16.

Mete, H., Erdem, A., Uzal, G. ve Hüyük, D. (2018). Teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Humanitas, 6*(11), 191-203.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013. *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. 4. Baskı, Ankara: Detay yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). Türlerine göre birim sayıları raporu. Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

SEMPOZYUMA KATKI VE DESTEK SAĞLAYAN SPONSORLAR

Çanakkale Belediyesi	***GESTAŞ***
Vizetek Yayıncılık	***Yükseloğulları Süt Ürünleri***
Geoteknik Geodezi ve Elektronik Aletleri Sanayi Ticaret LLt. Şti.	***Altınkılıç Süt Ürünleri***
Çantay Kitabevi	**Sayın Erhan ÖRGE** **Sayın Ahmet USLU**

