

ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri

International Turkic World Educational Sciences and Social Sciences Congress, held in memory of Hodja Ahmet Yesevi year 2016
Международный Конгресс тюркского мира по педагогике и общественным наукам, посвященный памяти Ходжа Ахмета Ясеви

I. CİLT
EĞİTİM BİLİMLERİ

EDİTÖR
Uzman Metin İSKENDEROĞLU

Ankara / 2016

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI
©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2016.

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

İskenderoğlu, Metin (Ed.)
2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri 1. Cilt Eğitim Bilimleri / Metin İskenderoğlu
ISBN 978-975-93505-5-0
1. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2. Eğitim Bilimleri, 3. Bildiri.

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI
TÜRK DÜNYASI BİLDİRİLERİ DİZİSİ 01

Kapak ve Sayfa Tasarımı:
Fatih Taha AKALAN

İletişim Adresi:
Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi
Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA
Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68
Genel Ağ: http://www.turkegitimsen.org.tr
elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri 1. Cilt Eğitim Bilimleri, Güngörler Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.'nde 500 adet basılmıştır.
(İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 559 Sok. No: 57, Yenimahalle / ANKARA
Tel: (0312) 394 28 82)

Ankara-2016

UAESEB / 2016-01 KODLU PROJENİN SONUÇ RAPORUDUR.

ONUR KURULU – HONORARY BOARD MEMBERS

İsmail KONCUK
UAESEB, Türk Eğitim-Sen ve Türkiye Kamu-Sen Genel Başkanı

Sattar MEHBALİYEV
Azerbaycan Bağımsız Sendikalar İttifakı Genel Başkanı

Maira AMANTAYEVA
Kazakistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası Genel Başkanı

Asylbek TOKTOKULOV
Kırgızistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası Genel Başkanı

Orhan VOLKAN
Kosova Türk Öğretmenler Derneği Genel Başkanı

Elvin HASAN
Makedonya Ufuk Derneği Genel Başkanı

Abdulselam BAYRAKTAR
Irak Türkmen Eğitimcileri Öğretmen Örgütü Genel Başkanı

GENEL KOORDİNATÖRLER - GENERAL COORDINATORS

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Eğitim ve Sosyal İşler Sekreteri

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Teşkilatlandırma Sekreteri

KOORDİNATÖRLER – COORDINATORS

Dr. Ali Osman AKALAN
Dr. Sinan DEMİRTÜRK
Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
Uzm. Metin İSKENDEROĞLU

YÜRÜTME KURULU – EXECUTIVE COMMITTEE

Musa AKKAŞ
Türk Eğitim Sen Genel Sekreteri

Seyit Ali KAPLAN
Türk Eğitim Sen Genel Mali Sekreteri

Talip GEYLAN
Türk Eğitim Sen Genel Teşkilatlandırma Sekreteri

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim Sen Genel Eğitim ve Sosyal İşler Sekreteri

M. Yaşar ŞAHİNDOĞAN
Türk Eğitim Sen Genel Mevzuat ve Toplu Sözleşme Sekreteri

Sami ÖZDEMİR
Türk Eğitim Sen Genel Dış İlşkiler ve Bası Sekreteri

Prof. Dr. Ahmet ÖZTÜRK
Türk Eğitim Sen Konya 3 No'lu Şube Başkanı

Doç. Dr. Ferhat AĞIRMAN
Türk Eğitim Sen Denizli Aydın Üniversite Şube Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Ali AHMETBEYOĞLU
Türk Eğitim Sen İstanbul 10 No'lu Şb. Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Hanefi BOSTAN
Türk Eğitim Sen İstanbul 1 No'lu Şube Başkanı

Rıfat ÇELİK
Türk Eğitim Sen Adana 3 No'lu Şube Başkanı

İbrahim ÇÖMEZ
Türk Eğitim Sen Ankara 1 No'lu Şube Başkanı

Murat Ercüment KESKİNLER
Türk Eğitim Sen Erzurum 2 No'lu Şube Başkanı

Gürol YER
Türk Eğitim Sen Eskişehir 2 No'lu Şube Başkanı

Hasan ŞEN
Türk Eğitim Sen İzmir 4 No'lu Şube Başkanı

Arife ERKAN
Türk Eğitim Sen Trabzon 2 No'lu Şube Başkanı

DÜZENLEME KURULU – ORGANIZATION COMMITTEE

Doç. Dr. Haşim AKÇA - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hakkı ÇİFÇİ - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İsmail ŞIK - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selda Başaran ALAGÖZ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selda KILIÇ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM- Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hikmet ATİK - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Adnan PINAR - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa KARAKAYA - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hasan GÜZELBEKTAŞ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN - Ahi Evran Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sabri YILMAZ - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sezgin IRMAK - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Suat ÜNLÜ- Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Orhan SEVGİ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selman YILMAZ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Murat ÇAK - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Kutluk Kağan SÜMER - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sayim YORGUN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burhan BALOĞLU - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bilge DONUK - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İlyas TOPSAKAL - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdulvahap ÖZCAN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İbrahim DURAK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Dündar KÖK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet VEFA NALBANT - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fikri GÜL - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Ali SARI - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ercan HAYTOĞLU - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nejdet KELEŞ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdullah KÖK Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. M.FATİH SANCAKTAR - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. M.DİNÇER KOÇ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Levent ERASLAN - Kırıkkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hasan MERT - Ege Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Erkan GÖKSU - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Şükrü KEYİFLİ - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hammet ARSLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY - Ordu Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fatih AYDIN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gülay GÜNAY - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nuray TÜRKER - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Türkan GÖZÜTOK - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE

Doç. Dr. Eyüp ŞİMŞEK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ümit KILIÇ - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Zeynep CEYLAN - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Altay Tayfun ÖZCAN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nurgül BOZKURT - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bekir KOÇLAR - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa ATLI - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Seyfi YILDIRIM - Hacettepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Raif KALYONCU - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Taner ALTUN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Akın ÇELİK - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nedim ALEV - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Derya ÇELİK - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İdiris YILMAZ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yavuz AKBAŞ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Durmuş EKİZ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ali TİLBE - Namık Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Alpaslan DEMİR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Süleyman Serdar - KARACA Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Rüştü YAYAR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Cuma ÇATALOLUK - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Pınar ÜLGEN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burçin ÖLÇÜCÜ - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Özgür ALPARSLAN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gürsoy ŞAHİN - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hüseyin Ali YALIM - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burçak ŞENTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Davut HUT - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ali SATAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Uğur DEMİR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Latif BEYRELİ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ayşin SATAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa AKSOY - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Murat ULUSKAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nalan TÜRKMEN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yasemin TÜMER ERDEM - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. S. Can ERDEM - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bülent BAKAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Süeda ÖZBENT - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fehim ÇOŞAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hediye ERGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Veysel KÜÇÜK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE

Doç. Dr. Ali KIZILET - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hülya KAYALI - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ebulfeyz SÜLEYMANOĞLU - Üsküdar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Harun ANAY - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Meliha SARIKAYA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gülgün UYAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İlyas KEMALOĞLU - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İsmail TÜRKOĞLU - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fehmi YILMAZ - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Özlem Deniz YILMAZ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nuri KAVAK - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ferruh AĞCA - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Orhan KURTOĞLU - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Alper ALP - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bülent AKSOY - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ayfer YILMAZ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fatih SAKALLI - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Erdal AKSOY - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yavuz SAKA - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdulkadir GÜL - Erzincan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nedim BAKIRCI - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Savaş ÇELİK - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Lemara SELENDİLİ - Kırım-UKRAYNA
Doç. Dr. Nazım CAFERSOY - AZERBAYCAN
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Serkan İBİŞ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Recep ÖZKAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yasemin YAVUZER - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Halil TOKCAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nevzat TOPAL - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet EKİZ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Serkan TAFLIOĞLU - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Ali Osman ENGİN - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Ötüken SENGER - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Engin GEZER - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Erdal AKSOY - Gazi Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Erol TURAN - Kastamonu Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Önder BİLGİN - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül DOĞRUCAN - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kürşat ERSÖZ - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yakup Erdal ERTÜRK - Iğdır Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Araz ASLANLI - AZERBAYCAN
Yrd. Doç. Dr. Evren KOÇ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kürşat YILDIRIM - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ali ILGIN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özcan TABAKLAR - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hatice Aslı ÇAVUŞOĞLU AKSOY - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Fazıl KARAHAN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Halil ÖZYİĞİT - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nevzat GÜNDAĞ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Türkmen Taşer AKBAŞ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Cihat YILDIRIM - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Turan ŞAHİN - Kırıkkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM - Ordu Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Bahar AŞÇI - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Umut KEDİKLİ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEPNİ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Çağatay KILINÇ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Taşkın DENİZ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Serdar CEYHUN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Serdar OSEN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuz DİKER - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. A. Sait CANDAN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ersin ÇELİKBAŞ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Kürşad KOCA - Sakarya Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nesrin BOYABAT - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYDIN - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yavuz GÜNAŞDI - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oktay ÖZGÜL - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖNGÜR - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kadir GÜLER - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Halil ADIYAMAN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gökhan Tarıman CENİKOĞLU - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdal ADAY - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULU - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Evrim EROL - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Murat BARTAN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK - Bartın Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ebru Sönmez KARAPINAR - Erciyes Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Sait EBİNÇ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Veysi SEVİÇLİ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nurullah KARTA - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Abdülaziz KARDAŞ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZTÜRK - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tahir ZORKUL - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Raşit KOÇ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÇETİN - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Sevda ERATALAY - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Güneş ŞAHİN - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Eren RIZVANOĞLU - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Süleyman ERATALAY - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer SELÇUK - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yücel NAMAL - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdem DİRİMEŞE - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İrfan ATALAY - Namık Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehrali CALP - İbrahim Çeçen Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. N. Ferda ŞAHİN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tuba İSENDEROĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Müjgân BAKİ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ali Kürşat ERÜMİT - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜREY - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özcan ÖZYURT - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜREY - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Zühal Dinç ALTUN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Turgay KABAK - Bayburt Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Zuhal Dinç ALTUN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Aydoğan AYDOĞDU - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSÜ - Gaziantep Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İsmail TUNA - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Baha ÖZTUNÇ - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Abdullah CENİKLİ - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Samettin BAŞOL - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Burhan KAÇAR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yücel EROL - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Türker ŞİMŞEK - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. M.Hanefi BOSTAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Atilla KARATAŞ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ali KARACA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SAMİ ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Ümran AY - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kürşat DURU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdinç ASLAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Recep AHISKALI - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Melih ÇOBAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Selman CAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Göksel ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet YORULMAZLAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mahmut BABACAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Sadi KÜÇÜR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özlem ÇUHADAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tuğba Eray BİBER - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nur UYGUN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Banu GÜRER - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Adnan ESKİKURT - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ekrem TAK - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Sait KOFOĞLU - İstanbul Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehdi GENCELİ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Adem KOÇ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Cezmi KARASU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Orkun ALPTEKİN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Veli SAVAŞ YELOK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gülcan ÇOLAK BOSTANCI - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin YILDIRIM - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ATABEY - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hacı ÇOBAN - Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mahmut KILIÇ - Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İsmigül ÇETİN - Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Caner ALADAĞ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kamile ÖZER AYTEKİN - Necmetin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gürkan YILMAZ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Bayram POLAT - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Salih ÖZKAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Atilla DÖL - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nezih ÖNAL - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÇETİN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Remzi KILIÇ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Şaban BAYRAK - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ümit POLAT - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Genç Osman GEÇER - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Namık ASLAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Sadi NAKİPOĞLU - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdinç DEMİRAY - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Uğur AKBABA - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gökay DURMUŞ - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kürşat Çağrı BOZKIRLI - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oktay KIZILKAYA - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KARAGEÇİ - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Şaban CEM - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Alper TAZEGÜL - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hamza ÜZÜM - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erkal ARSLANOĞLU - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oktay KAYA - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Alime Begümşen ERGENEKON CENGİZ - Orta Doğu Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Mustafa AÇA - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. İbrahim YÜKSEL Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Mahmut ÇİTİL Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Yaşar DEMİR FRANSA
Öğrt. Gör. Cemal IŞIK - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE

BİLİM DANIŞMA KURULU – SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Galip SEÇKİN Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sadi KURDAK Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Münir YILDIRIM Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet AKGÜN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fezullah EROĞLU - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kasım İNCE - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yusuf KILIÇ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr.Nurettin ÖZTÜRK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nadim MACİT Ege Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Himmet KONUR Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sevil SARGIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bahattin YALÇIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Vahdettin ENGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN Eskişehir Anadolu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. OkanYEŞİLOT - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Süleyman BEYOĞLU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Acar SEVİM - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Leyla COŞAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Osman ÖZKUZUDENLİ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Serdar SALMAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail USTA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zuhal KÜLTÜRAL - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Tuba ÇAVDAR KARATEPE - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Adil BEBEK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU Mimar Sinan Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bilgin AYDIN - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet AKALIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Suat ÜNAL - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bülent GÜVEN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Adnan BAKİ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hikmet YAZICI - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Suat UNGAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet OKUR - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Gülay Öğün BENZER - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nuriye GARİPOĞLU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sebahat DENİZ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. TİĞİNÇE OKTAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Neslihan OKAKIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mesut ŞEN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE

Prof. Dr. Hamza AKENGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fevzi BABA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Veysel UYSAL - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mazlum UYAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yümni SEZEN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zeki ASLANTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞİRGİL - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ - Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nihat ÖZTOPRAK - Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN - Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sadık DİNÇER - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Muammer TEKELİOĞLU - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet YÜCEER - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bekir TATLI - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet KILIÇ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa ACAROĞLU - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kemal AYDIN - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Şahin AKINCI - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hasan Hüseyin HADİMLİ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali BAŞ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Abdülkerim Kasım BALTACI - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail YAKIT - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yıldıray ÖZBEK - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İhsan BULUT - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Şenol KANTARCI - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Seyhun DOĞAN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa DELİCAN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Veysel BOZKURT - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Özkan ÖZDEN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hayati DURMAZ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ömer ÇETİN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ayfer ÖZÇELİK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yunus BALCI - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mithat AYDIN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Recep KÖK - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet ERSAN - Ege Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nevzat HAFİS YANIK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ersin GÜLSOY - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Halil KOCA - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali TORUN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa ÜNAL - Erciyes Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Halil IŞIK - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Alpaslan ALİAĞAOĞLU - Balıkesir Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN - Ankara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İbrahim DİLEK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali YAKICI Gazi - Üniversitesi / TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU - Hacettepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yaşar ŞENLER - Namık Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Belkıs ÖZKARA - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sadık SARISAMAN - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN - Erzincan Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fatma AÇIK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Uwe BLAESİNG / HOLLANDA
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ / GÜRCİSTAN
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV / RUSYA FEDERASYONU
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV / Devlet İdarecilik Akademisi / AZERBAYCAN
Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA / RUSYA FEDERASYONU
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON / NORVEÇ
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV - Devlet İdarecilik Akademisi /AZERBAYCAN
Prof. Dr. Maria CİKİA - GÜRCİSTAN
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV - RUSYA FEDERASYONU
Prof. Dr. Tacida HAFIZ - Priştine Üniversitesi / PRİŞTİNE / KOSOVA)
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Eyüp AKMAN - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet ATALAN - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet FATİH KİRİŞÇİOĞLU - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Selma YEL Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA Kocaeli Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ceylan Gazi UÇKUN Kocaeli Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa TALAS - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsa KORKMAZ Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yüksel ÇELİK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Elman NESİROV - Devlet İdarecilik Akademisi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV - Diller Üniversitesi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU - Devlet İdarecilik Akademisi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Lemara SELENDİLİ / KIRIM - UKRAYNA
Dr. Nazim CAFEROV - UNEC / AZERBAYCAN
Dr. İrina KAYAN - POKROVSKAYA / UKRAYNA
Dr. Stale KNUDSEN / NORVEÇ
Dr. Yaşar DEMİR Starasbourg Üniversitesi / FRANSA

İÇİNDEKİLER

Sunuş ve Açılış Konuşmaları 19-29

2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi
Sonuç Bildirisi 31

Bireylerin Alacakları Din Eğitimi İle İlgili Tercihlerini Yapabilmesi Problemi 33
The Problem Of Individuals' Making A Selection About The Religious Education They Will Take
Yrd. Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK

Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi 39
Examination of The Social Skills of First Grade Students With or Without Previous Pre-School Education
Yrd. Doç. Dr. Kâmile ÖZER AYTEKİN / Ayşe KARADAĞ / Rabia İNAL /
Fatma MERT / Ayşe Beyza ÖZBAL / Emine İLYAS

İlkokul Eğitim Sisteminde Çapraz-Kültür Yeteneğinin Oluşumu 51
Theory And Practice Of Cross-Cultural Conpetence Forming In The System Of Primary Education At Schools
Формирование Кросс-Культурной Компетентности В Образовательной Среде Начальной Школы
Зарединова Эльвира Рифатовна / Doç.Dr. Elvira ZAREDİNOVA / Zaredinova Elvira RİFATOVNA

Use Of Information And Communication Technologies In All Types And Forms Of Education 65
Assoc. Prof. Akif JAHANGIROV / Assoc. Prof. Zafar JAFAROV

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Başarılarını Artırmaya Yönelik
Bir Yazılım Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi 71
Yrd. Doç. Dr Orhan ÇAKIROĞLU \ Caner ÖZDEMİR

Fen Eğitiminde Oyunlaştırmanın Farklı Değişkenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi 77
Examining the Effects of Gamification on Different Variables in Science Education
Yrd. Doç. Dr. Fatih ERDOĞDU \ Faik Özgür KARATAŞ

Aile Eğitiminin Çocuk Gelişimine Etkisi 85
The Effect Of Family Education On Child Development
Burcu BAL

Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe Eğitimin Örgütlenmesinin Hukuki Temelleri 91
Legal Barr Of Turkish Education Organization In Macedonia
Dr. Elvin HASAN

Avropa Ali Təhsil Məkanına İnteqrasiyanın Azərbaycan Təcrübəsi: Reallıqlar, Perspektivlər 109
Azerbaijan Experience In The Integration Of The European High Education Area: Realities And Prosperities
Qəmər MÜRŞÜDLÜ

Bioloji və Psixososial Amillərin Yaradıcı Fəallığa Təsirinin Gender Xüsusiyyətləri 121
Gender Characteristics Of The Influence Of Biological And Psycho-Social Factors On Creative Activity
Lalə MEHBALIYEVA

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerine Sunulan Önleyici Sınıf Yönetimi
Eğitiminin Bilgi Düzeylerine Etkisi 135
The Effect of Preventive Classroom Management Education on Gifted Student's Teacher's Level of knowledge
Arş. Gör. Dr Mahmut ÇİTİL

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (3-8. Sınıflar) Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi 145
Investigation of Science Education Lesson Curriculum (3-8. Classes) in Terms of Value Education
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜREY

Değerler Eğitimi Açısından Klasik Türk Edebiyatı 155
Classical Turkish Literature in Terms of Values Education
Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ

Eğitimde Temel Beceriler 171
Basic Skills in Education
Yrd. Doç. Dr. Burak Erhan TARLAKAZAN

Yansıtıcı Yazma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumuna Etkileri 185
The Effect of Reflective Writing Method on Students' Attitude Towards Mathematics
Yrd. Doç. Dr. A. Arzu ARI \ Barış DEMİR \ Şeyda ÖZARMUT

Ortaokul Öğrencilerinin Tam Sayılar Konusundaki Akademik Başarısına Çeşitli Yazma Etkinliklerinin Etkisi 191
The Effect Of Some Writing Activities On Mathematics Achievement Of
The Secondary School Students In The Subject Of Integers
Yrd. Doç. Dr. A. Arzu ARI \ Zuhal YILDIRIM

Baltacıoğlu'na Göre Bir Eğitim Ütopyası Olarak Hayalindeki Okul 199
Doç. Dr. Levent ERASLAN \ Yıldırım YILDIZ \ Gökhan DEVECİ

Drama Tekniklerinden Zihinde Canlandırma Yönteminin 6 Yaş Okul Öncesi Öğrencilerinin
Türkiye'yi Algılama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi 209
The Analysis of the Effect of Envisaging Technique of Drama on Perception Levels of 6 Year-old Pre-School Children
Yrd.Doç.Dr. Sibel Işık MERCAN \ K. Ceren DEMİRALP

Eğitimcilerin Okullarda Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri: Betimsel Bir Analiz 221
Educators' Opinions About Peer Bullying In Schools: A Descriptive Analysis
Doç. Dr. Ayşin AYDINAY SATAN \ Mine SAYIN \ Sıddıka Melike BİKEÇ

Türk Masallarının Çocukların Değerler Eğitimine Sağladığı Katkının İncelenmesi 235
Analyzing The Contribution Of Turkish Tales On Pupil's Value Education
Gülşah Neriman BALIKCI \ Servet BALIKCI

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğrencileri Tanıma Yeterliğini Kazanma Düzeyleri 241
Teachers and Prospective Teachers' Levels of Competence Cognising
Doç.Dr. Cengiz ŞAHİN

Programlama Dillerine İlişkin Güncel Taleplerin ve Eğilimlerin Belirlenmesi: Bir Semantik Analiz Uygulaması 249
Determination Of Current Demands And Trends About Programming Languages: A Semantic Analysis Application
Fatih GÜRCAN \ Mehmet KOKOÇ

Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Geri Dönüşümle İlgili Görüşleri: Bir Çizim Analizi 255
Preschool Children's Views About "Recycling": Analyzing Children's Drawings
Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ \ Nilgül GÜNİNDİ

Halk Oyun Gösterilerinde Erken Tiyatro Belirtileri 271
Early Theater Inscriptions On Folk Play Shows
Afet HEBİBOVA

Mustafa Kemal Atatürk'ün Hayatında Tarih Eğitimi 275
İbrahim Caner TÜRK

Ziya Gökalp'ın Muallim Mecmuasında Yayımlanan Makalelerinde Eğitim ve Öğretim ile İlgili Düşünceleri 281
Views of Ziya Gokalp in His Articles Published in The Journal of Muallim
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU

İnanç Eğitiminde Şerh ve Haşiye Geleneği 287
Tradition of Commentary ve Annotation in Blief Education
Hamdi AKBAŞ \ Ömer SADIKER

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Engellilik 295
Disability In Primary School Turkish Coursebooks
Yrd. Doç. Dr. R. Gökcen KAYABAŞI \ Nilay KAYHAN

Öğretmen Adaylarının Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Algılarının
Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Yoluyla Belirlenmesi..... 303
Determination of Teacher's Candidates Relationships on Teacher and Student Concepts by Word Association Test (WAT)
Doç.Dr. Halil TOKCAN / Remzi KILIÇ

Son Dönem Öğretmen Sendikacılığının Amaçlar Bağlamında Değerlendirilmesi..... 313
Evaluation of the Recent Teacher's Unions in the Context of Goals
Doç. Dr. Levent ERASLAN \ Yıldırım YILDIZ \ Gökhan DEVECİ

Lise Öğrencilerinin Bazı Özellikleri Açısından Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi 329
Examination of Decision Making Strategies in Terms of Some Characteristics of High School Students
Yrd. Doç. Dr. Akın ÇELİK /Elif AYDIN / Mustafa BAŞ

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışında Vygotsky'nin Diyalektik Yöntemi Üzerine Bir Deneme:
Kavram Gelişimi ve Benmerkezci Konuşma..... 341
A Study On Vygotsky's Dialectical Method in Constructivist Education Approach:
Conceptual Development and Egocentric Speech
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER / Burcu SEL

Turizm Eğitimi Bünyesinde Verilen Rekreasyon Eğitimine Akademik Bir Bakış 351
Arş. Gör. Özgür YAYLA / Öğr. Gör. Hakan ÇETİNER

V-VI Sınıfların Matematik Derslerinde Aktif Eğitim Sistem Kullanımının Önemi 359
Using The Active Education System In Mathematics Lessons In The V-VI Forms
Aynurə SEYİDOVA

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında
İslam Dışı Dinlerin Öğretiminin Değerlendirilmesi 367
The Evaluation Of The Curriculum Of Secondary School Education Of Religion And
Ethics And Education Of The Non-Islamic Religions In Textbook
Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir KIYAK

Механизмы формирования потенциала здоровья школьников этническими играми кыргызов..... 381
Mechanism Of Formation Potential Health Of Schoolchildren Through Kyrgyz Ethnic Games
Арыкова Ч.Н

Профессионально-педагогическая направленность математических знаний будущих
учителей начальных классов..... 389
М.Б.Онолбаев к.п.н., доцент

Задачи В Образовательных Учреждениях С Кыргызским Языком Обучения При Изучении
Языков Программирования..... 393
А.М. Зулпуе

"Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi..... 397
Evaluation of Learning and Teaching Theories and Approaches In-Service Training Course
Zehra BERBER

Kardeş Çalgılarımızdan Kamança, Kemane, Gyjak, Rebab, Iklığ ve Eğitimde Ortak Kullanım Düşüncesi 413
Common "Brother Musical Instruments" Kamancha Kemane Gyjak Rebab And Iklığ
Ands The Idea Of Using Them In Education
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN

SUNUŞ

Hayatın vazgeçilmez bir parçası olan bilgi, tarihin her döneminde önem arz eden bir hazinedir. Bilginin kıymetini fark eden toplumlar, tarih boyunca önemli atılımlar yapmışlardır. Bir toplumun tarihî süreçte ayakta kalması, bilgi ile olan münasebetiyle yakından alakalıdır. Bu bağlamda bilgiye verilen önemin en önemli aşaması, bilgi merkezli kurumların ortaya çıkarılmasıdır. Zira bu müesseseleşme, bilginin kalıcı hâle gelmesini ve hayatın her alanında kullanılabilir olmasını sağlamaktadır. Ayrıca bilgi merkezli bakış açısı, devlet hayatı bakımından da belirleyicidir. Nitekim devlet adamlarının bilginin gücünü fark etmesi ve buna uygun politikalar belirlemesi, devletin uluslararası toplum içindeki gücünü ve konumunu yakından etkilemiştir.

Türk devlet ve toplum hayatı da bilgiyle ve bilgi üretenlerle kurulan ilişkinin derecesine göre irtifa kazanmış ya da kaybetmiştir. Türk Milleti'nin tarihî serüveninde başarılı çağlar harcını, bilgi ve bilgi üreticilerinin kardığı dönemlerdir. Bu çerçevede dikkat çeken bir husus da başarıların ortaya çıkmasında ve sürekliliğinde, bilginin yani fikir işçilerinin emeklerinin eğitim kurumlarına yansımasının ve toplumun her katmanına yayılmasının en önemli etkenlerden biri olmasıdır.

Günümüzde bilgi üretme faaliyeti, eğitim kurumlarının merkezî rol aldığı bir süreçtir. Gelişmiş toplumlarda eğitim kurumları, azamî itibar gösterilen merkezlerdir. Bu merkezler içinde de yükseköğretim kurumları, odak noktasını oluşturmaktadır. Zira gelişmiş toplumlar, gücünü eğitim kurumlarından, özellikle de akademik kuruluşlardan aldığının farkındadır. Bir toplumun yalnızca ekonomik gücü değil sosyo-kültürel canlılığı ve üretkenliği de yükseköğretim kurumlarının kapasitesiyle paralellik arz eder.

Gücünü Türk Milleti'nden alan Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği de gerek iştigal ettiği saha olması gerekse içinde bulunduğumuz yüzyılda bilginin stratejik önemini idrak etmesi münasebetiyle bazı sorumlulukları olduğunun farkındadırlar. Sivil toplum alanında ve eğitim iş kolunda faal olan bu kuruluşlar, klasik sendikacılık anlayışının günümüzde yeterli olmadığını fark etmiş ve çağımıza uygun olarak bazı yeni adımlar atmak gerektiğine inanmış kurumlardır. Türk Eğitim-Sen eliyle düzenlenen akademik çalıştayların ve kurultayların yanında, daha geniş bir perspektiften Türk Dünyası'nın meselelerine kafa yorma gereğini idrak etmiş olan sendikalarımız, daha ileri bir adım atma kararı almışlardır. Elinizdeki bu çalışma, böyle bir yaklaşımın ürünüdür.

1-4 Aralık 2016 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenmiş olan Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, stratejik öneme sahip bilginin üretimi ve paylaşılması zorunluluğu çerçevesindeki bir gayretin sonucudur. Ayrıca bu kongre, yeryüzünün her bölgesine yayılmış Türk boyları arasında akademik işbirliği yoluyla gönül köprüsü ve ülkü birliği sağlamak gibi bir amaca da hizmet etmektedir. Öte yandan Türk Dünyası'nda ortaklıkların kurulmasında ve geliştirilmesinde, manevî önderlerin katalizör rolü oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda kongremiz, Türklüğün hamurkârlarından olan Hoca Ahmet Yesevî anısına tertip edilmiştir. Türk kültürünün önemli bir düsturu olan "ahde vefa"nın da bir bilimsel etkinlikle ifa edilmesini, kongremizin hem maddî hem de manevî zenginliğe önemli bir katkısı olarak değerlendirmekteyiz.

Kongremize katılmak için pek çok zahmete katlanarak misafirimiz olan ve tebliğ sunan değerli akademisyenlerimize ve eğitimcilerimize; kongredeki oturumları yöneten hocalarımıza; kongremize destek olmak için katılan siyasi partilerimizin temsilcilerine; bu kongrenin gerçekleştirilmesi sürecinde bizden hiçbir imkânı esirgemeyen başta Genel Başkanımız Sayın İsmail KONCUK olmak üzere Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi'nin kıymetli yöneticileri ve koordinasyonda bize destek olan Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına teşekkürü bir borç biliriz. Yapmış olduğumuz kongrenin ve özellikle sunulan tebliğlerin, Türk bilim hayatına ve Türk Dünyası'nın birliğine katkı sağlamasını temenni ederiz.

Kongre Genel Koordinatörleri

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen
Gelen Teşkilatlandırma Sekreteri

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Eğitim ve
Sosyal İşler Sekreteri

UAESEB, TÜRK EĞİTİM-SEN ve TÜRKİYE KAMU-SEN GENEL BAŞKANI İSMAİL KONCUK'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Siyasi partilerimizin çok kıymetli temsilcileri,

Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği'ne bağlı sendikalarımızın çok değerli başkanları ve yöneticileri,

Kıymetli YÖK Yürütme Kurulu üyesi,

Değerli hocalarım,

Kıymetli eğitimciler,

Saygıdeğer basın mensupları,

Hepinizi en içten sevgi ve saygı ile selamlıyorum. Kongremizin hayırlı ve uğurlu olmasını Cenab-ı Allah'tan niyaz ederek sözlerime başlıyorum. Hoş geldiniz, şeref verdiniz!

Türk Eğitim-Sen olarak, bugüne kadar değişik konularda çalıştaylar ve kurultaylar düzenledik. Ülkemizi, Türk Dünyası'nı, eğitim-öğretim camiasını ve çalışma hayatını ilgilendiren pek çok faaliyet tertip ettik. Zira bizim düsturumuz şudur: Türk Eğitim-Sen'in her konuda söyleyecek bir sözü vardır ve bu söz de hiçbir zaman söz söylemiş olmak için söylenmez. Sözümüz vardır, düşmana korku salar. Sözümüz vardır, dosta güven verir. Sözümüz vardır, mazluma umut olur. Sözümüz vardır, zalimi titretir.

Türk Eğitim-Sen olarak, Türk Milleti'ne ve Türklüğe karşı sorumluluklarımızın olduğunu biliyoruz. Bu idrakle faaliyetlerimizi gerçekleştiriyoruz. Türk tarihinden aldığımız ilhamla ve şanlı ecdadımızın bize miras bıraktığı kutlu bir misyonla yeni nesiller için her alanda daha güçlü, daha mutlu ve daha yaşanılır bir Türkiye'ye ve Türk Dünyası'na katkı yapmak, en önemli görevimizdir.

Türk Eğitim-Sen, Türk Milleti'nin yalnızca Edirne ile Kars arasında yaşayan bir millet olmadığını bilen üyelerden müteşekkil bir sivil toplum kuruluşudur. Bu sebeple yaptığı çalışmalarda, zamanda ve mekânda sınır tanımayan Türk Milleti'ni, yeryüzünün her köşesindeki fertleriyle ve bütün unsurlarıyla birlikte telakki eder. Çalışmalarında, bu eşsiz ve müthiş derinliği dikkate alır. Ufku, hiçbir zaman daralmaz. Zira "ufukların efendisi" sıfatını taşıyan Türklük, günlük bir stratejiye mahkûm edilemez. Bu sebeple sendikamız, Türk Dünyası zemininde de faaldir ve bu bilincin müesseseleşmiş hâli olan Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği'nin de etkin bir üyesidir.

Temel düsturlarımızdan biri de "Vatanını en çok seven, görevini en iyi yapandır." şeklinde vücut bulmuş anlayıştır. Taşıdığımız misyona ve faaliyet içinde bulunduğumuz hizmet koluna uygun olarak biz de eğitim-öğretim alanındaki, bir sivil toplum kuruluşu olarak sorunları tespit etmekle ve çözüm üretmekle meşgulüz. Biz biliyoruz ve inanıyoruz ki her işin başı eğitimdir. Eğitimde kaliteyi yakalayamayan, gelişmiş toplumlarla hiçbir alanda rekabet edemez. Eğitime gereken önemi vermeyen bir millet, mazisi ne kadar derin ve ihtişamlı olsa da ayakta kalamaz. Eğitime yönelik akılcı politikalar üretmeyen ve ufku olmayan bir devlet, uluslararası toplum içinde önemli bir yer bulamaz.

Günümüzde eğitim, bilgi üretme ve üretilen bu bilgiyi hayatın her alanına yansıtma odaklı olarak gelişmektedir. Güçlü devletlerin ve gelişmiş toplumların sahip olduğu bu yaklaşım, düşünen ve düşünce üreten beyinler yetiştirmektir. Üretilen bilginin çokluğu yanında niteliği de ayrı bir kıstastır. Dolayısıyla günümüzde geçerli bilgi üretme modeli, stratejik bilgi üretimine dayanmaktadır. Zira stratejik bilgi, stratejik güç demektir. Stratejik bilginin, yani gücün merkezleri ise akademik kurumlardır. Üniversiteler ve stratejik araştırma merkezleri, adeta bilgiye başkentlik yapan kuruluşlardır. Sözün özü akademik kurumlar ve kuruluşlar, gelişmiş toplumların mağması ve itici gücüdür.

Türklüğün küresel bir vizyona sahip olması gerektiğine inanan Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği de az önce bahsettiğim çerçeveye uygun olarak faaliyetler tertip etmektedir. Bugün burada toplanan kongremiz de bu yönde atılmış önemli ve öncü bir adımdır. Biz biliyoruz ve inanıyoruz ki hiçbir iş, niyet etmeden başlamaz; başlamadan da bitmez. Başlamak demek, niyete uygun adım demektir. Bu adımlar çoğalınca artık hedefe ulaşmak, sıradan bir iş hâlini alır. Bu yönüyle bakıldığında kongremiz, sıradan bir toplantı olmanın ötesine taşan ve akademik işbirliği yoluyla "dilde, fikirde, işte birlik" ülküsüne, kendi faaliyet alanı itibarıyla hizmet eden bir vasfa sahiptir.

Kongremizi, 2016 yılının UNESCO tarafından Hoca Ahmet Yesevî yılı ilan edilmesi anısına düzenlemiş bulunmaktayız. Bir yandan köklü mazimiz içindeki önemli yolbaşçılarımızdan biri olması, diğer yandan Türk kültürünün her coğrafyasındaki saygınlığı, öte yandan da manevî değerlerin gücüne önemli bir örnek teşkil etmesi ve "Bizi"i birleştiren bir mücevher niteliği taşıması, kongremizin O'nun adına organize edilmesinde bizi motive etmiş önemli hususlardır. Maddî bir değer olan akademik bilgi ile Hoca Ahmet Yesevî gibi bir manevî önderin terkibi, aynı zamanda Türk Milleti için bir diriliş ve atılım reçetesidir. Sendikamız, böyle bir hamleyle önemli bir emsal teşkil etmeyi de kendisine hedef olarak belirlemiştir.

Ben kongremizin hayırlara vesile olmasını diliyorum. Emek veren, ter akıtan herkese saygılarımı sunuyorum. Allah hepinizden razı olsun. Sağ olun, var olun, Allah'a emanet olun!

İsmail KONCUK
UAESEB, Türk Eğitim-Sen ve
Türkiye Kamu-Sen Genel Başkanı

KAZAKİSTAN İLİM VE EĞİTİM ÇALIŞANLARI SENDİKASI
GENEL BAŞKANI MAİRA AMANTAYEVA'NIN AÇILIŞ KONUŞMASI

Аса құрметті Қожа Ахмет Яссауиге арналған түркі әлемінің Халықаралық педагогика мен қоАса құрметті Қожа Ахмет Яссауиге арналған түркі әлемінің Халықаралық педагогика мен қоғамдық ғылымдар конгресінің қатысушылары мен қонақтары!

Мен, Қазақстандағы ең ірі қоғамдық ұйым, Қазақстандық салалық білім және ғылым қызметкерлері кәсіподағы мен елімізден келген делегацияның атынан баршаңызға жалынды сәлем жолдаймын!

Биыл біздің мемлекетіміз - Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің 25 жылдық мерекесін атап өтуге үлкен дайындық үстінде. Осыдан 25 жыл бұрын Қазақстан Парламенті Тәуелсіздіктің Декларациясын қабылдаған соң, бас аяғы бір сағаттың ішінде Түрік Республикасы әлемде бірінші болып тәуелсіздігімізді мойындаған бауырлас мемлекет. Себебі, біздің тіліміз, дініміз, ортақ мәдениетіміз бен рухани құндылықтарымыз бір. Бүгін осы Конгреске киелі ата жұрт Түркістаннан, Қожа Ахмет Яссауидің ізі қалған елден келген ең үлкен делегация соның айғағы болып танылады.

Қазақстанның Тұңғыш Президенті, Ұлт көшбасшысы Нұрсұлтан Назарбаевтың Түрік мемлекеті мен түркі әлеміне деген көзқарасын баршаңыз жақсы білесіздер. Еліміздің Алматы және Түркістан қалаларындағы Қазақ - Түрік университеттерінде, барлық облыс орталықтарындағы қазақ-түрік лицейлері мен мектептерінде мыңдаған бала сапалы білім алуда. Сол секілді Түркияда да көптеген қазақ балалары білім алып, қызмет атқаруда.

Осыдан он жыл бұрын құрылған Еуразиялық білім және ғылым қызметкерлері кәсіподағында алғашында төрт мемлекет (Түркия, Қазақстан, Әзірбайжан, Қырғызстан) болса, қазір қатарымыз көбейіп, қарым-қатынастарымыз ңығайып келеді. Соның нәтижесінде ұйымға мүше мемлекеттер бір-бірімен делегациялармен алмасып, атқарылған жұмыстары мен тәжірибелерімен бөлісіп, көптеген конференциялар мен форумдар өткізілді. Түркияның білім саласының кәсіподақ көшбасшылары Қазақстанда бірнеше рет болып, еліміздің ірі шаһарлары Астана, Алматы, Шымкент, түркі халықтар елдерінің киелі мекені Түркістан қаласымен танысты. Біздің республикамыздың кәсіподақ белсенділері де Түркияда болып қайтты. Бұл шара әлі де өз жалғасын табуда.

Бүгінгі күні саяси, табиғи дауылдар мен қиыншылықтарға қарамастан, Түрік Ежитим Сен кәсіподағы осындай салмақты да саяси мәні бар жиында бәріміздің басымызды қосып, ой-пікір алаңын туғызғанына алғысымыз зор.

Құрметті Конгреске қатысушылар мен қонақтар! Түрік әріптестеріміздің осы үлкен жиынды ұйымдастырып, жоғары деңгейде өтуіне көп жұмыс жасағанын баршамыз көріп, дән ризамыз. Сіздерге зор денсаулық, ашық аспан тілеймін. Еңбектеріңіз жемісті болсын! Назарларыңызға рахмет.

Уважаемые участники и гости Международного конгресса тюркского мира по педагогике и общественным наукам, посвященного памяти Ходжа Ахмеда Яссави! Позвольте мне передать пламенный привет от делегации нашей республики и самого крупного общественного объединения Казахстана - Казахстанского отраслевого профессионального союза работников образования и науки!

В этом году Республика Казахстан готовится к празднованию 25-летия Независимости. Четверть века назад Парламент Республики принял Декларацию Независимости, самое первое государство, признавшее нашу независимость - братская Республика Турция, так как нас объединяют язык, религия, культура и духовные ценности. Свидетельством этому является прибывшая на Конгресс самая многочисленная делегация из Казахстана, на территории которого находится священный для всех тюркоязычных народов город Ходжа Ахмета Яссави - Туркестан.

Вы все знаете об особом отношении Первого Президента Казахстана Лидера нации Нурсултана Абишевича Назарбаева к Турецкой Республике и ко всему тюркоязычному миру. В нашей стране дети и молодежь получают качественные знания в Казахско-Турецких международных университетах Алматы и Туркестана, а также в казахско-турецких лицеях и школах, расположенных во всех областных центрах. Много нашей молодежи обучаются и работают в Турции.

10 лет назад было создано Международное евразийское объединение профсоюзов образования и науки. Если в то время в него входило четыре страны (Турция, Казахстан, Азербайжан, Кыргызстан), то сейчас объединение расширяется, динамично развивается сотрудничество, происходит обмен делегациями, проводятся конференции и форумы. Лидеры Профсоюза образования Турции несколько раз были в нашей Республике, посетили и ознакомились с крупными городами Астаной и Алматы, побывали в Туркестане. Наши профсоюзные лидеры и активисты с ответным визитом побывали у вас. Думаю, что такого рода мероприятия и в дальнейшем найдут свое продолжение.

И сегодня несмотря ни на какие трудности политического характера, международную обстановку, профсоюз Турк Ежитим Сен дал нам всем возможность собраться на такой площадке и обменяться мнениями.

Уважаемые участники и гости Конгресса! Мы видим какую огромную работу провели наши коллеги для проведения данного мероприятия на высшем уровне. Разрешите выразить им благодарность, пожелать крепкого здоровья, чистого неба, плодотворной работы! Спасибо за внимание.

MAİRA AMANTAYEVA
Kazakistan İlim ve Eğitim Çalışanları
Sendikası Genel Başkanı

AZERBAYCAN EĞİTİM ÇALIŞANLARI BAĞIMSIZ SENDİKALAR İTTİFAKI GENEL BAŞKAN YARDIMCISI MIRZƏ CƏFƏRZADƏ'NİN AÇILIŞ KONUŞMASI

Çox hörmətli İsmayıl bəy!
Hörmətli millət vəkilləri, xanımlar və cənablar!
Dəyərli Yasəvi sevənlər!

İlk növbədə türk və islam dünyasının böyük mütəfəkkiri Xoca Əhməd Yasəvinin anım konqresini təşkil edən Türkiyə Kamu-Sen, Türk Egitin-Sen, Avrasiya Təhsil İşçiləri Beynəlxalq Həmkarlar İttifaqları Birliyinin hörmətli üzvlərini və iştirakçılarını bu möhtəşəm konqresin təşkili və açılışı münasibəti ilə Azərbaycan Təhsil İşçiləri Azad Həmkarlar İttifaqı və onun başqanı, millət vəkili, professor Səttar Mehbalıyevin və nümayəndə heyətimizin adından səmimi qəlbdən təbrik edir, konqresə uğurlar arzulayıram.

Xoca Əhməd Yasəvi ölməz bir mütəfəkkir olmaqla, Türk dünyasının dünənini, bu gününü, sabahını fikirləşən böyük insan, dəyərli bir türk adamıdır.

Hesab edirəm ki, bu gün Türkiyə, Qazaxıstan, Qırğızıstan, Azərbaycan, Makedoniya və ümumiyyətlə 22 dövlətdən gəlmiş 430 nəfər elm və təhsil sahəsində çalışan qardaş və bacılarımız Xoca Əhməd Yasəvinin xatirəsinə həsr edilmiş bu konqresdə çıxış edəcək, Əhməd Yasəvinin yaradıcılığını təhlil edəcək, o böyük insanı bir daha xatırlamaqla yanaşı bilik və bacarıqlarını nümayiş etdirəcək, bizi maraqlandıran ortaq problemlər və onların həlli ilə bağlı təkliflərini söyləyəcəklər.

Bu gün türk dünyasında birləşən soydaşlarımız daha da yaxınlaşmalı, qlobal dünyada, eyni zamanda böyük türk dövlətləri ətrafında baş verən hadisələrdə çevik və diqqətli olmalı, türk dünyasının daha sürətli inkişafına, daha güclü və qüdrətli olmasına öz töhfəsini verməlidir.

İnanıram ki, bu konqres bir daha bizləri yaxınlaşdıracaq, dili, mədəniyyəti, soyu, kökü bir olan böyük türk millətinə yeni-yeni uğurlar qazandıracaqdır.

Bir daha hər birinizə sevgi və ehtiramlarımı bildirir , Xoca Əhməd Yasəvinin xatirəsinə həsr olunmuş bu möhtəşəm konqresin işinə uğurlar arzulayıram.

Diqqətinizə görə təşəkkür edirəm!

Mirzə CƏFƏRZADƏ
Azərbaycan Təhsil İşçiləri Azad Həmkarlar
İttifaqı Respublika Komitəsinin Sədr Müavini

KOSOVA TÜRK ÖĞETMENLER DERNEĞİ BAŞKANI
ORHAN VOLKAN'IN AÇILIŞ KONUŞMASI

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikalar Birliği Genel Başkanı Sayın İsmail KONCUK, hocalarım ve çok değerli katılımcılar Sizleri Evladı Fatihan Sultan Murat Hüdavendigar diyarından, Kosova'da Türkçe eğitim-öğretimde çalışan öğretmenlerimizden saygı, sevgi ve selamları getirdim.

Sayın katılımcılar,

Kosova Türk topluluğu küçük bir topluluktur. Kosova Türk topluluğu Türk Dünyasının en kuzey-batı ucunda bulunmaktadır. Öyle ki, Kosova Türk topluluğu Türk dünyasının en kuzey-batı ucunda, Türk bayrağını 1389 yılından bu yana dalgalandırmaktadır.

Kosova'da Türkler yüzyıllardır yaşamakta ve yaşadıkları süre içerisinde de Türkçe eğitimini bazı dönemlerde kesintiye uğramakla birlikte günümüze kadar devam ettirmiştir. Osmanlının bu topraklardan çekilmesiyle Türkçe eğitim tamamen devre dışı bırakılmıştır. Daha sonra verilen önemli mücadeleler sonucunda tekrar Türkler kendi ana dilleriyle eğitim hakkını elde etmişlerdir. Değişik mücadeleler sonucu kazanılmış bu haklar günümüzde de korunmaya çalışılmaktadır.

Kosova'da yaşayan Türk toplumu için Türkçe eğitim hem kendileri ve hem de diğer Türk dünyası için önem arz etmektedir. Bu durumun farkında olan Kosova Türkleri Türkçe eğitime değişik kurum, kuruluş, dernek ve sivil toplum örgütleri ile katkı sağlamaktadır. Bu konuda da Türkiye Cumhuriyetinin değişik projeler çerçevesinde önemli yardımları söz konusudur. Türkiye Cumhuriyetinin bu konudaki çalışmaları günümüzde de devam etmektedir.

Günümüzde Kosova birçok toplumun bir arada yaşadığı çok kültürlü ve çok dilli eğitimin gerçekleştiği bir ülke konumundadır. Bu ülke içinde Türklerin varlığını, kimliğini ve kültürünü erimeden sürdürebilmesini sağlayacak en önemli faktörlerden bir tanesi Türkçe eğitimdir. Türkçe eğitimin sürdürülmesi noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacı ve bunların yetiştirilmesinin önemi açık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Kosova'da Türkçe eğitimde çalışan Türk öğretmenlerin mesleki örgütü, Kosova Türk Öğretmenler derneği (KTÖD) XX. yüzyılın 90'lı yıllarında Yugoslavya Federasyonu dağılma sürecinde, 12 Haziran 1994 tarihinde Prizren'de kuruldu. Kosova Türk Öğretmenler Derneğin amaçları:

Hızlı bir şekilde değişim gösteren bilgi çağında öğretmenlerimizi devamlı yeniliklerle adapte etmek.

Kosova Türkçe Eğitimde çalışan öğretmenlerin çıkarlarını korumak,

Eğitim seviyesini daha yüksek seviyelere çıkartmak,

Kosova'da Türkçe Eğitime farkındalığı arttırmak.

Kosova Türk Eğitiminde eğitim gören bireylerin gelişimine destek vermek.

Dernek faaliyetlerini ulusal ve uluslararası alana yaymaktır.

Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türk Öğretmenler Derneği'nin Türk Dünyası sahnesinde tanıtılması için en büyük katkıyı Türkiye Kamu-Sen ile Türk Eğitim-Sen ve onun Başkanı Sayın İsmail KONCUK sunmuşlardır. KTÖD'ün bazı yöneticileri 2010 yılında Ankara'da Türkiye Kamu ve Türk Eğitim-Sen ile temas kurduktan sonra 2011 yılında Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği üyesi oldu ve aynı yılda Kosova'nın Prizren kentinde UAESB'ın Altıncı Temsilciler Kurulunun İstişare Toplantısı düzenlenmiştir.

Bu toplantıya katılan Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Makedonya temsilcileri tarafından; ülkelerinde eğitimin durumu ve eğitim çalışanlarının yaşadığı sorunlara yönelik görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ekonomik, sosyal ve mesleki problemlere

yönelik Birlik adına ortak yürütülecek faaliyetler hususunda görüş birliğine varılmıştır. Toplantıda, karşılıklı tecrübe paylaşımının üye kuruluşların gelişimine olumlu katkılar sağladığını ifade eden katılımcılar; UAESEB'in, önümüzdeki süreçte başka yeni eğitim kuruluşların da katılması ile güçlenmesi ve etki alanının genişletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kosova'da Türk topluluğu sayı bakımından küçük olmasına rağmen, bugün Kosova Türkleri okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar Türkçe eğitim görmektedir. Topladığımız verilere göre 2016/17 öğretim yılında üniversite öncesi eğitimde 6 yerleşim yerinde (Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Dobırçan ve Mitroviça) anasınıf eğitiminde ayrılan 9 sınıfta 150, ilköğretimde 111 sınıfta 1797, orta öğretimde 29 sınıfta 669 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğretim yılında Priştine Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde ve Prizren Üniversitesi'nde Anaokul Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Teknoloji ve İletişim Bilimler bölümünde Türkçe öğrenim görülmektedir.

Kosova'da Türkçe eğitimde son dönemde başarılar kaydedilmesine karşın ileride Türkçe eğitimi daha yüksek bir seviyeye ulaştırmak için

Düz liseler için Kosova öğretim programlarına göre ders kitapların yayımlanması

Mesleki liseler için ders kitapları ve öğrenim araçları, okuma kitapları Türkiye'den getirmek için iki ülke arasında eğitim ilişkilerin geliştirilmesi,

Öğretmen kadrosunun temin edilmesi sürekli özen gösterilmesi ve hizmet içi program ve seminerlerin ister Kosova, ister de Türkiye'de Türkçe düzenlenmesi

Kosova Üniversiteleri'nde Türkçe bölümler için T.C. Üniversitelerinden misafir öğretim üyeleri gönderilmesi için gayret etmektedir.

Kosova ve Türkiye Cumhuriyeti arasında 2010 yılında eğitim alanında işbirliği protokolünün uygulanmasına önem vermek.

Bu gibi eğitim sorunlarının çözümü için başta Kosova Türk Demokratik Partisi (KDTP) ve Kosova Türk Öğretmenler Derneği olmak üzere diğer sivil toplum kuruluşlarının da çaba göstermeleri gerektirmektedir. Merkezi ve yerel düzeydeki yetkili eğitim organlarıyla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgili kurum ve kuruluşlarıyla çalışmalar yapılması zaruri görünmektedir. Kosova Türkçe eğitiminde belirtilen sorunlar çözüme kavuşması Türkçe eğitimi başarılı bir şekilde sürdürülmesinin yanında Kosova'da Türk varlığının devam etmesi için de oldukça önem arz etmektedir.

Orhan VOLKAN
Kosova Türk Öğretmenler Derneği Başkanı

MAKEDONYA UFUK DERNEĞİ GENEL BAŞKANI
DR. ELVİN HASAN'IN AÇILIŞ KONUŞMASI

Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği ve Türk Eğitim-Sen'in düzenlediği, 2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Türk Dünyası'ndan eğitimcileri ve bilim adamlarını bir araya getirdi. Doğu Türkistan'dan, Adriyatik Denizi'ne kadar uzanan bu büyük coğrafyada yaşayan soydaşlarımla bir araya gelmenin gurur ve mutluluğunu yaşadık. Makedonya Ufuk Derneği olarak kongrede Makedonya Türklerini temsil etmek, eğitim alanında yaşadığımız sorunları anlatmak ve bir o kadar da soydaşlarımın bu konuyla ilgilenmesi bizleri birbirimize yakınlaştırdı. Makedonya'da insan hakları ve demokrasi alanlarında çalışmalar yapan Ufuk Derneği, Türk gençlerinin kalesi olmayı başarmıştır. Ülkemizde birçok insan hakları ihlalleri yaşandığı ve demokrasiden uzaklaştığımız son dönemde, bizler zor bir görev üstelendik. Genç yaşta „elimizi taşın altına koyduk'' ve soydaşlarımıza yapılan haksızlıkları gündeme taşıdık. Verdiğimiz mücadelede hep hak, hukuk ve adalet içindir. Biz, bugün önümüze koyduğumuz amaca ulaşmamış olmasak da, bir gün Makedonya Türkleri için daha iyi günler geleceğine kalpten inanıyoruz.

Kongrede Türk Dünyasının her bölgesinden gelen bilim adamları sayesinde bilgi paylaşımı sağlanmış, bizlerin birlik ve beraberliği güçlenmiştir. Birlik ve beraberlik içinde olmanın huzuru ifade etmeye sözler yetmez. Biz Makedonya Türklerinin genç teşkilatı olarak Türk Dünyasından gelen değerli katılımcılar ile Makedonya Türklerinin durumunu ve sorunlarını anlatma fırsatı bulduk, diğer yandan onların sorunlarını dinledik. Akabinde geleceğe yönelik ortak fikir ve anlayışın oluşturulmasında önemli adım atıldı.

Geçtiğimiz yıllarda UAESEB'in düzenlediği Katılımcılar Kurulu Toplantılarında Türk Cumhuriyetlerindeki soydaşlarımızı yakından tanıma fırsatı bulduk. Oradan hareket ederek ülkelerimizde soydaşlarımızla bu çalışmaları paylaştık. Bu şekilde yapılan çalışmaları daha geniş kitleler idrak etmiş oldu. UAESEB Türk eğitimcilerinin çatısı olmaya adaydır, yakın gelecekte üye ülke sayısının daha da büyüyeceğini ve Türk eğitimcilerin önde gelen en önemli kuruluşu olacaktır. Sadece eğitimde değil diğer toplumsal alanlarda da benzer çalışmaların yapılmasını ve çatı kuruluşların kurulmasını arzuluyoruz. Bu tür çalışmalar bizi birliğe götürür. Ortak kültürü ve aynı dili konuşan insanların bir araya gelmesi gayet doğaldır. Gelecekte hem bilimsel kongrelerin, Türk büyüklerinin anısında yapılan organizasyonların, birlik ve beraberliğimizin konuşulduğu tartışıldığı bu tür organizasyonların sayısının artmasını istiyorum. Doğu Türkistan'dan, Adriyatik Denizine, Kırım'dan, Türkmeneli'ne bütün soydaşlarımızı saygıyla selamlıyorum. Türk Dünyasının sorunları hepimizin sorunu, acısı hepimizin acısıdır, Türk Dünyasının mutluluğu hepimizin mutluluğudur. Bu bilince sahip olan bir Türk Dünyası oluştuğu zaman her şey bugünden çok daha farklı ve güzel olacaktır.

Türk Dünyasını bir araya getiren bu güzel organizasyonda emeği geçen herkese teşekkür eder, saygılar sunarım.

Dr. Elvin HASAN
Ufuk Derneği Genel Başkanı

2016 HOCA AHMET YESEVİ YILI ANISINA DÜZENLENEN ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ SONUÇ BİLDİRİSİ

Bilindiği üzere içinde bulunduğumuz yüzyıl, 'bilgi çağı' olarak adlandırılmaktadır. İletişim ve bilgi teknolojisinde yaşanan ve hızına yetişmenin zorlaştığı gelişmeler, bilgiye ulaşmanın maliyetini düşürmüş; bilgiye ulaşılması, önceki yüzyıllarla kıyaslandığında ciddi bir sorun olmaktan çıkmıştır. Bununla birlikte bu ulaşılabilir bilgi ağları içinde, stratejik bilgi niteliği taşımayan ürünler elenmektedir. Dolayısıyla stratejik bilgi üretmek, artık ayırt edici bir vasıf kazanmıştır.

Günümüzde stratejik bilgi üretmenin değişik zeminleri bulunmaktadır. Bunlar içinde en önemlisi de akademik çerçeve içinde üretilen bilgidir. Akademik seviyede üretilen bilginin bilimsel kuruluşlar ve bilim adamları tarafından paylaşılmasını sağlamak, bilgi üretiminin bir sonraki safhasını oluşturmaktadır. Bu paylaşım ise yalnızca akademik kuruluşlar eliyle değil sivil toplum kuruluşları aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, alanında Türkiye'nin en etkin sivil toplum kuruluşlarından biri olan Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği tarafından düzenlenen kongre, temelde bu amaçla toplanmıştır.

Öte yandan küreselleşme olgusu, millî kültürleri doğrudan veya dolaylı olarak kendi çekim alanı içine almakta, eritmekte ve tek tipleştirmektedir. Bu etkilere karşı yeterli direnç göstermenin ve ayakta kalmanın yolu, kök değerlerine bağlı stratejik bilgi üretme çabasıdır. Sibirya'dan Avrupa'ya, Kuzey Buz Denizi'nden Güney Türkistan'a kadar oldukça geniş bir coğrafî alanı yayılmış olan Türk kültür sahası da aynı etkilere açık durumdadır. Düzenlenen bu kongrenin Türk kültür değerlerinin korunmasına ve geliştirilmesine ciddi bir katkı yapması da hedeflenmektedir.

Bahsedilen amaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Türk Dünyası'ndaki sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel gelişmelere yeni bakış açıları getiren çalışmaların sunulduğu bilimsel bir toplantı olmuştur. Muhtelif disiplinler çerçevesinde sunulan tebliğler, üretilen bilgilerin tanınmasını sağlamıştır. Ayrıca Türk Dünyası'nın muhtelif coğrafyalarına ve boylarına mensup bilim adamları arasında yeni işbirliği imkânları sunması bakımından da ciddi bir kazanıma hizmet etmiştir.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği tarafından gerçekleştirilen, Türk Milleti'nin manevî mimarlarından biri olan Hoca Ahmet Yesevi anısına düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, bahsi geçen amaçlara ve hedeflere ulaşılması yönünde önemli bir adım niteliğindedir. Bu bağlamda sendikamız, kuruluş misyonuna uygun olarak benzeri akademik organizasyonların devam etmesi noktasında kararlılığını bir kez daha vurgulamakta ve Türk Dünyası'nın 'dilde-fikirde-işte birlik' ülküsü hedefine odaklanması konusunda, sivil toplum kuruluşları içinde öncü rol üstlenmeyi bir görev kabul etmektedir.

Türk Dünyası Akademisyenleri ve
Sempozyum Katılımcıları Adına
Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK
Tarafından Sunulmuştur.

Bireylerin Alacakları Din Eğitimi İle İlgili Tercihlerini Yapabilmesi Problemi

The Problem Of Individuals' Making A Selection About The Religious Education They Will Take

Yrd. Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK *

Öz:

Devletlerin çocukluğu kendine ait özellikleri olan bir dönem olarak görmeye başlamaları ve doğrudan çocukların eğitimine yönelik politikalar belirlemeleri XIX. yüzyılda daha net bir şekilde görülebilmiştir. Tarihi süreçte Türk toplumu için de benzer bir anlayışın varlığından söz edilebilir. Özellikle de II. Dünya savaşından sonra ülkemizde ve dünyada eğitim, temel hak ve özgürlük alanlarından birisi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Din eğitimi ile ilgili de benzer gelişmeler yaşanmış, bu alanda da bireylere önemli hak ve özgürlükler getirilmiştir. Öyle ki bireyin din eğitimi almasının engellenebileceği veya engellenmesi gerektiği gibi bir görüşe neredeyse hiç rastlanılmaması bunun en önemli göstergelerindendir. Bununla birlikte zaman zaman din eğitimiyle ilgili tartışmaların yaşandığı da bir gerçektir. Yapılan tartışmalarda daha çok din eğitiminin statüsü, amaçları, muhtevası, programları gibi din eğitimiyle ilgili faaliyetlerin nasıl gerçekleştirileceği konusu üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan sorunlardan birisi, bireylerin alacağı din eğitimiyle ilgili kararlar alınırken nasıl bir yol izleneceğidir. Din eğitimiyle ilgili tercihler belirlenirken aile ile birey arasındaki oluşabilecek çatışmalar nasıl çözümlenecek, son kararı kim verecektir? Ailelerin birey üzerindeki müdahaleleri ne zaman bitecek ve bireyler din eğitimiyle ilgili kararları ne zaman alabilecektir? Bu tespit edilirken yaş mı yoksa farklı faktörler mi belirleyici olacaktır? Yukarıdaki soruların tartışılıp değerlendirilmesi bildirinin temel problemini oluşturmaktadır. Bildirideki en temel amaç ise bu problemin tartışılarak din eğitimiyle ilgili tercihler belirlenirken oluşabilecek sorunların çözümünde dikkate alınacak temel ilkeler tespit edebilmektir.

Anahtar Kelimeler*:* Din eğitimi, din eğitimi hakkı, olgunluk, işbirliği, erişilebilirlik.

Abstract:

It can be seen more clearly that states determined policies directly related to the education of children by the end of the 19th century. It is unlikely to say that childhood was recognized as a separate period formerly. It can be said that similar progresses have been experienced by Turkish society in the historical process. Especially after the World War II, education has been accepted as one of the fundamental rights and freedoms. Similar progresses related to the religious education have been experienced and significant rights and freedoms were provided in this field.

* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi), tyuruk79@gmail.com

The most important sign of this is that there are no remarks saying that individuals' taking religious education can be inhibited or should be inhibited. However, it is a reality that there were discussions about religious education. These discussions generally focused on how to carry out the activities about the religious education, such as the status of religious education, its aims, its contents, and its curriculum. One of the problems at this point is what methods to be followed while deciding on the religious education that the individuals will take. How will the conflicts between individuals and their families while making decisions on religious education be solved, and who will make the final decision? When will the interventions of the families on individuals end and when will the individuals make their own decisions about religious education? While determining this, whether age or different factors will be determinative? Discussing and evaluating abovementioned questions form the fundamental problem of papers. The basic aim of papers is suggesting specific principles which will make it easier to find a solution for the conflicts between the individual, family and the school (the state) about the religious education by discussing this problem.

Keywords: Religious education, religious education rights, maturity, cooperation, accessibility.

Giriş

Geçmişten günümüze din eğitimiyle ilgili birçok tartışma gerçekleşmiştir. Ancak bireyin din eğitimi talebinin engellenmesi gerektiği gibi bir görüş çok fazla taraftar bulamamıştır. Bununla birlikte din eğitimi talebiyle ilgili uygulamaların niteliği her zaman tartışılan konuların başında gelmektedir. Bu noktada önemli sorunlardan birisi de din eğitimini talep etme, düzenleme ve gerçekleştirmenin çocuğa mı, aileye mi, yoksa devlete mi ait olduğudur. Bir başka deyişle aile ve/veya devlet, çocuğun geleceği üzerinde karar verme yetkisine sahip mutlak bir otorite midir? Çocuğun kendisinin geleceğiyle ilgili karar verme hakkı var mıdır? Eğer varsa bu hak çocuk tarafından ne zaman kullanılmaya başlanabilir? Bu hakkın kullanılmasıyla ilgili temel ilkeler nelerdir? gibi sorular cevaplanmayı beklemektedir. Tebliğin temel problemi bireylerin din eğitimi talepleriyle ilgili tercihlerini yaparken göz önünde bulundurulması gereken noktaların tespitidir. Temel amaç ise bu problemin tartışılarak din eğitimiyle ilgili tercihlerde birey-aile-okul (devlet) arasındaki çatışmalarda çözümler üretmeyi kolaylaştıracak belirli ilkeler ortaya koyabilmektir.

Yukarıda belirtilen soruları tartışmaya başlamadan önce konuyla ilgili bazı kavramların benimsenmesinin ve kullanılmasının konuyla ilgilenenlerin eğitim/din eğitimi** ile ilgili bakış açısının sınırlarını belirlediğini söylemek gerekir. Mesela eğitimin bireyler için bir "hak" olarak görülmesi devlete bir "sorumluk" yüklerken, bir "hak" değil de "ihtiyaç veya gereksinim" olarak algılanması eğitimle ilgili faaliyetlerin ailelere ve bireylere devredilmesi anlamına gelir. Dolayısıyla "ihtiyaç" veya "hak" ifadelerinin kullanımı, iki farklı bakış açısını yansıtmaktadır. Bu anlamda her iki kullanım biçiminin bilinçli tercihler olduğu söylenebilir. Gereksinim söyleminin tercihi eğitimin özelleştirilmesini, hak söylemi ise eğitimin kamu tarafından finanse edilmesini öngörmektedir (Çağlar 2009:72, 73).

A. Tarihte Anahatlarıyla Eğitimle İlgili Tercihlerin Yapılabilme Durumu

XIX. yüzyıldan önce devletler çocukların eğitimi ve yetiştirilmeleriyle doğrudan ilgilenmedikleri için bu hususta politikalar da geliştirmemekteydi. Çocuk, henüz geleceğin kendisiyle inşa edileceği, toplumun ve devletin mukadderatını elinde tutan bir varlık olarak görülmemektedir. Ancak bu anlayışın çocukların iyi yetiştirilmesinin kendileri, aileleri ve toplum için öneminin bilinmediği ve tartışılmadığı anlamına geldiği söylenemez. Eğitimle ilgili yazılan kitapların çoğunda, ebeveynlerin temel sorumluluklarından birinin çocuklarını iyi yetiştirmek olduğu belirtilmektedir. Tabii ki bir çocuğu iyi yetiştirmek ile de çoğunlukla

**** Din eğitimi hakkının da eğitim hakkı çerçevesinde ele alınması gerektiğini düşünmekteyiz. Bu nedenle metinde eğitim hakkı kapsamında belirtilenler din eğitimi hakkını da içermektedir. Dolayısıyla genel olarak eğitim hakkı denildiğinde din eğitimi hakkının da kastedildiği bilinmelidir. Din eğitimi ile ilgili farklı bir husus belirtilecekse o zaman din eğitimi hakkı ifadesine yer verilecektir.**

çocukların dini bilgileri ve dinle ilişkilendirilen toplumsal davranışları öğrenmesi kastedilmekteydi (Araz 2013:100). XVII ve XVIII. yüzyıllarda bu şekildeki ebeveynin çocuk üzerinde mutlak hakimiyetinin olduğu anlayışında John Locke'un görüşleri de etkili olmuştur. Her ne kadar Locke, çocukları tam anlamıyla ebeveynin mülkü olarak görmese de onun özel mülkiyetle ilgili "insanların kendi emeği, ürünü üzerinde hak sahibi" olduğu görüşünden hareketle çocuklar ebeveynin özel mülkü gibi algılanmış, dolayısıyla onlarla ilgili tasarruflarda bulunma yetkisinin aileye ait olduğu kabul görmüştür (Marples 2014:23,24).

Türk toplumu açısından tarihsel sürecin Batıdan çok da farklı olduğu söylenemez. Mesela Osmanlı toplumunda yaygın bir kamu eğitim sistemi ve anlayışı mevcut olmamıştır. Çünkü çocukların toplum ve devletin geleceği için sahip oldukları önem bugünkü anlamda henüz anlaşılabilmiş değildi. Bununla birlikte, çocukların iyi yetiştirilmesi gerektiği, bunun sorumluluğunun da ebeveynlere düştüğü (Sahnun 2009, Kabisi 1995) anlayışı hakimdi. Çocuğun iyi yetiştirilmesinden kasıt ise onun çoğunlukla dini bilgileri ve dinle ilişkilendirilen toplumsal davranışları öğrenmesiydi (Araz 2013:100). Osmanlı Devleti'nde eğitimin bir kamu görev ve sorumluluğu haline dönüşmesinin Tanzimat dönemiyle başladığı belirtilebilir. Bu dönemde konuyla ilgili en önemli gelişmelerden birisi Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde (1869) ilköğretimin tüm vatandaşlara zorunlu ve parasız sağlanacağının ilan edilmesidir. Cumhuriyet döneminde de bu durum devam etmiş, 20 Nisan 1924'te kabul edilen Teşkilat-ı Esasiye Kanununda "İlköğretim bütün Türkler için mecburi ve devlet okullarında parasızdır." (madde 87) denilerek ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir (Eğitim Hakkı 2004:9-11). II. Dünya savaşından sonra çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye'de de paradigma değişimi yaşanmış, eğitim bir hak ve özgürlükler alanı olarak daha fazla kabul görmeye başlamıştır.

Günümüzde ise odaklanma daha çok çocuk üzerindedir. Bu nedenle çocukları sadece ebeveynlerin uzantıları gibi görmenin onların bir birey olduklarının kabul edilmemesi dolayısıyla da bazı haklarının görmezden gelinmesine neden olabileceği düşünülmektedir (Marples 2014:23, 24). Bununla birlikte çocuk, özerk bir birey olarak kabul edilince çocukların hakları ile ebeveynlerin çocuk üzerindeki talepleri ve yetkileri arasında çatışma yaşanabilmektedir. Çünkü çocukla ilgili velayet haklarına sahip olan ebeveynlerin yetkileri arasında; çocuğun inancından oyununa kadar bütün hayatını etkileyecek tercihler yapabilmenin yanı sıra özellikle çocuğa nasıl bir eğitim verileceği, hangi dersleri göreceği, hangi okula gideceği gibi kararlardan da bahsedilmektedir. Öte yandan sivil bir hak olarak ebeveynin kendi inançlarına uygun bir şekilde çocuğunun eğitimini seçme hakkı ile sosyal bir hak olarak çocuğun dini veya felsefi inançları ile ilgili kendi seçimlerini yapmak için eğitilmesi ve gerekli niteliklerle donatılması (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) 1 no'lu Ek Protokol madde 2) arasında bir çekişme ortaya çıkmıştır (Bergström 2010:172).

3. Çocuğun Menfaati:

Hukuki metinlerde genellikle 18 yaşın tamamlanmasına kadar her genç, "çocuk" olarak ifade edilmektedir (örn. ÇHS madde 1). Çocuğu yetiştirme ve yeteneklerine uygun biçimde yönlendirme sorumluluğu ana-babaya ve çocuktan hukuken sorumlu diğer kişilere aittir. Onlar bu görevi yerine getirirken çocuğun yarar sağlamasını göz önünde tutarak hareket etmelidir. Ancak yol göstericilik, şiddet içerici ve küçük düşürücü biçimde olmamalıdır. Bu durum ana-baba haklarının aynı zamanda sorumluluğa dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca çocuk kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ortaya koyabilecektir. Böylece çocuğun yaşamını ilgilendiren kendisi ile ilgili konularda görüşlerinin alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır (örn. ÇHS madde 12, 19). Böylece bir taraftan çocukların talepleri "haklaştırılırken" diğer yandan ana-babanın yönlendirme ve yol gösterme hakkı sınırlandırılmıştır (Gören 2012:97; Akyüz 2012:68-69; Akyol 2011:185; Gemalmaz 2011:190). Ülkemizde de ana-babanın sırf ana-baba olmaları nedeniyle çocuklarına karşı yerine getirmekle yükümlü oldukları mükellefiyetleri ve aile birliğinden kaynaklanan bazı sorumlulukları vardır. Bunlardan birisi de çocuğun bakım ve eğitim yani genel, mesleki ve din eğitimi ile ilgili giderlerinin karşılanmasıdır. Ayrıca çocuğun bedensel, zihinsel, ahlaki ve toplumsal gelişimini sağlamak ve korumak ana-babaya aittir (Medeni Kanun (MK) madde 340). Çocuğun alacağı din eğitimini belirleme yetkisi de ebeveyne verilmiştir (MK madde 341). Çocuğa verilecek din eğitimine anne ve baba

birlikte karar verirler. Bu anlamda din eğitimi verme işi, velayetin kapsamına giren bir yetkidir. Bu nedenle taraflardan birinden velayet alındığında, velayete sahip taraf çocuğa öncekinden farklı bir din eğitimi verebilir. Kanun velayetin sınırları içinde babaya büyük bir serbesti tanımıştır. Onlar çocuğu bir dini inanca göre yetiştirebilecekleri gibi hiçbir din eğitimi de vermeyebilir. Ana-babanın bu konudaki haklarını sınırlayacak her türlü sözleşme geçersizdir. Ergin dinini seçmekte özgürdür (MK madde 341). Velayet hakkına dayalı olarak ana baba, çocuğun din ve inanç özgürlüğünü 18 yaşına kadar sınırlayabilir (Gören 2012:53-54).

4. Olgunluk:

Çocuğun din eğitimi ile ilgili kararlar alınırken yapılan tartışmalarda genellikle yaş faktörü karşımıza çıkmaktadır. Aslında yaş faktöründen kasıt, çocuğun olgunluk seviyesidir. Bu çerçevede "Çocuk kimdir?", "Kişi, kaç yaşına kadar çocuk kapsamında değerlendirilir?", "Çocuğun kendi eğitimiyle ilgili seçim yapma yaşı kaçtır?", "Olgunluk sadece yaşla mı belirlenir?" "Ebeveynin veya devletin çocuğa müdahalesi ne zaman bitmelidir" gibi (Bergström 2010:171-172) sorular karşımıza çıkmaktadır. Çocuğu eğitmedeki temel hedeflerden birisi, rüşd/olgunluk çağına geldiğinde onu kendisi ile ilgili kararları alabilecek seviyeye getirmektir. Yaşın küçük olmasıyla ebeveynin kontrolü altında bulunma arasında şöyle bir ilişki kurulmaktadır: Olgunluk seviyesi istenilen düzeyde değilse çocuk kendiyle ilgili kararlar alıp uygulamada sağlıklı hareket edemez. Bu yaklaşımda, bilişsel yetenekleri tamamen gelişmemiş çocukların tecrübe ve dünya görüşlerinin eksik olduğu varsayımından hareket edilmekte, bu nedenle din eğitimi konusunda yetki ailelere bırakılmaktadır. Çünkü çocukların dini altyapılarının kendi seçimlerini isabetli bir şekilde yapacak düzeyde olmadığı düşünülmektedir (Warnick 2012:62-63). Mesele çocuğun din eğitimi olunca da dinini seçmek, bu yönde eğitim görmek veya dinini değiştirmek hakkının yeterli olgunluğa ulaştığında çocuğa bırakılması olduğu belirtilmektedir. Bu düşünceye göre, bu konudaki uygulamalar çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimini tehlikeye düşürmedikçe ana-baba ya da devlet müdahale etmemelidir (Akyüz 2012:242, 359; Akyüz 1983:517-525). Söz konusu yaklaşımın ciddi bir şekilde eleştirildiğini söylemeliyiz. Mesela cümlede geçen "yeterli olgunluk" ifadesi görecelidir. Çünkü olgunluk yaşı veya dönemi, çocuğun kendisine, ebeveynine ve devlete göre değişebilmektedir. O zaman çocuğun yeterli olgunluğa geldiğini kim nasıl belirleyecektir? Ayrıca çocuğun dinini seçebilmesi ve bununla ilgili eğitim alabilmesi için yeterli olgunluğa ulaşmasını beklemek ne kadar mümkün olacaktır? Çocukların kendi dini tercihlerini isabetli ve özerk bir şekilde belirleyemediği anlayışı savunulurken, acaba yetişkinlerin durumu dikkate alınmakta mıdır? Şüphesiz bazı çocuklar dini tercihlerini yetişkinlere nispetle daha bilinçli yapabilir (Warnick 2012:63). Bunun tersi de söz konusu olabilir. Ancak şayet ebeveynler bu konuda doğru tercihler yapabilecek zihinsel olgunlukta değilse veya kararsızsa (DePaul College of Law 1953:88) bu durumda kararı kim verecektir? Şu halde yaş faktörünün seçim yapmak için tek başına yeterli olduğu söylenemez. Burada din eğitimi seçme özgürlüğü kısıtlanırken dikkat edilmesi gereken temel kriterlerden birisi şudur: Sorumluluğun ebeveynde olması ancak çocukların olgunlaşmamaları ve geleceklerini olumsuz etkileyebilecek rasyonel ve mantıklı kararlar alma yeterliliklerinin bulunmaması durumunda devreye girer (Karmel 2008:95). Mesela İsviçre, Almanya, Avusturya, Fransa ve İtalya gibi Avrupa ülkelerinin Medeni Kanun'larında Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) ışığında son yıllarda yapılan düzenlemelerde çocuğa ergin olmadan önce din ve inanç özgürlüğü tanınmıştır. Görülmektedir ki yeni Türk Medenî Kanunu yapılırken örnek alınan Medenî Kanunlarda çocuğa din özgürlüğü erginlik yaşından çok daha önce tanınmakta, on yaşından başlayarak da din eğitimi konusundaki görüşleri alınarak ana babanın hakları sınırlandırılmaktadır (Akyüz 2012:26, 241). Ülkemizde ise 1982 Anayasasının 24. maddesi, çocuğun dini eğitimini belirleme hakkının ana babaya ait olduğunu ifade etmektedir. Ancak çocuğun 18 yaşını doldurmadıkça yasal temsilcilerinin izni olmadan bu temel hakkı kullanamayacağı belirtilmektedir (Gören 2012:53, 75; Günaydın 2008:160-161, 162-165). Özellikle gelişmiş ülkelerde çocuğun din eğitimi ile ilgili tercihlerini yapmaları için en temel kriter "olgunluğa erişmek" olarak görülmektedir. Buna rağmen ülkemizde bu noktadaki temel ölçüt olarak çocuğun yaşı (18 yaş) kabul edilmektedir. Dünyadaki durum da göz önünde bulundurularak bu durumun tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

Sonuç :

Günümüzde çocukluk döneminin gelişim dönemleri içerisinde diğer dönemlerden farklı olduğu ve kendine has bazı temel özelliklere sahip olduğu düşüncesi yaygınlık kazanmıştır. Bu düşünceyle birlikte çocukların din eğitiminin türü ve niteliği üzerinde yoğun tartışmalar varlığını devam ettirmektedir. Çalışmada temel problem olarak din eğitimi tartışmaları esnasında dile getirilen hususlardan birisi olan bireyin din eğitimi ile ilgili tercihlerini yapabilmesi meselesi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda bu tür tercihlerin yapılması sürecinde birey, aile ve okul arasında bir işbirliğine gidilmesi, muhakkak en azından temel düzeyde eğitimin verilmesi anlamında eğitime erişilebilirlik sağlanması, bireylerin menfaatlerinin gözetilmesi ve olgunluk ilkelerine dikkat edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Konu hakkında görüş ileri sürenlerin diğer faktörlerle birlikte genellikle yaş faktörü üzerine daha fazla yoğunlaştığı karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşe göre çocuğun kendi geleceği ile ilgili kararlar verebilmesi için -ülkeden ülkeye değişmekle beraber- belli bir yaşa ulaşması gerekmektedir. Belli bir yaştan kasıt da çocuğun tercihlerini yapabilecek olgunluğa erişmesi anlamındadır. Buradan hareketle çocukların din eğitimi tercihlerini belirlemede en temel faktörlerden birisinin çocuğun yeterli olgunluğa ulaşması olduğu söylenebilir. Yani yeterli olgunluğa ulaştığında çocuk kendi geleceği ile ilgili kararlar almalıdır. Çocuğun aldığı kararlar zaman zaman ebeveynler veya devlet tarafından tasvip görmeyebilmektedir. Burada da çocuğun kararlarına müdahale edilebilmesi için en temel sınır, çocuğun bedensel ve ruhsal açıdan tehlikeye düşme ihtimalidir. Aksi olmadıkça müdahale edilmemelidir. Çocuğun din eğitimiyle ilgili genel olarak vurgulanması gereken husus, olgunluk dönemine kadar çocuğun eğitimi ve din eğitimiyle ilgili temel sorumluluğun ebeveyne ait olması, devletin de çocuğun eğitimi için gerekli imkanları sağlamasıdır. Devlet ile ebeveyn arasındaki anlaşmazlıklarda ise çocuğun eğitiminin/yetişmesinin engellenmemesi konusunda hassasiyet gösterilmesi üzerinde anlaşılmalıdır.

Kaynakça:

A Commentary on the United Nations Convention, on the Rights of the Child. Ed. André Alen vd. Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2006.

Akyol, Semra. "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde Çocuğun Görüşlerine Saygı İlkesi (Varlığının Sahibi Olan Çocuk)". I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı. Cilt 1. Yayın haz. Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Memduh Cemil Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 2011:183-188.

Akyüz, Emine. "Medenî Kanuna Göre Ana Babanın Çocuğu Yetiştirme Görevi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 16(1):511-529.

——. Çocuk Hukuku. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.

Araz, Yahya. Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2013.

Ataman, Hakan. Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi. İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayınları, 2008.

Beiter, Klaus Dieter. The Protection of the Right to Education by International Law, Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2006.

Bergström, Ylva. "The Universal Right to Education: Freedom, Equality and Fraternity". Study Philosophy of Education 2010:167–182.

Çağlar, Selda. Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

DePaul College of Law. "Parent's Right to Prescribe Religious Education of Children". DePaul L. Rev. 3(83):82-89.

Eğitim Hakkı. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı (1-5 Aralık 2004). Ankara: Eğitim-Sen, 2004.

Gemalmaz, H. Burak, "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Çocuğun Kendi Görüşleri/ Kanaatleri Doğrultusunda Eğitilme (Eğitimini Seçme) Hakkı". I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı. Cilt 1. Yayın haz. Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Memduh Cemil Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 2011:183-188.

Gören, Zafer. "Çocukların Temel Haklarının Anayasal Garantisi". İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2(22):45-105

Günaydın, Ayşegül (Zeyrek). Uluslararası Belgeler ve Türk Hukukunda Çocuğun Eğitim Hakkı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü: 2008.

İbn Sahnûn. Eğitim ve Öğretimin Esasları. İnceleme ve Çev. M. Faruk Bayraktar, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2009.

Karmel, Joe. The Right to Education: Examining its Meaning and Implications. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Canada: University of Victoria, 2008.

Kayrawani, Abu'l-Hasan `Ali b. Muhammed İbni Halef Al-Ma`ruf AI-Kabisi Al-Fakîh. İslâm'da Öğretmen ve Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale. çev. Süleyman Ateş. İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1995.

Marples, Roger. "Parents' Rights and Educational Provision". Study Philosophy of Education 33:23-39.

Tomaševski, Katarina. Manual on Rights-Based Education: Global Human Rights Requirements Made. Bangkok: UNESCO, 2004.

Warnick, Bryan R. "Student Rights to Religious Expression and the Special Characteristics of Schools". Educational Theory 62(1):59-74.

Yürük, Tuğrul. Temel Hak ve Özgürlükler Bağlamında Din Eğitimi Hakkı. Adana: Giriş, 2015.

Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi

Examination of The Social Skills of First Grade Students With or Without Previous Pre-School Education

Yrd. Doç. Dr. Kâmile ÖZER AYTEKİN *
Ayşe KARADAĞ **
Rabia İNAL ***
Fatma MERT ****
Ayşe Beyza ÖZBAL *****
Emine İLYAS ******

Öz:

Toplumları bir arada tutan bireylerdir. Bireylerin, toplumun devamlılığı için ve kendilerinin gelişimleri için gerekli becerileri yerine getiriyor olmaları gerekir. Bu becerilerin edinimi ailede başlar ve aldıkları eğitim ile artarak devam eder. Çocuğun ilk eğitim basamağı olan "okul öncesi eğitim"in çocukların sosyal becerileri üzerinde muhakkak olumlu etkileri vardır. Ayrıca, ülkemizde, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya başlanılan ve 6287 sayılı kanunun 3. Maddesinde yapılan değişiklik ile 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı için 14.08.2013 tarih ve 28735 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelikte yapılan değişikliğe uygun olarak aynı anda okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan çocuklar birinci sınıfa kayıtları yapılmıştır. Bu uygulama ile birlikte okul öncesi eğitim alan veya almayan birinci sınıfta öğrenim gören çocukların sosyal becerileri arasındaki fark olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada, okul öncesi eğitimin sosyal beceriler üzerinde katkısının incelenmesi amacı ile Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu merkez ilçelerinden random olarak seçilmiş 60-80 ay grubunda olup birinci sınıfa giden, 171'i okul öncesi eğitimi almış, 209'u okul öncesi eğitimi almamış ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören toplamda 380 öğrenciye araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Sosyal Beceri Değerlendirme Formu" uygulanmış ve tarama yöntemli bu araştırmanın bulgularına göre; "Sosyal Beceri Değerlendirme Formu"nun bütün alt boyutlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre puanları daha yüksektir. Ayrıca cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Sosyal gelişim becerileri incelendiğinde okul öncesi eğitimin etkisinin önemli olduğu kabul edilmelidir.

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D. kam.ozer@hotmail.com
** Okul Öncesi Öğretmeni, Pema Koleji Anaokulu, akaradag1980@gmail.com
*** Okul Öncesi Öğretmeni, Konya Şehir Koleji Anaokulu, rabiainal42@hotmail.com
**** Okul Öncesi Öğretmeni, Özel Renkli Düşler Kreş ve Gündüz Bakımevi, marks_mert@hotmail.com
***** Okul Öncesi Öğretmeni, Güneysınır Ağaçoba İlkokulu abozbal@gmail.com
******Okul Öncesi Öğretmeni, ilyas-emine@hotmail.com

Anahtar Kelimeler*:* Erken Çocukluk, Okul Öncesi Eğitim, İlkokul, Sosyal Gelişim, Sosyal Beceri. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı.

Abstract:

Individuals hold societies together. Individuals have to fulfill the skills necessary for the continuity of society and for their own development. Acquisition of these skills begins with the family and continues with the education they receive. "Pre-school education", which is the first step of the child's education, has positive effects on children's social skills. In addition, children who did not receive pre-school education and pre-school education were registered in the first class with the amendment made in Article 3 of Law No. 6287 which started to be implemented in the academic year of 2012-2013 in our country and for the 2013-2014 academic year, in accordance with the amendment made in the regulation published in the Official Gazette dated 14.08.2013 numbered 28735. With this practice, it is thought that there may be a difference between the social skills of the first grade children who have or have not received pre-school education. In the study, with the aim of examining the contribution of preschool education on social skills, "Skill Evaluation Form" developed by researchers was applied to a total of 380 students of 60-80 month group attending first year of primary school randomly selected from the central districts of Karatay, Meram and Selçuklu in Konya province, 171 of whom have received pre-school education and 209 of whom have not received pre-school education in primary school and according to the findings of this survey method; according to all the sub-dimensions of "Social Skill Evaluation Form", scores of students who have received pre-school education are higher than students who have not. Moreover, there is no significant difference between the genders. When social development skills are examined, the effect of pre-school education should be recognized as important.

Keywords: Early Childhood, Preschool Education, Primary School, Social Development, Social Skills. 2012-2013 Education Year, 2013-2014 Education Year.

Giriş

Toplumu meydana getiren bireylerin içinde yaşadıkları topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri, kendilerini ve ailelerini tanımlamaları, başkalarının ve kendilerinin duygularını ifade edebilmeleri, olumlu veya olumsuz bir durumu fark edebilmeleri ve bu durumlar için uygun ortamların oluşturulabilmeleri, farklılıklara saygı gösterebilmeleri, kendi ve farklı kültürel değerleri açıklayabilmeleri ve bu değerlere uygun davranabilmeleri ve ayrıca içinde bulundukları toplumun kurallarına uyabilmeleri için bir takım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Toplumu ayakta tutan bu beceriler, sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili becerilerdir ki bu becerileri edinme ailede başlasa da tek başına yeterli olmamaktadır. Profesyonel desteklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu desteği, eğitim ve eğitim içindeki farklı aşamalar ve alanlardaki etkinlikler sağlamaktadır.

İnsanın çocukluk çağları, gelişim alanları için kritik dönemlerdir. Bir birey olabilmenin temellerinin atıldığı erken çocukluk çağında tüm gelişim alanları ayrı ayrı öneme sahiptir

İnsan doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlama sürecine girer. Erken çocukluk dönemi çocukların tüm gelişim alanları için kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu dönem çocukların sosyal beceri kazanması ve olumlu sosyal duygusal gelişim göstermeleri için kritik bir dönemdir (Günindi,2010).

Gelişmenin hızlı ve önemli olduğu bu dönemde eğitim durumları bireyin yaşantısında kalıcılık arzetmektedir. Özellikle okul öncesi çağ çocuklarında çocukların gelişim aşamaları ve seviyeleri farklılık göstermektedir. Çocukların gelişim farklılıkları, içinde bulundukları çevreleri, sağlık durumları ile beslenme ve barınma şekilleri gibi bir takım gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmamasından kaynaklanabilir. Bu

farklılıkların bir sonraki eğitim ortamı olan ilkokul için eşitlenmesi gerekmektedir. Bunun dayanağı ise, okul öncesi eğitim programın amaçlarından biri olan; "çocuğu ilkokula hazırlamak"tır.

Çocuğun doğduğu andan 72 aya kadar olan süre erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmıştır. 2012 yılında kabul edilen ve 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair 6287 sayılı kanunun 3. Maddesinde yapılan değişikliğe göre, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılında, ilkokul 1. Sınıfa kayıt olması gereken 2.313.888 çocuk olup, bunlardan 66 ayını dolduran 1.656.211'i zorunlu olarak; 61-66 ay arasındaki 657.677 çocuktan 141.494'ü ise isteğe bağlı olarak ilkokul 1. Sınıfa kaydedilmiştir. 66 ay ve üzeri olan çocuklardan okula hazır olmayan 79.565 çocuk ise alınan sağlık raporu neticesinde okul öncesi eğitime yönlendirilmiş ve kayıtları 1 yıl ertelenmiştir. 14.08.2013 tarih ve 28735 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelikte yapılan değişiklik ile, 66-67-68 aylık çocuklar 1.sınıfa kaydedilecek ancak velisinin yazılı talebi doğrultusunda, rapor istenmeksizin kayıtları 1 yıl ertelenebilecek veya okul öncesi eğitime yönlendirilebilecektir. Bu durumda ilkokula kaydı olan çocuklar arasında okul öncesi eğitim almış ve almamış çocuklar bir arada birinci sınıfa kayıtları yapılmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocuk ile almayan çocuklar arasında farklılık olması beklenmektedir. Bu durumda çocukların gelişim alanları arasında da farklılık olacağı düşünülmektedir.

Sosyalleşme; Toplumun bir üyesi olarak bireyin işlevlerini yerine getirebilmesi için gerekli değerleri, normları ve becerileri elde etme yöntemidir. Çocukluktan yetişkinliğe kadar kendi kültürünü özümsemeyle birlikte kişisel yeterliliklerini kazanmış bir insan olma aşamasıdır (Güney, 1998).

Çocuklar dünyaya gelir gelmez çevrelerini keşfetme güdüsüyle doğarlar. Bu keşfetme sürecindeki öğrenmeler çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Aktif bir şekilde çevresini keşfeden çocuk iletişim kurmaya ve çevrelerinde gördüklerine dair fikirler oluşturmaya başlarlar. Çocuk başta tek başına oyunlar oynarken daha sonraları birlikte vakit geçirdiği kişilerle vakit geçirir ve birlikte oyunlar oynar. Ayrıca çocuk, çevresindeki diğer insanların ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirir, başkalarını da memnun etmek ve doğru olanı yapmak konusunda önemli bir ilerleme kaydeder. Sosyal etkileşimler daha sık ve karmaşık hale gelir ve arkadaşlıklar daha fazla önem kazanmaya başlar. Bu etkileşim sürecinde her çocuğun olumlu tepkiler geliştirecek ve olumsuz tepkilerin oluşumunu engelleyecek bir takım sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir.

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, model alarak ya da diğer insanları gözlemleme gerçekleşmektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır:

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilecek özellikte etkileşimlidir ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi: İnsan, düşünme ve dili kullanma yeteneğine sahip olduğu için, geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.

3. Öngörü Kapasitesi: Bireyler, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceğini planlayabilmelidirler.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar özellikle çocuklar, çoğunlukla başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar, kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler. İnsanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir. Buna rağmen, yine de davranışlarından kendileri sorumludur.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanlar, kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesi sahibidirler. Kişilerin kendilerini anlatma ve başkalarını anlama istekleri, duygusal ve

sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için değişik sosyal becerileri gerektirir. Bu beceriler onların davranışlarını oluşturur ki bazı insanlar bu becerilere sahip değildir. Bu durum onların kendi ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu güçlüklerden bazıları; utangaçlık, yalnızlık, atılgan olmayan davranışlar, duygularını ifadede yetersizliktir. (Yüksel 1997).

Psiko-sosyal gelişim kuramında Erikson, bireyin, yaşamı boyunca bazı kritik dönemlerle karşılaşacağını belirtmektedir. Bu kritik dönemler sağlıklı bir şekilde atlatıldığında, bireyin psiko-sosyal gelişimi olumlu yönde ilerleyecektir. Her kritik dönem, bireyin gelişimini ve kişiliğini değiştiren, daha önceki kritik dönemlerin üzerine kurulmaktadır. Bireyler, sekiz kritik dönem içerisinde psiko-sosyal gelişimi tamamlamaktadırlar. Psiko-sosyal gelişim içinde önemli olan nokta, her dönem de birisi olumlu diğeri ise olumsuz olan iki özellikten hangisinin birey tarafından kazanılıp kazanılmadığıdır. Bu dönemler, "temel güvene karşı güvensizlik "döneminden başlayarak birbirlerinin üzerine kurulmakta ve yaşam boyunca bireyin sahip olacağı özelliklere etki etmektedir (Rosenthal, Gurney&Moore,1981).

Erikson'un Psikososyal gelişim dönemleri;

1.Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay),

2.Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe (1,5-3 yaş),

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu(3-6 yaş),

4. Çalışkanlığa Karşı Yetersizlik Duygusu(6-11 yaş),

5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 yaş)

6. Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (Yalnızlık) (21-30 yaş)

7. Üretkenliğe Karşı Verimsizlik(Durgunluk)(30-65 yaş)

8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk(65 yaş ve sonrası)

Bu dönemlerden üç tanesi okul öncesi çağ için önem arzetmektedir:

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay): Temel güven duygusu yaşamın ilk yılında bebeklerin çevreleri ile etkileşimi sonucunda kazanılır. Anne babası ile iyi ilişkiler içinde bulunmayan bebeklerde güvensizliğe neden olur. Temel güven, kimlik duygusunun temel yapısıdır. Diğer bireylerin bizimle ilgili olumlu düşünceler içinde olduğunu onlara inanabileceğimizi, bağlanabileceğimizi düşünmemiz temel güvenin göstergesidir aksi olan güvensizlik ise olumlu düşüncelerimizi engeller. (Arı,2005).

2. Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe (18ay-3 yaş): Öz yeterliliği gelişmiş olan çocuk bunu somut bir şekilde görmek ve bu sayede de mutlu olmak ister. Çocuk hareketlerini ve vücudunu kontrol ederek bağımsızlık kazandığını hisseder (Özbay,2003).

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 yaş): Bu dönemde çocukta bir kişi olarak kendisine güçlü bir şekilde inanma duygusu başlar ve bir kişi olarak yapabileceklerinin neler olduğunu keşfetmeye çalışır. Çocuklar bu dönemde iken;

a. Giderek daha çok özgürleşir ve çevreyi keşfetmek için daha girişkendirler.

b. Dünyayı anlamlandırmaya çalışır ve çevresine çok sayıda soru yöneltirler.

c. Çocuklarda hayal gücü zenginleşir, ıraksak düşünmeye başlar. Toplumsal cinsiyet rollerini fark eder ve çevresindeki modellerle özdeşim kurar. Oyunlarında belirgin taklit ve ertelenmiş taklitler görülür. Bunlar çocuğun düşlerini gerçekleştirmeleri için girişimlerdir.(Dereboy,1993)

Çocuğun sosyal yaşamında etkili olabilmesi için yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlaması önemli bir unsurdur. Sosyalleşmenin temelinde de "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı" vardır. Ayrıca Freud'un Psikanaliz yaklaşımı da sosyal gelişimi açıklama konusunda önemli bir kaynaktır.

Gelişim teorileri içerisinde, Freud, psiko-analiz teorisiyle, beş aşamalı psikososyal yapıya dayalı olarak gelişimle ilgili bir model oraya koymuştur. İnsan davranışını açıklayan en önemli kuramlardan biri kabul edilen psikanalitik yaklaşımda Freud sosyalleşmeyi, çocuğun ana babasına karşı duyduğu duygusal bağı diğer kişilere uzantısı olarak görmüştür. Bu modele göre sosyal nitelikler, pozitif tutumlar ya da çocuklar tarafından gösterilen davranışlardır. Freud'a göre kişilik bireyin psikoseksüel gelişim evrelerinden oluşur. Doğumdan bir yaşa dek süren oral evrede haz noktası ağız bölgesinde iken çocuk, bu dönemi sorunsuz geçirirse olgunlaşır, aksi durumda ise eleştirel bir birey olabilir. Anal evrede, haz ve ilgi anal bölgeye yoğunlaşır. Tuvalet eğitiminin de verildiği bu dönemde çocuk kendi bedenini kontrol etmeye çalışır. Ancak bir yetişkin çocuğun ihtiyacını kendisi kontrol etmeye kalkarsa çocuklarda ileriki yaşlarda baskıcı tuvalet eğitiminden dolayı, inatçı, titiz., saldırgan ve isyankar bir durum ortaya çıkar. Fallik dönemde ise cinsel organların bölgesine kayan oidipal ve elektra çatışmaları çözülmesi için aynı cinsiyetteki ebeveynin örnek model olması gerekir. Bu dönemde ebeveyn, çocuğun bu kıskançlık, rakip olarak görme duygularının doğal olduğunu ve bu duygular sonucu kendisine benzeyerek cinsiyet kimliklerini kazanacaktır. Çocukların kendi cinsiyetlerinden memnun olup olmama durumu bu dönemdeki yaklaşıma bağlıdır (Özer Aytekin, 2010).

Bu kuramlara dayanarak belirlenen sosyal becerilerin kazanılması ve sosyalleşme süreçlerinin olumlu gelişimi sağlıklı bir toplumun temellerini oluşturur. Kişilik gelişiminin büyük bir bölümünün kazanıldığı okul öncesi dönem kritik bir önem taşımaktadır.

Erken çocukluk döneminde sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerin temelini oluşturur. Bu nedenle çocuğun okul öncesi dönemdeki sosyal uyum ve becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sosyal beceriler bireyin toplum tarafından kabul edilebilir davranışlarıdır.

Bu araştırma ile, bireyin çevresine uyum sağlamasında önemli bir yeri olan sosyal becerilerin kazanılmasında okul öncesi eğitiminin katkısını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi: Okul öncesi eğitimi almış ve almamış birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri arasında farklılık bulunmakta mıdır?

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Kız ve erkek öğrenciler arasında sosyal beceri yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

3. 60-66, 67-73, 74-80 aylık öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilecek veriler süreksiz (kategorik) veridir. Araştırma, ilişkisel araştırma türlerinden nedensel karşılaştırma modelindedir.

İlişkisel araştırmalar, bir temel varsayımdan yola çıkarak olgu ya da değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmayı amaçlar (Çakır, 2006). Nedensel karşılaştırma da, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklar. Yani, kritik bir değişkende farklılık gösteren ancak karşılaştırılabilir olan örneklemlerin karşılaştırılması yoluyla yapılan araştırma desenidir. Ayrıca nedensel karşılaştırma deseni, bir davranış kalıbının olası nedenlerini bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikte olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balcı, 1997).

2. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 60-80 ay grubunda olan birinci sınıf öğrencileridir. Öğretmenlerden, "Sosyal Beceri Formu" aracılığıyla bilgi toplanacaktır.

3. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında, 60-80 ay grubunda olup, Konya ili Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerinde ilkokul birinci sınıfa giden öğrenciler oluşturmaktadır. Meram Mithat Paşa İlkokulu, Karatay Kocatepe İlkokulu, Selçuklu Ayşe Tümer İlkokulu ve Şükriye Onsun İlkokulu öğrencileri olmak üzere toplam 380 öğrenciye uygulanmıştır. Okullar amaçlı örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan 171 öğrenci okul öncesi eğitimi almış 209 öğrenci okul öncesi eğitimi almamıştır. Bu öğrencilerin 197'sini kızlar 183'ünü erkekler oluşturmaktadır.

4. Veri Toplama Aracı

Sosyal Beceri Formu: Sosyal Beceri Formu, Avcıoğlu(2003)'nun Sosyal Beceri Değerlendirme Formunun uzman görüşü ile geliştirilmiş halidir. Geliştirilmesinde 2012 okul öncesi MEB programında yer alan "Sosyal Beceri Kazanım ve Göstergeleri" ile birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi programında yer alan "Öğrencilerin Kazanmaları Beklenen Beceriler Ve Kişisel Nitelikler"le ilişkilendirilerek hazırlanmıştır. Örneklemin birinci sınıf öğrencilerinden oluşmasından dolayı birinci sınıf hayat bilgisi programına yer verilmiştir. Avcıoğlu (2003)'nun formunda, toplam 9 alt boyut bulunmakta iken uzman danışmanlığında geliştirilen bu araştırmada kullanılan ölçme aracında 7 alt boyuta yer verilmiştir. "Akran Baskısı" ve "Amaç" boyutları formdan çıkarılmıştır. Geliştirilen formda boyutlar;

1.Kişiler Arası Beceriler (17 madde),

2.Sözel Açıklama Becerisi (5 madde),

3.Kendini Kontrol Etme Becerileri (2 madde),

4.Görevleri Tamamlama Becerileri (3 madde),

5.Sonuçları Kabul Etme Becerileri (4 madde),

6.Dinleme Becerileri (4 madde),

7.Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (3 madde) olarak düzenlenmiştir.

Okul, öğretmen isimleri öğretmen tarafından yazılacaktır. Cinsiyeti, yaş aralığı ve OÖE Almış - OÖE Almamış bölümleri her öğrencinin özelliklerine göre işaretlenecektir. Ölçeğin başında: "YÖNERGE: Aşağıda ilkokul1.sınıf öğrencilerinin sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız öğrencinin, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz." Yönergesi bulunmaktadır.

5. Verilerin Toplanması

Veriler; öğretmen adayları tarafından uzman destekli geliştirilmiş olan "Sosyal Beceri Formu" ile toplanmıştır.

6. Verilerin Analizi

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlere başvurulmuştur. Verilerin analizi betimsel istatistiklerle (ortalama-standart sapma-en küçük, en büyük değerler-frekans) gerçekleşmiştir. bağımsız örneklem t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

1. Okul Öncesi Eğitim Alıp, Almama Durumlarına Göre 1. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Analiz Bulguları

Tablo 1: Okul Öncesi Eğitim Alıp, Almama Durumlarına Göre 1. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Analiz Bulguları

		Kişi Sayısı	Ortalama	Sta. Sapma	sd	t	P
KB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	39,96	14,68	378	5,98	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	48,67	13,40			
SAB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	11,90	4,37	378	6,85	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	14,98	4,32			
KKEB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	4,50	1,93	378	4,74	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	5,46	1,99			
GTB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	6,22	3,03	378	3,37	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	7,33	3,41			
SKEB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	9,11	3,68	378	3,18	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	10,30	3,52			
DB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	7,91	3,53	378	4,90	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	9,73	3,67			
KDKEDYSB	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	7,23	2,85	378	5,12	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	8,77	3,01			
Toplam	Okul Öncesi Eğitim Almayan	209	86,84	29,74	378	6,07	0,01
	Okul Öncesi Eğitim Alan	171	105,23	28,94			

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin "Sosyal Beceri Formu" puanı okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir:

"Kişiler Arası Beceriler" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 5.98, p<.05].

"Sözel Açıklama Becerileri" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 6.85, p<.05].

"Kendini Kontrol Etme Becerileri" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 4.74, p<.05].

"Görevleri Tamamlama Becerileri" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 3.37, p<.05].

"Sonuçları Kabul Etme Becerileri" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 3.18, p<.05].

"Dinleme Becerileri" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 4.90, p<.05].

"Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri" alt boyut düzeyi öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmektedir. [$t_{(378)}$= 5.12, p<.05].

«Sosyal Beceriler Formu» toplam puanlarına baktığımız zaman da zaten bir değişiklik olmayacaktır. Tüm alt boyutlarda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre sosyal beceri puanları daha yüksektir.

2. Cinsiyet Durumlarına Göre 1. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Analiz Bulguları

Tablo 2. Cinsiyet Durumlarına Göre 1. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Analiz Bulguları

		Kişi Sayısı	Ortalama	Sta. Sapma	sd	T	P
KB	Kız	197	42,85	13,34	378	1,40	0,16
	Erkek	183	44,97	16,09			
SAB	Kız	197	12,99	4,75	378	1,31	0,19
	Erkek	183	13,61	4,43			
KKEB	Kız	197	4,74	1,95	378	1,89	0,06
	Erkek	183	5,13	2,07			
GTB	Kız	197	6,48	3,16	378	1,49	0,14
	Erkek	183	6,98	3,33			
SKEB	Kız	197	9,48	3,55	378	0,94	0,35
	Erkek	183	9,83	3,76			
DB	Kız	197	8,56	3,62	378	0,92	0,36
	Erkek	183	8,91	3,79			
KDKEDYSB	Kız	197	7,83	3,05	378	0,61	0,54
	Erkek	183	8,02	2,99			
Toplam	Kız	197	92,94	29,22	378	1,43	0,15
	Erkek	183	97,45	32,21			

Tablo 2'deki bulgulara göre, "Sosyal Beceri Formu"nun tüm boyutlarına bakıldığında öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(378)}$= 1.43, p>.05]. Başka bir anlatımla, kız öğrencilerin sosyal beceri puanları ile erkek öğrencilerin sosyal beceri puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3. 60-66, 67-73, 74-80 aylık 1. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Analiz Bulguları

Tablo 3. 60-66, 67-73, 74-80 aylık 1. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlgili Analiz Bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
KB	Gruplararası	3491,67	2	1745,84	8,34	0,01	A-C
	Gruplariçi	78960,26	377	209,44			B-C
	Toplam	82451,94	379				
SAB	Gruplararası	289,37	2	144,69	7,04	0,01	A-C
	Gruplariçi	7750,36	377	20,56			B-C
	Toplam	8039,73	379				
KKEB	Gruplararası	61,53	2	30,76	7,85	0,01	A-C
	Gruplariçi	1477,56	377	3,92			B-C
	Toplam	1539,08	379				
GTB	Gruplararası	156,51	2	78,26	7,67	0,01	A-C
	Gruplariçi	3847,92	377	10,21			B-C
	Toplam	4004,43	379				
SKEB	Gruplararası	114,98	2	57,49	4,39	0,01	A-C
	Gruplariçi	4939,77	377	13,10			
	Toplam	5054,75	379				
DB	Gruplararası	221,84	2	110,92	8,41	0,01	A-B
	Gruplariçi	4974,78	377	13,20			A-C
	Toplam	5196,62	379				
KDKEDYSB	Gruplararası	171,09	2	85,54	9,83	0,01	A-C
	Gruplariçi	3281,70	377	8,71			B-C
	Toplam	3452,79	379				
Toplam	Gruplararası	15953,32	2	7976,66	8,79	0,01	A-C
	Gruplariçi	342190,81	377	907,67			B-C
	Toplam	358144,13	379				

A: 60-66 ay; B: 67-72 ay; C: 73-78 ay

Tablo 3'de yer alan, analiz sonuçları, "Sosyal Beceri Formu"nun tüm boyutlarına bakıldığında yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F_{(2-377)}$= 8.79, p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin "Sosyal Beceri Formu", yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık, B (67-72 ay) –C (73-78 ay) grupları arasında B grubu lehine ve A (60-66 ay)- C (73-78 ay) ay arasında A grubu lehinedir.

"Kişiler Arası Beceriler", "Sözel Açıklama Becerileri", "Kendini Kontrol Etme Becerileri", "Görevleri Tamamlama Becerileri", "Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri" alt boyut puanlarına bakıldığı zaman «Sosyal Beceri Formu» toplam puanlarında görüldüğü gibi, farklılık A grubu lehine bulunmuştur.

"Sonuçları Kabul Etme Becerileri" alt boyutunda ise, A grubunda (Ortalama= 10.59) ve B grubunda (Ortalama=9.53) yer alanların "Sonuçları Kabul Etme Becerileri" alt boyutu düzeylerinin C grubunda (Ortalama=8.58) olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

"Dinleme Becerileri" alt boyutu puan düzeyleri arasında yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-377)}$= 8.41, p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin "Dinleme Becerileri" alt boyutu düzeyleri, yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, A grubunda (Ortalama= 10.05) yer alanların "Dinleme Becerileri" alt boyutu düzeylerinin B grubunda (Ortalama=8.56) ve C grubunda (Ortalama=7.28) olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilere ait bulgulara dayanarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin "Sosyal Beceri Değerlendirme Formu"nun bütün alt boyutlarında okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre puanlarının daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir.

Dinç ve Gültekin (2003), okul öncesi eğitiminin çocukların sosyal gelişimine etkilerini öğretmen görüşleri ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocukların sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde olduğunu bulmuşlardır. Ve yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Kuyurtar (2012), okul öncesi dönem yaş grubu çocuklara yönelik bir "Sosyal Beceri Grup Eğitim Programı" geliştirerek, programın, çocukların sosyal ve bilişsel beceri düzeylerine etkisi olup olmadığı araştırmıştır. Deney grubundaki son test puanları kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek çıkmıştır.

Özbek (2003), birinci sınıf çocuklarını öğretmen görüşüne dayalı olarak incelemiş. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha fazla gelişmiş olduğunu görmüştür.

"Sosyal Beceri Değerlendirme Formu"nun bütün alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğrenciler yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde "Sosyal Beceri Değerlendirme Formu"nun " Dinleme Becerileri" alt boyutunda 67-72 aylık öğrenciler ile 73-80 aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. 60-66 aylık öğrencilerin 67-72 aylık ve 73-80 aylık öğrencilerden yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. "Sosyal Beceri Değerlendirme Formu"nun " diğer alt boyutlarına bakıldığında 60-66 aylık öğrenciler ile 67-72 aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. 60-66 aylık ve 67-72 aylık öğrencilerin 73-80 aylık öğrencilere göre yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Öncelikle çocuklardan beklenen davranışların ortaya konabilmesi için aile ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir:

Öğretmenler eğitim ortamlarını çocukların kendilerini ifade edebilecekleri şekilde düzenlemelidirler.

Çocukların etkileşimde bulunmaları için uygun ortamlar sağlanmalıdır.

Öğretmenler bu konuda özellikle rehber konumdadır.

Olumlu soysal davranışları pekiştirilmelidir.

Olumsuz davranışlar da öğretmen anında geri dönüt vererek davranışın doğru biçimini öğretmelidir.

Çocukların daha çok aktif katılım gösterdikleri sosyal problemler oluşturarak bunlarla nasıl baş edecekleri hakkında görüş geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin bu konuda olumlu rol model olmaları gerekmektedir.

Sosyal beceri açısından heterojen gruplar oluşturarak çocukların birbiri ile etkileşimi sağlanmalı ve sosyal kuralları tanıma ve uygulama imkânı verilmelidir.

Aile katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

Ailelerin çocukların sosyal beceri gelişiminin önemi hakkında bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Sosyal becerilerin kazandırılması konusunda okul öncesi eğitimi farklı bir yere sahiptir. Bu nedenle aileler çocuklarının okul öncesi eğitimi almaları konusunda teşvik edilmelidir.

Sosyal beceri gelişimi bireyleri toplumda var olabilmeleri, bireysel ve toplumsal problemlere etkili çözüm yolları geliştirebilmeleri için ihtiyaçtır. Bu nedenle sosyal beceri gelişimi eğitim politikası haline getirilmelidir.

Kaynakça:

Arı, R. (2005). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avcıoğlu (2003), Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi, Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Cild:1. Ankara: Ya-pa Yayınları.

Balcı, A. (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: 72 TDFO.

Çakır, S. (2006). Toplumsal Bilimlerde Yeni Yöntem Anlayışı ve Temel Yaklaşımlar, Isparta:

Fakülte Kitabevi.

Dereboy, İ.F. (1993). Kimlik bocalaması, Anlamak, Tanımak, Ele Almak. Malatya: Özmert Ofset.

Dinç, B. ve Gültekin, M., (2003). Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretme Görüşleri. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara:Ya-Pa Yayınları.

Güney, S. (1998). Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü. Ankara: Ocak Yayınları.

Günindi, Y. (2010). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuyurtar, N. (2012). Bilişsel Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitiminin Okul Öncesi Yaş Grubundaki Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Özbay, Y. (2003).Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Trabzon: İber Matbaacılık

Özbek, A. (2003). Okul Öncesi Eğitimi Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Özer Aytekin, K. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Gelişim ve Temel Gereksinimleri.* Okul Öncesi Eğitime Giriş (Edt: Durmuş Ekiz). İstanbul: Lisans Yayıncılık

Rosenthal, D., Gurney, R. and Moore, S. (1981). From trust to intimacy: A new measure for examining Erikson's stages of psychnsocial development. Jounlal of Youlh and Adolescence, 10, 525–537.

Resmi Gazete (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm (15.09.2014)

Yüksel, G.(1997). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi 2(11), 39-48.

İlkokul Eğitim Sisteminde Çapraz-Kültür Yeteneğinin Oluşumu

Theory And Practice Of Cross-Cultural Conpetence Forming In The System Of Primary Education At Schools

Формирование Кросс-Культурной Компетентности В Образовательной Среде Начальной Школы

Зарединова Эльвира Рифатовна *
Doç.Dr. Elvira ZAREDİNOVA **
Zaredinova Elvira RİFATOVNA ***

Öz:

Bu makale araştırmanın teorik ve metodik boyutlarını aydınlatmakla birlikte Kırım Yarımadasındaki ilkokul eğitim sistemi çerçevesinde genç ilkokul öğrencilerinde çapraz-kültür yeteneğinin oluşum problemlerini göz önüne getirmektedir.

Çapraz-kültür yeteneğinin oluşumu alanında bilimsel kaynakların tahlil edilmesi çok farklı yönlü bilim adamlarının metodolojik, teorik ve uygulamalı bir seviyede dikkat ayırdıklarının göstergesidir. Özellikle kültürler arası diyalogların felsefi ve kültürel temelleri antik çağların hümanist prensibi (Herodot, Sokrates), Ortaçağ (F. Akvinskij) Doğu felsefe düşüncelerinin (İbn-i Sina, C. Azadi, A. Biruni, M. Horezmi, A. Farabi, Hisrou) üzerine dayanmaktadır.

Kültür ve diyalog bütüncül okul konseptinde (M. Bahtin, V. Bibler) yansıması olan diyaloglu yaklaşım şekli, imtiyazlı çapraz-kültür yeteneğinin şekillenme metodu teori ve metodolojik seviyesinde şekillenmektedir.

Metodik, pedagoji ve psikololjik kaynaklara esaslanarak U. Knip, S.Leymi, D. Leyner, Ya. Taker, R.Singh vb., araştırmacılarında çapraz-kültür yeteneğinin oluşumu problemleri, teorik yönlerini ortaya çıkaran araştırmalar ortaya çıkarılmıştır.

Çapraz-kültür yeteneği söz konusu problem çerçevesinde milletlerarası görüşmeler ve kültürlerarası işbirliğin bir güvencesi olarak şahsiyetin terbiye meselesinde milli ve milletlerarası uyumunun sağlanması

* кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» e-mail: zaredinva@rambler.ru
** Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi (Kırım) Pedagoji Ve Okul Öncesi Eğitim Bölümü
*** PHD, candidate of pedagogical sciences, associate professor Crimean Engineering Pedagogical University, Preschool Education and Pedagogic chair Simferopol, Republic of Crimea, Russia

konusunda garanti mahiyetinde öne çıkmaktadır. Söz konusu bakış açısı H.H. Galimov, R.T. Gardanov, G.D. Gachev, M.İ. Kuranov, D.S. Lihaçyov, A.D. Soldatenkova, V.S. Solovyova vb., araştırmacıların tezlerinde ele alınmaktadır.

Bu makalede «çapraz-kültür yeteneği» kavramının manası üzerinde durulup, pedagojik potasiyeli ortaya çıkarılıyor, yaş itibarıyla küçük öğrencilerde söz konusu entegre özelliğin şekillenmesi amaca uygunluk durumu ispatlanmıştır.

Küçük öğrencilerde çapraz-kültür yeteneğin şekillenmenin pedagojik şartları teorik olarak ispatlanmış ve açığa çıkarılmış olup aşağıdaki maddeleri ön görmektedir: 1) yaş ve kişisel özelliklerin göz önünde bulundurulması; 2) küçük yaştaki öğrencilerin çapraz-kültür yeteneğin şekillemesine yönelik terbiyenin bakımıdır. Bu husus hermenötik (kültürleri anlama mezuunda bütüncül yaklaşım) yaklaşımı üzerinde esaslanmaktadır. Detayına inecek olursak çocukta hangi değer ve niteliğin oluşumunda rol oynayacağız; 3) kültürlerin değer ve benzersizliğin kabulu ve eşitliğin idrak edilmesinin bir önkoşulu olarak öne çıkan refleks yönelişli faaliyet; 4) öğrencinin kendi kültürüne (yabancı kültürlere) karşı pozitif davranışların oluşması, hoşgörünün aşılanması gibi eğitim sürecini düzenleyen hususların ışığında etkileşim içinde olan bireylerin refleks ilişkileri tahlilin nesnesi olarak ortaya çıkıyor.

Kırım Cumhuriyeti okulları için farklı milletli sınıf kadroları karakteristik özelliklerindendir. Daha henüz eğitimin 1.ci sınıfındayken farklı milletin kültürüyle ilk tanışma süreci başlamaktadır. Doğrudan doğruya olan iletişim, oyun süreçlerinde yaş itibarıyla küçük olan öğrenciler diğer milletin dil, gelenek ve ahlakıyla doğal yollarla tanışmaktadır. Devamında ise çapraz-kültür tanışması okul derslerinde devam edip kendinde belirli eğitici ve öğretici hedefler içermektedir. Yani etnikarası hoşgörünün eğitimi, karşılıklı saygı, eğitim öğretim sürecinde dostluklar kendiliğinden olmayıp kasıtlı olarak oluşmaktadır.

Bölgesel bileşen olan FGOS'un çerçevesi dahilinde Kırım Cumhuriyeti okullarında «Müspet komşuluk kültürü» adı altında entegre kursun uygulması yürütülmektedir. Kursun ana hedefi kendi anavatanını seven, bilinçli, öz vatanını iyi bilen, sosyal bileşenli, vatanının hayati etkinliklerini mesuliyet duygusuyla yönetmeyi bilen ve gayret eden, doğal, ekonomik ve kültürel potansiyelini koruyan ve daha da arttıran, kritik düşünebilen ve hoşgörülü bireylerin yetişmesidir. Bu özel «Müspet komşuluk kültürü» kursun eğitimi çerçevesinde çapraz-kültür yeteneğin oluşumun bir göstergesi olarak öğrencinin gerekli bilgi, fikrin olması ve becerinin oluşması ön görülmektedir.

Her sınıf için ayrı bir biçimde oluşturulan program zorunlu olan konusal yönelişleri göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Bu yönelişler şöyle adlandırılmıştır: "Çoğrafi ortamı", "Tarih", "Geleneksel ve çağdaş kültür", "Komşu dili", "Aksiyoloji", "Konfliktoloji", "Arama-araştırma çalışması".

Bu araştırmada çapraz-kültür yeteneğin oluşumunun (T.N. Barteneva'ya göre) safhaları gösterilmiştir: I safha – kavrama – tanıma; II safha – kavrama – müspet davranış – kültürün kendine özgü oluşunun ve farklı faaliyet türlerinde genel çapraz-kültürün çok çeşitliliğini kavraması amacıyla çocuğun müspet çapraz-kültür faaliyetine dahil olması; III safha – kavrama – çapraz-kültür değerlerini kabul etme ve ileride çok kültürlü ortamlarda müspet işbirliği içerisinde bulunmak.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yukarıda zikredilen pedagojik şartlarının gerçekleşmesi sonucunda küçük yaştaki ilkokul öğrencilerinde çapraz-kültür yeteneğinin oluşumu etkili ve başarılı bir biçimde gerçekleşecektir. Bu aynı zamanda Kırım bölgesinin eğitim-öğretim müesseselerindeki eğitim sürecinin optimize etme ve daha iyi duruma getirme imkanları doğuracaktır. «Müspet komşuluk kültürü» programının ilkokul eğitim sistemine dahil edilmesi öğrencilerde milli bilincin, milli gurur hissinin, etnik arası hoşgörünün ve kültürel seviyede farklı milletlerle işbirliğin oluşmasını sağlar.

Anahtar kelimeler: oluşum, çapraz-kültür yaklaşımı, çapraz-kültür yeteneği, eğitim-öğretim çevresi

The article deals with theoretical, methodological aspects of cross-cultural competence forming among primary school learners at schools of Crimean peninsula.

The analysis of scientific sources on forming of cross-cultural competence testifies to permanent attention of scientists in different areas to this problem on methodological, theoretical and practical levels. In particular, philosophical and culturological foundations of cross-cultural dialogue are based on humanistic principles of antiquity (Herodotus, Socrates), medieval period (F. Aukwinskiy), oriental philosophical idea (Avitsenna, J. Azadi, A. Beruni, M. Khorezmi, A. Farabi, Hisrow).

Dialogic approach as priority method of cross-cultural competence forming found a reflection in integral conception of dialogue of cultures school (M. Bakhtin, B. Bibler).

On the basis of analysis of scientific psychological , pedagogical and methodical literature, researches exposing the theoretical aspects of problem of cross-cultural competence forming are revealed in works of Y. Knip, S. Leymi, D. Lerner, Y. Taker, R, Singh and others.

Cross-cultural competence as a guarantee of international communication and cross-cultural co-operation in the context of discussed question provides harmony in national and international education of personality. This aspect is examined in works of H.H. Galimov, R.T. Gardanov, G.D. Gachev, M.I. Kuranov, D.S. Likhachiov, A.D. Soldatenkov, V.S. Soloviov and others.

The essence of concept "cross-cultural competence" is opened up in the article, its pedagogical potential and expediency of forming of this integrated quality is reasonable for junior schoolchildren.

Pedagogical terms of cross-cultural competence forming of junior schoolchildren are revealed and theoretically grounded, they suppose:

1) account of age-related and individual features;

2) content of education, aiming to cross-cultural competence forming of junior schoolchildren, that is based on hermeneutics approach (complex understanding of cultures) - concretely what value quality we will form for a child;

3) reflection-directed activity leading to understanding of rights equality and confession of iniquity and value of cultures;

4) forming positive relation of students to their or to another culture, education of tolerance, that will assist in organization of educational process, while analyzing reflective relations of interacting individuals.

For schools of Republic of Crimea the multinational structure of students is characterizing. The primary understanding of culture of other people begins yet from the moment of educating a child in the 1st grade. In the process of direct communication and playing games junior schoolchildren in natural way meet with a language, traditions, ethics and etiquette of other people. Further, cross-cultural literacy (acquaintance) takes place at lessons, and carries in itself certain educational tasks, i.e. education of inter ethnical tolerance, mutual respect, friendship not spontaneously, but purposefully in the educational process at school.

Taking into account the regional component of Federal Educational Standard the Crimean schools apply introduction of integrative course on the program "Culture of neighborliness", the primary objective of that is education of socially competent, critically intellectual and tolerant personalities, conscious citizens and patriots of the Motherland, well acquainted with a native land, aspiring and being able responsibly to manage his vital functions, to save and increase his natural, economic and cultural potential. Within the framework study of the special course "Culture of neighborliness" students must have corresponding knowledge and abilities, being the index of formed cross-cultural competence.

The program for every class was created taking into account obligatory thematic lines such as : "Geographical environment", " History", "Traditional and modern culture", "Language of neighbor", " Axiology", " Conflict study", "Searching-research work".

The stages of cross-cultural competence forming (according to T.N. Barteneva) are presented in research:

stage I - understanding – recognition;

stage II - understanding – a positive relation - including of a child in positive cross-cultural activity forming allowing to understand cultural originality and general cross-cultural variety in different types of activity;

stage III – understanding – acceptance of cross-cultural values and further positive collaboration in a multicultural environment.

Results of undertaken study showed that forming cross-cultural competence in young childhood will come true successfully and effectively, if named pedagogical terms will be possible and allow to optimize educational process in educational establishments of Crimean region. Introduction of the program "Culture of neighborliness" in the system of primary education will provide forming at students national consciousness, sense of national pride, inter ethnical tolerance and co-operation of different people at cross-cultural level.

Keywords: forming, cross-cultural approach, cross-cultural competence, educational environment.

В статье освещаются теоретико-методические аспекты исследования проблемы формирования кросс-культурной компетентности младших школьников в системе начального образования школ Крымского полуострова.

Анализ научных источников по формированию кросс-культурной компетентности свидетельствует о постоянном внимании ученых разных областей к данной проблеме на методологическом, теоретическом и практическом уровнях. В частности философские и культурологические основы межкультурного диалога основываются на гуманистических принципах античности (Геродот, Сократ), средневековой (Ф, Аквинский) восточной философской мысли (Авиценна, Дж. Азади, А. Бируни, М. Хорезми, А. Фараби, Хисроу).

На теоретико-методологическом уровне основан диалогический подход как приоритетный метод формирования кросс-культурной компетентности, нашедший отражение в целостной концепция школы диалога культур (М. Бахтин, В. Библер).

На основе анализа научной психолого-педагогической и методической литературы выявлены исследования, раскрывающие теоретические аспекты проблемы формирования кросс-культурной компетентности в работах У. Книпа, С. Лейми, Д. Лернера, Я. Такера, Р. Сингха и других.

Кросс-культурная компетентность как залог межнационального общения и межкультурного взаимодействия в контексте рассматриваемого вопроса выступает гарантом обеспечения гармонии национального и интернационального в воспитании личности. Данный аспект рассматривается в работах Х.Х. Галимова, Р.Т. Гарданова, Г.Д. Гачева, М.И. Куранова, Д.С. Лихачёва, А.Д. Солдатенкова, В.С. Соловьёва и др.

В статье раскрывается сущность понятия «кросс-культурная компетентность», высветлен ее педагогический потенциал и обоснована целесообразность формирования данного интегрированного качества у младших школьников.

Выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования кросс-культурной компететнтности младших школьников, которые предполагают: 1) учет возрастных и индивидуальных особенностей; 2) содержание воспитания, направленное на формирование кросс-культурной компетентности младших школьников, освоение которого базируется на герменевтическом подходе (комплексный подход к пониманию культур) – конкретно какую ценность, качество мы будем формировать у ребенка; 3) рефлексивно-направленную деятельность, выступающую предпосылкой понимания равноправия и признания уникальности и ценности

культур; 4) формирование позитивного отношения учащихся к своей (иной культуре), воспитание толерантности, что будет способствовать организации образовательного процесса, при котором предметом анализа становятся рефлексивные отношения, взаимодействующих индивидов.

Для школ Республики Крым характерен многонациональный состав обучающихся. Первичное постижение культуры другого народа начинается ещё с момента обучения ребенка в 1 классе. В процессе непосредственного общения, игр младшие школьники естественным путем знакомятся с языком, традициями, этикой и этикетом другого народа. Далее, кросс-культурная грамотность (знакомство) происходит на уроках, и несет в себе определенные воспитательные и образовательные задачи, т.е. воспитание межэтнической толерантности, взаимоуважения, дружбы происходит уже не спонтанно, а целенаправленно в образовательном процессе школы.

Учитывая региональный компонент ФГОС, в школы Республики Крым разработан и внедрен интегрированный курс по программе «Культура добрососедства», основной целью которого является воспитание социально компетентных, критически мыслящих и толерантных личностей, сознательных граждан и патриотов своей Родины, хорошо знакомых с родным краем, стремящихся и умеющих ответственно управлять его жизнедеятельностью, сохранять и приумножать его природный, экономический и культурный потенциал. В рамках изучения спецкурса «Культура добрососедства» у учащихся должны быть сформированы соответствующие знания, представления и умения, являющиеся показателем сформированности кросс-культурной компетентности.

Программа для каждого класса создавалась с учетом обязательных тематических линий, которые были условно названы так: “Географическая среда”, “История”, “Традиционная и современная культура”, “Язык соседа”, “Аксиология”, “Конфликтология”, “Поисково-исследовательская работа”.

В исследовании представлены этапы формирования кросс-культурной компететнтности (по Т.Н. Бартеневой): I этап – понимание – узнавание; II этап – понимание – позитивное отношение – включение ребенка в позитивную кросс-культурную деятельность с целью формирования у него понимания культурного своеобразия и общего кросс-культурного многообразия в различных видах деятельности; III этап – понимание – принятие кросс-культурной ценностей и дальнейшее позитивное сотрудничество в поликультурной среде.

Результаты проведенного исследования показали, что формирование кросс-культурной компетентность в младшем школьном возрасте будет осуществляться успешно и эффективно, если будут созданы вышеназванные педагогические условия, внедрение которых позволит оптимизировать образовательный процессе в образовательных учреждениях Крымского региона. Внедрение программы «Культура добрососедства» в системе начального образования обеспечат формирование у обучающихся национального самосознания, чувства национальной гордости, межэтнической толерантности и взаимодействие разных народов на межкультурном уровне.

Ключевые слова: формирование, кросс-культурный подход, кросс-культурная компетентность, образовательная среда.

Введение. Характерной чертой крымского полуострова является его многонациональный состав населения. Загадочный магнетизм, заложенный самой природой, способствовал формированию полиэтнического сообщества людей. В разные исторические эпохи рождались новые этнические общности, видоизменялись существующие, но ни одна этническая группа не находилась в обособленном положении. Каждый этнос, оседло обосновавшийся на полуострове, вносил присущее ему своеобразие в общую жизнь Крыма. История Крыма свидетельствует о том, что для многонационального населения Крыма характерно наличие дружественных этнических общностей разных национальностей, единство экономических, социальных и культурных интересов, совместное участие в хозяйственной и общественной деятельности.

Мирное, гармоничное сосуществование представителей различных этносов, культур, стало возможным благодаря одному удивительному средству, которое Ф.В. Лазарев и А.П. Цветков называют диалогом или полилогом культур. Сохранение и развитие духовных, культурных и народных традиций, по убеждению профессора Л.В. Скворцова и академика К.К. Колина, связано с раскрытием оптимальных возможностей народа, получивших закрепление в традициях. Традиция становится указателем общего пути данного народа (6).

Перед современной системой образования стоит задача приобщения подрастающего поколения к исторической памяти народа, а значит – сохранение ее в наших детях. Знание наследия и формирование национальной идентичности одинаково необходимо каждому народу. Наше прошлое – это фундамент стабильной жизни в настоящем и залог развития в будущем. Мы обращаемся к народной педагогике, потому, что это кладезь мудрости, главный источник педагогической мысли, морально-этического и нравственного здоровья и сознания. Следовательно, спектр педагогических задач в решении данного вопроса заключается в том чтобы:

- помочь ребенку вспомнить свою национальную и родовую память;

- уважительно относиться к своим древним корням;

- чтить и уважать память предков;

- систематически и целенаправленно приобщать детей к истокам народной культуры и быть открытым к восприятию культур народов-соседей (5).

Культура народов – уникальное, неповторимое, многогранное явление. Постулаты этнологов гласят: «Кто знает один народ – не знает ни одного». Действительно, знание «иностранцев», особенно родственных генетически или территориально, дает возможность определить и уяснить роль и место каждого народа в кругу других народов.

Опираясь на теоретические положения нашедших отражение в педагогической, этнологической, культурологической, этнопедагогической и этнопсихологической литературе, нормативные документы, определяющие цель, содержание и результат воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях: Закон РФ «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт, Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Концепцию патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым рассмотрим, как в педагогической деятельности учителя реализуют поликультурное воспитание младших школьников через формирование кросс-культурной компетентности.

Кросс-культурная грамотность как компонент поликультурного образования включает в себя воспитание интереса и уважения к культурам различных народов нашей земли. Результатом этого является не только открытость разнообразным культурам, умение вести «диалог культур», но и формирование национальной идентичности и национального самосознания. Таким образом, можно обеспечить соответствие образования международным стандартам и осуществлять адекватное и непосредственное развитие нации в условиях социума.

Современные дети входят в мир с иными реалиями, экономическими принципами и духовно-нравственными ценностями. Утверждается идеологическая парадигма – новой духовности, точки зрения на мир, на социум, а также на роль и место человека в этом мире. Преобразования, происходящие в общественной жизни, процессы модификации экономической и политической сфер, взаимовлияние и взаимопроникновение национальностей и культур друг на друга, накопление опыта межкультурного взаимодействия создают кросс-культурные ореолы.

Педагогическая общественность проявляют профессиональный интерес к проблеме формирования кросс-культурной компетентности ученической молодежи, потому как степень взаимопонимания народов на межкультурном уровне является залогом обеспечения стабильности всех сфер жизнедеятельности социума.

Кросс-культурная компетентность – неотъемлемый компонент разносторонне ориентированного человека, воспитание которого и есть цель современного образования. Собственно благодаря этому для осмысления сущности формирования кросс-культурной компетентности и принципов её воспитания мы обратились к работам, прямо или косвенно касающихся различных аспектов концепции поликультурного (мультикультурного) образования, а также исследованиям, посвященным вопросу гуманизации воспитательного процесса.

Основательное рассмотрение явления кросс-культурной компетентности и социологический подход предоставлены в трудах Р. Хенви, которые являются ядром для изучения данного вопроса.

Академической стороной формирования кросс-культурной компетентости в аспекте всесторонне ориентированной личности занимаются У. Книп, С. Лейми, Д. Лернер, Я. Такер, Р. Сингх и др.

Учитывая то, что кросс-культурная осведомленность – залог межнационального общения и стабильности представлена в анализируется в трудах Х.Х. Галимова, Р.Т. Гарданова, Г.Д. Гачева, М.И. Куранова, Д.С. Лихачёва, А.Д. Солдатенкова, В.С. Соловьёва и других с позиции соответствия национального и интернационального в формировании личности.

Цель статьи – выявить и обосновать наиболее эффективные методы формирования кросс-культурной компетентности в начальной школе.

Английским психологом М. Коулом, кроме структуры познавательных процессов в зависимости от содержания, изучались также и познавательные процессы исследуемых этносов в их практической деятельности. Он доказывал, что обычаи, контекст повседневной жизни объединяют и систематизируют когнитивный опыт и развитие личности. Подход английского психолога к исследованию психики требует, чтобы при исследовании человеческого развития, исследование окружающей общественной практики было неотъемлемой и непременной частью изучения.

Подход М. Коула именуется как кросс-культурный, так как содействует изучению этнопсихологических процессов представителей различных культур. Исследования, которые опираются на данный подход, называются кросс-культурными. Цель таких исследований – изучение воздействия социокультурной сферы на психику личности, а точнее на интеллект, на память и на процессы восприятия [7, с. 78].

Таким образом, кросс-культурный подход – эмпирический метод, который носит межнаучный характер и активно используется в педагогике, социальной психологии, антропологии, социологии, где разные этносы сравниваются по некоторым различным культурным признакам, например, специфика воспитания детей, использование речевых средств, грамотность и т.д. Основной целью исследований данного типа является не столько сравнение разных этносов, сколько сравнение теории и практики в условиях влияния разнообразных культурных пластов, сигментов.

Кросс-культурная компетентность личности предусматривает присутствие ряда способностей и качеств, которые позволяют определить его этнические взгляды и представления как глобально

ориентированной личности. Качества, определяющие уровень сформированности кросс-культурной компетентности – эмпатия (осмысление, понимание, принятие эмоционального состояния другого человека при помощи сопереживания), трансспекция (попытка думать так, как другой человек, представитель иной культуры).

Иными словами кросс-культурная компетентность включает в себя знания, умения и навыки в области межкультурных отношений, а также адекватную реакцию на ситуацию кросс-культурного контакта.

Формирование кросс-культурной грамотности может быть результативным, если придерживаться следующих педагогических условий.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.

Содержание процесса формирования кросс-культурной компетентности у детей младшего школьного возраста базируется на герменевтическом подходе (комплексный подход к пониманию культур) – конкретно какую ценность, качество мы будем формировать у ребенка.

Рефлексивная работа, которая выступает условием понимания равенства разных культур, признание ценности многообразных культурных миров, дают возможность реализовать выбор культурных ценностей, последовательно и ценностно выявить сущность своей и иной культуры.

Формирование позитивного отношения детей к своей (иной культуре), межэтнической толерантности, способствующей организаций образовательного процесса, при котором предметом анализа становятся рефлексивные отношения, взаимодействующих индивидов, воспроизводящих их субъективность. Анализ проводится с точки зрения общечеловеческих ценностей – мы делаем упор на то, что объединяет культуры (2, с. 67).

Формирование кросс-культурной компетентности сложный и длительный. Т.Н. Бартенева выделила следующие этапы формирования кросс-культурной компетентности.

I этап – понимание – узнавание, предполагает выявление сходных черт в изучаемой ценности.

II этап – понимание – позитивное отношение, предполагает наличие узнаваемых ценностей, предметов у ребенка + максимально позитивное отношение (ребенку должно понравиться или не понравиться). Если ребенку не понравилась та или иная ценность, необходимо выяснить причину такого отношения (прямые, косвенные наблюдения, беседы) и в дальнейшем разработать систему работы по включению ребенка в позитивную кросс-культурную деятельность с целью формирования у него понимания культурного своеобразия и общего в кросс-культурной деятельности.

III этап – понимание – принятие системы кросс-культурных ценностей, предполагает знание структуры межкультурного воспитания, позитивное к ней отношение и принятие в свою ценностную сферу на уровне не только представлений, но и мотивов, поступков и дальнейшее позитивное сотрудничество в поликультурной среде (1, с. 59).

Постепенно определились три методологических подхода в исследовании кросс-культурной осведомленности: когнитивный, функционально-действенный и аналитико-критический. Данные подходы базируются на различных суждениях о природе человека, человеческих знаний и поведении. Каждый компонент вносит свою лепту в постижение процесса межкультурной коммуникации.

На этапе экспериментально-исследовательской работы нами были проанализированы планы воспитательной работы крымских школ и учителей начальных классов, для того чтобы выявить полную картину о состоянии и ходе воспитательной работы по данному направлению. Установлено, что в рамках толерантного воспитания младших школьников, формирования уважительного отношения как к культуре и ценностям своего народа, так и других народов, проживающих на той же территории, за последние 15 лет сделано немало.

Для школ Крымского полуострова характерен многонациональный состав обучающихся. Первичное постижение культуры другого народа начинается ещё с момента обучения ребенка в 1 классе. В процессе непосредственного общения, игр на переменах младшие школьники естественным путем знакомятся с языком, традициями, этикой и этикетом другого народа. Далее, кросс-культурная грамотность (обогащение) происходит на уроках, и несет в себе определенные воспитательные и образовательные задачи, т.е. воспитание межэтнической толерантности, взаимоуважения, дружбы происходит уже не спонтанно, а целенаправленно в образовательном процессе.

В рамках выполнения плановых тем Крымского отделения Института востоковедения им. А.Е. Крымского НАН Украины и проектов Информационно-исследовательского центра «Интеграция и развитие» при участии специалистов Крымского филиала Института инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины, Министерства образования и науки АРК, Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, Крымского республиканского института последипломного педагогического образования и РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» в 2003-2007 гг. были разработаны программы «Крымский веночек» для дошкольных образовательных учреждений и «Культура добрососедства» для образовательных учреждений I ступени.

Учитывая региональный компонент ФГОС, принцип учета региональных и национальных особенностей в школах Республики Крым пролонгировано внедрение интегрированного курса по программе «Культура добрососедства», главной целью которого является воспитание социально компетентных, критически мыслящих и толерантных личностей, сознательных граждан и патриотов своей Родины, хорошо знакомых с родным краем, стремящихся и умеющих ответственно управлять его жизнедеятельностью, сохранять и приумножать его природный, экономический и культурный потенциал. При изучении спецкурса «Культура добрососедства» определена область **знаний**, которой должны обладать дети:

названия природной зоны, возвышенностей, водоемов и других природных объектов, возле которых располагается их город (поселок, село);

как оберегать зеленые насаждения и оказывать помощь птицам и животным;

5-6 названий важных культурных и исторических памятников своей местности;

5-6 названий праздников народов, живущих в данном регионе;

5-6 названий национальных блюд;

несколько фольклорных произведений, стихотворений о семье и народах-соседях;

«словарик дружбы» в указанном объеме на национальных языках, носители которых учатся в его классе или являются его соседями;

должны иметь **представление**:

об экологии, о роли природы в жизни человека;

об истории города (поселка, села), улицы, на которой проживают;

о ремеслах и мастерах Крыма;

о национальной одежде и кухне народов Крыма;

о разнообразии культур и религий различных народов, населяющихся Крым;

о семейных святынях;

о ценностях, которые объединяют все народы;

должны быть сформированы **умения**:

рассказать, как готовится любимое блюдо;

одеть куклу в элементы национального костюма;

вести диалог с товарищами;

сотрудничать в группах, выслушивать мнение товарища и высказывать свое мнение;

с уважением относиться к родителям, одноклассникам, соседям;

использовать в общении со сверстниками и учителем «Словарик дружбы».

Программа для каждого класса создавалась с учетом обязательных тематических линий, которые были условно названы так: «Географическая среда», «История», «Традиционная и современная культура», «Язык соседа», «Аксиология», «Конфликтология», «Поисково-исследовательская работа». В свою очередь, каждая из них имеет свои подразделы.

Изучение раздела «Географическая среда» поможет сформировать представления у младших школьников о природной зоне, в которой они проживают, об окружающей природе, об особенностях климата и его влиянии на специфику трудовой деятельности населения, а также осознать, как легко расстроить тонкую сбалансированность природы, и последствия могут быть плачевными для людей. Каждый способен и должен внести весомый вклад для предотвращения экологической катастрофы.

Раздел «История» предполагает знакомство с историей возникновения города (поселка, села), улицы, на которой они проживают, с соседями – носителями различных культур и религий. Осознание общности культур народов, проживающих в регионе, и выявление своеобразия каждой из них в позитивном аспекте поможет приобрести опыт культуры поведения в социальной и естественной среде, научит взаимодействовать с людьми, проживающими рядом.

При изучении раздела «Традиционная культура» через знакомство с бытом, языками, конфессиями, декоративно-прикладным искусством разных народов расширяется представление у младших школьников о материальной и духовной культуре людей, приобретается опыт личного общения и совместного творчества через познание культуры друг друга. С одной стороны – раскрывается многообразие культур людей, проживающих в Крыму, с другой – показывается общность этих культур.

Раздел «Язык соседа» через знакомство с фольклором, национальной литературой расширит представление младших школьников о людях разных национальностей, о языковой среде, поможет в совершенствовании разговорной практики на родном языке, обеспечит возможность понимания «языка соседа», использование его как средства коммуникации.

В разделе «Конфликтология» предусмотрено подведение младших школьников к более ясному пониманию самих себя и людей, окружающих их, к освоению действенных, ненасильственных способов разрешения групповых и индивидуальных конфликтов: обращение конфликтов в средство познания.

В разделе «Аксиология» учащиеся знакомятся с понятиями «ценность», «семья», «малая родина» и «Родина». В процессе раскрытия данных понятий находятся точки соприкосновения, раскрываются индивидуальность и уникальность каждого человека, формируется личное отношение к сторонам действительности через взаимодействие различных форм общения.

Каждая из тем, включенная в разделы может реализовываться не только на уроках, но и в системе воспитательной работы школы (внеурочные и внеклассные мероприятия).

Особенно яркое знакомство с народными традициями происходит во время проведения

общешкольных мероприятий воспитательно-познавательного характера. Нами были проанализированы планы воспитательной работы школы и классных руководителей 1-4 классов, в которых выявлено следующее. В школе среди мероприятий этпедагогического характера традиционно отмечаются Масленица, Наврез, Хыдырлез, День дружбы народов Крыма, проводятся выставки декоративно-прикладных и творческих работ «Прикосновение к истокам», «Лоскутная мозаика», «Крым в миниатюре». В начальных классах существует традиция поздравлять именинника с Днем рождения в стиле народных традиций. Как правило, именинник может приготовить для одноклассников национальное блюдо и подготовить народные подвижные игры. Младшим школьникам нравится такое времяпровождение – это не только ярко, весело, но и способствует формированию правильного восприятия другого народа, воспитанию дружбы, взаимоуважения и межэтнической толерантности.

Мероприятие «День дружбы народов Крыма» проводится ежегодно в рамках Международного дня толерантности (16 ноября). Формы проведения воспитательного мероприятия различны: от праздничного классного часа для каждого конкретного класса до общего масштабного мероприятия на уровне начальной школы. В этот день дети готовят песни, танцы, блюда представителей своего народа, наряжаются в национальные костюмы, играют в национальные игры, подбирают пословицы поговорки и др. произведения устного народного творчества, все это действо сопровождается конкурсами, развлечениями, играми и театрализованными действиями.

Праздник проходит под руководством классного руководителя, педагога-организатора, зам. директора по воспитательной работе. Могут быть также приглашены творческие коллективы с номерами. В обязательном порядке задействованы родители. Они вместе с детьми принимают участие в конкурсах, поют, занимаются рукоделием и т.д. Предусмотрены также и конкурсы между семьями (родителями, детьми с родителями). Безусловно, это способствует сплочению семьи, взаимообогащению культур, воспитанию уважительного отношения к культуре другого народа.

Во время празднования календарных праздников обычно проводятся ярмарки. В зависимости от того, какой календарный праздник отмечается, готовятся национальные блюда и другая атрибутика. Помимо блюд на ярмарке также присутствуют и изделия декоративно-прикладного творчества, предметы быта из семейного архива. Сам праздник проводится согласно народным традициям и обычаям, некоторые обряды сохраняются, что привносит элемент неповторимости и уникальности в атмосферу мероприятия.

Однако, хотелось бы отметить, что общее количество воспитательных мероприятий достаточно невелико и не в полной мере охватывает весь учебный год. Проведение ряда мероприятий требует пересмотра формы и методики проведения. Следовательно, школе необходимо уделить больше внимания планированию и организации мероприятий, направленных на формирование этнопедагогической и поликультурной, толерантной и нравственной личности, разнообразить формы проведения, а также вести активную работу в данном направлении не только в начальной, но и в основной школе.

Ориентация на такого рода ценности побуждает к возникновению и разработке совокупности прикладных методов, которые при их использовании в образовательном процессе позволят изучить многогранность проблемы формирования кросс-культурной компетентности. К числу таких методов можно отнести биографическую рефлексию, полевое наблюдение, ролевые игры, интерактивное моделирование, самооценку, симуляции.

1. *Метод биографической рефлексии* предусматривает понимание своей биографии, для того чтобы выяснить собственную идентичность и формы ее проявления в повседневной жизни. При помощи анализа биографии и воссоздания предыдущих жизненных обстоятельств актуализируются ощущения и осмысливаются события, обусловившие формирование личности. Такая работа над своим жизнеописанием помогает рефлексировать разные стороны жизнедеятельности человека,

устанавливать природу ценностного характера и интересов и потому может использоваться при разных методологических подходах. Специфичность метода биографической рефлексии состоит в том, что познания и опыт личности, события её жизни выделяются из всех общественных контекстов и внимательно оцениваются. Значение данного метода заключается в том, что обучение по методу биографической рефлексии способствует получению объяснения своей культурной принадлежности, идентифицировать собственные культурные нормы и обнаружить механизм культурного самовосприятия.

2. *Метод интерактивного моделирования* направлен на осознанное воссоздание систематически появляющихся различных персональных и коллективных ситуаций межкультурной коммуникации. Вследствие этого эмоциональная и интеллектуальная энергия участников процесса обучения направляется на разбор и оценивание данных ситуаций. Более простой в восприятии мир интерактивного моделирования дает возможность участникам лучше, чем в настоящей действительности, увидеть и овладеть способами и видами межкультурных отношений. Кроме этого, метод интерактивного моделирования ценен тем, что:

1) существенно облегчает начальный этап процесса обучения, так как формирует более природную обстановку для ознакомления участников;

2) организует и кооперирует участников для совместной деятельности;

3) организовывает условия для развития более откровенных отношений участников друг к другу;

4) заставляет обращаться к предшествующему опыту участников и таким образом оценивать коммуникационные ситуации в настоящем.

3. *Метод ролевых игр* характеризуется исполнением участниками ролей, воссоздающие часто повторяющиеся ситуации межкультурного общения. Эти роли узнаются, смешиваются и изменяются при их воспроизведении и анализе. Основой метода ролевых игр является игровое переживание в ситуациях «как будто». В подобных случаях происходит восприятие скрытых правил и стандартов, лежащих в основе норм и ценностей чужой культуры и которые отпечатываются в сознании участников обучения. В изучении межкультурных коммуникаций данный метод порождает игровое переживание, благодаря чему глубже познаются интересы взаимодействующих сторон, их формы поведения, развивается способность к восприятию норм и ценностей чужой культуры.

4. *Метод самооценки* своей целью ставит выделение определенных типов поведения при межкультурном общении и рассмотрение их под соответствующим углом зрения. Эта цель достигается посредством общественных опросов, структурированных наблюдений и тестов. Полученные результаты становятся темами для аналитических дискуссий и обсуждений о типах межкультурного поведения и их результатах в межкультурном общении. При этом речь может идти о различных точках зрения, способностях к коммуникативной деятельности или отдельных аспектах практического поведения.

5. *Метод симуляции* заключается в искусственном создании конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозировании возможных вариантов и результатов исходя из различных точек зрения и аспектов. Симулятивные ситуации, как правило, являются обобщенным опытом межкультурного общения всех участников процесса межкультурного обучения (3, с. 244). Практика использования рассмотренных методов позволяет сделать вывод, что с их помощью могут сравниваться две или более культуры, акцентировать внимание как на общих трудностях процесса коммуникации, так и на частных случаях межкультурного общения. Использование данных методов в процессе обучения межкультурной коммуникации позволяет подготовить представителей различных культур к эффективным контактам с чужими культурами, научить их понимать своих партнеров по коммуникации и добиваться поставленных целей и результатов (4, с. 54).

Выводы. Проблема формирования кросс-культурной компетентности младших школьников носит социальный и психолого-педагогический характер. Современная ситуация в Крыму характеризуется, с одной стороны, расширением межкультурных контактов и осознанием себя как части мирового сообщества, а с другой – сохранением тенденции к расколу в обществе, что выдвигает на первый план проблему понимания и уважение культуры народов, достижение согласия и взаимопонимания между людьми. Образование не в состоянии разрешить стоящие перед обществом проблемы, но оно может внести существенный вклад в формирование кросс-культурной грамотности, в воспитание толерантности и уважения к культурному плюрализму. Оно может помочь учащимся понять их собственную культуру и культуру других людей, сформировать навыки адекватной оценки и понимания как отдельных людей, так и социокультурных групп и культур в целом.

Особое место среди всех видов культурной деятельности занимает педагогическая деятельность, которая направлена на систематизацию культурных содержаний и имеет конечной целью формирование способности человека «оживлять» культурные смыслы. Являясь важнейшей составной частью культуры, образование призвано обеспечить вхождение человека в культуру через приобщение его к культурным ценностям. Как и культура, образование не может быть ограничено рамками отечественных культурных ценностей, а должно решать задачи обогащения социума индивидуальными, ментальными и общечеловеческими ценностями.

Таким образом, в педагогической практике обнаруживаем осознанное и неосознанное стремление использовать каждую часть, область жизни в воспитательных целях. Бесценным пособием для воспитания подрастающего поколения является вся жизнь с ее трудовыми буднями, праздниками, природным богатством, животным и растительным миром, фольклором выраженных в народной философии, культуре и семейных ценностях.

То культурное богатство, дошедшее до наших дней, в силу многих объективных и субъективных причин претерпело значительные изменения. Нельзя допустить их полной утраты и забвения. Мы – потомки и духовные наследники людей, заложивших основу великой культуры, должны ее сохранить, развивать и передать подрастающему поколению.

Литература

Бартенева Т.Н. Формирование кросс-культурной грамотности в начальной школе: дис. канд. пед. наук / Т.Н. Бартенева. – Рязань, 1999. – 204 с.

Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В.С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 4. – С. 66–73.

Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

Кукушкин Н.В. Толерантность – основа педагогического процесса : методическое пособие / Н.В. Кукушкин. – Борисоглебск : Борисоглебск. пед. ин-т, 2004. – 70 с.

Малышева Н.В. Крым. Соцветие национальных культур. Традиции, обычаи, праздники, обряды / Н.В. Малышева, Н.Н. Волощук. – Симферополь: Бизнес-Информ. 2003. - 340 с.

Потехин В.Е., Потехин Д.В. Крым многонациональный / В. Е. Потехин, Д. В. Потехин. – Севастополь, 2001. – 270 с.

Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия / Г.У. Солдатова // Век толерантности : научно-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001. – С. 90–100.

Use of Information and Communication Technologies In All Types And Forms of Education

Assoc. Prof. Akif JAHANGIROV *
Assoc. Prof. Zafar JAFAROV **

Abstract

The information and communication technology, used in educational process is analyzed from several aspects. It is proved, that with application of information and communication technology it is possible to create effective system for remote and continuous education.

Keywords: Information and Communication Technology, Pedagogical Technologies, E-Learning, Distance Learning

Introduction

Throughout the world, information and communications technologies (ICTs) are changing the face of education. It is believed that, fundamentally, there are two distinct factors propelling this change:

1. ICTs are changing the nature of work and the workplace. The "knowledge revolution", combined with economic globalization, has created conditions in which countries that have focused on knowledge-based industries have been able to reap significant rewards. Knowledge-based industries require an educated labor force of computer-literate individuals who themselves understand and can harness the power of ICT. In response to the demands for producing such a about force, many countries have changed the objectives of their education system and have directed much of their attention to the development of ICT skills in schools.

2.ICTs offer tremendous possibilities in enhancing students' learning, developing teachers' professional capability and strengthening institutional capacity. The following are a few examples of such possibilities With computer aided instruction (CAI) applications, for example, it is possible to individualize learning while giving immediate reinforcement and feedback Computers are multimedia tools and can therefore integrate graphic, print, audio and video into interesting and captivating computer-based instructional units, lessons, and leaning environments Computer managed instruction (CMI) technology utilizes the computer's branching, storage and retrieval capabilities to organize instruction and track students' progress. Education Management Information Systems (EMIS) can improve individual school administration as well as nation-wide management of all schools and educational facilities. Computer mediated communication (CMC) technologies (such as instant messaging, electronic mail, bulletin boards and computer conferencing) facilitate communication among students, teachers, researchers and other individuals of similar interest.

* Azerbaijan Technical University - H.Javid ave 25, Azerbaijan, Baku - al-akif@mail.ru
** Azerbaijan Technical University - H.Javid ave 25, Azerbaijan, Baku - al-akif@mail.ru

The introduction of ICT in the education system requires careful planning. ICT, like any powerful tool, can do as much harm as good. Bad pedagogy implemented on a computer may have its harmful effects multiplied many fold by the power of the technology. Educational leaders and planners thus bear the tremendous responsibility of ensuring that the introduction of ICT into the classroom is managed with great care so that the potential benefits are realized, while the dangers are eliminated or minimized. The introduction and sustainability of ICT in the education system is also expensive. The capital cost of the equipment needed to begin the process is obvious. A little less obvious is the high level of recurrent costs associated with the effective use of ICT. An attempt must therefore be made to optimize the benefits of such large investments, and to develop cost effective maintenance procedures.

Integration of Information and Communication Technology in Education

Modern progress level of development of information and communication technologies (İCT) focuses our attention on development of concept and structural and organizational models [1], their applying in informatization of education (Figure 1)

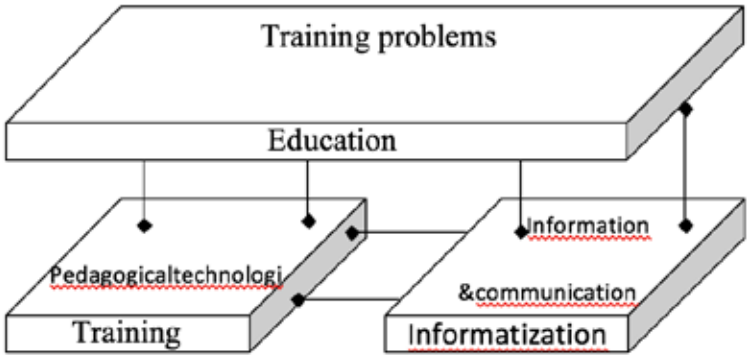


Figure 1: Integration of ICT and in Education

Pedagogical technologies:

- education in collaboration
- «brainstorming»
- situational analysis
- method of projects
- «student`s briefcase »
- network lecture
- network seminar
- network debates (discussions)
- tutorials
- network practical lessons
- network practical works
- network debate
- network consultations
- TV testing
- online games with education directionality
- virtual excursions

Information and telecommunication technologies:

1- Computer technologies based on CDROM:

- text editors,
- hypertext editors,
- editors of multimedia presentations,
- technology of virtual worlds (3D)

2. Web 1.0 technologies (internet technologies of first generation):

- e-mail,
- forum,
- audio and video chat,
- facilities of IP-telephony,
- programs-shells (platforms) for creation
- of network courses (CMS) and organization of distance education (LMS).

3. Web 2.0 technologies (internet technology of the second generation):

blogs,

- Wiki (technology of collective hypertext),
- services of social bookmarks,
- services for storing and creating of Power Point presentations,
- microblogs (services for professional communication),
- social media storage (photo services, video services, podcasts),
- contact services,
- social and search systems.

4. Web 3.0 technologies (mobile technologies):

- Smart-technologies
- distributed computing,
- mashup (allows you to create content)
- Web-Syndication (RSS-Really Simple Syndication),
- ervices for the creation of virtual worlds (Second Life -service for creation of three-dimensional virtual world)
- «Cloud" technologies (Cloud computing),
- Tele-presence technologies and etc.

Specifics of new pedagogical reality:

- A new concept of education - continuing education throughout the life as a condition for a successful life;
- changing the educational paradigm;
- changes of students' attitudes toward the working with information;
- Formation of new direction of philosophy of education -connectionism (Siemens)
- Information and didactic space of educational process,
- A new type of learner –ICT literate user of educational services («digital natives») (Mark Prensky)
- changing of requirements to "professiograme" of teacher («digital immigrants»)

The main tasks for integration of continuous, full-time and distance education are:

- development of information infrastructure ;
- organizing of network interaction of educational institutions ;
- creation and development of digital educational resources, including taking into account national and regional component;
- improving of training system of pedagogical , managerial, engineering and technical personnel in the field of information technologies;
- ensuring of equal opportunities for all citizens (including people with limited health abilities) to receive education of all levels.

Justification of urgent need for introduction of computerized and telecommunication technology in the educational process of higher education in practice has two major, closely related terms. First, incomparable technical and operational capabilities of computers carry didactic material, which incomparable with earlier applied technical learning tools and which can and should be implemented in the training and educational process. Secondly, the true efficiency of scientific and technological progress depends on the training of personnel at the level of current requirements. Therefore, the use of computerized and telecommunication technology in the educational process key component of preparing of students for future work life. It is not true to ignore the fact that for the majority of graduates of higher education institutions future profession will be mostly related with information and communication technology (ICT). Education becomes one of the sources of the most valuable strategic resources -human capital and knowledge that ultimately determines the overall level of society development. And informatization becomes the main accelerator of its development. Informatization of society is almost impossible without the computerization of the education system. The priority of this problem is increased by the fact that it is a fundamentally new.

Applying of information and telecommunication technologies is the most important role in the new system of education. The main purpose of the use of ICT in education:

§ improving of administrative performance;

§ support of managerial and scientific researches;

§ expand of scopes of the learning process (the creation of open educational space ,

virtual education institutions) ;

§ increase of efficiency of students independent activity, the use of specific properties of PC as a means of learning.

Comprehensive informatization of higher education institutions should focus on the for information and development of intellectual potential of science, improving of forms and content of educational process, the introduction of computer training methods , the use of modern information and communication technologies in the pedagogical work.

Development of education technology with using of technical means became sufficient with the presence of computers only [2]. Previously performed functions: TV, VCR, tape recorder, movie projector, slide projector, etc., successfully took the information and communication technologies. And the quality of the transmission, storage, displaying of information significantly improved. In this way, it is necessary to consider the task of translating of all information in the digital standards as a priority . ICT is a powerful tool for processing the information provided in the form of words, numbers , images, sounds , etc. The main feature of ICT as a tool is the ability of it's configuring (programming) to perform various activities related with receiving and recycling large amount of information.

Information and Communication Technologies have impacted greatly on teaching, learning, research, and school management in a number of ways. They are electronic technologies used for accessing, processing, gathering, manipulating and presenting or communicating information. It encompasses software, hardware,

and even the connectivity. When ICTs are employed in education given the right condition, they can accelerate, enrich, and deepen basic skills in reading, writing, mathematics and the sciences, and they can motivate and engage students to learn as they become more independent and responsible for their learning. Furthermore, ICTs help to relate academics to the practices of today's work. Information and communication technologies, especially network technologies have been found to encourage active learning, support innovative teaching, reduce the isolation of teachers, and encourage teachers and students to become active researchers and learners. They can also strengthen teaching through the provision of powerful tools to teachers

Summary

Participation in the network of teaching unions helps teachers to exchange experiences, to discuss current problems with colleagues, get a "first hand" normative documents. Effective inclusion of educational institutions in the external information space provides its information integration with other educational institutions, management bodies, contributes to the improvement of scientific and methodical work of teachers and, eventually, lead to qualitative changes in the educational and scientific process. Thus, the inclusion of these means into practice will form the students' literacy skills to work with different kinds of information using information and communication technologies; to involve every student in an active learning process; realize free access to the necessary information not only in the national information centers of educational institutions, but also in the centers of other countries; to conduct communion with their peers from other educational institutions of the region, the regions of the country and even other world countries; to work in cooperation in solving various problems, showing in this time certain communication skills; to form ethic of work in telecommunication networks, etc. Advantages from the use of methods of elements of distance learning technologies: During teaching the student becomes a full member of the information society, because except of training of chosen specialty, gets skills of using modern technologies, which gives an advantage in subsequent employment and career growth.

References

[1] ICT in Education of People with Special Needs:Specialized training course / Authorized Lane. from English. / N. Tokarev, S. Besio M. Ed. House "Education Service", 2008. 320 p., 32 ill., 30 tab. ISBN 5290211622021

[2] Information and Communication Technologies in Special Education Final Report of the international expert meeting held in Moscow by IITE on1213 April 2002.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Başarılarını Artırmaya Yönelik Bir Yazılım Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU *
Caner ÖZDEMİR **

Öz

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) Sınıf öğretmenleri tarafından sınırlı bilgiye sahip olunan bir özel eğitim alanıdır. Oysaki ÖÖG olan öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Özellikle son yıllarda bu sayıda büyük artış görülmüştür. Özel eğitim alanı incelendiğinde ÖÖG kategorisinin tanımında okuma ile ilgili güçlükler önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Okuma başarısı düşük olan öğrencilerin problem yaşadığı alanlardan en önemli iki alan akıcı okuma ve okuduğunu anlamadır. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrenciler kendilerine verilen metinleri hece-hece ve/veya kelime-kelime okurlar, okumaları akranlarına göre daha yavaştır. Okuma başarısı düşük olan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerden birisi de bilgisayar destekli okuma eğitimidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarılarını artırmaya yönelik bir yazılım kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma TÜBİTAK 113K726 kod'lu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hazırlanan yazılıma yönelik görüşlerini almak adına 10 sınıf öğretmeniyle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin çalışmış olduğu okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yazılımla ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar kelimeler: Okuma, öğrenme güçlüğü, sınıf öğretmeni, özel eğitim, okuma yazılımı

Abstract:

Specific learning disabilities (SLD) has a field that educators have limited knowledge regarding this topic. However, the number of students in the area of learnng disabilities increaes every year. Considering the field of special education, reading is the most important aspect of SLD category and most of students with SLD are identified under this special education category due to difficulties presented in the area of reading. One way of improving reading skills of students who have poor reading achievement is using computer software developed for improving reading skills. The purpose of this study was to share a research project TÜBİTAK 113K726 results with the participants. The purpose of this presentation is to present findings from a broad reseach study on the opinions of primary school teachers on the benimleoku reading software developed

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, cakirogluorhan@gmail.com
** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, canerozdemir1312@hotmail.com

by the research team. According to the findings of the study, the teachers had both positive and negative opinions about the reading software.

Keywords: Reading, learning disability, primary school teachers, special education, reading software.

Giriş

Okulun ilk yıllarında edinilen okuma becerisi hayatın her alanında önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisini iyi kazanmış bireyler; akademik, sosyal ve kişisel anlamda kendilerini geliştirme adına ilk ve en önemli adımı atmış sayılmaktadır. Akademik, sosyal ve kişisel başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir (Yıldız, 2013). Okuma becerilerini yeterli düzeyde geliştiremeyen öğrencilerin diğer disiplinlerde de başarılı olmaları beklenemez. Bu sebeple okula başlayan öğrencilerin öncelikle ilköğretim birinci kademede okuma becerilerindeki yeterliklerinin artırılması hedeflenmelidir (Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Bilgi çağının yaşandığı bu günlerde, güncellenen ve sürekli değişen bilgi dünyasına ayak uydurabilmenin yolu okumaktan geçmektedir. Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Okuma, okuyucu ile yazar arasında gelişen özel ve dinamik bir bağ olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okumanın etkili ve istenilen düzeyde olabilmesi için yazarın anlatmak istediği ile okuyucunun anladığının aynı ve tutarlı olması gerekmektedir. Okuyucu tarafından kaynaklanan yanlış ve eksik okumalar, kazandırılmak istenen anlamın yitirilmesine neden olmaktadır. Okuyucu tarafından kaynaklanan yanlış ve eksik okumalar, okuma güçlüğü olarak nitelendirilmektedir. Okuma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü içerisinde değerlendirilmektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG); özel bir akademik alanda belirgin bir bozukluğun olması ile kendisini belli eder. Bu tanıyı alan çocukların bilişsel yetilerindeki dağılım inişli çıkışlıdır. Bu farklı dağılım okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi değişik, bir o kadar da geniş yeti alanlarını içine almaktadır (Korkmaz 2000). Bu durumdan dolayı okuma güçlüğünü; "çocuğun kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda beklenenin önemli derecede altında bulunan okuma başarısıdır" (APA, 1994) şeklinde tanımlamak mümkündür.

Demirtaş (2016)'a göre, okuma güçlüğü, bireyin kendi yaş düzeyine uygun öğrenme yaşantısı sağlandığı halde, istenilen düzeyde olmayan okuma seviyesidir. Okuma güçlüğü; öğrencinin yalnızca okuyamama durumunu değil, okurken hatalar yapma, seviyesine uygun hızda okuyamama, okuduğunu yeterince anlayamama, okuma ile ilgili temel becerileri kazanamamış olma durumlarını da ifade etmektedir. Okuma güçlüğünün, öğrencinin tanılanmış herhangi bir zihinsel, görme ve işitme engeli olmamasına rağmen beklenilen seviyede olmayan okuma düzeyini ifade ettiği görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belli başlı özellikleri; kelime veya cümleleri akranlarından yavaş okuma, okumada akıcılık sorunları yaşama, kelimeleri tanımada zorluk yaşama, okuduğu metinleri ya da cümleleri anlamlandıramama, sayıları ve harf sıralarını ters çevirme, matematik işaretlerinin yerlerini değiştirme, gereksiz duraklamalar yapma, sağ ve sol gibi kavramları karıştırma şeklinde sıralanabilir (Yurdakal, 2014).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğünü gidermede bir takım ilkeler bulunmaktadır. Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi ile görevli olan uzmanın ilk görevi, çocuktaki kusurların nedenlerini belirlemeye çalışmaktır. İkinci görevi de çocuğun en az gelişmiş olan yeteneklerini saptamaktır. Ancak, bu iki işi yerine getirdikten sonra uzman kullanacağı yöntemi seçebilir ve programını yapabilir. Bu programı da bozukluğun derecesi ve çocuğun gelişim düzeyine göre hazırlamalıdır (Miles, 1974; Tansley, 1974; akt. Razon, 1982).

Son zamanlarda uzmanlar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yardım etme konusunda teknolojiden faydalanmaktadır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ülkeleri kaçınılmaz bir yarışın içine sokmuş

ve bu yarış yeni teknolojik olanakların geliştirilmesini bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp zorunluluk haline getirmiştir. (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut, Yıldırım, 2008). Eğitimde teknoloji kullanımı ile uzun ve zahmetli pek çok şey, daha kısa sürede ve daha verimli bir şekilde sonuca ulaşmaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanacak tedavi/geliştirme uygulamaları oldukça önem taşımaktadır. Bu uygulamalar aracılığı ile uzman kişiler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğü kaynağını bulup o yönde geliştirilen uygulamalar sayesinde okuma güçlüğüne çözüm getirebilmektedir. Bu noktadan hareketle, günümüz dünyasının gerekliliklerini ve imkanlarını göz önünde bulunduracak olursak, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere sunulacak tedavi/geliştirme uygulamaları bilgisayar yardımıyla yapılması büyük önem taşımaktadır. Bilgisayar sayesinde saatler hatta günler alabilecek uygulamalar, birkaç dakika içerisinde yapılabilmektedir. Öğrencilerin gelişim özelliklerini takip etmek, ulaşılmak istenilen başarı seviyesine ne kadar yaklaştığını belirlemek bilgisayarlar aracılığı ile hata payı olmaksızın kaydedilmekte, istenildiği zaman bu bilgilere geri dönülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile çalışmak sabır gerektiren bir uğraştır. Çünkü bu öğrenciler uzmanların defalarca düzelttiği okuma hatalarını tekrar tekrar yapabilmektedir. Bu durum da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan uzmanları uzun vadede yormaktadır. Bilgisayar sayesinde bireysel çalışabilme imkânı yakalayan öğrenciler, okumasını defalarca kez tekrarlayabilmekte, yaptığı hataları belirleyebilmekte ve düzeltme imkanı bulabilmektedir. Ayrıca, okuma için gereken materyaller bilgisayar yardımı ile tek bir kaynakta toplanmakta, istenildiği zaman istenildiği kaynağa ulaşılabilmektedir. Bu durumda öğrenci hem okumasını geliştirebilmekte, hem de okurken yeni bilgilere ulaşabilmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarılarını artırmaya yönelik bir yazılım kullanımına yönelik görüşlerini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nitel verilerin toplanması amacıyla ana çalışmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki 10 sınıf öğretmeni ve 10 katılımcı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerini incelediğinde öğretmenlerin en az 4, en çok 22 yıllık deneyime sahip oldukları görülmekte ve öğretmenlerin hizmet yılının ortalaması 10,5 yıl olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler arasında 2.,3. ve 4. sınıfı okutan farklı öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde farklı sınıflardan seçilerek çeşitlilik göstermeleri çalışmaya yönelik daha kapsamlı bilgi elde edilmesini sağlayacaktır.

Tablo 1. Nitel çalışma katılımcı bilgileri

Katılımcı Özellikleri	Sınıf Öğretmeni (n = 10)
Cinsiyet	
Erkek	3 (%30)
Kız	7 (%70)
Sınıf Düzeyi	
2	3 (%30)
3	4 (%40)
4	3 (%30)

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu teknikte görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden hazırlanmaktadır. Bunun yanında, görüşme sırasında katılımcılara esneklik sağlamak amacıyla oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verilmektedir. Bu tür görüşmede, katılımcıların da araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur. Bu esneklik sağlandığından dolayı nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2009).

Verilerin analizinde temel düzey analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Temel düzey analizinde, araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve görüşmelere herhangi bir katkıda bulunmadan ya da az oranda katkıda bulunularak veriler ortaya koyulmaktadır. İçerik analizi sürecinde içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulması gibi çalışmalar yapılır (Ekiz, 2009).

Verilerin toplanması ve analizinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

Çalışmanın katılımcıları

Katılımcılara sorulacak görüşme soruları tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Analizlerin yapılması için görüşmeler yazıya dökülmüştür.

Benzer cevaplar alt alta yazılarak kodlanması kolaylaştırılmıştır.

Elde edilen bilgiler temsili olarak seçilmiş öğretmen ifadeleriyle desteklenmiştir.

Elde edilen bulgular; yazılımın okuma başarısı üzerindeki etkisi, yazılımın olumsuz yönleri, yazılımın olumlu yönleri, yazılımın gelecekte kullanımı olmak üzere 4 temada incelenmiştir.

Aynı şekilde araştırmaya katılan öğrencilerle de bireysel görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular; yazılımın etkisi, yazılımın olumsuz yönleri, yazılımın olumlu yönleri, yazılımın en beğenilen ve beğenilmeyen özelliği, yazılımın gelecekte kullanımı olmak üzere 6 temada incelenmiştir.

Sonuç

Görüşmelere katılan öğretmenlere geliştirilen yazılımın olumsuz yönleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yazılımın farklı özelliklerine yönelik olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu konuda K3 no'lu öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "şimdi bu programda dikkatimi çeken şöyle bir şey var; okuma hızı, kelime sayısı yanılmıyorsam. Bir sayaç var anladığım kadarıyla, kelime sayılarını buluyor. İlk okuma kısmı çok güzel. Biz de öğrencilerimize ilk etapta bir kaba değerlendirme yaparız. İlk yorumlamalarını, ilk telaffuzlarını alırız. Ama bu burada mesela bir metin karşımıza çıktı "Mevsimler" metni örneğin. Bir görsel, metni sembolize eden ufak bir resim, bir olaylı hareketli bir resim ihtiyacını ben kendi adıma duydum. İşitme engelli öğrenciler için de ben kısıtlı düşünmek de istemiyorum. Sonuçta tüm okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için düşünüldüğünde görsel her zaman destekleyici olur, kuvvetlendirir, pekiştirir anlamı. Metne böyle bir görsel eklenebilir."

Bu yorumun yanında K6 no'lu öğretmen ise *"Yani okumayı geliştirmeyecek bir yön ise şudur; okumaya başlama butonuna bastığında öğrencinin okuyacağı metin ekrana gelmeliydi, şimdi butona basmadan, okumaya başla butonuna basmadan metin ekranda gözüktüğü için öğrenci bunu okuyup, peş peşe okuyup daha sonra butona bastığında başla - bitir yaptığı için bence bu okuma hızını etkiler yani verilerin sağlam bir şekilde alınmasını etkiler.*" şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlere Göre Yazılımın Olumlu Yönleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere ayrıca yazılımın olumlu yönleri de sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde yine yazılımın farklı özelliklerine yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu konuda K9 no'lu öğretmen *"... Okuma çalışması olarak zaten, okuma çalışmasının olması ve kelime, aslında kelime sayısını bulması güzel, en beğendiğim yönü bu. Belki de program amacına ulaşmış olacak. Yani bizde öğrencilerin kaç kelimeyi doğru telaffuz ettiklerini, işitilebilir bir ses tonu ile okuyup okumadıklarını biz de zaten bilmek istiyoruz. Yani buydu en beğendiğim özelliği" şeklinde görüş bildirmiştir.* Bir başka öğretmen (K6) ise "*Yazılımın en çok beğendiğim yönü; metinlerin resimlerle desteklenmiş oluşu. Gayet açık ve sade bir dille öğrenciyi yönlendirmesi*" şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Öğretmenlere Göre Yazılımın Gelecekte Kullanımı

Görüşmelere katılan öğretmenlere geliştirilen yazılımı gelecekte kullanmak isteyip istemedikleri de sorulmuştur. Bu soruya K10 no'lu öğretmen şu şekilde cevap vermiştir etmiştir: *"Programın fikri çok güzel aslında. Çıkışı, ulaşmak istediği yer, hedefi güzel. Fakat şu anda çok istemezdim sanıyorum. Yani benim kullandığım, tercih ettiğim başka programlar var. Biraz daha geliştirilmiş olursa, benim istediğim gibi olurda demeyeyim de, biraz daha desteklenmeli, biraz daha geliştirilmeli, değiştirilmeli. Ama öyle olursa tabi kullanılabilir. Çok da faydalı olur alınır, alırım yani ücretsiz de olsa alırım, edinirim".* Bir başka öğretmen (K1) ise "ücretsiz olarak verilirse sadece okuma güçlüğü çocuklarında *değil okumayı yeni öğrenen ve okuduğunu anlama kabiliyeti ya da kendi düşüncelerini ifade etme aşamasında olan öğrencilerim için ben bunu kullanırdım. En temel özelliği ise şu anda öğretmenlerin kesinlikle materyal bulma sıkıntısı, özellikle bu alanda materyal bulma sıkıntısı olduğu için bu programı kullanırdım"* şeklinde görüş bildirmiştir.

Kaynakça:

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (10. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Altun, T., Ekiz, D. ve Odabası, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2011) 80-101.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), (1994). Mental bozuklukların tanımsal ve sayısal el kitabı, (DSM-IV). (Çeviren: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Korkmaz, B. (2000). Öğrenme Bozuklukları Pediatrik Davranış Nörolojisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, s.189- 216.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, *7*(39).

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

Uyar, Y., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 4(1): 132-149.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. International Periodical for The languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/4, 1461-1478, Ankara.

Yurdakal, İ. H., (2014). İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Fen Eğitiminde Oyunlaştırmanın Farklı Değişkenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Examining the Effects of Gamification on Different Variables in Science Education

Yrd. Doç. Dr. Fatih ERDOĞDU *
Faik Özgür KARATAŞ **

Öz

Fen eğitimi, öğrencilerin anlamakta genellikle zorlandığı soyut konuları içermektedir. Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için farklı yöntem, teknik ve teknolojiler işe koşulmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı fen eğitimde oyunlaştırmanın öğrenciler üzerinde farklı değişkenler açısından etkisinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda rozet kullanımının öğrencilerin başarısını, motivasyonunu ve kişilerarası ilişkilerini ne yönde etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Oyunlaştırma unsurlarından olan rozetler kullanılarak ilkokul 5. sınıf 11 öğrenciye 12 ders saati boyunca çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere kısa sınav, sınav, ödev ve sınıf içi etkinlikler sunularak her etkinlik sonunda aldığı puana göre ilgili rozet (gülen yüz, düşünen yüz, ağlayan yüz vb.) sınıfta oluşturulan rozet tahtasına yapıştırılmıştır. Uygulama sonunda tüm öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süreci boyunca gözlemler de yapılmıştır. Görüşme ve gözlem yoluyla toplanan veriler çeşitli temalar altında toplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca nitel verilerin yanı sıra öğrencilerin motivasyonundaki değişimi ortaya koymak amacı ile motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, rozet kullanımının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği ve dışsal motivasyonu artırdığı bulunmuştur. Dikkati çeken bir diğer sonuç ise rozet kullanımının içsel motivasyonu etkilemediğidir. Kişilerarası ilişkiler açısından sonuçlar incelendiğinde ise sınıf içerisinde rozet kullanımının öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturduğu öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Rozet kullanımının içsel motivasyona yönelik etkisinin derinlemesine ortaya çıkarılabilmesi için öğrencilerin özerklik duygularına sahip olabileceği sınıf içi ortamlar ve etkinlikler tasarlanarak farklı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: oyunlaştırma, dışsal motivasyon, içsel motivasyon, kişilerarası ilişki, fen eğitimi

Abstract:

Science education includes abstract concepts that students often have difficulty to understand. Various pedagogical methods and techniques as well as technologies can be utilized to overcome these difficulties. In this context, the aim of this study is to examine the effects of gamification in science education in terms of different variables. For this purpose, answering the question of how the use of badges affects the students' achievement, motivation, and interpersonal relations is sought. Through the use of badges from the elements of gamification, elementary school 5th grade 11 students were given various activities during 12 hours. Students are given quizzes, exams, assignments and class activities during the implementation and the badge (smiling face, thinking face, crying face etc.) is attached to the badge board at the end of each activity.

* Karadeniz Technical University, Department of Educational Technologies, ferdogdu@ktu.edu.tr
** Karadeniz Technical University, Department of Educational Technologies, fokaratas@ktu.edu.tr

At the end of the implementation, all students were interviewed. Observations were also made during the implementation process. Data gathered through interviews and observations were collected and analyzed under various themes. In addition to the qualitative data, motivation scale was applied with the aim of revealing the change in the students' motivation. As a result of the research, it was seen that the use of badges affects the students' class achievement positively and increases their external motivation. Another notable result is that the gamification via using badges had little or no effect on internal motivation. When the results are examined in terms of interpersonal relations, it is understood from the statements of the students that the use of badge in the class creates a competition environment among the students. In order to deeply reveal the internal motivation effect of badge use, it is suggested to design activities and a classroom environment where the students' autonomy feelings would be promoted.

Keywords: gamification, external motivation, internal motivation, interpersonal relations, science education

Introduction

Science is one of the difficult subjects in schools to be understood by students due its very abstract nature (Ayas & Demirbaş, 1997; Çalık & Ayas, 2005; de Berg, 2012). For this reason, students may not develop positive feelings towards the course and this can affect their engagement to the course. Student may develop positive feelings towards the course when different methods, technologies, and techniques are implemented which affect students' success, motivation, and the relationship with other class members positively.

A literature review revealed that science education has some issues because of students' indifference of the course, inadequate resources, ineffective use of the technology, etc. (Ayoubi & BouJaoude, 2006; Özden, 2007). Although many studies were carried out in the field of science education, student understanding and achievement have not reached the desired level yet (Adadan & Savaşçı, 2012; Çalık et al., 2009). Moreover, many authors noted that decreasing participation is noticeable in science education due to low motivation and interest level (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998,). Moreover, motivation supports students' learning performance, but it is difficult to motivate students (Brophy, 2004). On the other hand, Wigfield and Eccles (2002) reported that very little research has been done on the intrinsic motivation of students so there is a need for further research on motivation in science education. When intrinsic motivation is provided, students may have more positive feelings towards the lesson and the teacher.

Because of these reasons, it is believed that using gamification elements in science education might increase students' interest and motivation. Because of competitive nature of gamification (Hanus & Fox, 2015), examining interpersonal relationships among students after implementing gamification methods is both important and curious issue.

Gamification and motivation

In recent years, emerging trend which increases student engagement is to use external rewards. Gamification is the one of the most noteworthy trend which attempts to enrich the traditional classroom environments by using game-like elements (badges, leaderboard, points etc) (De Freitas & de Freitas, 2013). Gamification is defined as "the use of game design elements in non-game contexts" (Brewer et al, 2013; Dicheva, Agre & Angelova, 2015). When investigating studies which are about gamification, it is shown that gamification is beneficial in most issues for students. Rewards are components of gamification and they can increase participation and motivation while doing routine tasks (Antin, 2012; Miller Pater & Mynatt, 2013). However, while investigating gamification studies, it is not encountered a study which investigates the relationship between gamification and interpersonal relationship. On the other hand, Hanus and Fox (2015) reported that badges increase external motivation and reduce intrinsic motivation, thus affecting the success of the student in a negative way. However, Filsecker and Hickey (2014) pointed out that badges have a positive impact on learning because they rely on a reward system and promote external motivation and participation in the lesson.

Learning is a mental process in which motivation is one of the key variables (De Freitas & de Freitas, 2013). Hence learning is based on motivation when students sense meaning and satisfaction about learning activities which is important issue for understanding of problems in science (Juriševič et al., 2008). Because of these reasons, motivation is one of the most important learning outcomes. It is known that gamification can increase extrinsic motivation (Dickey, 2006). Extrinsic motivation is an important element in students' motivation for learning performance, but intrinsic motivation is a more personal and satisfactory kind of motivation (Niemiec & Ryan, 2009). Studies which determining relationship between gamification and motivation seldom examine intrinsic motivation for learning activities (Als, Jensen,& Skov, 2005). In this case, stating relationship between intrinsic motivation and implementing gamification elements in classroom environment will become a necessity for science education.

Cognitive evaluation theory

Cognitive Evaluation Theory (CET) was presented by Deci and Ryan in 1985. According to CET, rewards can increase feeling of competence during activities and can also enhance intrinsic motivation for those activities which allow satisfaction for students (Ryan & Deci, 2000). However, unless sense of autonomy is provided, rewards do not increase intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). Therefore, we designed the study to provide sense of autonomy for students. In this study, for the sense of autonomy, students were asked whether they would like to be a volunteer for these activities before implementing activities. Moreover, it was stated that points/scores taken after activities do not affect their course grade. Students were also allowed to decide sticking badges to badge board freely.

Research purpose

The aim of the study is to examine effects of a gamification application in science education in terms of students' motivation, academic achievement and peer relationships. The research questions guided this study are as follows:

How does using badges as a gamification application affect students' motivation and academic achievement?

Is there a relationship between the implementation of using badges and interpersonal relationship?

Methodology

Research design

In order to answer the research questions, a case study methodology was implemented as it allows the researchers to examine issues in detail (Çepni, 2014). A science class was selected as a case to investigate gamification effects. The gamification application was implemented for 12 hours in a 5th grade science class. Science teacher was supported during the study to teach the class and perform the activities (quizzes, homework, classroom activities, and exam) during the study. After completed activities, students win badges and they can hang them on the badge board. While performing the activities, the teacher also took field notes. At the end of the implementation, interviews were conducted with students about the implementation. A motivation scale was also administrated as a post-test. Finally, qualitative and quantitative data were analyzed to address the research questions.

Participants

A primary school was chosen as an environment for this case study. All of the fifth grade students in the school took part in the study voluntarily (N=11). The data were collected from 11 students (9 females and 2 males) in three weeks.

Instruments

Motivation scale was used to determine the students' motivation level. Dede and Yaman (2008) developed the likert-type motivation scale to investigate students' motivation level for learning science for 5th grade

students. The scale consists of 23 items and first 6 items are about intrinsic motivation. Reliability co-efficient of the scale is high enough (Cronbach Alpha: 0.80) to be administrated to the participants.

A semi-structured interview protocol and an observation form were utilized for collecting qualitative data about motivation and interpersonal relationship. These forms were reviewed by two experts to examine whether they are appropriate for the purpose. Based on the experts' suggestion, necessary changes were made.

Data Analysis

Motivation scale was implemented as pre- and post-test. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to find out differences between motivation levels of students. Moreover, qualitative data which are collected by using semi-structured interviews and observation form were analyzed by constant comparative analysis method. Themes were constructed to address research problems.

Gamification Elements

Badges and their meaning were decided by researcher and science teacher. As shown in Table 1, there are 6 different badges and meaning based on scores gained by the activities.

Table 1. Badges and Score Intervals

Badges	Score Interval	Badges	Score Interval
	0-44		65-74
	45-54		75-84
	55-64		85-100

Researchers decided score intervals for the badges with the help of two experts in science education. Especially for the crying badge, 0-44 interval was chosen to be unsuccessful. To determine other intervals, the science teacher's experiences were utilized.

Results

Effects of badges on motivation and academic achievement

To determine effects of badges on motivation and academic achievement, data from all sources were used. Table 1 indicates results of the motivation scale from pre- and post-test.

Table 2. Motivation pre-test and post-test results

	N	Mean Rank	Sum of Rank	p
Motivation pre-test	11	3.90	19,50	0,833
Motivation post-test	11	5,50	16,50	

Motivation scale was implemented 11 students (9 female and 2 male) at the beginning and end of the study as a pre-test and a post-test. Table 2 shows that there is no significant difference between pre-test and post-test for determining motivation level of students ($p>.05$). In addition to quantitative data which are collected by motivation scale, qualitative data was collected by observation and interview. Based on field notes, codes and themes were constructed as seen Figure 1.

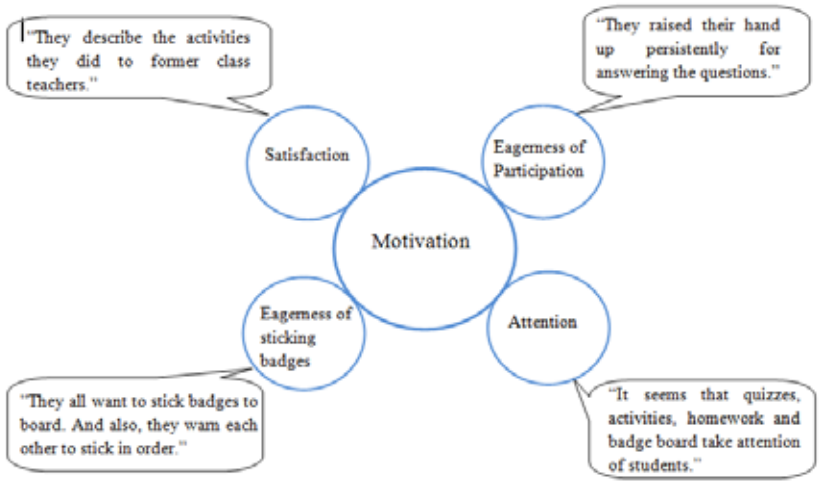


Figure 1. Observation results about motivation

Using badges in science education affects students' motivation level positively. Analysis of the field notes revealed satisfaction, eagerness of participation, eagerness of hanging badges and attention codes under motivation theme. Based on observation notes, using badges increases satisfaction, eagerness of participation and eagerness of hanging badges in science education. Moreover, interview data shows that students are satisfied by using badges in the class. However, as students are eager to hang badges when they earned high scores, they are not eager to stick badges in the case of low scores. Many students uttered that they do not like crying face badge and they did not want to hang this badge on the board.

The motivation scale consists of 23 items and first 6 items are about intrinsic motivation. To determine effects of badges on intrinsic motivation, data were collected by motivation scale's first 6 items. Table 2 indicates intrinsic motivation pre-test and post-test results.

Table 3. Intrinsic Motivation Pre-test and Post-test Results

	N	Mean Rank	Sum of Rank	p
Intrinsic Motivation Pre-test	11	2,75	5,50	0,588
Intrinsic Motivation Post-test	11	3,17	9,50	

As seen in Table 3 there is no significant difference between pre-test and post-test for determining intrinsic motivation level of students (p>.05).

In this study, data which are collected by observation and interview support academic achievement test results. According to observation notes, students participated activities and they answered teacher's questions in every lesson. While doing activities, students are careful not to make mistakes. The students participate orally in every class (Figure 2).

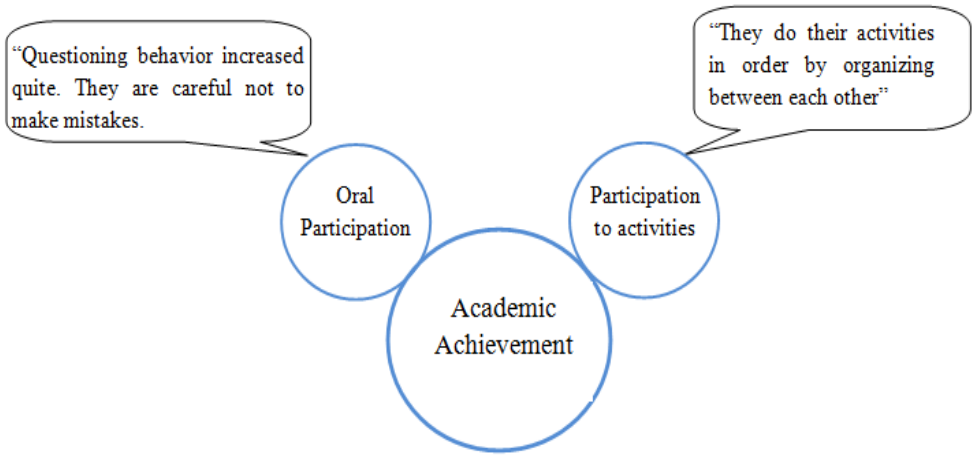


Figure 2. Results about academic achievement

According to interview data, students stated that using badges affects their achievement positively and provided active participation. This result supports observation and academic achievement results.

Effects of badges on interpersonal relationship

To determine interpersonal relationship after implementing gamification methods in the science class, data were collected via observation and interviews. Figure 3 shows theme and codes about interpersonal relationship.

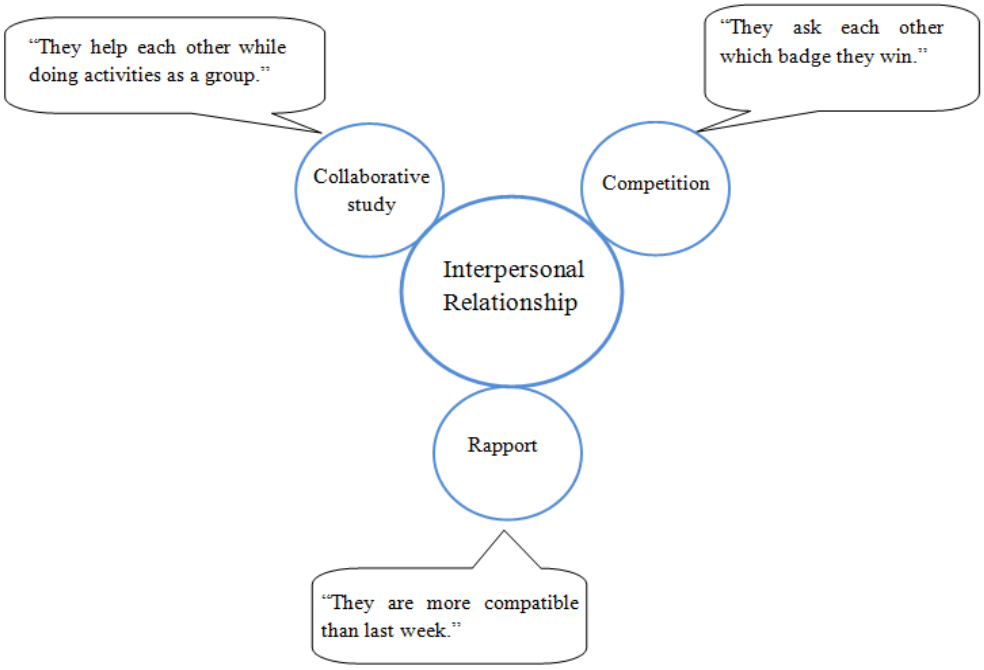


Figure 3. Results about interpersonal relationship

Observation data revealed that using badges results in competition between students in the class. And also, students asked which badges they received. However, in activities which are done as a group, they can success collaborative study easily. Then, except for first week, students are rapport with each other. Moreover, the students did not ask which badges they received in the last week.

Conclusion

Learning is affected by motivation when students feel learning activities are meaningful and fulfilled which is important issue for understanding of problems in science education (Jurišević et al., 2008). As

a result, using badges in science education affects the students' achievement positively. Rewards are components of gamification and they can increase participation (Antin, 2012; Miller Pater & Mynatt, 2013). Participation can affect achievement in positive direction. However, since this study was not designed in experimental nature it is hard to assert an cause-and-effect relationship. Thus, we cannot make a bold claim about academic achievement and gamification.

And also, after implementing motivation scale for determining general motivation and intrinsic motivation, it is seen that there is no effect of using badges on neither general motivation nor intrinsic motivation. The reason for this might be the time constrain as the implementation took only three weeks. Another reason might be the teacher's attitude towards students which might affect students' views and beliefs about the class. However, the field notes and student interviews shown that using badges increase the student's motivation. Gamification elements (badges, leader boards etc.) can increase motivation while doing routine tasks (Antin, 2012; Miller Pater & Mynatt, 2013). It can be said that the reason for this difference is that the answers which students have given to the scale can be affected by the perspective of the teacher. This effect may be due to the young age of the students. In this study, it can be said that using badges increases extrinsic motivation because badges are one of the external rewards.

Moreover, using badges may not be an effective method to increase intrinsic motivation. Studies which determining relationship between gamification and motivation seldom examine intrinsic motivation for learning activities (Als, Jensen & Skov, 2005). However, according to CET, rewards can increase feeling of competence during activities and this might lead to enhancing intrinsic motivation for those activities because they allow satisfaction for students (Ryan & Deci, 2000). However, if sense of autonomy is not provided, rewards may not increase intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). In this study, students were asked whether they would like to be volunteers for these activities for sense of autonomy. Gamification activity and scores earned in this activity did not affect the students' grade and they were aware of it. The last precaution to improve sense of autonomy was about students' free choice: the students were free to hang their badges to the badge board. When activities are planned well and they are interesting for students, intrinsic motivation may also be affected positively (Filsecker & Hickey, 2014). For this study, interesting activities for students may not be provided by science teacher which might lead to no significant difference between pre-test and post-test. And also, the reason for this, teacher factor may be effective not to sense of autonomy and voluntariness may not be enough for activities. Moreover, using badges in science education results in competition between students. However, in activities which are done as a group, they can easily achieve collaborative study. Based on field notes, it may be understood that using gamification with group activities may affect intrinsic motivation positively.

The study implemented for 12 hours in a science class. In this process, it was tried to determine the participants' motivation level, academic achievement and interpersonal relationship. However, for intrinsic motivation, implementation time may be extended. It should be considered that the current study is a pilot study to determine some variables for gamification and intrinsic motivation. As a result, group activities are seen as effective methods for using gamification and intrinsic motivation.

References

Adadan, Emine, and Funda Savasci. "An analysis of 16–17-year-old students' understanding of solution chemistry concepts using a two-tier diagnostic instrument." *International Journal of Science Education* 34.4 (2012): 513-544.

Als, Benedikte S., Janne J. Jensen, and Mikael B. Skov. "Comparison of think-aloud and constructive interaction in usability testing with children." *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children*. ACM, 2005. Antin, J. (2012). Gamification: Designing for Motivation. *Interactions* 19, 4, 14–17.

Ayas, Alipasa, and Ayhan Demirbas. "Turkish secondary students' conceptions of the introductory concepts." *J. Chem. Educ* 74.5 (1997): 518.

Ayoubi, Zalpha, and Saouma BouJaoude. "A profile of pre-college chemistry teaching in beirut." *Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education* 2.3 (2006): 124-143. Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. New York, NY: Routledge.

Brewer, Robin, et al. "Using gamification to motivate children to complete empirical studies in lab environments." *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*. ACM, 2013.

Çalik, Muammer, Alipaşa Ayas, and Richard K. Coll. "Investigating the effectiveness of an analogy activity in improving students' conceptual change for solution chemistry concepts." *International journal of science and mathematics education* 7.4 (2009): 651-676.

Calik, Muammer, and Alipaşa Ayas. "A comparison of level of understanding of eighthgrade students and science student teachers related to selected chemistry concepts." *Journal of Research in Science Teaching* 42.6 (2005): 638-667.De Freitas, A. A., & de Freitas, M. M. (2013). Classroom Live: a software-assisted gamification tool. *Computer Science Education*, 23(2), 186-206.

Çepni, S. Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, Celepler Matbaacılık: Trabzon, (2014).

de Berg, Kevin. "A study of first-year chemistry students' understanding of solution concentration at the tertiary level." *Chemistry Education Research and Practice* 13.1 (2012): 8-16.Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 75–88.

Dickey, Michele D. "Game design and learning: A conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation." *Educational Technology Research and Development* 55.3 (2007): 253-273. Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 1017–1095). New York: John Wiley & Sons.

Filsecker, Michael, and Daniel Thomas Hickey. "A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game." *Computers & Education* 75 (2014): 136-148.

Hanus, Michael D., and Jesse Fox. "Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance." *Computers & Education* 80 (2015): 152-161.

Jurišević, Mojca, et al. "Intrinsic motivation of preservice primary school teachers for learning chemistry in relation to their academic achievement." *International Journal of Science Education* 30.1 (2008): 87-107. Miller, A., Pater, J., and Mynatt, E. (2013). Design Strategies for Youth-Focused Pervasive Social Health Games. *Proc. Pervasive Health 2013*, IEEE Press, to appear.

Niemiec, Christopher P., and Richard M. Ryan. "Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice." *Theory and research in Education* 7.2 (2009): 133-144.

Ozden, M. "Qualitative and quantitative evaluation of chemistry teachers' problems encountered during chemistry teaching: Samples of Adiyaman and Malatya." *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi* 22 (2007): 40-54 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67

Wigfield, Allan, and Jacquelynne S. Eccles. "Expectancy–value theory of achievement motivation." *Contemporary educational psychology* 25.1 (2000): 68-81.

Aile Eğitiminin Çocuk Gelişimine Etkisi

The Effect Of Family Education On Child Development

Burcu BAL *

Öz

Çocuk gelişimi özel bir uzmanlık alanı olarak kabul edilir. Gelişmiş toplumlar bu alanla ilgili çok çeşitli bilimsel çalışmalar da yapmaktadır. Gerek geleneksel toplumlarda gerek modern toplumlarda çocuğun gelişimini tamamlaması ve toplumun beklentileri doğrultusunda kültürlenmesi için çaba göstermektedir. Çocuk gelişim evreleri dikkate alındığında anne karnında bu sürecin başladığını görmekteyiz. Annenin bilinçli ve eğitimli olması, annenin içerisinde bulunduğu aile koşulları ve çevresel etkiler çocuk tarafından algılanmaktadır. Ebeveynler çocukların hayatta sahip oldukları en önemli öğretmenleridir. Çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır.(Chow vd.,2004:4;PTA,2005:1). Çocuğun hayatında bu kadar önemli yere sahip ailelerin, hem aile olma becerileri hem de çocuk bakımı ve eğitimi konularında yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Çocuğu tanımak, eğitimde yeni stratejiler geliştirmek, gelişimlerini desteklemek için aile ile okulun birlikte çalışması gerekmektedir. Hızla gelişen dünyamızda bilim ve teknolojideki gelişmelerle toplumların aile ve çocuğa bakış açısı değişmektedir. Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda geleneksel tutumlardan uzaklaşması gerektiği tartışmasız olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra ailelerde çocuklarını tanıma, çocuklarının gelişimini destekleme ve anne babalıkla ilgili olumlu duygular geliştirme konusunda daha fazla desteğe gereksinim duyulmaktadır. "çocuk yetiştirmek sanattır" sözünü kendimize ilke edinerek, en iyi sanatçıyı yetiştirmek için en iyi yolun eğitimden geçtiği unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Eğitim, Ebeveyn, Çocuk Gelişimi, Strateji.

Abstract:

Child development is considered a special area of expertise. Advanced societies are also engaged in a wide range of scientific research related to this field. Both in traditional societies and in modern societies, the child is endeavoring to complete the development and to cultivate it in the direction of the community expectations.

Considering child developmental stages, we see that this process begins in the mother's womb. The fact that the mother is conscious and educated, her mother's family conditions and environmental influences are perceived by the child. Parents are the most important teachers that children have in life.

* Erzin Halk Eğitim Merkezi, nazlihilal34@hotmail.com

The child's social, emotional, cognitive and physical development first begins in the family. Families whose children have such a crucial role in life are required to have adequate equipments in both family skills and child care and education. It is necessary to work with family and school to get to know the child, to develop new strategies in education and to support their development. In our rapidly developing world, science and technology developments have changed the way societies view families and children. It has been argued that parents should move away from traditional attitudes about raising children. In addition, families need more support in recognizing their children, supporting their children's development, and developing positive feelings about parenting. It should not be forgotten that the best way to educate the best artists by educating children is to be an art is our education.

Keywords: Family education, Parents, child development, Strategy

Giriş

Aile; biyolojik ilişkiler sonucu inşa türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, güne dek toplumda oluşturulmuş maddi ve manevi zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal ve benzeri yönleri bulunan toplumsal bir kurumdur (Sayın,1990:2).

İnsanoğlu ilk zamanlarda bilinçsizce hayatta kalmak için, sonrasında ise bilinçli bir şekilde gelişmek ve ilerlemek için doğa ile girdiği mücadele, onun kendiliğinden değişmesine yani yaygın bir eğitim sürecinden geçmesine neden olmuştur. Bu nedenle aile ve eğitim birbiriyle karşılıklı ve doğal bir ilişki içinde olan iki önemli toplumsal kurumdur.

Aile birbiriyle etkileşim içinde olan iki alt sistemi içerir: Sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi(Kağıtçıbaşı,1998).

Ana-baba tutumları farklı ölçütler, boyutlar temel alınarak farklı biçimlerde sınıflandırılabilmektedir. Bu boyutlardan birisi; çocuğu kabul etme, çocuğun her türlü ihtiyacını karşılama ve çocukla kurulan ilişki biçimidir. Diğer boyut; çocuğu kontrol etme, yönetme ve çocuktan beklentilerdir(Ali Sinanoğlu,2003; Sertelin,2003;Ulusoy vd.,2005).

Çocuk açısından eğitimin en iyi gerçekleştirileceği yer ailedir. İnsanlar temel değerlerini yeni nesillere aile aracılığı ile aktarır. Birey ilk dini, ahlaki bilgi ve tutumları, duyguları tanımayı ve bunların yaşanma biçimlerini kontrol altına almayı diğerleri ile ilişki ve iletişim kurmayı ailesinden öğrenir. Çocuğun eğitimi her şey den önce temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır.

Bunlar; sevgi, disiplin ve özgürlüktür. Bu üç ihtiyaç birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Yani birlikte karşılanır. Çocuk açısından ailenin önemi sadece onun maddi ihtiyaçları değişik şekilde karşılanabilir. Ancak aile içinde sağlanan sevgi, şefkat ve güven ortamını başka yerlerde sağlamak oldukça zordur. Çocuk için özellikle anne sevgisi çok önemlidir. Anne sevgisinden yoksun kalan çocuk, diğer ihtiyaçları giderilse bile, dokunma ve sevme ihtiyacı doyurulamadığı için psikolojik açıdan tutarsız davranışlar gösterir. Yetiştirme yurtlarında yapılan araştırmalar bu durumu açıkça göstermektedir(Yörükoğlu,1983;Sönmez,1990).

Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur?

Aile eğitim programları temelde iki amaca hizmet etmektedir. Birincisi ailenin psikolojik ve sosyal açıdan bulunduğu yaşam şartlarına adapte olabilmesine yardımcı olmak; diğeri ise çocukların eğitimlerinde aile ayağını güçlendirmektir(Cochran,1988:26).

Çocuk yetiştirmek için tüm ailelerin hem duygusal hem de uygulamada desteğe ihtiyacı vardır. Aynı zamanda aileler çocukların gelişimleri ve eğitimleri konusunda hem spesifik hem de temel bilgilere,

tavsiyelere, geri bildirimlere ve aile içindeki problem durumlarında bilgi alabilecekleri bir kaynağa gereksinim duymaktadırlar. Geçtiğimiz yıllarda aileler genellikle bu bilgileri informal yolla alabilmekteydiler. Geleneksel olarak aileler çocuk yetiştirme ile ilgili bilgileri geniş aile içindeki büyüklerden ve arkadaşlardan, komşular arasındaki diğer yaşlı ailelerden, köylerin yaşlılarından ya da din adamlarından almaktaydı(Haraven,1982; Colerman,1987).

Aileler yaşadıkları toplumun değer yargılarını da dikkate alarak, çocuklarını yetenekli bir yetişkin olarak yetiştirebilmek için, toplumun diğer yetenekli bireylerine yakınlık, diğer bakım alanlarında yeterlilik ve zor yaşam koşullarında ebeveynlikle ilgili motivasyona gereksinim duymaktadır. Aile eğitim ve destek programları ailelerin bu gereksinimlerini karşılamak için hazırlanmıştır.

Aile eğitimlerine duyulan gereksinim nedenlerinden biriside eğitimle ilgili bilgilerin karmaşıklaşarak artmış olmasıdır. Aileler ebeveynlikle ilgili gelişmelerden oldukça şaşkın durumdadırlar. Çünkü ebeveynlik, daha önceki yıllarda olduğu gibi nesilden nesile devam eden değişime uğramamış bir meslek değildir. Bugün hala bir çok aile, çocuklarına yeterince zaman ayıramamakta ve yoğun bir şekilde çocuklarını sadece okul öncesi eğitim kurumlarına göndermektedirler. Üstelik sosyal değerler o kadar hızlı değişmektedir ki aileler bu değerler karşısında, özellikle ergenlik çağındaki çocuklarını nasıl eğitecekleri konusunda karmaşaya düşmektedirler. Bu eğilimlerin sonucunda aileler sık sık suçluluk, yetersizlik ve beceriksizlik duygularına kapılmaktadırlar (Powell,1990:1;Staton,Ooms ve Owen 1991:4).

Aile eğitim Programları Niçin Önemlidir?

Aile eğitim ve destek programları öncelikle çocukların okula hazır olmaları konusunda doğrudan ve dolaylı olarak etkiye sahiptir. Zihinsel gelişim yönelik olarak yapılan araştırmalar, çocukların beş yaşına kadar bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal alada gelişimlerinin üst düzeyde geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Aileler çocukların ilk öğretmenleri olması ve çocuklarla evde oldukça fazla zaman geçirmeleri nedeniyle çocukların gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında özellikle verilecek çok yönlü eğitim önem taşımaktadır (Chow vd.,2004:3).

Aile eğitim programları, çocukların okulda ne yaptığı, eğitim ve öğretimin nasıl gerçekleştiği ve bu süreçte ailelerin kendilerine düşen rollerin ne olduğu ile ilgili bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Çocuğun eğitim süreci, sosyal ve akademik anlamda bir dizi kararlar almayı ve uygulamayı içermektedir. Ebeveynlerin çocuğun okuluna karşı ilgisizliği, çocuğun akran ilişkilerine olumsuz yönde yansıyarak sosyal açıdan; akademik başarısı üzerine yansıyarak ta çocuğu gelecekte edineceği meslek açısından olumsuz yönlendirebilmektir (Bogenschneider ve Johnson,2004:20).

Aile eğitimi ve destek programlarında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere, madde bağımlısı ailelere, evlilik dışı çocuk sahibi olmuş ailelere, ve küçük yaşta ebeveyn olmuş ailelere ulaşmak da hedeflenmektedir. Bu aileler bazen madde kullanımı, şiddet vb. özellikler geliştirerek çevreye zararlı olmaya başlayabilmektedirler. Diğer taraftan bu ailelerin çocukları okullarda risk gurubundaki çocuklar olarak değerlendirilmektedir. Gereksinim duyduğu konularda sağlıkla ilgili profesyonellerden, sosyal hizmet uzmanlarından, eğitimcilerden yardım alan ve arayan aileler ise oldukça azdır (Staton; Oomsve Owen 1991:4).

Diğer taraftan çocuk istismarı ve ihlalinin merkezinde, ailelerin karşılanmamış gereksinimleri ve çözülmemiş problemleri bulunmaktadır. Ayrıca bu konuda ebeveyn olma becerilerinin eksikliği de rol oynamaktadır. İyi anne baba olma öğrenilebilmektedir. Aile eğitimi programları anne babaların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu eğitim çocukların güvenli ve duygusal yönden sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi konusunda ailelerin kapasitesini de arttırmaktadır(Chow vd.,2004:3)

AİLE EĞİTİMİNDE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI VE HÜKÜMET POLİTİKASININ ROLÜ

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, ailenin korunması ve güçlendirilmesi amacıyla 1993 yılında aldığı bir kararla, 1994 yılından itibaren 15 mayıs tarihini " aile günü" bu günün içinde aldığı haftanın da aile haftası olarak kutlanmasını öngörmüştür.

Genel kurul tavsiyesi " ailelerin güçlendirilmesi amacıyla hükümetler, sivil toplum kuruluşları, aile konusunda çalışan hükümet dışı örgütler, araştırmacı ve akademik kuruluşların bir araya gelerek stratejiler ve programlar geliştirmesi" şeklindedir.

Ülkemizde sivil toplum örgütlerinin sorun çözmede girişimci ve yenilikçi çalışmalarının gereği ve önemi ortaya koyduğu toplantıda varılan sonuçlar ve çözümler şu şekildedir:

Ülkemizde faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının çoğu aile eğitimi odaklı çalışmaktadır. Dolayısıyla aile eğitimi bir işbirliği alanı olarak öne çıkmaktadır.

Aileyi ve aile bireylerini olumsuz etkileyen faktörlerin (şiddet, uyuşturucu, yoksulluk, boşanma, suç, çocuk istismarı, sokak çocukları) sivil toplum kuruluşlarıyla kamu kurumlarının ortak hedefleridir. Aile yapısını tehdit eden tüm bu unsurlara karşı kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ortak olarak ileride uygulayacakları her türlü kampanya, proje ya da uygulamada işbirliği zemini oluşturmuştur. Bu sayede devletin aile politikalarına ve aile uygulamalarına destek verilmesi sağlanacaktır.

Anne baba eğitimi ve aile eğitimi gibi alanlarda işbirliği yapabileceği belirlenmiştir.

Kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının, kaynakların kullanımında işbirliği yapabileceği sonucuna varılmıştır. Bu kaynakların ortak kullanımından Türk ailesinin ve toplumumuzun karlı çıkacağı sonucuna varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

•Aile eğitimi, evlilik kurumu gerçekleştikten sonraki zaman dilimine bırakılmamalıdır. Küçük yaşlardan itibaren ailenin önemi üzerinde durularak, özellikle sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmede her eğitim kademesinde ilgili konuları içeren dersler okutulmalıdır.

•Bilimsel bilgilere dayalı aile eğitimi (her konuda; çocuk yetiştirme, ebeveyn olma, eş olma

vb.), özellikle küçük yaşlardan itibaren hem ailede hem de formal eğitimde verilmelidir. Ayrıca, doğru bilgiyi doğru zamanda alabilmek önem taşımaktadır.

•Evlilik kurumu ile hayatlarını birleştirmiş her birey anne-baba adayıdır. Ancak kurulan evlilik yeterince oturmadan çocuk sahibi olmamaları gerektiği bilinci eşlere verilmelidir.

•Eşler çocuk sahibi olmadan önce ebeveynlik kurslarına katılmalıdırlar. Gerekirse bu kurslar kadın doğum doktorları tarafından da, bebeğin hamilelikteki takibi süresince tavsiye edilebilir.

•Her yaş döneminin eğitimi spesifik bazı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarının her yaş dönemine uygun eğitim programlarına katılmalıdırlar.

•Aile eğitim programlarına ailelerin katılımını sağlama da okulların rehberlik servislerine büyük görevler düşmektedir. Okul rehberlik servisleri, sorunlu öğrencilerin gönderildiği ve başvuran öğrencilerin etiketlendiği yerler olmaktan çıkarılarak daha işlevsel hale getirilmelidir. Okullarda her eğitim kademesinde (okulöncesi, ilk, orta, üniversite, çıraklık eğitimi vb.), okul bünyesindeki öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerine uygun içeriğe sahip aile eğitimi programları, rehberlik servisleri tarafından düzenli olarak planlanmalıdır. Bu programlara katılan ailelerin sayısını arttırmak için gerekli alt yapı oluşturulmalıdır.

•Aile eğitim programları okullar dışında da ailelerin rahatlıkla ulaşabileceği aile yaşam merkezleri, halk eğitim merkezleri gibi toplum merkezlerinde de düzenlenmelidir. Bu merkezlerde düzenlenecek programların yerel yönetimlerce desteklenmesiyle daha geniş kitlelere ulaşabilmek mümkün olacaktır.

Kaynakça:

Brown, P.C.(1989). Involvıng Parents in the Education of Their Children. Eric Digest

Chow,V. vd.(2004).Parenting and Family Support. UCLA Center Families and Communities. www.healtychild. ucla.edu

Cochran M. (1988). Parentel Empowerment in Family Matters:Lesson Learned from a research Program. Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice. (Ed: Douglas R. Powell). Published Praeger /Greenwood

Powell, Douglas R. (1990). Parent Education and Support Programs. ED320661

Fagan, J. ve Palm, G.(2004).Fathers and Early Childhood Programs. Thomson, Delmar Learning.

Funkhouser, J.E. (1999). Family Involvement in Childrens Education: Successful Local Approaches: An Idea Book.DIANE Publishing

Ömeroğlu, E. Yazıcı, Z. Ve Dere, H. (2003).Okul Öncesi Eğitimi Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç).Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

Staton, J. ,Ooms, T.Owen, T.(1991).Family Resource,Support and Parent Education Programs:The Power of a Preventive Approach.Politic Institu for Family Impact Seminars, Washington,DC.1-19.

Tezel Şahin, F. (2003). Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

Tezel Şahin, F. ve Ersoy, Ö. (1999). 0–6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi. Mesleki Eğitimi Dergisi. Sayı: 1

Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe Eğitimin Örgütlenmesinin Hukuki Temelleri

Legal Barr Of Turkish Education Organization In Macedonia

Dr. Elvin HASAN *

ÖZ

Balkanlar'da çok eskilere dayanan Türkçe eğitim Osmanlı Devleti'nin, Balkan Savaşları'yla (1912-1913) bölgeden tamamen çekilmesiyle yasaklanmıştır. Krallik Yugoslavya'sının bir parçası olan günümüz Makedonya Cumhuriyeti topraklarında yaşayan bütün halklar Sıprça eğitime zorlanmıştır. Türkler ve diğer milletler bu uygulamaya direnmiş olsa da, Türkçe eğitim birkaç okulda ve sadece bir iki bölgede yapılmaktaydı. İkinci Dünya Savaşı esnasında eğitimdeki yeni yaklaşım ve Makedonya Antifaşist Halk Kurtuluş Meclisinin (ASNOM) tarafından düzenlenen toplantılarda farklı etnik topluluklara kendi anadiilerinde eğitim yapma kararı alınmıştır. Türkçe eğitim 1944 yılında yeniden başlamış ve ülke genelinde Türkçe eğitim yapılan okul sayıları ciddi artış göstermiştir. Çok dilli eğitim ilk Anayasayla ve sonrasında getirilen yasal düzenlemeler ile garanti altına alınmıştır. 8 Eylül 1991 yılında referandumda çıkan kararla Makedonya Cumhuriyeti Federal Yugoslavya Cumhuriyeti'nden ayrılmış ve bağımsızlığını ilan etmiştir. Türkçe eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler yeni kurulan ülkenin Anayasasında yer almıştır. Günümüzde Makedonya Eğitim Sistemi'nin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde etnik toplulukların anadilde eğitim uygulaması sadece Anayasa ile değil İlköğretim ve Ortaöğretim kanunlarıyla garanti altına alınmıştı. Yükseköğretim Kanunuyla da Türkçe ve diğer etnik toplulukların dillerinde eğitim yapılması garantiler altında alınmıştır. Ancak Makedonya Türkleri yıllardır eğitim yasalarıyla ve yönetmelikler ile tanınan anadilde eğitimden yeterince faydalanamıyor ve birçok kanun maddesi uygulanmıyor veya uygulanması aksatıldığı için eğitim kalitesinde düşüş kaydedilmektedir. Bu çalışma konusunu seçme sebebeplerimizden en önemlisi Makedonya Türk topluluğunun var olan yasal çerçeveden yeterince yararlanamaması, uygulamada ciddi eksiklerin olmasıdır. Çalışmamızda yasalalardaki boşluklar bazı yetkililer tarafından kullanılıp Türkçe eğitimde uygulamanın eksik yapılması ve gerekli kurumsal desteğin verilmemesi doğurduğu kötü sonuçlar tartışılacaktır. Çalışma sonunda Türkçe eğitimin kalitesini artırmak amaçlı meydana gelen sorunların çözümü için önerilerde bulunacağız.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitim, mevzuat, uygulama, Makedonya

* Krste Petkov Misikov, Kocalı-Alikoç ilkokulu, Radoviş, Makedonya; elvinhasan@hotmail.com 0038971555479

Abstract:

Turkish education in Balkan which go back a long way was banned with petrating of Ottoman Empire in Balkan Wars. All people who live is our today's Republic of Balkan a part of Yugoslavia, were pushed Serbian education. Although Türks or other nations resisted to this situation. There were some schools or regions with Turkish education. It's made a decision to educate in their mother tongue to different ethnic communitios by new approcal in education. During II. World War and at meeting arranged by ASNOM. Turkish education started again in 1944 and Turkish schools increated seriously countrywide. Multilingual education was guaranteed by first basic lover and later legislative regulation.Macedonia Republic sepented from federal Yugoslavia with a decision in the referral in 08,09,1991 legislative regulations about Turkish education play a part in basic lover of newly established country. Training aplication of eyhnic community in the primary school and seconday school of Macedonic education system in our todays was guaranteed not only basic law but also laws of primary and secondary school education of language of Turkish and other ethnic community was guaranteed with high education's law. But Macedonian Türks don't fake advantege of education in the matter tongue which recgonized education laws and regulation for years and there is a fall in education because dams are not implementation is hacked. The most important reason for choosing this plat is pass overing of Turkish community from substantial laws beign of critical locks. Bad results which is coused by not giviny necessory, institutional support and legal gaps and used this gaps which is used by authorized people, disruptive at Turkish education, will be discussed. We make suggestions to increave the quality of Turkish education an to solve these questions.

Key words: Turkish education, application, Macedonia regulations.

Giriş

Balkanların tam ortasında yer alan Makedonya bölgesi Türk tarihi açısından özel bir yere sahiptir. Makedonya kelime kökü olarak 'karışık', 'türlü', 'muhtelif parçalardan oluşan', 'yamalı bohça' anlamlarına gelir ve dilimize Fransızca' dan geçmiştir (Saraç, 2006). Osmanlı İmparatorluğu bu coğrafyayı (günümüz Makedonya Cumhuriyeti topraklarını) hiçbir zaman Makedonya olarak adlandırmamış, bölgedeki üç önemli merkez olan Selanik, Manastır ve Üsküp'den dolayı bu bölgeye Vilayat-ı Selase (üç vilayet) adını vermiştir (Tokay, 1995).

Osmanlı döneminde Makedonya'da bulunan okullarda eğitim Türk dilinde yapılıp Arap Alfabesi kullanılmaktaydı, bunun yanı sıra Makedonya bölgesinde eğitim: Sırpça, Yunanca, Romanca ve başka dillerde yapılmaktaydı. Bu okullar yanı sıra kilise çapında bulunan okullar da vardı, bunlara birde piskoposluk deniyordu. Makedon azınlığı Osmanlı devletinde din, okul kurumları ve eğitim alanında karşılaştığı sorunları bağımsız çözmeyi 19 yüzyılda başarmıştır. Bu dönem Makedonya'da öğretmen ve profesör kadrolu kabarık sayıda ilk ve orta okullar faaliyet göstermekteydi (Andonovska i dr., 1985). Makedonya XIV yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı devleti tarafından fethedildi ve o dönemde eğitim padişahların yayınladığı fermanlara göre uygulanıyordu. İki Dünya Savaşı arasında Sırp, Hırvat ve Sloven Kralığı döneminde Türkçe eğitim yasaklanmıştır ve bu döneme dair mevzuat bulunmamaktadır. İkinci Dünya Savaşından sonra Yugoslavya döneminde Türkçe eğitim daha savaş döneminde Anayasal ve yasal garantiler altına alınarak yeniden başlamıştr ve günümüze kadar devam etmektedir. Ancak Makedonya'nın bağımsızlığını ilan ettiği 1991 yılından sonra eğitim mevzuatının yetersizliği Türkçe eğitimde sorunlara sebep olmaktadır. Yıllık AB raporlarında ve diğer AB kurumlarının raporlarında Türkçe eğitimde sorunlara birçok kez işaret edilmektedir. Bunlar gündeme gelse Türkçe eğitimi ile ilgili kanun maddeleri değiştirlmemektedir veya ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmemektedir. Uygulamada birçok madde yetkili ve yöneticilerin keyfi kararları üzerinde yapılırken, devletin merkezi kurumları da birçok kez Türkçe eğitimi ihmal etmektedir. Bunlar arasında Türkçe eğitimin ihtiyacı olan ders kitaplarının zamanında yayınlanmaması, Türkçe eğitim yapılan bazı sınıflarda Türkçe bilen veya Türk asıllı öğretmenlerin

atanmaması onların yerine Makedon öğretmenlerin istihdamının ön planda olması.

Çalışmamızda Türkçe eğitimin yönetimi ve örgütlenmesini yakından ilgilendiren maddelere yer verilmektedir ve bu maddelerin eksiksiz uygulandığı boşluk içermediği tahmin edilmektedir. Eğitim mevzuatindaki boşluklar ve yetkililerin yasaları uygulama isteksizliği Türkçe eğitimin örgütlenmesinde ciddi sorunlar ortaya çıkarmamaktadır.

İkinci Dünya Savaşından Sonra Türkçe Eğitim İle İlgili Mevzuat

Makedonya eğitim tarihinde önemli reformlar İkinci Dünya Savaşı esnasında ve savaştan sonra yapılmıştır, 1945 yılında Makedon Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Makedoncanın resmi dil olmasıyla birlikte, Balkan savaşlarından sonra yasaklanan çok dilli (Makedonca, Türkçe, Arnavutça ve Sırp-Hırvatça) eğitim 1944 yılında yeniden başlamıştır. Halkın çoğu bu dönemde okul sıralarından uzak kaldığı için yoğun okullaşma çalışmaları başlatılmıştır, ilköğretim ve ortaöğretim lise ve meslek okullarının (Kamberski, 1994, 150) sayısı hızla artmış halkın eğitilmesi için seferberlik kampanyaları başlatılmıştır (Andonovska, 1985, 34).

İlköğretim alanını düzenlemek üzere ilk kanun 1948 yılında getirilmiştir. Yedi Yıllık Kanundan hemen sonra ilköğretimin 8 yıla çıkartılması girişimleri başlamıştır, 1950-1951 eğitim ve öğretim yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretime geçilmiştir (Opşt zakon şkolstvu, Sl. List FNRY, Beograd, 1958). 1950-1959 yılları arasında getirilen yasal düzenlemeler ile ilköğretim okullarının temel özellikler belirlenmiş ve günümüze kadar değişmemiştir (Kambersi, 2000, 38), bunlar:

İlköğretim okulu sekiz yıllıktır ve 7-15 yaşlarındaki bütün vatandaşlar (nesiller) için zorunludur. İlköğretim en az görülmesi gereken zorunlu eğitim ve öğretimdir, onu her genç vatandaşın görmesi gerekmektedir.

İlköğretimin üzerine genel ve meslek liselerin (ortaöğretim) yanı sıra yetişkinlerin eğitim sistemi de eklenmiştir.

İlköğretimin genel eğitim özelliği taşımaktadır ve ondan sonraki her türlü eğitim için altyapı oluşturmalıdır.

İlköğretim öğrencilerin tamamını kapsamaktadır. Mezun olan öğrencilerin eşit hakları vardır.

İlköğretim okulu eğitim ve öğretim faliyetleri yaptığı alandaki toplumla yakın ilişkiler kurmalıdır vb.

1944 yılında partizan okullarında başlayan çok dilli eğitim, özellikle ilköğretimde okul ağının gelişmesine ihtiyacı vardı. Bu yıllarda Makedonca eğitim yapacak okulların yanı sıra diğer etnik toplulukların dillerinde eğitim yapacak okullar da açılmıştır. Savaş şartlarında okul inşa etme çalışmaları zor gitmekteydi, yine de okul yaşında olan çocukların eğitime alınması çabaları için büyük seferberlik ve okullaşma kampanyaları başlatılmıştır. Yerleşim birimlerinde-yerlerinde etnik yapıya göre ve öğrenci sayısına göre Makedonca, Türkçe, Arnavutça ve Sırp-Hırvat dillerinde eğitim yapacak okullar açılmıştır (Kamberski, 1994, 77).

Yugoslavya Halk Federal Cumhuriyeti'nin çerçevesinde kurulan Makedon devletinin birinci Anayasası 31.12.1946 tarihinde getirilmiştir. Anayasada eğitim için daha önemli hükümler, şunlardır: ilköğretim zorunlu ve ücretsizdir, okul kliseden ayrıdır (Sluzben vesnik na NRM, br.1/47). Bunun yanısıra Halk Kurtuluş Savaşı döneminde getirilen daha ilk Anayasayla azınlıkların anadillerinde eğitim garanti altına alınmıştır. Bu yaklaşım eşitlik ilkesinin gereği olarak görülürken, eğitimdeki başarı bu dönemde göz ardı edilmeyecek kadar büyüktü (Andonovska, 1985, 31). İlerleyen yıllarda anadilde eğitimin yasal çerçeve içinde alınması ve Türkçe eğitim yapan okullar ve sınıfların açılması Türklerde eğitime karşı ilgiyi artırdığı görülmektedir, öğrencilerin anadilde eğitim görmesi eğitim kalitesini ve verimliliğini de artırmıştır. Eğitimdeki bu değişimler ve reformlar için, kararlar Makedonya Antifaşist Halk Kurtuluş Meclisinin (ASNOM) gerçekleştirdiği toplantılarda alınmıştır. Bu kararlar ve reformlar kanun hükmünde olmuştur. ASNOM'un çıkarttığı bir kararda Türkçe eğitim ile ilgili şunlar denilmektedir: Makedon Halk Hareketine, uygun ve Demokrasi hukukuna göre bir veya iki Türkçe okulun açılma sırası gelmiştir, bu okullarda çocuklar kendi dillerinde okuyacak ve yazacaktır. Bu çocuklar için öğretmenler şehirdeki aydın Türkler arasında

bulunabilir (Skopje-NV) (Andonovska, 1985, 53). Anadilde eğitim, dinde yapılan düzenlemeler, Türkçe medya (Birlik Gazetesi) gibi birçok olumlu karar ve hak elde edilmesi Türklerin Halk Kurtuluş Savaşında partizanlar tarafında yer almalarından ve mücadele etmelerinden gelmektedir. İkinci dünya savaşında binlerce Makedonya Türkü cephede şehit düşmüştür. Türklerin partizanların saflarında verdikleri onurlu mücadeleyi, diğer halkarı cesaretlendirdiklerini ve motive ettiklerini, „Halk kurtuluş savaşında Türkler'' başlıklı kitabında en iyi anlatan yazar ve partizan Rade Gogov'dur. ASNOM'da yer alan Türk üyelerin de bu ıslahatlarda çok büyük katkıları olmuştur. Yukarıda da bellirttiğimiz gibi belkide bu mücadele olmasaydı bugün Türkçe eğitim olmayacaktı, yeni nesiller atalarının canla başla cepheden cepheye koşarak verdiği mücadeleyi bilmeli unutmamalıdır.

1944-1945 öğretim yılında yani savaşın daha bitmediği yıllarda Makedonya'da 934 okul binası vardı, bunların 450'si bir zamanki kilise veya özel binalardı ve okula adapte edilmişlerdi. Aynı öğretim yılında 828 ilköğretim okulda 75.602 öğrenci ile Makedonca eğitim yapılmaktaydı, 60 okulda 3.975 öğrenci ile Arnavutça eğitim yapılmaktaydı, 37 okulda 3.334 öğrenci ile Türkçe eğitim yapılırken, Sırp-Hırvat dilinde eğitim 2 okulda 186 öğrenci ile yapılmaktaydı. Makedonya'da savaştan hemen sonra 1945-1946 ders yılında okul ve öğrenci sayılarında artış görülmektedir. Bu öğretim yılında toplam 1.057 okul ve 124.712 öğrenci vardır. Bu sayıdan azınlıkların ilköğretimdeki sayıları şöyledir, Arnavutça eğitim yapan 142 okul, 15.494 öğrenci ve 264 öğretmen vardır, Türkçe eğitimde 55 okul, 6.702 öğrenci ve 125 öğretmen vardır, Sırpça eğitim yapan 7 okul, 1.166 öğrenci ve 19 öğretmen görev yapmaktaydı (Opştoobrazovatelni şkoli i şkoli za nastaven kadar vo Makedoniya, 1995).

Türkçe ve başka dillerde okulların açılması ders kitapları ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Türk, Arnavut ve Makedon yazarların çalışmaları sonucu ilerleyen yıllarda ders kitabı açığı da kapanmıştır, özellikle „Prosvetno Delo'' basımevinin çalışmaları ders kitaplarının basılmasında ciddi yol alınmasını sağlamıştır. İlk Türkçe çocuk dergisi „Sevinç'' savaştan sonra yayınlanmış ve uzun süre Türk öğrencilere ve okullara ulaştırılmıştır.

İlköğretimin Makedonca, Arnavutça ve Türkçe olması beraberinde bu dillerde eğitim almış öğretmen ihtiyacını oluşmuştur. Bu döneme kadar 15 veya bir aylık öğretmen kursları düzenlenmiş, Makedonya'nın birçok bölgesinde bu kurslar sayesinde ihtiyaçlara cevap vermeye çalışılmıştır. İlk öğretmen okulu 1944-1945 eğitim ve öğretim yılında Üsküp' te kurulmuştur. İlerleyen yıllarda 1945-1946 yılında Manastır (Bitola), 1946-1947 yılında İştip ve Kalkandelen'de (Tetova'da) öğretmen okulu kurulmuştur. Kalkandelen'de kurulan öğretmen okulu ilerleyen yıllarda Üsküp'e taşınmıştır, Makedonca, Türkçe ve Arnavutça eğitim veren tek öğretmen okuludur. 1964 yılından sonra bu okullar Pedagoji akademileri olarak faaliyetlerine devam etmişlerdir. Akademiler 1994-1995 öğretim yılına kadar iki yıllık eğitim vermekteydiler, o yıldan sonra eğitim süresi 4 yıla çıkmıştır ve Pedagoji Akademileri, Pedagoji (Eğitim Bilimleri) Fakülteleri adını almışlardır. Bu yıllarda Fakültelerin ders sayısı artmış ve pratik uygulamasında ciddi değişiklikler yapılmıştır, ders içerikleri genişletilmiştir. 2003 yılında Bologna Deklarasyonunu imzalayan Makedonya'nın üniversitelerinde Bologna süreci başlatılmıştır. Makedonya'nın en köklü üniversitesi Üsküp „Kiril ve Metodius Üniversitesi' nin'' bünyesinde bulunan Pedagoji (Eğitim) Bilimleri Fakültesi programlarda ve eğitim sürecinde değişikliğe gidilmiştir. Günümüzde Üsküp Pedagoji (Eğitim) Bilimleri Fakültesi bünyesinde üç bölüm bulunmaktadır bunlar: Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği ve Kütüphanecilik bölümleridir. Sınıf öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinde üç dilde eğitim görülmektedir, bunlar: Makedonca, Arnavutça ve Türkçe'dir.

İkinci Dünya Savaşından sonraki dönemde Yugoslavya'da ve onun cumhuriyetlerinden biri olan Makedonya'da eğitimin temel ihtiyaçlarının karşılanması için birçok girişim yapılmıştır, bunların arasında savaşta yıkılan okulların tamir edilmesi, yeni okulların inşa edilmesi, ders kitaplarının ve diğer okuma kitabı yardımcı literatür açığının kapatılması, eğitim programları hazırlanması, okulların araç ve gerçlerle donatılması vb. Ortak vatan ve anlayışı bu yıllarda hakimdir, özellikle savaş yıllarında Halk Kurtuluş Savaşında bütün milletleri birlik ve beraberlik içinde yürüttükleri mücadelenin etkisi eğitimde de yansımaktadır. Türkçe eğitimde 1953 yılına kadar ciddi gelişmelere gözlemlenmektedir. Fakat bütün bu

gelişmeler 1952 yılında imzalanan „Serbest Göç Anlaşmasına" kadar sürmüştür. 1953 yılında ve sonrasında devam eden kitlesel göç ile eğitimde ciddi gerileme başlamıştır, okullar kapanmıştır, öğrenci ve öğretmen sayısında ciddi düşüş olmuştur. Kurulan düzen bozulmuştur, eğitim aksamaya başlamış, ciddi eksikler baş göstermeye başlamıştır ve tabiki bu gelişmeler eğitimde kalitenin düşmesine sebep olmuştur. (Hasan, 2011, 15). Aşağıdaki tabloda Türkçe ilköğretimde 1945-1946 ders yılından itibaren okul, öğrenci ve öğretmen sayıları görülmektedir.

Tablo 1: Türkçe ilköğretimin 1945-1981 yılları arasında *gelişimi*

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1945/1946	55	6.702	125
1946/1947	65	7.280	123
1947/1948	71	10.203	165
1948/1949	71	10.722	165
1949/1950	100	12.621	249
1950/1951	100	12.493	237
1954/1955	**119**	**11.406**	**346**
1960/1961	70	6.410	168
1970/1971	55	5.617	203
1980/1981	54	5.362	225

Kaynak:Zavod za statistika na R.Makedoniya.

Verilerin analizi şu önemli noktalara işaret etmektedir:

İkinci Dünya Savaşı döneminde partizan okullarında başlayan Türkçe ilköğretim ilerleyen yıllarda sayısal olarak gelişmeye başlamış ve yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi 1954-1955 eğitim ve öğretim yılına kadar okul ve öğretmen sayısı artmıştır. Öğrenci sayısları ise 1949-1950 ders yılına kadar büyüme göstermiş sonrasında düşüş olmuştur.

İkinci Dünya Savaşından sonunda 55 okulla başlayan Türkçe ilköğretim 1954-1955 ders yılına kadar 119 okula ulaşmış, ondan sonraki ders yıllarında okul sayısı azalmaya başlamıştır. Başka yerlerden edindiğimiz verilere göre, Türkçe eğitim yapılan okul sayısı bu yıllarda 199'a kadar ulaşmıştır. Burada önemli olan okul sayısındaki büyümenin durduğu ve ilerleyen yıllarda devam eden kitlesel göçten dolayı okul sayısında düşüşün devam etmesidir.

1945-1946 ders yılında 125 öğretmen ile başlayan Türkçe eğitimde ilerleyen yıllarda öğretmen sayısı artmıştır. 1954-1955 ders yılından sonra öğretmen sayısında da okul ve öğrenci sayısında olduğu gibi düşüş görülmektedir.

Makedonya'dan son "kitlesel" göç hareketi önce de dediğimiz gibi 1952 yılında Yugoslavya ile Türkiye arasında imzalanan "Serbest Göç Antlaşması" ile *"Türk soyundan olan ve Türk kültürüne bağlı bulunan"* ölçütüne uygun olarak Anadolu'ya 1952-1967 yılları arasında olmuştur (Çavuşoğlu, 2006). Grafik 1'de Makedonya'dan Türkiye'ye yapılan kitlesel göç esnasında geride kalan Türk nüfusunun sayısı görülmektedir.

1953 1961 1971 1981

Şekil *1: Makedonya'da* göç yıllarında Türk nüfusunun sayısı.

Grafikte verilen rakamalar Makedonya Devlet İstatistik Kurumu'ndan alınmıştır. Verilerin nekadar güvenilir olduğu ise tartışılan bir konudur. Balkan ülkelerinde genel olarak nüfus sayımı sık yapılmamakla birlikte, azınlıkların, baskı ortamı yüzünden etnik kimliklerini özgürce ifade edemedikleri, sayım sonuçlarının ise yönetimin siyasî amaçlı hilesi gözüyle bakıldığı için, sunulan rakamlara tam anlamıyla güvenilmemektedir (Türbedar, 2011). Dönemin Yugoslavya Federal Cumhuriyeti'nin Türkiye Cumhuriyeti ile yaptığı Serbest Göç Anlaşmasının amacı bölgedeki Türk varlığını azaltmak olmuştur. Sebebi Türklerin

ülke için tehdit olarak görülmesidir. İlerleyen yıllarda Türk nüfusunun çoğalmasıyla, Osmanlı döneminde olduğu gibi çoğunluğu teşkil etmesi istenmemiştir, bu durumda Türkler Makedonya'da yeniden söz sahibi olması Sırp ve Makedon yöneticiler tarafından tehlike olarak görülmüştür. Bu anlayışa ve görüşe sahip devlet kurumlarının, grafik 1'deki resmi rakamların göç eden Türklerden sonra geride kalan Türk nüfusunun gerçek sayısını gizlediğini düşünüyoruz. 1953 yılında Türk nüfusunun sayısından 1981 yılındaki Türk nüfusunun sayısını çıkarırsak, 28 yıl içerisinde 115.000 civarında Türkün göç ettiği sayısına ulaşmış oluruz. Aslında bu sayılar gerçeği yansıtmadığını şu şekilde anlayabilir, bugün Türkiye Cumhuriyeti'ndeki o dönemin Makedonya göçmeni sayıları çok kalabalık olduğunu göz önünde bulundurursak, Makedonya'dan o dönemde göç edenlerin sayısının çok daha fazla olduğu anlaşılabilir. Sadece 28 yıl içerisinde göç edenlerin sayısı 300.000 civarında olduğu tahmin edilmektedir.

Makedonya'da Türkçe Eğitimin Örgütlenmesinin Hukuki Temelleri

Makedonya Eğitim Sisteminde eğitim kademeleri aşağıdaki şemadaki gibidir.

<table>
<tr><td colspan="2">Üçüncü kademe - Doktora 180 AKTS
(Süre: 3 yıl)

İkinci kademe – Yüksek lisans (master 60 veya 120 AKTS
(Süre: 1 veya 2 yıl)</td><td></td></tr>
<tr><td>23
22
21
20</td><td>Birinci kademe – lisans, (Süre: 3 veya 4 yıl) 180 veya 240 AKTS
Tıp Fakülteleri süresi: 5 yıl****
Yükseköğretim</td><td rowspan="2">Ortaöğre-tim son-ra***** (süre: 2 yıl)</td></tr>
<tr><td>
18
17
16</td><td>Mezuniyet Sınavı** - final sınavı **
Düz (Gimnaziya) Lise Meslek Sanat
eğitimi eğitimi eğitimi
Ortaöğretim (Süre: 3 veya 4 yıl)</td></tr>
<tr><td>15
14
13
12
11
10
9
8
7</td><td>üçüncü eğitim dönemi* Branş öğretmenleri
ikinci eğitim dönemi*
Sınıf öğretmenleri
birinci eğitim dönemi*
İlköğretim (Süre: 9 yıl)</td><td rowspan="2">Özel (engelli) öğrenciler eğitimi
Yetişkinler eğitimi</td></tr>
<tr><td>6
5
4
3
2
1</td><td>Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim (Süre: 6 yıl)
Beşikler</td></tr>
</table>

(Hasan, Elvin 2014)

*ilköğretim üç eğitim dönemine ayrılmıştır, her dönemin süresi 3 yıldır, toplam 9 yıl sürmektedir.

** Ortaöğretim süresi 4 yıldır, meslek okullarında bazı bölümler 3 yıl olabilir, ortaöğretimi tamamlayanlara diploma verilir. Yükseköğretime kayıt yapabilmek için dört yıllık lise mezunu olmak ve Mezuniyet veya Final sınavını almış olma şartı vardır.

***Üniversiteye giriş yaşı değişkendir.

**** Tıp Fakültelerinin bazı bölümlerinde eğitim 5 yıl sürmektedir. 5 yıllık sürenin 3 yılı lisans, 2 yılı da yüksek lisans olarak kabul edilmektedir, diploma 5 yılın sonunda verilmektedir.

***** Ortaöğretim sonrası (post ortaöğretim) 2 yıl sürmektedir ve yükseköğretim dışındadır.

Şema 1*: Makedonya Eğitim Sisteminde eğitim kademeleri*

Makedonya eğitim sistemi dört eğitim kademesinde oluşmaktadır, bunlar: okul öncesi eğitim ve öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim. Dört eğitim kademesi ile ilgili daha detaylı açıklamalar ve mevzuat hakkında bilgiler çalışmamızın devamında verilmiştir. Bu kademelerde okul çağındaki çocuklar ve gençlerin yanı sıra yetişkinlerde eğitim görebilirler ve eğitim seviyelerini yükseltebilirler.

Eğitimin Hukuki Temelleri, İlkeleri ve Amaçları

Makedonya devleti cumhuriyetle yönetilen bir ülke olduğu için tüm iş ve işlemler anayasaya dayanmaktadır. 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Makedonya Anayasası 22 Kasım 1992 tarihinde resmi gazetede yayınlanmıştır. Anayasanın 2. bölümünde, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar 2. alt başlığı içinde 44. 45. 46. ve 48. maddeleri eğitim ile ilgilidir:

Eğitim Hakkı

Her vatandaşın eğitim alma hakkı vardır. Eğitim herkesin erişebileceği eşit şartlar altında sağlanır. İlköğretim zorunlu ve ücretsizdir. Vatandaşların bütün eğitim kademelerinde, kanun düzenlemeleri doğrultusunda, özel eğitim ve öğretim kurumları kurma hakları vardır. Üniversitelere otonomi garantisi verilir. Üniversite kurma, faliyetlerini yürütme ve durdurma şartları yasayla düzenlenmeketedir. Etnik topluluk (azınlıkların) mensuplarının anayasa düzenlemeleri doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kendi dillerinde eğitim alma hakları vardır. Benzer uygulama Okul Öncesi ve Yükseköğretim için de geceçerlidir. Bu iki kademe ile ilgili yasalarda etnik topluluklara anadillerinde eğitim görmesi düzenlenmiştir. Fakat bu düzenlemeler pratikte sınırlı kalmakta veya hiç uygulanmamakta. Okul öncesi çok az belediyede faliyet göstermektedir, yükseköğretimde Türkçe sadece iki fakültede (Türk Dili ve Edebiyatı ve Pedagoji Fakültesi) eğitim dilidir. Etnik toplulukların dillerinde eğitim yapılan eğitim kurumlarında Makedonca dili dersini görmek (öğrenmek) zorunludur.

Makedonya Cumhuriyeti'nin eğitim alanını düzenleyen temel veya genel bir kanun düzenlemesi yoktur. Makedonya Eğitim Sisteminin her eğitim kademesini ayrı ayrı düzenleyen kanunlar ve yönetmelikler getirilmiştir. Eğitim kademelerini düzenleyen ve yürürlükte olan daha önemli kanun ve yönetmelikler, şunlardır:

Okul Öncesi Eğitimi:

Çocuk Koruma Kanunu (Zakon za zaştita na detsata br.07-826/1, 2016). Çocuk Kurumlarının Faliyetlerine İlişkin Standart ve Normlar Yönetmeliği (Pravilnik za standardite i normativite za vrşenye na deynosta na ustanovite za detsa, br.28, 2014). Kamu Çocuk ve Ebeveyn Danışma Anaokulu/ Erken Çocuk Gelişim Merkezi Kurmak ve Faliyet Kriterileri Yönetmeliği (Pravilnik za pobliskite kriteriumi za formiranye i

rabota na sovetuvalişte za detsa i roditeli vo yavna detska gradinka/yaven tsentar za ran detski razvoy, br.62, 2013). Çocuk Kurumlarında Çalışanların Hizmetiçi Eğitimi Yönetmeliği (Pravilnik za naçinot na struçnoto usovrşuvanye na vrabotenite vo ustanovite za detsa, br. 61/2013) vb.

İlköğretim: İlköğretim Kanunu (Zakon za osnovnoto obrazovanie, br.103, 2008). İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları İçin Kanun (Zakon za uçebnitsi za osnovnoto i srednoto obrazovanie, 98/2008). İlköğretim Okul Müdür Sınavı ve Hazırlık Programı Yönetmeliği (Pravilnik za programata za podgotvuvanye i polaganye ispit za direktori na osnovno uçilişte, br.78, 2010).

Ortaöğretim: Ortaöğretim Kanunu (Zakon za srednoto obrazovanie, 44,1995), Meslek Eğitimi ve Alıştırmalar (Zakon za struçno obrazovanie i obuka, 71, 2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Öğretmenleri Kanunu (Zakon za nastavnitsi za osnovnoto i srednoto obrazovanie, 10, 2015).

Yükseköğretim: Yükseköğretim Kanunu (Zakon za visokoto obrazovanie, 35, 2008).

Not: Ülke genelinde bulunan bütün eğitim kurumları (okullar ve üniversiteler) yasal çerçeveler içerisinde kendi tüzüğünü ve çalışma programını getirmektedir. Biz çalışmamızın devamında daha önemli yasalardan maddeler belirttik ve onların uygulanmaları ile ilgili yorumlarda bulunduk.

Makedonya Eğitim Sisteminde Eğitim Kademeleri ve Türkçe Eğitim

Okul Öncesi

Çocukları Koruma Kanununa göre: Okul öncesi eğitim kurumları belediye meclislerinin ve Başbakanlık kararıyla kurulabilir, karar almadan önce Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığının onayı alınır. Özel öğretim kurumları, yerli veya yabancı gerçek veya tüzel kişiler tarafından kurulabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının haftada 5 gün çalışır. Okul öncesi eğitim ücretsizdir, fakat Öğrenci Kayıt Komisyonu kurumdan hizmet alanlardan ücret kendinin belirlediği bir ücret talebinde bulunabilir. Öğrenciler yıl boyunca kayıt için başvuruda bulunabilirler. Ebeveynlerin, çocuklarının eğitim ve öğretim göreceği kurumda uygulanan programları seçme hakları vardır. Anaokulları süresine göre uyguladıkları programlar şunlardır: tam gün, ikili eğitim, kısa programlar, pilot programları ve kurum dışı programlar. Okul öncesi kurumlarda ders yılı süresi 180 öğretim gününden az olmaması esastır, kısa programlar 260-600 saat arası sürer. Okul öncesi kurumlarda eğitim Makedonca ve diğer etnik toplulukların dillerinde gerçekleşebilir (Zakon za zaştita na detsata, 2013, madde 59, 60, 61, 62, 63). Türkçe'nin eğitim dili olduğu eğitim kurumları Makedonya genelinde yok denecek kadar azdır. AB ülkelerine baktığımızda okul öncesine çok büyük önem verildiğini görebiliriz. Okul öncesi eğitimi gelecekte ülkemizin eğitim politikalarında bir an önce yerini almalıdır. Ülke genelinde her bölgede okul öncesi kurum sayısı artırılmalı, bunların arasında Türkçe eğitim yapılacak kurumların da her bölgede açılmasından ihtiyaç vardır.

Makedonya'da etnik kökene göre eğitim kademelerinde öğrenci sayıları ve anadillerinde eğitim görenlerin sayıları aşağıdaki üç şekilde verilmiştir.

Kaynak

Publikatsii od oblasta na obrazovanieto, Drzaven zavod za statistika na R.M.

Şekil *2: Okul öncesi kurumlarda öğrencilerin etnik kökenine göre sayıları ve ana dilinde eğitim görenlerin sayısı 2014 yılı*

Verilerin analizi şu önemli noktalara işaret etmektedir:

Makedonya'da okul öncesi yaş grubundaki toplam çocuk sayısından sadece %16 civarında okul öncesi kurumlara kayıtlıdır. Makedonca eğitim yapan okul öncesi kurumlarının sayısı diğerlerine göre fazladır, bu sebepten diğer etnik topluluklara mensup öğrenciler de eğitimlerini Makedonca dilinde görmektedirleri. Görüleceğe üzere Makedon öğrenci sayısı 26.622'iken, Makedonca eğitim gören öğrenci sayısı 28.020'dir.

Arnavut öğrencilerin çoğu kendi ana dillerinde eğitim görürken, Türk öğrencierin sadece üçte biri Türkçe eğitim görmektedir. 289 Türk öğrenciden, okul öncesi kademesinde 104'ü eğitimlerini Türkçe görmektedirler. Sırp öğrencilerin ise 228 öğrenciden sadece 15'i anadillerinde eğitim görmektediler.

Burada verilen öğrenci sayısı aynı zamanda nekadar çok az Türk öğrencinin okul öncesi kruumlarında eğitim gördüğünü de göstermektedir. Makedonya genelinde 0-6 yaş grubunda binlerce Türk çocuk vardır, bunların çok küçük bir kısmı okul öncesi eğitime gitmektedir veya şekil 2'ye göre 289'u farklı dilde 104'ü Türkçe okul öncesi öğrenim görmektedirler.

Verilerden de görüleceğe üzere Makedonya'da Türkçe okul öncesinde eğitim dili olsa da çok az uygulanmaktadır. Okul öncesi zorunlu eğitime girmemesi belki de önemli faktörlerden biri, ancak diğer eğitim dillerine göre Türklerin nüfus oranına göre Türkçe eğitim bu kademede çok az uygulanmaktadır.

İlköğretim

Makedonya Anayasası ve ilköğretim Kanunuyla her vatandaşın eşit ilköğretim hakkı tanınmış ve her türlü ayrımcılık yasaklanmıştır. İlköğretim zorunludur, dokuz yıl sürmektedir ve üç eğitim öğretim döneminden oluşmaktadır, bunlar şöyledir: birinci eğitim dönemi 1-3 sınıflar, ikinci eğitim dönemi 4-6 sınıflar ve üçüncü eğitim dönemi 7-9 sınflardır. Dokuzyıllık İlköğretim Konseptine göre bu dönemlerdeki çocukların yaşı ve zihinsel gelişimi birbiriyle uyum içindedir. Birinci dönemde öğrencinin ilk okuma ve yazmayı öğrenmesi, ikinci dönemde bilgilerin pekiştirilmesi, son veya üçüncü dönemde ise ortaöğretime hazırlık dönemi olarak öngörülmüş ve eğitim programları ona göre hazırlanmıştır. İlköğretimde eğitim dili Makedoncadır ve yazıda Kiril alfabesi kullanılmaktadır, diğer etnik topluluklara mensup öğrenciler kendi dillerinde ve alfabelerinde eğitim görebilirler. Etnik toplulukların dilinde eğitim gören öğrencilerin Makedonca dili dersi görmeleri zorunludur. ilköğretim okulu devlet ve belediyeler tarafından kurulabilir. Belediye meclisi ilköğretim okulu kurma kararını almadan Başbakanlıktan olumlu onay almalıdır. Başbakanlık tarafından kurulan devlet ilköğretim okullarında özel plan ve programlar uygulanmaktadır, bu okullar devlet için özel ilgi alanı teşkil etmektedirler (özel eğitim ihtiyacı olan engelli öğrenci okulları) (Zakon za osnovnoto obrazovanie, 2008, madde 2, 4, 9, 16).

Kaynak: Publikatsii od oblasta na obrazovanieto, Drzaven zavod za statistika na R.M.

Şekil *3: ilköğretim öğrencilerinin etnik kökenine göre sayıları ve ana dilinde eğitim görenlerin sayısı 2013-2014 ders yılı*

Verilerin analizi şu önemli noktalara işaret etmektedir:

Şekildeki veriler üzerinden yaptığımız hesaplamalara göre İlköğretimde Makedon öğrencilerden 45'i ana dillerinde eğitim görmüyor, Arnavut öğrencilerde 1.401'i ana dillerinde eğitim görmüyor ve Türk öğrencilerden 2.892'si anadilinde eğitim görmüyor. Oransal olarak üç etnik topluluktan anayasa ve yasalarla düzenlenmiş ve garantiler altında alınmış olmasına rağmen Türk öğrencilerin üçte biri anadilinde eğitim görmemektedir. Bu öğrenciler anadillerinde farklı bir dilde eğitim görmektedirler, genelde Makedonca.

Romanlar, Sırplar, Ulahlar, Boşnaklar ve diğer etnik kökenlere mensup vatandaşların sayıları şekil 3'de verilmemiştir.

Anayasada ve ilköğretim Kanunuyla garantiler altında alınan Türkçe eğitim ülke genelinde Türk asıllı öğrencilerin üçte birini kapsamaktadır. Yasalar Türkçe eğitim yapacak sınıfların açılması söz konusuyken bile ihlal ediliyorsa, var olan Türkçe sınıflarında yasaların ihlal edildiği de görülmektedir. Bazı bölgelerde, özellikle kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan Türk öğrenciler ilköğretimin 5'ci sınıfına kadar eğitimlerini Türkçe görebilirler, devamında eğitimlerini farklı bir eğitim dilinde görmek zorunda kalıyorlar. Bu uygulama öğrencinin okulda edindiği bilgiyi ve öğrencinin başarısını olumsuz etkiliyor.

Ortaöğretim

Makedonya'da ortaöğretim dokuz yıllık 6-15 yaş arası zorunlu ilköğretimden sonra gelen alt sistemdir ve 4 yıllık liselerde örgütlenmektedir (Gotsevski, 2007, 261), ortaöğretim okulları kamu liseleri (belediye liseleri veya Üsküp şehrinin liseleri ve devlet liseleri) ve özel liseler olarak ikiye ayrılır. Ortaöğretim kurumlarındaki çalışmalar kamu yararına yapılmaktadır ve kamu hizmeti olarak gerçekleşmektedir. Ortaöğretim bütün vatandaşlara eşit şartlarda zorunludur ve kanun düzenlemelerine uygun yapılmaktadır. Ortaöğretim kamu liselerinde ücretsizdir. Cinsiyet, ırk, ten rengi, milliyet ve sosyal köken, siyasi görüş ve dini inanç, mülkiyet ve toplumsal konum üzerinden kesinlikle ayrımcılık yapmak yasaklanmaktadır (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995, madde 2, 3).

Ortaöğretim kamu liselerinde eğitim ve öğretim Makedonca dili ve Kiril alfabesinde gerçekleşmektedir. Makedon dili ve Kiril alfabesinden farklı bir dilde eğitim gören etnik toplulukların mensupları, kamu liselerinde eğitim ve öğretim etnik topluluk mensupları için kanunlara uygun olarak gerçekleşiyor. Bu esnada öğrenciler eğitimin her kademesinde mutlaka Makedon dilini ve alfabesini öğreniyor. Kamu okullarında eğitim ve öğretim dünya dillerinden (İngilizce, Fransızca, Almanca) birinde de yapılabilir, aynı uygulama özel okullar için de geçerlidir (Закон за средното образование, 1995, член 4). Günümüzde Makedonya genelinde ortaöğretimde kamu ve özel okullarda yaygın olarak dört eğitim dili kullanılmaktadır, bunlar Makedonca, Arnavutça, Türkçe ve İngilizcedir.

Kaynak: Publikatsii od oblasta na obrazovanieto, Drzaven zavod za statistika na R.M.

Şekil *4: ortaöğretim öğrencilerinin etnik kökenine göre sayıları ve ana dilinde eğitim görenlerin sayısı 2013-2014 ders yılı*

Verilerin analizi şu önemli noktaya işaret etmektedir:

Şekildeki veriler üzerinden yaptığımız hesaplamalara göre ortaöğretimde 6.335 öğrencinin etnik kökeni Makedon olmasa da eğitimleri Makedonca göremketedirler. Arnavut öğrencilerden 1.703'ü ortaöğretimlerini anadillerinden farklı bir dide görmektedirler ve Türk öğrencilerden 1.637'si yani neredeyse yarısı ortaöğretimlerini anadillerinden farklı bir dilde görektedirler.

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde Türkçe eğitim Anayasa ve Ortaöğretim kanununla garantiler altına alınmıştır. Şekil ikide görüldüğü gibi uygulamada Türk öğrencilerin yarısı ortaöğretimlerini Türkçe görebilmektedirler. Ortaöğretimin sadece bazı bölümlerinde Türkçe eğitim yapılmaktadır. Birçok meslek lisesinin bölümlerinde Türkçe eğitim yapılmamaktadır.

Yükseköğretim

Yükseköğretim kurumlarında eğitim Makedonca dilinde yapılmaktadır. Yükseköğretimin bazı eğitim programları azınlıkların dillerinde yapılabilir. Makedonya Cumhuriyeti'nin toplam nüfusunun 20%'sinin konuştuğu dilde yükseköğretim devlet bütçesinden finanse edilir. Kamu Pedagoji yükseköğretim kurumlarının Okul Öncesi Öğretmeni ve ilköğretim Sınıf Öğretmeni yetiştiren, ayrıca ortaöğretim öğretmeni yetiştiren bölümlerdeki uzman derslerinde, eğitim ve öğretim diğer etnik toplulukların dillerinde de yapılabilir. Bazı eğitim programlarında eğitim dünya dillerinde de yapılabilir, ihtiyaca göre akademik personel misafir olarak yurtdışında getirilebilir. Özel yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğretim

Makedonya'daki etnik toplulukların veya dünya dillerinde yapılabilir. Yükseköğretim kurumlarında eğitim dili Makedoncadan farklıysa, Makedonca dili ayrı ders olarak okutulur ve söz konusu kurumun eğitim programının iki dersi daha Makedonca dilinde yapılır. (Zakon za visokoto obrazovanie„ 2008, madde 103).

Makedonya'da beş devlet üniversitesinden dördünde eğitim dili Makedoncadır, bir üniversitede de eğitim dili Arnavutçadır. Üsküp „Aziz Kiril Metodius'' Üniversitesinin „Kliment Ohrili'' Pedagoji Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde eğitim Makedonca, Arnavutça ve Türkçe gerçekleşmektedir. Ayrıca üniversitelerde etnik toplulukların dillerinde Makedonca, Arnavutça, Türkçe ve Sırpça dillerinde ilköğretim ve ortaöğretim ihtiyaçları için öğretmen kadrosu yetiştirilmektedir. Türk dili ve edebiyatı bölümleri Üsküp „Aziz Kiril ve Metodius'' Üniversitesinin Filoloji Fakültesinde ve İştip „Gotse Delçev'' Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesinde faliyet göstermektedirler. Bu bölümlerde birçok ders Makedonca verilmektedir, oysa tüm derslerin Türkçe yapılması gerekmektedir. Üsküp Pedagoji Fakültesi için bölümlerde ders yapılacak eğitim dilleri için ayrı bir kanun düzenlemesi olsa da uygulanmamaktadır. Kanuna göre: etnik toplulukların bölümlerinde dersler kendi dillerinde yapılmaktadır, sadece Makedonca ve Tarih dersleri Makedon dilinde yapılmaktadır (Zakon za yazicite na koi se izveduva nastavata na Pedagoskiot fakultet „Sv.Kliment Ohridski'', 1997, madde 2). Pedagoji Fakültesinin Türkçe bölümünde Doğa Bilimleri, Türkçe dili ve edebiyatı, Müzik, Beden ve Sağlık alanlarından olan dersler Türkçe yapılmaktadır, diğer bütün dersleri öğrenciler Makedonca görülmektedir. Türkçe görülen dersler toplam derslerin yarısı bile değildir. Gelecekte Türkçe eğitim yapacak Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlerin eğitiminin Türkçe yapılması mesleklerinde daha başarılı olmasını sağlyacaktır, aynı zamanda bölümde Türk akademisyenlerin istihdam edilmesi bölümdeki eğitimin kalitesini arttıracaktır. „Sizin kadronuz yok onun için Türkçe bilen araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi almıyoruz'' sözleri artık gerçeği yansıtmamaktadır. Türk akademisyenler de son yıllarda yetişmiştir, yüksek lisans hatta içlerinde doktorayı tamamlayanlar da vardır. Yükseköğretim kurumlarına etnik topluluklara göre kayıtlı öğrenci sayıları aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Kaynak

Publikatsii od oblasta na obrazovanieto, Drzaven zavod za statistika na R.M.

Şekil *5:* Yükseköğretime kayıtlı öğrenci ve 2014 yılında yükseköğretimi tamamlayan öğreci sayılarının etnik kökene göre dağılımı

Verilerin analizi şu önemli noktalara işaret etmektedir:

Yukarıdaki şekilde daha küçük etnik toplulukların yükseköğretim kurumlarındaki kayıtlı öğrenci ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci sayıları verilmemiştir. Diğer yandan yükseköğretimde kayıtlı ve mezun olan Türk asıllı öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Önceki eğitim kademelerinde düzenlemeler yapılmadan düşük kalmaya devam edecektir. Yükseköğretime kayıtları artması için önceki eğitim kademelerindeki (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) sorunların çözümü gereklidir.

Türk öğrencilerin yükseköğretime kayıtları nüfus oranı kadar olmalıdır veya %3,85. Şekil 5'de verilerden yaptığımız hesaplamalara göre toplam öğrenci sayısından Türk asıllı öğrencilerin oranı %2,30'dur. Yükseköğretimden mezun olan Türk öğrenci oranı ise %1,90'dır.

Yükseköğretimde Türkçe eğitim yapan bölümlerin az olması, bu kademede Türk öğrencilerin oranını düşürmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimlerini Türkçe gören öğrenciler yükseköğretimlerini anadillerinden farklı bir dilde görmek zorunda kalmaları bu kademeye kayıt yapmamalarına sebep olmaktadır.

Ç. İlköğretim ve Ortaöğretim Kademelerinde Öğretmenler

Makedonya'da Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri devlet üniversitelerinin Üsküp, İştip ve Manastır şehirlerindeki Pedagoji Fakültelerinde yetiştirilmektedir. Bu fakütelerin yanı sıra Sınıf Öğretmenleri Üsküp „Kiril ve Metodius'' Üniversitesinin Felsefe Fakültesinin Pedagoji Enstitüsünde yetiştirilmektedir (İliev, 2001, 72). Branş öğretmenleri Makedonya'da genelde 6 farklı fakültede yetişmektedir, bunlar: Felsefe

Fakültesi, Filoloji Fakültesi, Fen-Matematik Fakültesi, Beden Eğitimi Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Müzik Eğitimi (Sanatı) Fakültesi (Natsionalna programa za razvoy na obrazovanieto vo R.Makedoniya 2005-2015, 328). Bu fakülteler Üsküp „Aziz Kiril ve Metodius'' Üniversitesinin bünyesinde bulunmaktadırlar. Onun yanı sıra Tetova (Kalkandelen) „Güney Doğu Avrupa'' Üniversitesinde ve İştip „Gotse Delçev'' Üniversitesinde öğretmen yetiştiren fakülte ve bölümler bulunmaktadır. Bütün öğretmen yetiştirme programları 4 yıl sürmektedir ve mezun olan öğretmen adayları toplam 240 AKTS kredisi kazanmaktadır. Öğretmen yetiştiren fakültelerde uygulanan eğitim programları teorik ve pratik derslerden oluşmaktadır, pratik derslerin az olması ciddi eleştiriler almaktadır ve eksik olarak görülmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretimde Türkçe eğitim yapılan sınıflarda ders verecek öğretmenler de yukarıda belirttiğimiz fakültelerde yetişmektedir. İlköğretimin 1-5 sınıfları için Türkçe eğitim yapacak öğretmenler için Üsküp „Kliment Ohrili'' Pedagoji Fakültesinde Türkçe bölüm bulunmaktadır. Bölüm Türkçe olsa da derslerin sadece bir kısmı Türkçe yapılmaktadır, büyük bir kısmı Makedonca yapılmaktadır. İlköğretimin 6-9 sınıfları ve ortaöğretim Türkçe sınıflarında ders verecek öğretmenler ise hizmet öncesi eğitimlerini Makedonca görmek zorundalar, çünkü Türkçe bölümler Türkçe dili ve edebiyatı bölümleri haricinde yoktur. Türkçe eğitim yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri Türkçe olmalıdır veya farklı bir yol izlenerek öğretmenlerin Türkçe bilgisini artırmak gerekmektedir. Lisans seviyesinde branş öğretmenlerin hiçbir dersi Türkçe görmemeleri onların dil yeterliliklerinin gerekli seviyede olup olmadığını sorgulanır hale getirmektedir. Türkçe dersini lisans seviyesinde görmek geleceğin öğretmenlerinin mesleklerinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Türkçe eğitimde kalitenin düşük olduğunu uluslarası raporlardan görebiliriz. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi, eğer kaliteli eğitim öğretim istiyorsak mutlaka öğretmenler daha iyi yetiştirilmeli, hizmet öncesi eğitimlerine devlet tarafından daha büyük yatırımlar yapılmalı. Türkçe eğitim verecek öğretmenlerin yetişmesinde yeni förmüller ve stratejiler bulunmalıdır. Makedonya'daki Türk topluluğunun geleceği buna bağladır. Kaliteli eğitim için kaliteli, nitelikli, dersleri gerçekleştirmekte gerekli bilgi ve beceriye sahip öğretmen profili oluşturulmalıdır. Türkçe eğitimde lise mezunu öğretmenler bile görevlendirildiğini düşünürsek eğitim kalitesinin neden düşük olduğunu daha iyi anlayabiliriz.

Öğretmen yetiştiren fakülte ve bölümlerden mezun olmayanlar, Pedagojik formasyon programını tamamlaması durumunda öğretmenlik görevine atanabilirler. Bu uygulama sadece branş öğretmenliği adayları için geçerlidir. Pedagojik formasyonda öğretmen adayları ders alır, sınavlara çıkarlar ve en az 45 gün pratik ders yapmalıdırlar. Pedagojik formasyon programıyla öngörülen sınavları alan öğretmen adayları 30 AKTS kredisi kazanır (Zakon za visokoto obrazovane, 2008, madde 79-a).

Makedonya eğitim kurumlarında (okullarda) Öğretmenler Kurulunun yayınladığı ilan ile, İlan komisyonu önerisi üzerine yöneticinin (müdürün) kararıyla öğretmen adaylarından eleme ve seçim yapılır ve öğretmen/ler görevlendirilir. İş İlişkileri Kanununa göre öğretmen adaylarının yerine getirmesi gereken şartlar şunlardır:

18 yaşını almış olmak.

Psiko - fizik sağlığının yerinde olması.

Sabıka kaydının olmaması.

İlköğretim Kanunuyla özel şartlar şunlardır:

Makedonya Cumhuriyeti vatandaşı olmak.

İlanda belirtilen branşa uygun dört yıllık yükseköğretim kurumundan mezun olmak.

Makedon dilini ve alfabesini bilmesi, ayrıca farklı bir dilde eğitim gerçekleştirecekse, o eğitim dilini ve alfabesini bilmesi.

Uzman (devlet) sınavını almış olması (Zakon za osnovnoto obrazovanie, 2008, madde 80).

Ortaöğretim Kanunundaki öğretmen görevlendirme şartları yukarıda belirtiğimiz İlköğretim Kanunudaki şartlarıyla neredeyse birerbir aynıdır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında, devlet öğretmen

sınavını almamış öğretmen adayları belirli bir süreliğine sözleşmeli öğretmenlik görevinde bulunabilirler, bu süre içerisinde bir yıllık staj dönemi süresi başlatılır ve onun sonunda adayların sınavı en yakın zamanda almaları gerekir. Okullarda müdürün kurduğu komisyon tarafından aday öğretmenlerin eğitim dili bilgisini ölçen sınav uygulanmaktadır, bu sınava ilana başvuran bütün adayların girmesi zorunludur. Yapılan dil sınavında genelde aday öğretmenin seçiminde kilit şart olarak görülmemektedir. Ancak pratikte bu sınav birçok okulda uygulanmamaktadır. Dil sınavı uygulamasının aday öğretmenlerin dil bilgisini nekadar ölçebilir sorusu da her zaman açık kalmaktadır. Genelde dil sınavını gerçekleştiren komisyon okuldaki mevcut kadrolu öğretmenler tarafında kurulmaktadır. Türkçe eğitim yapacak öğretmen adayları için, okuldaki Türkçe eğitim yapan kadrolu öğretmenlerden oluşturulan komisyonun kararı nekadar bağımsız ve objektif ayrı bir sorun olmaya devam etmektedir. Aynı zamanda bu komisyonun dil sınavı yapma yeterliliği de tartışılır, çünkü o öğretmenler okulda ders yapabilmek için eğitim almışlardır, yeni öğretmen adaylarına dil sınavı yapmak için değil. Bize göre bu tür sınavlar üniversitelerde yapılmalıdır, Türk dilinde eğitim yapacak öğretmenlerin dil yeterliliği daha üst bir kurumda yapmak ve sınav programı oluşturmak daha verimli olabilir. Sadece tek bir sınavdan oluşturmak da yetersiz olabilir, belki sonunda sertfika verilen belirli standartlara uygun ve saatları belirlenmiş bir program yapılması eğitimdeki kaliteyi yükseltir.

Sunulan raporlarda kendilerini Türk diye tanımlayan kişilerin iş bulmakta ve göreve başlamakta ciddi sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını görülmektedir (İzvestay za „Poraneşnata Yugoslovenska Republika Makedoniya'', 2010, 38). Türkçe eğitim yapacak öğretemen kadrosu eksiği ve mezun olan Türkçe bilenleri görevlendirilmemesi Türkçe eğitimde kaliteyi düşürmektedir. Bazı okullarda ve Türk sınıflarında birçok ders farklı dillerde genelde Makedonca dilinde yapılmaktadır. Kayıtlarını Türk sınıflrına ve Türkçe eğitim almaya yapan Türk öğrencilere uygulanan bu çifte standart diğer etnikt otpluluklara ait öğrencilere uygulanmamktadır. Her dersi öğrencinin farklı dilde dinlmesi kavram karmaşasına yol açmakla birlikte başarıyı düşürmektedir, özellikle Türkçe dışında başka dil bilmeyen öğrenciler için bu durum ciddi sorun olarak görülebilir. Okulların öğrencinin kaydını yaptırdığı sınıfa göre eğitim vermelidir ve dersler seçtiği eğitim dilinde olmalıdır. Bu konudaki uygulamalar çok çelişkili olabiliyor ve Türk öğrencilerin zararına oluyor. Özellikle Makedonya'nın Doğu bölgesinde okullarda öğrencilerin ders kitabı Türkçe, kayıt yaptığı sınıf Türk sınıfı, derslerin çoğu Makedonca yapılması her türlü mantığa ters. Bir tek uygun olan Makedon asıllı öğretmenlerin istihdamı. Burada Makedon öğretmenlerin istihdamı için Türk çocuklarının eğitimi, kazanımları azalıyor.

İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmenlerin istihdamı ve görevlendirilmesi yetkisinin tamamen okul müdürlerine verilmesiyle eğitim siyasallaştırılmıştır. Okul müdürlerini önce de dediğimiz gibi yeni düzenlemeler ile belediye başkanı tarafından atanmaktadır. Bu tercihler genelde siyasi olduğu için, devamında öğretmenlerin göreve alınması da siyasallaşmıştır. Yasalarda okullarda hakça temsil ilkesinin uygulanması öngörülsede genelde müdürlerin Makedon veya Arnavut asıllı olması, Türklerin okullarda görevlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Türk sınıflara bile Türkçe bilen Türk asıllı öğretmenler atanmıyor. Bukadar yasa ihlali yapılırken Türkçe eğtimde kalite beklemek zor görünüyor. Uygulanan ayrımcılığın bir an önce son bulması gerektiğini düşünmekteyiz. Makedonya çok kültürlü bir ülkedir ve Türkler hak ettkleri yerleri ve görevleri almalı, Türk öğrenciler anadilde eğitimlerini en iyi şekilde görmelidirler.

2015 yılının Eylül ayında yayınlanan ve yeni uygulamaya giren İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Öğretmenler Kanununa göre aday öğretmenlerin yerine getirmesi gereken şartlar eklenenler şunlardır:

İlanda belirtilen branşa uygun en az 4 yıllık yükseköğretim mezunu olması ve 240 AKTS kredisi kazanmış olması.

Öğretmenler Akademisinden İş Ruhsatı almış olması ve İş Ruhsatlı öğretmen olarak kaydının olması.

Makedonya Cumhuriyeti vatandaşı olması.

Makedon (standart-edebi) dilini ve eğitim yapacağı dili (standart-edebi) biliyor olması.

Yabancı dilde eğitim yapılan kurumlarda başka ülke vatandaşları da görevlendirilebilir (Zakon za nastavnitsi vo osnovnite i srednite uçilişta, 2015, madde 2 ve 3).

Türkçe Eğitimde Ders Kitapları

2007 yılında yeni eğitim programlarının getirilmesi, devamında programa uyugun yeni ders kitaplarının yayınlanması ihtiyacını doğurmuştur. Ders kitapları eğitimde kullanılan temel en önemli araç gereçlerden birtanesidir. Eğitimde teknolojinin daha etkin kullanılmasına ragmen kitaplar geçmişten gelen önemini korumaktadır. Türkçe eğitimde ders kitaplarının yayınlanması İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları Kanununda düzenlenmiştir. Düzenlemeye göre: „Ders kitapları Makedonca dilinde ve onun Kiril Alfabesinde yayınlanmaktadır. Farklı eğitim dilinde eğitim gören diğer etnik topluluklardan öğrencileri için ders kitapları eğitim dilinde yayınlanmaktadır.'' Türkçe eğitim için yayınlanan ders kitaplarında son yıllarda ciddi sorunlar olmuştur ve ilköğretimde tüm sınıf ve dersler için basılması 2016 yılına kadar sürmüştür. Türkçe Ortaöğretim için ders kitaplarının yayınlanma süreci halen tamamlanmamıştır. Bukadar çok gecikmesi kabul edilir bir durum değildir. Öğrencileri 21. yüzyılda onca imkana ragmen kitapsız bırakmak kesinlikle yetkililerin sorumluluğundadır. İki dönemdir Talim ve Terbiye Kurulu Müdürü Türk asıllıdır ve bu kurum ders kitaplarının basılmasında sorumludur. Buna rağmen kitapların yayınlanması bukadar uzun sürüyorsa görevini hakkıyla yapmıyor demektir. 2016-2017 ders yılında Türkçe eğitime kayıt yapan birinci sınıf öğrenci sayısında artış görülmüştür, bu öğrencilere yeterince ders kitabı temin etmemek kanun ihlalidir. Ders kitaplarının sadece yayınlanması değil, okullara ulaştırılması da sorun olmaya başlamıştır. Bu tür aksiliklerin diğer dillerde yayınlanan ders kitapları için olmaması Türklere yönelik ayrımcılığa işaret etmektedir. Bunun yanı sıra kitap içerikleri de eskiden bu yana farklı etnik topluluklardan olan öğrenciler arasında ilişkilerin bozulmasına ve önyargıların oluşmasına sebep olmaktadır.

Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu, yetkilileri ders kitaplarından önyargılar, hoşgörüsüzlük ve kalıplaşmış ifadeleri çekilmesi için yetkililere önerilerde bulunuor ve onları teşvik ediyor. Aynı zamanda komisyon ders kitaplarının ve eğitim programlarının yenilenmesini talep etmektedir. Ders kitapların içeriğine küçük etnik toplulukların topluma sağladığı katkıların ve toplumdaki farkların daha iyi öğrenilmesi için ders konularının ilave edilmesini önermektedir (İzveştay za „poraneşnata Yugoslovenska Republika Makedoniya'', 2010, 23). Makedonya'da gelecek nesillerin kendi topluluğuna bağlı bireyler olarak yetişmesi gerekmektedir, kendilerinden farklı etnik topluluklara yönelik hoşgörülü olmaları gerekmektedir. Ülkenin çok kültürlü yapısına saygılı ve bu gerçek üzerinde Makedonya Cumhuriyeti ile olan vatandaşlık bağını daha iyi kavramaları gerekmektedir. Makedonya herkesin ortak vatanı olmalıdır ve öğrencilere okullarda böyle öğretilmelidir. Genelde anadil (Makedonca, Arnavutça, Sırpça), Türkçe dahil bütün eğitim dillerinde: tarih ve müzik eğtimi, eğitim programları ve ders kitaplarında, özellikle Osmanlı dönemine ilişkin konularda Türk milletin yönelik yakışıksız ifadeler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın bir an önce değişmesini talep ediyoruz, Makedonya Türkleri bu gibi içeriklerden çok rahatsız olmaktadır. Diğer etnik topluluklar ile arası açılmakta, Türkler kötü bir millet olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşım Makedonya Türkleri için zararlı olmakla birlikte, Türk çocuklarına da benzer konuların okutulmasından daha trajik bir durum olamaz. Türk çocuklarının bilinçli milletine bağlı bireyler yerine, atalarını kötü insanlar olarak nitelendirilmesi onları geçmişinden koparabilir veya kendi milletinden uzak Türk bilincine sahip olmayan bireyler olarak yetişmelerine sebep olur. Bu yaklaşım Türklerin asimilasyonuna yol açmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Makedonyada Türkçe eğitimin orgütlenmesini ve onunla ilgili yasaları değerlendirdiğimiz bu çalışmada çıkarılabilecek bazı sonuç ve öneriler, maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

Makedonya'da Türkçe eğitim ile ilgili mevzuatta ciddi eksikler ve boşluklar görülmektedir. Bu tür eksikler yetkililer tarafından boşluk olarak görülmekte ve bazı uygulamalar yüzünden Türkçe eğitime zarar vermektedirler. Yasaların yeniden düzenlenmesi ve bu çalışmalar yapılırken Türkçe eğitimin ihtiyaçları ve karşılaşacağı sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nda Türkçe eğitim ile ilgili uygulamaların yasal çerçeveler içerisinde olup olmadığı yeni kurulacak bir birim tarafından denetlenmelidir. Bakanlık çerçevesinden bu birimin

çalışmaları sadece Türkçe eğitimin kalitesini artırmak yönünde olmalıdır. Böylece yapılan yasa ihlallerinin önüne geçilecektir.

Yasalarda ve Makedonya Anayasasında garantiler altında alınmış olsa da eğitim kademelerinde uygulanmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kademesinde Türkçe eğitim yapacak eğitim kurumları eksikliği Makedonya genelinde görülmektedir. Özellikle daha büyük şehirlerde okul öncesi kurumların kurulması gerekmektedir.

İlköğretim kademesinde Türkçe eğitim İlköğretim Kanunu ve Anayasa ile garantiler altına alınmıştır. Buna rağmen Makedonya genelinde ilköğretim yaşındaki Türk öğrencilerin üçte biri eğitimlerini anadillerinden farklı bir dilde görmektedirler.

Ortaöğretim kademesinde Türkçe eğitim Ortaöğretim Kanunu ve Anayasa ile garantiler altına alınmıştır. Buna rağmen Makedonya genelinde ortaöğretim yaşındaki Türk öğrencilerin yarısı eğitimlerini anadilleriden farklı bir dilde görmektediler.

Yükseköğretim kademesinde Türkçe eğitim Yükseköğretim Kanunuyla düzenlenmiştir. Devletin bu kademede Türkçe eğitim örgütleme zorunluluğu yoktur. Sadece iki Fakültede Türkçe eğitim var bunlar: Pedagoji Fakültesinden okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümleri ve Filoloji Fakültelerin Türk dili ve Edebiyatı bölümleri. Bu bölümlerde Türkçe ilköğretim ve ortaöğretim için öğretmenler yetiştirilmektedir. Bu bölümlerde de Türk asıllı veya Türkçe bilen yeterince öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi istihdam edilmemesi, bazı derslerin Makedonca görülüyor.

Yükseköğretimde Türk asıllı öğrencilerin oranı ülke genelindeki Türk nüfusun %3,85 oranından çok daha azdır veya yükseköğretimde eğitim gören Türk öğrenci oranı %1,90. Bu oranın artırılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılması ve öğrenciler teşvik edilmeli. Özellikle eğitimlerini ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde Türkçe görenler, yükseköğretimlerini farklı bir dilde (genelde Makedonca) görmeleri sorun olabiliyor. Çünkü bazı Türk öğrenciler eğitim süreci içinde Makedoncayı yeterli seviyede öğrenemiyor.

Türkçe eğitim yapacak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri tüm derslerden Türkçe olmalıdır. Yasal çerçeve içinde alınmış olsa da pratikte Türkçe bölümleri olan Pedagoji Fakültesinden bile uygulanmamaktadır. Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim gören geleceğin öğretmenleri birçok dersi Makedonca görmektedirler.

Türkçe eğitim yapılan okullarda Türk asıllı ve Türkçe bilen öğretmenlerin istihdamı kolaylaştırılmalıdır. Bazen branş öğretmenlerin istihdamında ciddi sorunlar yaşanmakta. Türkçe bilen öğretmen yerine, Türkçe eğitim yapılan sınıflara Makedon öğretmenin ders vermesi için istihdam edilmektedir. Bu konuda ciddi yasal ihlaller yapılmaktadır.

Türkçe eğitim yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi tamamı Türkçe olmalıdır.

Ders kitaplarının 1 Eylülde veya ders yılının başlangıcına kadar öğrencilere ulaştırılması için yasal düzenleme yapılmalıdır. Türkçe eğitimde ders kitabı tirajı az olduğu için her ders yılı başında gecikmeler oluyor. Ancak ders kitabının eğitim için büyük önemi vardır, tiraj az da olsa öğrencilere zamanında ulaştırılmalıdır.

Ders kitaplarındaki ırkçı ve ayrılıkçı konuların, cümlelerin temizlenmesi gerekmektedir.

Türkçe eğitimde kullanılan özellikle Tarih dersi kitaplarının Türk yazarlar tarafından hazırlanması gerekmektedir, yasal düzenleme yapılmalıdır. Tarih, Müzik ve Türkçe dersi öğrencinin milli duygularının güçlenmesi için ayrı bir önem taşımaktadır.

Makedonya'da Türkçe eğitim ile ilgili yasal değişikliklerın yanı sıra en büyük sorunlar uygulamada yaşanmaktadır. Bazen yetkili kişiler ve kurumlar Türkçe eğitimin sorunlarını görmezden geliyorlar veya ihmal ediyorlar. Türkçe ğitimde kalitenin düşük olmasının sebeplerinden birtanesi budur. Yasal değişikliklerin yanı sıra, yasaların uygulanması konusunda iyi bir denetim olmalıdır. Türkçe eğitimin

güçlenmesi ve gelişmesi için bazı önerilerimizi bu başlık altında maddeler halinde belirttik. Tabiki daha fazlası da yapılabilir ancak bunlar bir sonraki aşamada olmalıdır. İlk önce ülke genelinde Türkçe eğitim yapılan okul ağının genişlemesi ve kalitenin artırılması yasaların sonuna kadar uygulanması gerekmektedir. Sonra yeni yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça:

Drzaven zavod za statistika. 2014. *Osnovni i sredni uçilişta na krayot na uçebnata 2013-2014 godina.* Üsküp: Drzaven zavod za statistika.

Gotsevski, Trayan. Obrazoven menacment. Üsküp: Filozofski fakultet, 2007.

Andonovska, N., editör vb. , Zbornik tekstovi: Çetirieset godini sloboden razvoj na vospitanieto i obrazovanieto vo Makedoniya (1943-1983), Üsküp: Soyuz na pedagoşki druştva na Makedoniya, 1985.

Çavuşoğlu, H. Yugoslavya-Makedonya'dan Türkiye'ye 1952-67 Kitlesel Göçü ve Bursa'daki Göçmen Kesimi. *Karadeniz Araştırmaları*, *10*(10), 107-147, 2016.

Drzaven zavod za statistika na Republika Makedoniya. Osnovni i sredni uçilişta na krayot na uçebnata 2013/2014 godina. Statistiçki pregled: Naselenie i sotsiyalni statistiki, 2.4.15.07 (816), Üsküp: Drzaven zavod za statistika na Republika Makedoniya, 2015.

Hasan, Elvin **"Makedonya Cumhuriyetinde Türkçe (Türklerin) ilköğretiminin örgütlenmesi" Mas**. Aziz Kiril ve Metodius Üniversitesi, Felsefe Fakültesiö Pedagoji Enstitüsü, Üsküp, 2011. -

Hasan, Hamdi. Makedonya'da Türkçe Eğitim ve Abdülhakim Hikmet Doğan. Üsküp; Birlik Yayınları, 1998.

Yovan, A. Obrazovanie i detsentralizatsiyata. Üsküp: Vinsent Gafika, 2006.

İliev, D. Initsiyalnoto obrazovanie na nastavnitsite od osnovnoto obrazovanie (komparativna studiya za R.Makedoniya i Angliya). Manastır: Univerzitet Sv.Kliment Ohridski, Ministerstvo za obrazovanie i nauka, 2001.

İzveştay za „Poraneşnata Yugoslovenska Republika Makedoniya'' (çetvrt krug na monitoring), Evrospka komisiya protiv rasizam i netolerantsiya (EKNR).

Karamahmut, R. Makedonya Müslüman azinliklari dini kurumlari ve Çağdaş sorunlari. Ankara Üniversitesi, 2006.

Kamberski, K. Od bukvar do univerzitet. Üsküp: Prosvetno delo, 1994.

Kamberski, K. Preduçilişnoto i osnovnoto vospitanie i obrazovanie vo Republika Makedoniya. Üsküp: Filozofski fakultet. İnstitut za pedagogija, 2000.

Kantarciev, R. İstoriya na obrazovanieto i prosvetata vo Makedoniya. Üsküp: Prosvetno delo, 2002.

Opşt zakon şkolstvu, Sl. List FNRY, Belgrad, 1958.

Opştoobrazovatelni şkoli i şkoli za nastaven kadar vo Makedoniya, Üsküp, 1995.

Pravilnik za standardite i normativite za vrşenye na deynosta na ustanovite za detsa, Sl. Vesnik br. 28,2014.

Pravilnik za pobliskite kriteriumi za formiranye i rabota na sovetuvalişte za detsa i roditeli vo yavna detska gradinka/ yaven tsentar za ran detski razvoy, Sl. Vesnik br. 62, 2013.

Pravilnik za naçinot na struçnoto usovrşuvanye na vrabotenite vo ustanovite za detsa, Sl. Vesnik br. 61,2013.

Pravilnik za programata za podgotvuvanye i polaganye ispit za direktori na osnovno uçilişte, Sl. Vesnik br.78,2010.

Publikatsii od oblasta na obrazovanieto, Drzaven zavod za statistika na R.M.2016. http://www.stat.gov.mk/, Erişim: 28.10.2016.

Saraç, T. (2006). Büyük Fransızca Türkçe Sözlük,İstanbul: Can Yayınları.

Службен весник на НРМ, бр. 1/47.

Turan, Ömer. (2015), *Makedonya' da Türk varlığı*

http://www.turkalemiyiz.com/asil/balkanlarrumeli.asp?id=610 Erişim: 17.08.2015 17:15

Türbedar, Erhan. "Balkanlar'da Müslüman Topluluklar ve Türkiye." *der. Ü. Özdağ, Y. Kalafat ve M. Erol* 21: 336. Erişim:

Ustav na Republika Makedoniya, Üsküp: Knigoizdavatelstvo Feniks, 2009.

Zakon za Akademiya za nastavnitsi, sl. Vesnik na RM,br. 10/15 I 192/15.

Zakon za lokalnata samouprava, Sl. Vesnik br. 5/2002.

Zakon za nastavnitsi za osnovnoto i srednoto obrazovanie, Sl.vesnik br. 10/2015.

Zakon za nastavnitsi za osnovnite I srednite uçilişta, Sl. Vesnik na RM, br. 10/15 I 145/2015.

Zakon za organizatsiya i rabota na organite na drzavnata uprava, Sl. Vesnik br. 58/2000.

Zakon za osnovnoto obrazovanie, Sl. Vesnik na RM, br.103/2008.

Zakon za srednoto obrazovanie, Sl.vesnik br. 44/1995.

Zakon za struçno obrazovanie i obuka, Sl. Vesnik br. 71/2006.

Zakon za uçebnitsi za osnovnoto i srednoto obrazovanie, Sl. Vesnik br. 98/2008.

Zakon za visokoto obrazovanie, Sl. Vesnik br. 35/2008.

Zakon za visokoobrazovnite ustanovi za obrazovanie na nastaven kadar vo preduçilişnoto vospitanie, osnovnoto i srednoto obrazovanie, Sl. Vesnik na RM, br. 10/2015.

Zakon za yazicite na koi se izveduva nastavata na Pedagoskiot fakultet „Sv.Kliment Ohridski", Sl. Vesnik br. 5/1997

Zakon za zaştita na detsata, Sl. Vesnik br. 07-826/1, 2016.

http://www.president.gov.mk/mk/za-makedonija/ekonomija-i-trgovija.html, Erişim: 28.10.2016.

http://www.finance.gov.mk/files/Predlog%20Budget%20na%20RM%20za%202016%20godina.pdf, Erişim: 28.10.2016.

http://mon.gov.mk, Erişim:28.10.2016.

Avropa Ali Təhsil Məkanına İnteqrasiyanın Azərbaycan Təcrübəsi: Reallıqlar, Perspektivlər

Azerbaijan Experience In The Integration Of The European High Education Area: Realities And Prosperities

Qəmər Mürşüdlü *

Öz

Yeni əsrin və minilliyin inkişaf tendensiyası – xalqların, mədəniyyətlərin və dövlətlərin yaxınlaşması, ümumi iqtisadi məkanın yaradılması prosesinin sürətlənməsi, sənaye texnologiyasından elmi-informasiya texnologiyasına keçid və s. ilə səciyyələnən ictimai inkişafın qloballaşması ali təhsilin qarşısında yeni tələblər qoyur. Azərbaycan da öz müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra təhsil, o sıradan ali təhsil sahəsində də əsaslı islahatlar aparılmasını və sovet təhsil sistemindən beynəlxalq standartlara uyğun təhsil sisteminə keçilməsini hədəf almışdır. Tədqiqat işində respublikamızda ali təhsil sahəsində aparılan islahatlar, özəlliklə də Avropa Vahid Ali Təhsil Məkanına inteqrasiya – Bolonya prosesinin tətbiqi ilə bağlı nəzəri və praktik məsələlər, qarşıya çıxan problemlər təhlil olunur və bir sıra tövsiyələr verilir. Araşdırmada təhsil islahatlarına dair bir sıra qanunvericilik aktları, hüquqi-normativ sənədlər, respublika Təhsil Nazirliyinin Hesabatları, sahə ilə bağlı məsul şəxslərin və təhsil ekspertlərinin yazıları və görülən praktik işlər təhlil olunmuşdur.

Ali təhsil sistemində islahatlar və Bolonya Bəyannaməsi prinsiplərinin bu sahədə tam tətbiqi xeyli zaman və səy tələb edən bir prosesdir. Araşdırma zamanı bu nəticəyə gəlinmişdir ki, 2005-ci ildə rəsmi olaraq Bolonya prosesinə qoşulmuş Azərbaycanda bu istiqamətdə xeyli işlər görülmüş, müəyyən uğurlar əldə edilmişdir. Lakin hələ çox işlər görülməlidir və qazanılan təcrübə əsasında həm qanunvericilik əsasları baxımından, həm də praktiki-tətbiqi baxımdan təkmilləşdirmələrə ehtiyac vardır.

Açar sözlər: ali təhsil, islahat, Azərbaycan, Bolonya prosesi, inteqrasiya

Abstract

The globalization of social development that characterized by the development tendency of a new century and millennium, the convergence of nations, cultures and states, the acceleration process of creating a common economic space, transition from industrial technology to scientific-information technology creates new demands in front of higher education. After the restoration of its independence Azerbaijan also has targeted to hold fundamental reforms in the field of education, as well as in the high education and also in the transition from Soviet education system into the education system based on international standards. The carrying reforms in the field of high education system in the country especially the integration into the European Unit High Education Area - theoretical and practical issues associated with the implementation of the Bologna process, a number of problems are analyzed and given some recommendations in this research work

* Fəlsəfə elmləri namizədi, Bakı Dövlət Universitetinin dosenti. Akademik Zahid Xəlilov küçəsi, 23. Indeks: AZ 1148. Bakı, AZ-1073/1 Azərbaycan Respublikası. E-mail: g.murshudlu@gmail.com

It requires considerable time and will to complete the application process in the area of the principles of the Bologna Declaration and High educational reforms. During the investigation it was concluded that, after officially joining the Bologna process in 2005, Azerbaijan has done much work and has made progress in this direction. However, there is still much to be done and it is needed improving on the basis of the gained experience in terms of the legislative basics and practical point of view.

Keywords: high education, reform, Azerbaijan, the Bologna process, integration

Giriş.

Birləşmiş Millətlər Təşkilatı günümüzün ən prioritet sahələrindən biri kimi təhsil sahəsini önə çəkərək XXI əsri "təhsil əsri" elan etmişdir. Bu o deməkdir ki, çağdaş dünyamızda təhsil sahəsini inkişaf etdirən dövlətlər və millətlər daha öndə olacaqlar, çünki sənaye cəmiyyətindən fərqli olaraq yaşadığımız informasiya cəmiyyəti daha çox insan amilinə dayanır və ictimai-iqtisadi inkişafda əsas şərt fərdin intellektual inkişafıdır. Deməli indi hər bir ölkənin inkişafı ilk növbədə xalqın intellektual potensialının səviyyəsindən asılıdır. Və xalqın intellektual potensialının formalaşdırılmasında, maddi sərvətlərin insan kapitalına çevrilməsində ali təhsilin rolu danılmazdır. Təsadüfi deyil ki, müasir dövrdə hər bir ölkənin inkişafı həmin ölkədə ali təhsilin səviyyəsi ilə müəyyən edilir.

Zamanın tələblərinə uyğun olaraq Azərbaycanda da təhsilin bütün pillə və səviyyələrində köklü dəyişikliklər aparılır, strukturun, məzmun və idarəetmənin yeni mexanizmləri formalaşdırılır. Bu məsələlər başlıca tələblər kimi "Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində İslahat Proqramı", "Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu", "Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış" İnkişaf Konsepsiyası və "Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində Dövlət Strategiyası" kimi mühüm sənədlərdə öz əksini tapmışdır.

Çalışmada əsas amac respublikamızda ali təhsil sahəsində aparılan islahatlarla, özəlliklə də Bolonya prosesinin tətbiqi ilə bağlı nəzəri və praktiki məsələləri təhlil edərək, mövcud problemləri müəyyənləşdirmək və bir sıra tövsiyələr hazırlamaq olmuşdur. Araşdırmada təhsil islahatlarına dair bir sıra qanunvericilik aktları, hüquqi-normativ sənədlər, respublika Təhsil Nazirliyinin Hesabatları, sahə ilə bağlı məsul şəxslərin yazıları və təhsil ekspertlərinin rəyləri və görülən praktik işlər təhlil olunmuşdur.

Azərbaycanda ali təhsil sahəsindəki islahatlar, o sıradan Bolonya prosesi müddəalarının tətbiqi zamanı qazanılan uğurlar və qarşıya çıxan problemlər bu prosesə qoşulmuş digər postsovet məkanına daxil olan ölkələr üçün az və ya çox dərəcədə xarakterikdir. Buna görə də ali təhsilin Avropa Ali Təhsil Məkanına inteqrasiyasının Azərbaycan təcrübəsinin maraq doğuracağı düşüncəsindəyik.

A. Qısa tarixi ekskurs. Yazımın bu yerində qısa tarixi ekskurs etmək istəyirəm. Tarixi Azərbaycan ərazisində ali təhsil ənənələri öz başlanğıcını orta çağlardan götürür. Qaynaqlar göstərir ki, dağıdıcı müharibələrin Azərbaycanı sosial-siyasi və iqtisadi baxımdan çətin duruma salmasına rəğmən XIII-XIY yüzillərdə elm və mədəniyyətdə bir canlanma, inkişaf olmuş, İlhanilər dövlətinin müxtəlif zamanlarda baş kəndi olmuş Marağa, Təbriz və Sultaniyə kimi şəhərlər Şərqin ən böyük mədəniyyət mərkəzinə çevrilmişlər.

Dünyanın bir çox şərqşünas-tarixçiləri Azərbaycanın o dönəmki tarixindən, mədəni və iqtisadi inkişafından bəhs edərkən, Təbriz şəhərinin guzey-doğu hissəsindəki Rəb-e Rəşidinin (Rəşidi məhəlləsi) önəmli rolunu qeyd edirlər. O dönəmlərdə Yaxın Şərqin ən məşhur elm və təhsil mərkəzlərindən biri kimi şöhrət qazanmış Rəb-e Rəşididə akademiya tipli darülfünun (universitet) fəaliyyət göstərmişdir. Bu darülfünunda 450-dən artıq öyrətmən çalışmış, yerli öyrəncilərlə bərabər, Şərqin çeşitli ölkələrindən gəlmiş 7000 öyrənci təhsil almışdır. Dərslər türk, ərəb və fars dillərində aparılmışdır.

Darülfünunda təbiət elmləri, fəlsəfə, tarix, tibb, məntıq, ilahiyyat və astronomiya şöbələri olmuşdur. Tarixi qaynaqlarda darülfününun təhsil proqramları, buradakı mədrəsə, xəstəxana və rəsədxana haqqında yetərli məlumat verilir, elmi kadr hazırlığı qaydalarından bəhs edilir.

Rəb-e Rəşididə böyük və zəngin kitabxana olmuşdur. Burada Hindistan, Çin, Bizans, Misir və d. ölkələrdən gətirilmiş 60 mindən artıq qiymətli əlyazma toplanmışdı. Kitabxanada kitab sənəti ilə əlaqəli xəttatlar, rəssam və cildçilər çalışmışlar (daha geniş məlumat üçün bax: Muradov 2008).

Amma XIY yüzilin sonlarına doğru Rəb-e Rəşidi tənəzzülə uğramışdır. Qızıl Orda hökmdarı Toxtamış xan Təbrizi işgal etdiyində (1386) şəhər soyulub talanmış, o sıradan Rəb-e Rəşidi də dağıdılmışdır. Bundan sonra onun elm və mədəniyyət mərkəzi kimi bərpası mümkün olmamış, darülfünun da fəaliyyətini dayandırmışdır. Sonrakı əsrlərdə Azərbaycanda əsasən mədrəsə və məktəblər mövcud olsalar da, ali təhsil ocaqları fəaliyyət göstərməmişdir.

Çağdaş Azərbaycan Respublikasında ali təhsilin əsası XX yüzilin başlanğıcında qoyulmuşdur. Şərqdə ilk xalq cümhuriyyəti olan Azərbaycan Demokratik Cümhuriyyəti Parlamenti 1 sentyabr 1919-cu il tarixli iclasında Bakıda universitetin təsis edilməsi haqqında qanun qəbul etmişdir – yəni Avropa və Asiyanın qovuşağında yeni bir ali təhsil ocağı yaradılmışdır. «Bakı şəhərində dövlət universitetinin təsis edilməsi haqqında» adlanan bu qanunda universitetin dörd fakültədən ibarət olması göstərilirdi: Şərq şöbəsi ilə birlikdə tarix-filologiya, fizika-riyaziyyat, hüquq və tibb fakültələri. Amma ciddi maddi çətinliklər üzündən universitet ilk tədris ilini 1094 tələbənin təhsil aldığı 2 fakültə – tarix-filologiya və tibb fakültələri ilə başlamışdır.

Üzərində dayanmaq istədiyim bir məqam da ondan ibarətdir ki, yuxarıda adı keçən qanunun II maddəsinin ikinci bəndində qeyd edilirdi ki, bütün fakültələrdə türk dili (təbii ki, Azərbaycan türkcəsi) məcburi fəndir. Çünki milli kadr çatışmazlığına görə universitetdə dərslər rusdilli mütəxəssislər tərəfindən aparılacaqdı ki, bu da ictimaiyyət arasında narazılıq doğururdu.

Digər bir məqam isə qanunda (YIII və IX müddəalar) kişi və qadın təhsilinin ümumi əsaslar üzrə aparılmasının və qadın təhsilinə münasibətin də Avropa parametrlərinə uyğun gəldiyinin təsbit olunması idi (qeyd: Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti bütün Şərqdə qadına seçmək və seçilmək hüququ verən ilk respublikadır və bu sahədə bir sıra Avropa dövlətlərini belə qabaqlamışdır).

Azərbaycanda sovet hakimiyyəti qurulduqdan sonra müstəqilliyimizə və Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yaratdığı bir çox təsisatlara son qoyulsa da, Bakı Dövlət Universiteti öz fəaliyyətini davam etdirmişdir və onun bazasında hazırkı Azərbaycan Tibb Universiteti, Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti və d. ali təhsil ocaqları yaradılmışdır (bsu.edu.az/az/content/tarxmz).

Bu gün Azərbaycan Respublikasında 38-i dövlət və 13-ü özəl olmaqla 51 ali təhsil ocağı fəaliyyət göstərir. Ölkəmizdə əhalinin sayı (9 611 700 nəfər-2016) baxımından və tələbə sayına (161 234 nəfər-2016) görə ali məktəblərin bu say göstəricisi (hər 10000 nəfərə 168 nəfər tələbə) qənaətbəxş hesab oluna bilməz. Çağdaş dünyada təhsil sahəsində olan problemlərdən biri də əhalinin böyük əksəriyyəti üçün ali təhsilin əlyetənliliyinin təmin olunması (ingiliscə: acsess to higher education), yəni insanlara maneəsiz ali təhsil almaq, ali məktəbə daxil olmaq imkanının yaradılması məsələsidir. Azərbaycanda bu problem daha aktualdır, çünki hələlik orta təhsil imkanı ilə ali təhsil imkanı arasında fərq böyük olaraq qalmaqdadır. Buna görə də "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"nda hər 100000 nəfərə düşən ali məktəb tələbələrinin sayına görə ölkə üzrə göstəricilərin əhəmiyyətli dərəcədə artırılması nəzərdə tutulmuşdur (bax: Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası).

B. Ali təhsildə islahatlar. Yeni əsrin və minilliyin inkişaf tendensiyası – xalqların, mədəniyyətlərin və dövlətlərin yaxınlaşması, ümumi iqtisadi məkanın yaradılması prosesinin sürətlənməsi, sənaye texnologiyasından elmi-informasiya texnologiyasına keçid, bütün fəaliyyət sahələrində dövlətlər arasında rəqabətin kəskinləşməsi, ekoloji müvazinətin pozulması, təbii resursların tədricən tükənməsi

və s. ilə səciyyələnən ictimai inkişafın qloballaşması ali təhsilin qarşısında yeni tələblər qoyur. Çağdaş təhsil paradiqmasının əsas meyllərindən biri yeni nəsil mütəxəssis hazırlanmasından ibarətdir: yəni istənilən şəraitdə, dünyanın hər yerində işləyə bilən yüksək ixtisaslı, rəqabətqabiliyyətli mütəxəssislərin hazırlanmasını təmin etməkdir. Azərbaycan da öz müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra zamanın tələbləri ilə ayaqlaşmaq üçün təhsil, o sıradan ali təhsil sahəsində də əsaslı islahatlar aparılmasını və sovet təhsil sistemindən beynəlxalq standartlara uyğun təhsil sisteminə keçilməsini hədəf almışdır. Əlbəttə, Avropa ilə Asiyanın qovuşağında yerləşməsi və sonralar da Avropa Şurasına üzv olması (2001-ci il) ölkəmizdə gedən təhsil islahatlarının da məhz Avropa standartları çərçivəsində aparılmasını zəruri edirdi.

Azərbaycanda ali təhsildə islahatlara beynəlxalq praktika əsasında ikipilləli təhsil sisteminin tətbiq olunması ilə başlanılmışdır. Bu istiqamətdə atılan ilk addımlar hələ ötən əsrin 90-cı illərinə təsadüf edir. Belə ki, 1992-ci ildə qəbul olunmuş "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununa əsasən ikipilləli (bakalavriat və magistratura) ali təhsilə, çoxballı qiymətləndirmə sisteminə keçilmiş, ali məktəblərə qəbulda test sistemi tətbiq edilmişdir. 1993-cü ildə ilk dəfə ölkənin 23 ali təhsil müəssisəsində 80 istiqamət və 300-dən çox ixtisas üzrə bakalavr pilləsinə tələbə qəbulu həyata keçirilmişdir.1997-ci ildə ali təhsilin bakalavriat pilləsində ilk buraxılış olduqdan sonra 23 dövlət, 9 özəl ali məktəbində ali təhsilin ikinci – magistratura pilləsinin tətbiqinə başlanılmışdır. 2005-ci ilə qədər magistraturaya qəbul ali məktəblər tərəfindən aparılmışdır, həmin ildən isə magistraturaya tələbə qəbulu Azərbaycan Prezidentinin fərmanı ilə Tələbə Qəbulu üzrə Dövlət Komissiyasına (indi - Dövlət İmtahan Mərkəzi) tapşırılmışdır və hazırda da qəbul onun tərəfindən test üsulu ilə həyata keçirilməkdədir.

İkipilləli təhsil sisteminin tətbiqi prosesində istər bakalavr, istərsə də magistr təhsilinin məzmununu yaxşılaşdırmaq və təkmilləşdirmək üçün müvafiq qaydalar tərtib olunmuş, dünya təhsil sisteminin tələblərinə uyğun standartlar, ixtisaslar üzrə təhsil proqramları və s. hazırlanmışdır. "Azərbaycan Respublikasında ali ixtisas təhsilinin coxpilləli struktura kecirilməsi haqqında" Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirinin əmri (1993), "Bakalavr hazırlığı haqqında" Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı (1995), "Azərbaycan Respublikasının çoxpilləli ali təhsil sistemində bakalavr hazırlığı haqqında" Əsasnamənin təsdiqi barədə Təhsil Nazirinin əmri (1995), "Bakalavr hazırlığının minimum məzmununa və səviyyəsinə qoyulan dovlət tələblərinin strukturunun təsdiqi və tələblərinin hazırlanması barədə" Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirinin əmri (1997), "Magistr hazırlığı haqqında" Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı (1997), bakalavr və magistr hazırlığı istiqamət (ixtisas) və ixtisaslaşmalarının (magistr proqramı) siyahıları və s. sənədlər bu sıradandır. Şübhəsiz ki, bu sənədlər zaman keçdikcə daha da təkmilləşdirilmiş, yeni qayda və əsasnamələr hazırlanmışdır. Və əldə edilən təcrübədən ölkəmiz Bolonya prosesinə qoşulduqdan sonra səmərəli istifadə olunmaqdadır.

1. Bolonya prosesinə qoşulma. Artıq ötən yüzilin ikinci yarısından başlayaraq dünyada baş verən ictimai-iqtisadi və siyasi proseslər Avropada bir çox sahələrdə olduğu kimi ali təhsil sahəsində də vahid məkanının yaradılmasını, ayrı-ayrı ölkələrin ali təhsil sisteminin bir-birinə yaxınlaşdırılması və uzlaşdırılmasını zəruri edirdi. Məhz belə zərurətdən yaranmış və məqsədi Avropada Vahid Ali Təhsil Məkanını formalaşdırmaq olan Bolonya prosesinin rəsmi tarixi 1999-cu il iyunun 19-dan başlanır. Lakin bu tarixə qədər Avropa ali təhsilinin inteqrasiya meylləri hardasa qırx illik inkişaf yolu keçmişdir. Nəhayət 1998-ci il may ayının 25-də Sorbonna (Paris/Fransa) universitetində Avropanın dörd böyük ölkəsi – Fransa, Böyük Britaniya, Almaniya və İtaliyanın ali təhsili idarə edən nazirlərinin görüşündə "Avropa ali təhsil sistemi arxitekturasının harmonizasiyası haqqında birgə Deklarasiya" qəbul edildi. Bu Deklarasiya Avropa Ali Təhsil Məkanının yaradılması və onun açıq elan edilməsi, tələbələrin bir ölkədən digərinə keçərək təhsilini davam etdirməsi və bunun tədris kreditləri deyilən ölçü vahidləri ilə tənzimlənməsi ideyalarını irəli sürdü. Eyni zamanda ali təhsilin iki pillədən ibarət olması və birinci pillədən sonra tədris və tədqiqatın magistratura və ya daha uzun müddətli doktorantura çərçivəsində aparılması barədə razılıq əldə edildi. Daha sonra bu təşəbbüsü ümumavropa hərəkatına çevirmək üçün 1999-cu il iyunun 19-da 29 Avropa ölkəsinin təhsil nazirləri İtaliyanın Bolonya şəhərində toplaşaraq 2010-cu ilə kimi Avropa Ali Təhsil Məkanını (AATM, ing. - EHEA) yaratmağı hədəfləyən "Avropa təhsil nazirlərinin birgə Deklarasiyası"nı qəbul etdilər. Və bu

Deklarasiyanın müddəaları Bolonya prosesinə qoşulmuş ölkələrin təhsilə məsul nazirlərinin iki ildən bir keçirilən görüşlərində (Praqa, 2011; Berlin, 2003; Bergen, 2005; London, 2007 və s.) yeni elementlərlə daha da zənginləşdirilməkdədir.

Bir inteqrasiya, islahat prosesi olan Bolonya prosesinin əsas hədəfləri aşağıdakılardır:

Bolonya Deklarasiyasına qoşulan bütün dövlətlərin Avropa təhsil məkanına daxil olmaq imkanını genişləndirmək, təhsilin keyfiyyətini və ona olan marağı daha da yüksəltmək;

bu dövlətlər üçün eyni ali təhsil dərəcələrinin müəyyən olunması, asan anlaşılan və müqayisə edilə bilən dərəcələr sisteminin qəbul edilməsi və bu dərəcələri təsdiq edən diplomlara ümumi Avropa əlavəsi verilməsini təmin etmək;

Ali təhsildə Avropa ölçüsü və dəyərini inkişaf etdirmək;

Avropa Kredit Keçid Sistemini (AKKS, ing. - ECTS) tətbiq etmək;

Tələbə, müəllim və digər ali təhsil işçilərinin mobilliyinin dəstəklənməsi;

Təhsilin davamlılığı və ya təhsilin bütün həyat boyu davam etdirilməsi;

Ali təhsil sisteminin muxtariyyatının təmin olunması;

Avropa Ali Təhsil Məkanı ilə Avropa Elmi Araşdırma Sahəsi arasında sıx əlaqə yaratmaq;

Avropa Ali Təhsil Məkanının cəlbediciliyinin artırılması və Avropadan kənar ölkələrlə işbirliyinin təmin olunması və gücləndirilməsi.

Deməli, Bolonya prosesinin əsas məqsədi Avropanı keyfiyyətli ali təhsil və ciddi elmi araşdırmalar məkanına çevirməkdir. Və bunun üçün digər hədəflərə çatılması da qarşıda duran əsas vəzifələrdəndir: məsələn, ali təhsili kütləviləşdirmək, yəni mümkün qədər hamı üçün əlçatan etmək; ali məktəblərin üçpilləli təhsl modeli (bakalavriat, magistratura və doktorantura) ilə fəaliyyət göstərməsi; tələbələrin və ali təhsil qurumlarının prosesdə aktiv iştirakını təmin etmək; Bolonya prosesinin sosial ölçüsünü genişləndirmək və s.

Burada bir məsələni də qeyd etməyi vacib bilirik: Bolonya prosesi Avropa ali təhsilinə inteqrasiya prosesi olsa da, ona qoşulan ölkələrin milli təhsil sistemlərinə, dil və mədəniyyət fərqlərinə, universitetlərin muxtariyyatına hörmətlə yanaşılmasını nəzərə almışdır; yəni bu prosesə qoşulmuş ölkələrin qarşısına konkret şərtlər qoyulmur, sadəcə tövsiyələr edilir.

Azərbaycanın Bolonya prosesinə qoşulması üçün ilk addımlar 2004-cü ildə atılmışdır. Belə ki, Avropa Şurası Baş Direktorluğunun təşəbbüsü ilə Strasburq şəhərində keçirilmiş Qafqaz ölkələri təhsil nazirlərinin konfransında xüsusi bəyannamə qəbul olunmuşdur və bu bəyannaməyə əsasən Bolonya prosesinə qoşulmaq məqsədilə Azərbaycan Təhsil Nazirliyi tərəfindən hesabat hazırlanaraq Avropa Komissiyasına təqdim edilmişdir. Nəticədə prosesə qoşulmuş Avropa ölkələri təhsil nazirlərinin 2005-ci ildə mayın 19-da Norveçin Berqen şəhərində keçirilən növbəti toplantısında Azərbaycan təhsil naziri Bolonya prosesinə qoşulmaqla bağlı rəsmi sənəd imzalamışdır.

Bununla da Azərbaycan Bolonya prosesinə qoşulmaqla öz üzərinə vahid Avropa standartlarına cavab verən ali təhsilə nail olmağa yönəlik bir sıra mühüm öhdəliklər götürmüş oldu.

C. Avropa Ali Təhsil Məkanına inteqrasiya yolunda. Bolonya Deklarasiyasının bir neçə əsas prinsipinin (məsələn, ikipilləli ali təhsil sisteminin tətbiqi) Azərbaycan ali təhsil sistemində tətbiqinə hələ bu prosesə dair sənədin qəbul olunmasından xeyli əvvəl başlanıldığını yuxarıda qeyd etmişdik. 2005-ci ildən etibarən isə ali təhsil islahatları bütün istiqamətlərdə Bolonya prosesinin tələbləri çərçivəsində aparılmaqdadır. İlk növbədə Təhsil Nazirliyində aparıcı mütəxəssislərdən ibarət işçi qrupu yaradılmış, "Azərbaycan Respublikası ali təhsil sistemində 2006-2010-cu illərdə Bolonya Deklarasiyası müddəalarının həyata keçirilməsi üçün tədbirlər planı" hazırlanmış və təsdiq edilmişdir (16 yanvar 2006). Bu tədbirlər planında 1993-cü ildən

həyata keçirilən ikipilləli ali təhsil sisteminin daha da inkişaf etdirilməsi, bu məqsədlə istiqamətlər (ixtisaslar) üzrə dövlət standartlarının hazırlanması, kredit sistemi ilə bağlı mövcud dünya təcrübəsinin öyrənilməsi və tətbiqi, xarici ölkələrin ali təhsil müəssisələri tərəfindən verilən sənədlərin tanınması prosedurunun təkmilləşdirilməsi, ali məktəb məzunlarına verilən bakalavr diplomuna əlavənin Avropa ölkələrinin ali təhsil haqqında müvafiq sənədlərinə uyğunlaşdırılması, ali təhsilin keyfiyyətinin, tələbə və müəllimlərin mobilliyinin təmin olunması və s. əsas fəaliyyət hədəfləri kimi müəyyənləşdirilmişdir. Tədbirlər Planına uyğun olaraq, "Bakalavr hazırlığının məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum dövlət tələblərinin strukturu" təsdiq edilmiş (18 aprel 2006) və bu standartlara uyğun hazırlanmış tədris planlarının 2006-2007-ci dərs ilindən birinci kurslarda tətbiqinə başlanılmışdır.

Beynəlxalq təcrübəyə uyğun hazırlanmış yeni standartlarda fənlərin, auditoriya saatlarının sayı azaldılaraq 4140 saatdan 3300 saata endirilmişdir. Tələbələr tərəfindən seçilən fənlərə ayrılan saatların miqdarı 5 faizdən 20 faizədək çoxaldılmışdır. Bolonya prosesinin tələbinə uyğun olaraq nəzəri həftələrin sayı 133-dən 115-ə, semestr üzrə auditoriya dərsləri 17-18 həftədən 15 həftəyə, humanitar fənlər bölümündə isə məcburi fənlərin sayı 10-dan 3-ə endirilmişdir. İstehsalat və pedaqoji təcrübənin müddəti artırılaraq 18 həftəyə çatdırılmışdır (Boloniya prosesi cərcivəsində ali təhsil sahəsində aparılan islahatlar haqqında Azərbaycan Respublikasının Milli Hesabatı (2007-2009-cu illər uzrə). Bu yöndə təkmilləşdirmələr davam etməkdədir.

AR Prezidentinin imzaladığı "Azərbaycan Respublikasının ali təhsil müəssisələrinin Avropa ali təhsil məkanına inteqrasiyası ilə bağlı bəzi tədbirlər haqqında" Sərəncam (31 yanvar 2008) bu istiqamətdə aparılan işlərin sürətlənməsinə daha da təkan vermişdir. Həmin sərəncama əsasən YUNESKO-nun qəbul etdiyi müvafiq sənədlərə uyğunlaşdırılmış ali təhsilin bakalavr pilləsində ixtisasların (proqramların) yeni siyahısı hazırlanmış və təsdiq edilmişdir (AR Nazirlər Kabinetinin 8 saylı qərarı, 12 yanvar 2009).

Boloniya prosesinin tələblərinə uyğun olaraq magistr hazırlığının məzmunu və strukturunda da yenilənmə aparılmış, "Magistr hazırlığının məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum dövlət tələbləri"nin yeni layihəsi hazırlanmış və təsdiq olunmuşdur.

Hazırda respublikamızın bütün həm dövlət, həm də özəl ali təhsil müəssisələrində bakalavr hazırlığı uğurla tətbiq edilir, magistr hazırlığı isə ali məktəblərin çoxunda aparılır. Bakalvr təhsilinə dörd il (240 kredit), magistratura pilləsində təhsilə isə iki il (120 kredit) vaxt ayrılmışdır. Eyni zamanda Bolonya prosesinin əsas müddəalarının gerçəkləşdirilməsi üçün qanunvercilik bazası olan "Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikası Qanunu"nun (yeni, 2009) üçpilləli ali təhsil haqqında tələbi həyata keçirilməkdədir. Belə ki, "Təhsil haqqında" Qanunun 22-ci maddəsinin ikinci bəndinə görə Azərbaycan Respublikasının ali təhsil müəssisələrində mütəxəssis və elmi-pedaqoji kadr hazırlığı üç səviyyəlidir:

birinci səviyyə - bakalavriat (tibbi təhsil istisna olmaqla);

ikinci səviyyə - magistratura (tibbi təhsil istisna olmaqla);

üçüncü səviyyə - doktorantura (Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu).

"Təhsil haqqında" qanun tibbi təhsildə bakalavr və magistratura səviyyələrini nəzərdə tutmur. Qanunun tələbinə görə tibb təhsili təhsil proqramlarına və dövlət təhsil standartlarına uyğun olaraq, əsas təhsilə və rezidenturaya ayrılır, məzunlara müvafiq olaraq həkim və həkim-mütəxəssis ali peşə-ixtisas dərəcələri verilir. Artıq 2013-cü ildən həkim hazırlığı aparılan ali təhsil müəssisələrində rezidentura təhsili üzrə də kadr hazırlığı aparılır.

Üçpilləli təhsil sisteminin tətbiqində Bakı Dövlət Universiteti, Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan Dillər Universiteti, özəl universitetlərdən isə Xəzər universiteti xeyli müsbət təcrübə qazanmışlar. Vurğulamaq istərdik ki, ötən əsrdə - 90-cı illərin başlanğıcında yaradılmış Azərbaycanın ilk özəl ali təhsil qurumu olan Xəzər Universitetində ilk günlərdən Amerika ali təhsil modeli əsasında (məlumdur ki, Bolonya prosesi də əslində bu modelə əsaslanır) bakalavr, magistr, doktor (Ph.D) dərəcə və proqramları üzərində iş

getmiş, tələbənin biliyinin100 ballıq və pilləli qiymətləndirmə sistemi, kredit sistemi və hər tələbəyə fərdi təhsil trayektoriyası ilə irəliləmək imkanı verən model qurulmuşdur (İsaxanlı 2008).

Ali təhsil islahatlarında ən mühüm mərhələ "2009-2013-cü illərdə Azərbaycan Respublikasının ali təhsil sistemində islahatlar üzrə Dövlət Proqramı"nın Azərbaycan Respublikası Prezidenti tərəfindən təsdiq edilməsindən (12 may 2009) sonra başlamışdır. Bu Proqramın əsas məqsədi ölkə ali təhsilinin Avropa təhsil məkanına inteqrasiyası, onun məzmununun Bolonya prosesinin prinsiplərinə uyğun qurulması, rəqabət qabiliyyətliliyinin təmin edilməsi, ölkə iqtisadiyyatının inkişaf tələblərinə uyğun ali təhsilli kadrlara yaranan tələbatın ödənilməsi, habelə informasiya cəmiyyətinin və biliklərə əsaslanan iqtisadiyyatın tələblərinə uyğun olaraq kadr potensialının yaradılması, əhalinin müasir tələblərə cavab verən ali təhsil almaq imkanlarının təmin edilməsi üçün iqtisadi və sosial baxımdan səmərəli ali təhsil sisteminin formalaşdırılması olmuşdur.

Dövlət Proqramının icrası Təhsil Nazirliyinin qəbul etdiyi (10 iyul 2009) Fəaliyyət planına əsasən 2013-cü ildə başa çatdırılmış və bu barədə hesabat hazırlanıb hökumətə təqdim olunmuşdur.

Bolonya prosesi müddəalarının tətbiqində AR Nazirlər Kabinetinin təsdiq etdiyi (23 aprel 2010) "Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı" normalarının həyata keçirilməsi də əhəmiyyətli rol oynamaqdadır. "Təhsil qanunu"na uyğun hazırlanmış və altı illik bir dövrü əhatə edən dövlət standartında ali təhsil sahəsində sınanmış mütərəqqi beynəlxalq meyarlar, milli və ümumbəşəri dəyərlər nəzərə alınmışdır (bax: Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı).

Respublika Təhsil Nazirliyi ali təhsilin inkişafına yönəlik bir sıra əhəmiyyətli layihələr gerçəkləşdirməkdədir. Ali təhsil sistemində yeni mühitin yaranmasına xidmət edən SABAH (savadlı, bacarıqlı, hazırlıqlı) qrupları layihəsi bu sıradandır. İlk dəfə 2014-cü ildə 34 ali təhsil müəssisəsindən 33 ixtisas qrupu üzrə 769 tələbə üç mərhələli müsabiqə əsasında seçilərək SABAH qruplarına qəbul olunmuşdur. 2015-2016-cı tədris ilində daha 881 tələbə seçilməklə bu qruplarda təhsil alanların sayı 1632-ə çatdırılmışdır. SABAH qruplarında dərslər xüsusi proqram və müasir tədris texnologiyaları tətbiq edilməklə, xarici dil intensiv tədris olunmaqla, peşəkar müəllimlər cəlb edilməklə keçirilir. Bu qruplarda Azərbaycanın inkişafına töhfə verəcək, savadlı, bacarıqlı, hazırlıqlı, rəqabətqabiliyyətli mütəxəssislərin yetişdirilməsi nəzərdə tutulmuşdur. SABAH qruplarında təhsil alan tələbələrin mübadilə proqramlarında iştirakı, bəzi ixtisaslar üzrə peşə hazırlığı fənlərinin bir qisminin ingilis dilində tədris olunması, ingilis dilinin, həmçinin peşə hazırlığının tədrisi üçün xaricdən müəllimlərin dəvət olunması, tələbələrin dərin təcrübi biliklərə yiyələnməsi və gələcək peşə karyerasını qurmaq məqsədi ilə respublikanın iri şirkətləri, komitələri, nazirlikləri, habelə xarici şirkətlərlə sıx əlaqələrin yaradılması və s., nəzərdə tutulmuşdur (2015-ci ildə təhsil sahəsində görülmüş işlərə dair hesabatın qısa xülasəsi).

Görülən önəmli işlərdən biri də xarici ölkələrdə ali təhsil alanların diplomlarının Azərbaycanda tanınması üzrə müvafiq tədbirlər həyata keçirilməsidir. Bu prosedur mövcud beynəlxalq saziş və tövsiyələr, təhsilin dövlət standartları və respublikada təhsil sistemini tənzimləyən normativ- hüquqi aktlar əsasında aparılır. Belə ki, Azərbaycan "Avropa regionunda ali təhsil sahəsində ixtisasların tanınması haqqında Lissabon Konvensiyası"na qoşulduqdan sonra həmin konvensiyanın müddəalarına əsasən "Xarici dövlətlərin ali təhsil sahəsində ixtisaslarının tanınması və ekvivalentliyinin müəyyən edilməsi (nostrifikasiya) Qaydaları" hazırlanmış və AR Nazirlər Kabinetinin qərarı ilə təsdiq edilmişdir (13 may 2003-cü il tarixli 64 saylı qərar). "Qaydalar"a uyğun olaraq respublika Təhsil Nazirliyində Daimi Komissiya yaradılmışdır. Bu Komissiya Təhsil Nazirliyinə vətəndaşların müraciətləri əsasında xarici ölkələrin verdiyi ali təhsil haqqında sənədlərin tanınmasını - xarici dövlətdə alınmış təhsilin ölkədə qüvvədə olan təhsil standartlarına uyğunluğunun, xarici ölkələrdə alınmış təhsilin məzmununun Azərbaycanda təhsilin dövlət standartlarına uyğunluğunun müəyyənləşdirilməsini təşkil edir.

Daimi Komissiya Təhsil Nazirliyinə 2015-ci ildə daxil olmuş 4714 müraciətin bir qismini incələmiş, 1224 ali təhsil haqqında sənədin ölkə ərazisində tanınması, 571 şəxsin ali təhsil haqqında sənədlərinin tanınmaması barədə qərar qəbul etmişdir; 2919 müraciətə baxılması isə növbəti ilə keçirilmişdir (2015-ci ildə təhsil sahəsində görülmüş işlərə dair hesabatın qısa xülasəsi).

2. Avropa Kredit Transfer Sisteminin (AKTS, ing. - ECTS) tətbiqi. Bolonya Bəyannaməsinin əsas tələblərindən biri də ali təhsildə kredit sisteminin tətbiqidir. Bu sistem özündə tələbələrin mobilliyini təmin etmək və öz təhsilalma trayektoriyasını müstəqil müəyyənləşdirmək imkanlarını birləşdirir.

Kredit sisteminin tətbiqində ən vacib amillərdən biri tələbələrin biliyinin və fənnin mənimsənilməsinin obyektiv qiymətləndirilməsini təmin edən çoxballı sistemdir. Ölkəmizdə hələ 1999-cu ildən Təhsil Nazirliyi tərəfindən əksər ali məktəblərdə eksperiment şəklində tələbələrin biliyinin çoxballı sistemlə qiymətləndirilməsinin tətbiqinə başlanılmışdır. Qeyd edək ki, həmin sistemi təmin edən normativ sənədlər hazırlanmış və təcrübə toplandıqca, bu sənədlərdə müvafiq dəyişikliklər aparılmışdır. Hazırda əksər ali məktəblər bu sistemin tətbiqi üzrə xeyli təcrübə əldə etmişlər. Buna görə də ali məktəblərdə sınaqdan keçirilmiş çoxballı sistem kredit sistemi ilə tədrisin təşkilində artıq öz yerini tapmışdır. Kredit sisteminə keçidlə bağlı, təbiidir ki, tələbələrin biliyinin çoxballı sistemlə qiymətləndirilməsinin təkmilləşdirilməsinə ehtiyac duyulur və prosesin gedişində bu məsələnin həlli də diqqət mərkəzindədir.

Kredit sisteminin tətbiqi imkanlarını təhlil etmək, qarşıya çıxan çətinlik və problemləri müəyyənləşdirmək məqsədi ilə 2006-cı ilin dekabrında YUNESKO-nun dəstəyi ilə ”Azərbaycanda ali təhsil müəssisələrində kredit sisteminin tətbiqi” mövzusunda Milli Seminar keçirilmişdir.

Ölkəmizdə kredit sisteminin tətbiqinə Təhsil Nazirliyinin müvafiq əmri ilə 2006-2007-ci tədris ilində 10 ali məktəbdə 30 ixtisas üzrə 2492 nəfər I kurs tələbəsini əhatə edən eksperiment şəklində başlanmışdır. Sonrakı illərdə eksperimentin əhatə dairəsi daha da genişləndirilmişdir. Hazırda isə kredit sistemi bütün ali məktəblərdə tətbiq olunur. Və demək olar ki, kredit sisteminin tətbiqi Bolonya prosesinin Azərbaycan ali təhslinə verdiyi vacib amillərdən biridir.

Qeyd edək ki, kredit sistemi ilə bağlı normativ-hüquqi bazanın yaradılması istiqamətində yetərli qədər iş görülmüşdür. Bu məqsədlə ”Kredit sistemi ilə təhsil alan tələbələrin biliyinin qiymətləndirilməsinin çoxballı sistemi haqqında müvəqqəti Əsasnamə” təsdiq olunmuş, ”Ali təhsil müəssisələrində kredit sistemi ilə tədrisin təşkili barədə nümunəvi Əsasnamə”də isə dəyişikliklər edilmişdir. Toplanılan təcrübə əsasında “Ali təhsil müəssisələrinin bakalvriat və magistratura səviyyəsində kredit sistemi ilə tədrisin təşkili Qaydaları” hazırlanmış və Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin qərarı ilə təsdiq olunmuşdur (24 dekabr 2013). Qaydalara əsasən, kredit sistemində təhsil alanlar üçün semestr üzrə auditoriya dərsləri 15 həftə müəyyən edilir. Tələbənin həftəlik auditoriya və auditoriyadankənar ümumi yükünün həcmi isə 45 saatdır. Bu zaman auditoriya dərsləri 30 saat müəyyənləşdirilmişdir. Qalan 15 saat isə tələbələrin müstəqil işlərinə ayrılır.

3. Diploma əlavə. Bolonya prosesinin önəmli elementlərindən biri də diplomların ekvivalentliyi və qarşılıqlı tanınmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edən diploma əlavənin hazırlanmasıdır. AKTS-in tətbiqinin əhəmiyyəti Diploma Əlavə - Diploma Supplement (DS) adlanan bu sənədin verilməsi zamanı əyani səkildə görünür. Bu sənəd ümumiləsməkdə və bütövləsməkdə olan Avropa ali təhsilinin yekunu kimi ortaya çıxır. Əgər tədris prosesinin gedişində proqramların, qiymətləndirmə sisteminin, təhsil muddətinin və onun dövrlərinin, keyfiyyət səviyyəsinin hamı tərəfindən məqbul hesab edilən forma və məzmuna gətirilməsindən söhbət gedirsə, Diploma Əlavə bütün bu keyfiyyətlərin umumi nəticəsini özündə əks etdirən vahid sənəd kimi cıxıs edir. Diploma Əlavənin verilməsində məqsəd ali təhsil məzunlarının Avropa məkanında işə düzəlmə imkanlarının genişlənməsi və Avropa ali təhsil sisteminin rəqabət qabiliyyyətinin artırılmasıdır. Azərbaycanda diploma əlavə forması postsovet dövründə ilk dəfə AR Nazirlər Kabinetinin 02 yanvar 1997-ci il 1 saylı qərarı ilə təsdiq edilmişdir. Lakin ölkəmiz Bolonya prosesinə qoşulduqdan sonra diploma əlavənin də Avropa dəyərlərinə uyğunlaşdırılması zərurəyi yarandı. Və Avropa Şurası, Avropa Komissiyası və YUNESKO/CEPES-in yaratdığı birgə işçi qrupu tərəfindən hazırlanmış “Diploma Əlavə”nin modeli əsasında Təhsil Nazirliyi tərəfindən “Ali təhsil haqqında (bakalavr/magistr) diploma Əlavənin numunəsi” hazırlanaraq təsdiq edilmiş (08 avqust 2008-ci il tarixli 990 saylı əmr), o vaxtdan da ali təhsil muəssisələrində tətbiq olunmuşdur (Bolonya prosesi cərcivəsində ali təhsil sahəsində aparılan islahatlar haqqında Azərbaycan Respublikasının Milli Hesabatı (2007-2009-cu illər uzrə).

4. Xarici ölkədə təhsil. Azərbaycanda ali təhsil sistemini təkmilləşdirmək yönündə işlərin görülməsi ilə yanaşı gənclərin xarici ölkələrdə təhsilinə də ciddi diqqət yetirilir. Neft kapitalının insan kapitalına çevrilməsi strategiyasına uyğun olaraq Azərbaycan dövləti gənclərin dünyanın aparıcı ali təhsil müəssisələrində təhsilini maliyyələşdirməyə başlamış və bu məqsədlə ayrıca dövlət proqramı qəbul edilmişdir. Azərbaycan Prezidentinin 2007-ci il 16 aprel tarixli sərəncamı ilə təsdiq edilmiş "2007–2015-ci illərdə Azərbaycan gənclərinin xarici ölkələrdə təhsili üzrə Dövlət Proqramı"nın əsas hədəfləri bunlar olmuşdur: xaricdə dövlət hesabına təhsil almağa göndərilən Azərbaycan gənclərinin təhsilin bütün pillələri üzrə illik sayının 2015-ci ildə 1000 nəfərə, onların ümumi sayının isə 2007-2015-ci illərdə 5000 nəfərə çatdırılması, ayrılan maliyyə vəsaitləri çərçivəsində bakalavriat, magistratura, rezidentura, doktorantura pillələri, eləcə də ixtisasartırma və yenidən hazırlanma təhsili üzrə bölünməsi, hökumətlərarası müqavilələr və ali təhsil müəssisələri arasında beynəlxalq tələbə mübadiləsi əsasında mütəxəssis hazırlığının respublikanın iqtisadi inkişaf prioritetləri nəzərə alınmaqla təmin edilməsi. Proqram Dövlət Neft Fondunun ayırdığı vəsaitlər hesabına maliyyələşdirilmişdir.

Dövlət Proqramı üzrə dünyanın 27 ölkəsində müxtəlif ixtisaslar üzrə təhsil almaq imkanı vardı, lakin gənclərin əksər hissəsi Böyük Britaniya (29,1%), Türkiyə (22,1%), Almaniya (12,4%), Kanadanın (7,2%), Niderland (5,2%) və Rusiya (3,8%) universitetlərində təhsil alırlar. Proqramın qüvvədə olduğu 8 il ərzində 3558 nəfər Azərbaycanlı gənc dünyanın aparıcı təhsil müəssisələrində təhsil almaq hüququ qazanmışdır. 2016-cı ilədək 1000-dən çox tələbə məzun olmuşdur; bu məzunların 60 faizi özəl, 40 faizi isə dövlət sektorunda fəaliyyət göstərir. Proqram üzrə xarici ölkələrə tələbə göndərilməsi 2015-ci ildə başa çatmışdır, amma nəzərdə tutulan bəzi məqsədlərə ulaşılmamışdır, məsələn, dövlət hesabına xaricdə təhsil almağa göndərilən gənclərin təhsilin bütün pillələri üzrə illik sayının 2015-ci ildə 1000 nəfərə, onların ümumi sayının isə 2007-2015-ci illərdə 5000 nəfərə çatdırılması nəzərdə tutulsa da, bu rəqəmlər müvafiq olaraq 373 nəfər və 3558 nəfər olmuşdur (2015-ci ildə təhsil sahəsində görülmüş işlərə dair hesabatın qısa xülasəsi).

Proqramın 2015-ci ildə başa çatması nəzərə alınaraq, Dövlət Proqramının yeni layihəsi hazırlanır. Layihəyədə xarici universitetlərə əsasən PhD və magistr təhsili almaq istəyən gənclər göndərilməsi nəzərdə tutulur.

D. Problemlər, perspektivlər. Şübhəsiz ki, kiçik bir yazıda Bolonya prosesi kimi çoxşaxəli və mürəkkəb bir prosesin prinsip və tövsiyələrinin Azərbaycanda tətbiqi reallıqlarını əhatə etmək mümkünsüzdür. Bununla belə, problemə aid bir sıra hüquqi-normativ sənədləri, Təhsil Nazirliyinin Hesabatlarını, bu sahə ilə bağlı məsul şəxslərin yazılarını, təhsil ekspertlərinin rəylərini və ali təhsil ocaqlarında görülən praktik işləri təhlil edərək, Azərbaycan ali təhsilinin Bolonya prosesinə qoşulmaqla bu əsas imkanlara malik olduğunu deyə bilərik:

Azərbaycan ali təhsilinin Vahid Avropa Ali Təhsil məkanına inteqrasiyası;

Tələbə və müəllim kontingentinin Vahid Avropa Ali Təhsil məkanına qoşulan ölkələr arasında, eyni zamanda ölkədaxili ali təhsil müəssisələri arasında mobilliyinin asanlaşdırılması;

Tələbə və müəllim kontingentinin Vahid Avropa Ali Təhsil məkanına qoşulan ölkələrdə məşğulluq (işədüzəlmə) prosesinin asanlaşdırılması;

Diploma əlavənin vahid modelinin yaradılması ilə məzunların əmək bazarında fəaliyyətə başlamasının asanlaşdırılması;

Ömür boyu təhsil almaq imkanlarının yaradılması;

Ali təhsil qurumlarının muxtariyyatının təmin olunması;

Ali təhsilin keyfiyyətinin gücləndirilməsi;

Hər bir tələbəyə fərdi yanaşma;

Hər bir müəllimin tədris etdiyi fənnə sərbəst yanaşması;

Tələbələrə öz təhsil prosesini seçməkdə sərbəstliyin verilməsi (məs., müəllim və fənn seçimində sərbəstliyi);

Yay semestri imkanlarından istifadə;

Tədrisi vaxtından əvvəl bitirmə imkanları (bakalavriat səviyyəsində 3.5 il, magistratura səviyyəsində 1.5 il);

Diplomların ekvivalentliyi və qarşılıqlı tanınması imkanları.

Amma bunlar hələlik yalnız yaranmış imkanlardır, bu imkanları gerçəkliyə çevirmək üçün çox işlər görülməlidir. Təhlillərimiz göstərir ki, ölkənin ali təhsil sisteminin Avropa Ali Təhsil Məkanına inteqrasiyası üçün hüquq müstəvisində və praktikada xeyli uğurlu təcrübə qazanılsa da, bu sahədə problemlər və çatışmazlıqlar vardır. Bu problemlərin bir qismini və onlardan çıxış yollarını aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

Araşdırma zamanı qarşılaşdığımız fikrimizcə ciddi çatışmazlıqlardan biri Bolonya prosesi və onun prinsiplərinin Azərbaycanda tətbiqi məsələlərinə dair keyfiyyətli təhlillərin və hesabatların olduqca azlığı idi. Doğrudur, Bolonya prosesinin mahiyyəti haqqında ali məktəblərdə müxtəlif yaddaş kitabçaları, broşurlar çap olunaraq tələbə və müəllimlərə paylanmış, onlarla seminarlar, beynəlxalq konfranslar və treninqlər təşkil olunmuş, layihələr icra edilmiş, Avropa Şurasının əməkdaşlıq proqramı cərcivəsində və YUNESKO-nun dəstəyi ilə Milli Seminarlar keçirilmişdir. Lakin adı keçən mövzunun, dünya təhsilində baş verən proseslərin elmi araşdırılmasının genişləndirilməsi həm nəzəri, həm də praktik yöndən əhəmiyyətli ola bilər;

Bolonya prosesinin önəmli tövsiyələrindən biri ali təhsil qurumlarına muxtariyyatın verilməsidir. Bu muxtariyyat ali məktəbləri dövlətdən həm maliyyə baxımından, həm də təhsilə dair qərarlar qəbul etmək baxımından müstəqil etməlidir. Və ali təhsilin keyfiyyəti belə muxtariyyatın təmin olunması ilə sıx bağlıdır. Elmi biliklərin sürətlə inkişaf etdiyi çağdaş dövrdə tədris proqramları və planları da çevik olmalı, yeniliklərin tələbələrə tez çatdırılmasına xidmət etməlidir. Bolonya prosesinin də ana prinsiplərindən biri standartlaşdırmadan uzaq durmaqdır, yəni tədris planı standart olmamalıdır. AR Təhsil Nazirliyi təsdiqləyir ki, ali təhsil sahəsində aparılmış islahatlar nəticəsində bütün ali təhsil müəssisələrinə maliyyə muxtariyyəti verilmişdir. Göründüyü kimi, bu tam muxtariyyatın təmin edilməsi demək deyildir. "Təhsil haqqında" Qanunda (maddə 29) əks olunmuş ali təhsil müəssisələrinin tabeçilik prinsipləri Bolonya prosesinin tələblərinə cavab vermir. Dövlət ali məktəblərinin çoxunun Təhsil Nazirliyinə tabe olması, rektorların müvafiq icra hakimiyyyəti orqanı tərəfindən təyin edilməsi və təhsilin idarə olunmasına hökümət qurumlarının müdaxilə imkanlarının (məsələn, tədris planı və proqramlarının dövlət qurumları tərəfindən təsdiq edilməsi) geniş olması Avropa təcrübəsində əksini tapmış muxtariyyət prinsipləri ilə uyğun gəlmir. Deməli, ali təhsil qurumlarına tam muxtariyyatın təmin edilməsi istiqamətində, hüquqi-normativ sənədlərdəki məhdudiyyət və boşluqları aradan qaldırmaq da daxil olmaqla, görüləcək işlər çoxdur.

Rastlaşdığımız çatışmazlılardan biri də tələbələrin öz təhsil prosesi, müəllim və fənn seçimində sərbəstliyinin tam təmin olunmamasıdır. Bəzi hallarda seçim sərbəstliyi pozulur və inzibati qaydada bölgü aparılır və ya tələbə müəllimin biliyi, səriştəsi, tədris olunacaq fənn haqqında məlumatsız olduğundan, bu prosesə laqeyid yanaşır. Hesab edirik ki, bu sahədə maarifçilik fəaliyyətinin genişləndirilməsinə və idarəçilikdə dürüstlüyə nail olunmasına ehtiyac vardır;

Məlumdur ki, Avropa universitetlərində tələbənin dərsdə iştiraki məcburiyyətlə təmin edilmir. Lakin Azərbaycanın ali təhsil ocaqlarında tələbələrin dərsə davamiyyəti üzərində ciddi nəzarət var. Bütün hallarda tələbə bir fənn üzrə auditoriya dərslərinin 30 %-dən çoxunda iştirak etmədiyi halda o, həmin fəndən imtahana buraxılmır ki, bu da Bolonya prosesinin prinsiplərinə uyğun deyildir və işin tənzimlənməsi də əsas məsələlərdəndir;

Praktiki cəhətdən çətinliklərlə üzləşən məsələlərdən biri tələbə və müəllimlərin həm ölkə daxili ali məktəb sistemində, həm də Avropa məkanında mobilliyinin təmin olunmasıdır. Bu sahədə də tələbələrə

həm Avropanın, həm də ölkənin digər ali məktəblərində təhsillərini davam etdirmələrinə imkan yaradan hüquqi normativlərin və praktiki fəaliyyətlərin təkmilləşdirilməsi zəruridir;

Azərbaycanda Bolonya prosesinin uğurlu olması üçün yeni düşüncəli güclü kadrlara ehtiyac vardır. Müşahidələr ali təhsil müəssisələrində yeni təfəkkürə malik, innovativ metodlarla işləyə bilən kadrların çatışmazlığını deməyə əsas verir. Hələ elə pedaqoji kadrlar var ki, Bolonya prosesinin mahiyyətini qavraya bilmir, köhnə sovet təhsil sisteminin metodlarını tətbiq edir, elmi yenilikləri mənimsəməyə səy göstərmirlər və s.

Bu siyahını artırmaq da olar. Əlbəttə, iş olan yerdə problem və çatışmazlıqlar da olacaqdır. Önəmli olan onları aradan qaldırmaq istəyi və səyinin mövcudluğudur. Azərbaycan Avropanın ali təhsil məkanına inteqrasiyada qərarlıdır və bu yolda görülən işlərin həcmi artmaqdadır. "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası" haqqında AR Prezidentinin əmri (24 oktyabr 2013) ali təhsilimizin gələcəyinə nikbinliklə baxmağa imkan verir. Strategiyanın məqsədi ölkədə sərişteli təhsilverənlərə, ən yeni texnologiyalara əsaslanan infrastruktura malik, keyfiyyət nəticələri və əhatəliliyinə görə dünya ölkələri sırasında qabaqcıl mövqe tutan təhsil sistemini yaratmaqdır. Strategiyanın gerçəkləşdirilməsi ali təhsilin məzmununun, kadr hazırlığının, təhsili idarəetmə sisteminin və təhsil infrastrukturunun qabaqcıl beynəlxalq təcrübəyə və Azərbaycanın inkişaf konsepsiyasına uyğun yenidən qurulmasına, yuxarıda yazdığımız və eləcə də digər problem və çatışmazlıqların aradan qaldırılmasına imkan yaratmalıdır. Strategiyada yaxın gələcəkdə (2015-2024-cü illər arasında) ali təhsil müəssisələrinin təhsil–tədqiqat–innovasiya mərkəzlərinə çevrilməsinə dəstək verən və rəqabətqabiliyyətli mütəxəssis hazırlığını təmin edən ali təhsil standartlarının tətbiqi; qabaqcıl beynəlxalq təcrübə əsasında pedaqoji, mühəndis-pedaqoji və elmi-pedaqoji kadr hazırlığı üzrə müasir kurikulumların hazırlanması; ali təhsil müəssisələrinə təhsilin məzmununun tətbiqi müstəqilliyinin verilməsi; qabaqcıl beynəlxalq təcrübə əsasında təhsilin pillələri və səviyyələri üzrə yeni keyfiyyət standartları və göstəricilərinin hazırlanması; ömür boyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiya Çərçivəsinin yaradılması və tətbiqi kimi məsələlərin yerinə yetiriləcəyi nəzərdə tutulmuşdur (Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası).

Strategiyanın həyata kecirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı sadalanan məsələlərin icrasına məsul qurumların adı və icra zamanı göstərilməklə AR Prezidenti tərəfindən 19 yanvar 2015-ci ildə təsdiq olunmuşdur ("Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı uzrə Dovlət Strategiyası"nın həyata kecirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı).

Sonuc. Ali təhsil sistemində islahatlar və Bolonya Bəyannaməsi prinsiplərinin ali təhsildə tam tətbiqi xeyli zaman və səy tələb edən bir prosesdir. Bu prosesdə çatışmazlıq və qüsurlar da qaçılmazdır. Bu yazıda Azərbaycan ali təhsil sisteminin Avropa Ali Təhsil Məkanına inteqrasiyası üçün qəbul edilən bütün hüquqi-normativ sənədləri və görülən praktik tədbirləri bütünlüklə təhlil etmək və dəyərləndirmək imkan xaricindədir. Amma araşdırmalar bu nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, bu istiqamətdə hələ çox işlər görülməlidir və əldə edilən təcrübə əsasında həm qanunvericilik əsasları baxımından, həm də praktiki-tətbiqi baxımdan təkmilləşdirmələrə ehtiyac vardır. Digər tərəfdən isə, Bolonya prosesi hədəflərinin gerçəkləşməsində ali məktəb müəllim və tələbələrinin, bütün ölkə ictimaiyyətinin fəallığını artırmaq məqsədilə geniş maarifləndirmə işi aparılmalıdır.

Qaynaqlar:

Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı (23 aprel 2010)

http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299&id=1722

Ali təhsil müəssisələrinin bakalavriat və magistratura səviyyələrində kredit sistemi ilə tədrisin təşkili qaydaları (24 dekabr 2013) 24 dekabr 2013

http://www.cabmin.gov.az/?/az/pressreliz/view/1191/

Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası (24 oktyabr 2013) 24 oktyabr 2013

http://www.president.az/articles/9779

"Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı uzrə Dovlət Strategiyası"nın həyata kecirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı (19 yanvar 2015)

http://edu.gov.az/upload/file/tehsilin_inkisafi_uzre_dovlet_strategiyasi_fealiyyet_plani.pdf

2013-cü ildə təhsil sahəsində görülmüş işlərin qısa xülasəsi

http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=319&id=8555

BDU-nun təsis olunması

bsu.edu.az/az/content/tarxmz

Bolonya prosesi cərcivəsində ali təhsil sahəsində aparılan islahatlar haqqında Azərbaycan Respublikasının Milli Hesabatı (2007-2009-cu illər uzrə)

http://edu.gov.az/upload/file/bolonya-milli-hesabat.pdf

İsaxanlı, H. Müasir dünyada ali təhsil sistemində nələr baş verir və "2008-2012-ci illərdə Azərbaycan Respublikasının ali təhsil sistemində islahatlar üzrə Dövlət Programı" necə olsa yaxşıdır? Bakı: Xəzər Universitəsi Nəşriyyatı, 2008.

Muradov, S. Azərbaycanda 700 illik təhsil ocağı. Bakı: "Çaşıoğlu" Nəşriyyatı, 2008.

Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu

http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=72&id=302

2015-ci ildə təhsil sahəsində görülmüş işlərə dair hesabatın qısa xülasəsi

http://edu.gov.az/upload/file/HESABAT/2015/hesabat-xulase-2015.pdf

Bioloji və Psixososial Amillərin Yaradıcı Fəallığa Təsirinin Gender Xüsusiyyətləri

Gender Characteristics Of The Influence Of Biological And Psycho-Social Factors On Creative Activity

Lalə MEHBALIYEVA *

XÜLASƏ

Şəxsiyyətin yaradıcı fəallığının psixoloji təhlili XX əsrin 50-ci illərindən Çilfordun tədqiqatları ilə genişlənməyə başlayıb.

Yaradıcı fəallığın mədəni məhsullarında gender fərqlərinin olması və ona təsir edən bioloji, psixofizioloji və sosial təsirlər tədqiqatçıları son illərdə diqqət mərkəzində olmuş və bu sahədə aparılan araşdırmalar Z.Freydin, K.Ç.Yunque və A.Adlerin irəli sürdüyü ideyalara əsaslansa da yeni problemlərin meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur.

Yaradıcı fəallıqda psixi enerjinin gücünü şəxsiyyətin psixoloji strukturunun elementlərinin səviyyələrindən asılı olduğunu qeyd edən K.Yunqun ideyalarının nəzəriyyə xarakteri daşıdığının və onların eksperimentlərə ehtiyacı olduğu bu sahənin araşdırıcıları tərəfindən irəli sürülməsi problemə müxtəlif yanaşmaların əhatə dairəsini genişləndirmişdir.

Şəxsiyyəti yaradıcı fəallığa təhrik edən psixi enerjinin qadınlıq dəyəri daşıması barədə Yunqun qeydi tədqiqatçıları belə bir fikrə gəlməyə təhrik etmişdir ki, yaradıcılığın mədəni məhsulları cinsi fərqlərdən asılı olaraq sosial məzmun daşıyır. Lakin insanlığın bioloji inkişafından sosial yaranışına qədər gedən şəxsiyyətə çevrilmələr yaradıcı fəallıqla bağlıdır və bu sahədə fərqlərin yaranmasına səbəb bioloji, fizioloji, sosial amillər mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Şəxsiyyətin psixoloji tipini müəyyənləşdirən başlıca xüsusiyyətləri motivləşdirən amillər cinsi fərqlərin yaranmasında iştirak edən struktur yaradıcı elementləri baş-beyin yarımkürələrini bioloji və fizioloji səviyyədə oxşar olmayan formalarla müşayiət olunması ilə bitməyib, həmçinin orqanizmin hormonal təşkilinin ciddi qütbləşməsinə səbəb olmuşdur. Beyinin psixofizioloji təşkilindəki cinslər arası fərqlər, fərqlərin sosial məqsədinə və sosial tələbatlarına uyğun olaraq yaradıcı fəallığın nəticəsi olan mədəniyyət məhsullarında daşıdıqları funksiyaya müvafiq davranış fərqləri müəyyənləşmişdir. Şəxsiyyətin psixoloji tipinin başlıca xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirən ifadə vasitələrinin (onlar əsasən sifətlərlə müşayiət olunur – bu şüursuzluq səviyyəsi kimi qeyd olunur), beynin rolu ilə izah edilməsi (həzz almaq, məmnunluq duymaq, məftunluq, yaradıcılıq) koqnitiv stillə müşayiət olunur.

* Azərbaycan Dillər Universiteti, R.Behbudov küçəsi 134, Bakı Azerbaycan

Abstract:

The gender properties of the influence of the biological and psychosocial

factors on creative activity

The psychological analysis of the person's creative activities has started to expand since the 1950s with Alford's researches.

The existence of gender differences in the culture products of the creative activities and the biological, psycho-physiological and social factors influencing it has been in the centre of attention in recent years and although, the researches conducted in this sphere were mainly based on S. Freud's, C.G.Yung's and A.Adler's ideas they caused new problems and concerns.

C.Yung once proposed that the strength of psychic energy in creative activities was dependent on the levels of the elements of psychological structures. However, the researchers' in this sphere saying that this idea was simply theoretical and needed experiments expanded the scope of approaches to this problem.

Yung noted that psychic energy which stimulated the person to creative activities was carrying a feminine value and this fact prompted the researchers to put forward such an idea that culture products of creativity also carried social features depending on gender differences. However, the evolution of the human from biological development to social existence was closely connected with creative activities and the reason for the differences in this sphere was of biological, physiological and social character.

The factors motivating the main traits of the person's psychological type not only took part in creating gender differences and accompanying the hemispheres in biological and physiological levels with different forms but also caused the severe polarization of hormonal organization of the organisms. The gender differences in the psychophysiological organization of the brain were related to social goals and social needs and caused some certain behavior differences in the culture products of creative activities. The means of expression determining the main properties of the person's psychological type (they are mainly accompanied by adjectives and it is noted as a subconscious level) are explained with the brain's role (enjoyment, feeling pleased, admiration, creativity) and are also accompanied by a cognitive style.

Açar sözlər: gender xüsusiyyətləri, bioloji amillər, yaradıcı fəallıq, şəxsiyyətin psixoloji tipi, davarnış tərzi

Keywords: gender characteristics/features, bilogical factors, creative activity, psychological type of personality, behavior

Giriş

Müasir psixoloji ədəbiyyatda yaradıcı fəallığın gender xüsusiyyətləri müxtəlif psixoloji məktəblər tərəfindən fərqli təhlil edilir və məsələyə bir mənalı münasibət yoxdur.

Biz hipoteza olaraq ən müasir tədqiqatların nəzəri bazalarına əsaslanaraq belə hesab edirik ki, yaradıcı fəallığın gender xüsusiyyətləri mədəniyyət məhsullarını təhlilinə gıorə fərqləndirmək mümkündür.

Hipotezanın həyatı olduğunu sübut etmək üçün yaradıcı fəallığın bioloji, psixofizioloji və sosial aspektlərinin Amerika, Avropa və rus psixoloqlarının əsərlərinə əsaslanaraq təhlil etmişik və gender xüsusiyyətləri fəallığın nəticələri olan mədəniyyət məhsullarında şəxsiyyət tipinin əsas xarakteristikasından asılı olaraq ıozünü biruzə verir.

Bu məqsədlə yaradıcı fəallığa aid sifət kateqoriyalarının iştirakı ilə test tapşırıqlarını resipientlərlə aparmışıq və K.G.Yunqun dediyi kimi şəxsiyyətin strukturunun kollektiv şüursuzluq qadından stimullaşan gender yaradıcılığı haqqında geniş psixoloji məzmunu əldə etmişik.

Gender yaradıcı fəallığına təsir edən bioloji amillər və psixofizioloji davranış tərzləri fəallığın nəticələri olan mədəniyyət məhsullarında genderin sosial rollarının məzmununa aid olmaqla, yaradıcılıq daha geniş formada linqvistik ifadə formalarında, rabitəli mətnlərin yaradılması mühüm rol oynayır.

Gender yaradıcı fəallığı şəxsiyyətin psixoloji tipinin mükəmməlləşməsində natamamın tamı, birləşmənin birləşdirilməsi amili rolu oynayır.

Eyni növə malik olan varlığın fərqli dünyasının yaradıcılıq paradoksları tədqiqatçıları həmişə düşündürmüş və bu müxtəlifliyi tapmağa çalışmışlar.

Yaradıcı fəallıqda gender fərqlərinin olmasının bioloji əsasının olması fikri şəxsiyyət tiplərinin xarakteristikasını verən K.G.Yunqa aiddir. O yazırdı: *"şəxsiyyətin fəallıq tiplərinin bölgüsü şüurla niyyətin hökmlərindən asılı deyil, instikdir əsasa malikdir, çünki eyni ailədə böyüyən uşaqlardan biri introverdirsə, digəri ekstrovertdir və ona görə də, ...tiplərin əksiliyi ümumi psixoloji fenomen kimi bu və ya digər şəkildə* ***bioloji əsasa malikdir****"* (23, s.353).

Lakin bu ideyanın əsasında Z.Freydin kişi və qadın xarakterində cinsi yetişkənliklə bağlı ciddi fərqlərin olması *"...əksiliyin insanın bütün həyat tərzinə böyük təsir etdiyi"*ni (21, s.182-183) qeyd etməsi yəqin ki, K.Yunqun nəzərindən qaçmamışdır. Cinsi və ya həyat eşqi kimi Freyd tərəfindən şərh olunan Libibo psixi enerjinin, keyfiyyət gücünün (21, s.181) dəyişmələrini aktivliyin, aqressivliyin, intensivliyin əsası bilməklə onun kişi və qadın fərqlərinə aid edirdi. O həmçinin hesab edirdi ki, psixoloji və bioloji cəhətdən təmiz kişinin və qadınlığa rast gəlmək olmur və hər bir şəxsiyyətdə bioloji qarışığa rast gəlmək mümkündür və onda aktivlik və passivlik birləşiblər, qadınlıq və kişilik psixoloji xüsusiyyət olmaqla həm bioloji olmadan asılıdır, həm də asılı deyil.

Yuxunu gecə fantaziyası adlandıran Freyd cinsi yetişkənlik dövründə çoxalmasının səbəbini libidonun təsiri hesab edirdi.

Qadın və kişi arasında davranış tərzlərində fərqlərin olması onların bədən quruluşlarının konstitusiyasından başlamış, ta psixi fəallıqlarına görə müxtəlif olması (14, s.5; 12, s.151-157; 15) cinsi rolların differensiyası ilə bağlıdır və hər iki cinsi həm bioloji, həm psixoloji mənada anlamaq üçün idrak proseslərindəki fərqlərin sosio-mədəni formalarla ifadə olunduğuna tez-tez rast gəldikdə məlum olur ki, insanın fərdi, şəxsi xüsusiyyətləri onun fəaliyyətinin seçilməsinə və effektivliyinə təsir edən tipik elementlərə malikdir. Həmçinin qadın və kişilərin davranışlarındakı fərqlər təkcə bioloji müxtəliflikdə deyil, həmçinin hormonal mərkəzi-sinir, morfoloji fərqlərlə bağlıdır. Müəllif hesab edirdi ki, cəmiyyət müxtəlif növlərə nə qədər təsir etsə də, bu davranış fərqlərinin ilkin mənbəyini qadın və kişinin bioloji təyinatında axtarmaq lazımdır (9).

Homo sapiensin əmək bölgüsündə, iqtisadi həyatda, sosial davranışda baş verən tarixi inkişafı nəticəsində dəyişmələr onların bioloji fərqlərinin qorunub saxlanılmasına təsir etməmişdir və davranış formaları cinsi fərqlərə uyğun inkişaf etmişdir.

Kişilik və qadınlıq xarakteristikalarının qarşılaşdırılması bu fenomenlərin psixofizioloji və psixoloji fərqlərin sosiomədəni aspektinə eyni zamanda aid olur. Bu anlayışlar biri digərini tamamlayan anlayışlar deyil bunlardan cins psixoloji fərqlərin bioloji əsasını digəri isə yəni gender sosiomədəni davranışın psixoloji fərqini nəzərdə tutur (7, s.30).

Məsələnin terminoloji nöqteyi-nəzərdən aydın olması bizim tədqiqatımız üçün işçi anlayışı qadının psixososial əlamətlərini təhlil etməyə imkan verən gender və gender müxtəlifliyidir (10, s.3). Genderdən söhbət gedəndə sosio-mədəni fərqlərin onların sosial vəziyyəti ilə əlaqədar fərqlər nəzərdə tutulur. Gender sosial cinsdir və o bioloji cinsdən mədəni konseptlərə görə fərqlənir.

Bioloji cəhətdən dölün yaranması prosesində iştirak edən cins müxtəlif irsi xüsusiyyətlərə malikdir. Əgər qadınların XX xromosomlarında D 55 genləri aparıcı rola malikdirsə XY kişi xromosomları üçün SRY genləri üstünlük təşkil edir. Kişi tipində reproduktiv sistemlərin daxili inkişafı üçün testosteron stimullaşdırıcı rol oynayır və bu da sinir sistemlərinin və beyinin inkişafına səbəb olur. Beyinə daxil olan komanda əsasında hormonların siklik hərəkəti dayandırılır. Hormonal cins daxili morfoloji cinsin və xarici morfoloji cinsin daxili reproduktiv orqanlarının fərqləndirilməsini müəyyən edir və həmçinin cinsi mərkəzlərin yaranmasına səbəb olur ki, bu da insanın erkək və dişi davranışlarını tənzimləyir. Cinsi yetişkənlik dövründə oğlanlarda androgenin keyfiyyəti artır və orqanizmdə androgen keyfiyyətinin artması onda kişilik davranışının daha çox aşkarlanmasına səbəb olur.

Cinsi yetişkənlik dövründə bioloji cinslərin fərqləndirilməsini müəyyənləşdirən hormonlar daha çox ayrılır. Oğlanlarda testosteron 18 dəfə, qızlarda isə ekstradida 8 dəfə artır (10, s.5).

Kişi və qadınlar arasında morfofunksional və fizioloji cinsi fərqlər antropometrik göstəricilərə görə kifayət qədərdir və bu bioloji məna daşıyır.

"İndiyə qədər heç kim sübut edə bilməyib ki, bioloji amil tamamilə insan davranışına, *onun qabiliyyətlərinə və meyllərinə* təsir etmir (kursiv mənimdir). Əksinə psixofiziologiyada belə təsirlərin olması haqqında faktlar çoxdur. Əgər kişi və qadın arasında bioloji fərqlər aydındırsa onda nə üçün davranışlarında olan psixoloji fərqləri inkar edək" (10, s.16).

Baş beyin yarımkürələrinin psixofizioloji xarakteristikasına görə onlar assimetrik funksiyaya malikdirlər. Beyin yarımkürələri arası assimetrik ifadə fərqləri kişilərdə daha çox ifadəlilik daşıyır, emosional fəallıq kişilərdə bir beyin yarımkürəsində, qadınlarda isə hər iki yarımkürələrdə fəaldır. Qadınlar emosional stimullara qarşı daha güclü psixofizioloji cavablara malikdirlər. Belə fərqlər həm bioloji amillərlə, həm də sosial-psixoloji amillərlə şərtlənə bilir. Aktivliyin müxtəlif sosial təsirlərdən yenidən qurulması mümkündür (10, s.48).

Rəng qammalarını qavrayan konusvari hüceyrələrdir. Konusvari rəng qammalarının mənbəyi **X** xromosomlarıdır. Qadınlarda iki **X** xromosomu var, nəticədə onlarda kişilərə nisbətən 2 dəfə artıq konusvari hüceyrələr vardır ki, qadınlar kişilərdən rəng çalarlarını daha çox istifadə edirlər və adlandırma 2 dəfə çoxdur. Kişilər belə hallarda baza terminlərindən istifadə etdikləri halda, qadınlar rənglərin nüansları da adlandıra bilir.

Baş beyin yarımkürələri ana bətnində qurulması təfəkkür və davranışın xarakterinin təyini hormonların təsirinin nəticəsidir. Hüceyrələrin təşkilinin fəaliyyəti və hormonların hərəkəti hələ biz doğulana qədər bizim davranışımızı təyin edib.

Cinsi fərqlərin insanların davranış tərzinə təsiri neyrofizioloji və neyropsixoloji sahədə aparılan tədqiqatlarda tez-tez xatırlanır və qeyd edilir ki, kişi və qadınların beyinlərindəki morfoloji və funksional fərqlərin səbəbləri bioloji, hormonal və təbii axına malikdir (25).

İnformasiya mübahisəli zamanı baş-beyin yarımkürələrində baş verən fizioloji proseslərin yaradıcı fəallığa təsirini E.Sinicin, O.Sinicin (20) fizioloq F.Meersonun – həyati əhəmiyyətli məsələ qarşısında insani həyəcan, ümid, gözləmə, bəzən də qorxu və qəzəb əhatə edir ki, bu zaman qoşa hormonlar axmağa başlayır

fikrini inkişaf etdirərək qeyd edirdi ki, "Alimin, şairin, rəssamın (fəaliyyət dairəsindən asılı olmayaraq – yaradıcı qabiliyyətli insan) psixi aparatında gərginliyin inkişafı xüsusi fizioloji reaksiyaların vasitəsi ilə müşayət olunur və bu yaradıcı fəallığa aludə olmuş insanın ümumi psixi vəziyyətinə səmərəli təsir göstərir".

Analitik psixologiya nəzəriyyəsi (K.Yunq) psixi pozuntuların terapiyası ideyasını inkişaf etdirərək hesab edirdi ki cinsi fəallığın daha çox aktivliyə təsir edən "dəyərlərin intensivliyi" amilidir.

Bunun üçün müəlliflər uşaqlar üçün ana arxetipinin nümayişi üzərində dayanıb və belə hesab ediblər ki, uşaq üçün ilkin obraz anadır – o ən güclü və ən yaxın təəssüratdır o uşaq tərəfindən müxtəlif imkanları ilə şüursuzluq səviyyəsində bolluq təəssüratı ilə qavranılır, ana uşaq üçün konkret şəxsiyyət deyil, bolluq və çoxluğun arxetipidir. Şüursuzluq səviyyəsində ana ilkin obraz olmaqla qadına qarşı olan fərdi və şüuri həyatın müəyyənliyini bəzəyir, bu həm ana hissinə, həm cəmiyyətə olan elə incə münasibətdir ki, hətta şüurlu olaraq o hiss edilmir. Amma tədqiqatlara və təhlillərə əsasən belə qənaətə gəlmək olar ki, əksər kişilər həyat yoldaşı seçərkən analarına oxşarını axtarırlar. Rus və Azərbaycan dillərində *ana torpaq, ana vətən, ana, ana təbiəti, земля-матушка, мать-природа* və ümumiyyətlə материя özü metaforadan çox sözün kökünə istiqamətlənib.

Ana arxetipi uşaq üçün vasitəsiz əlaqədir. Lakin uşağın nəzərində daha bir varlıq özünü biruzə verir ki, bu atadır-ana arxetipinə əksdir.

Ata arxetipi kişiliyə, qanuna, dövlətə, ağıla, ruha və təbiətin dinamikasına olan münasibətdir. Ata arxetipi müəyyən lokal münasibətlərlə hüdudlana bilir.

Yer isə – ana torpağıdır, asudəlik və rahatlıq təmin edən məhsuldar zəmidir. Əgər almanlar üçün Reyn atadırsa, azərbaycanlılar üçün Kür – Anadır. Ata – avtoritetdir, qanun və dövlətdir. Bu metaforik yaradıcılığın arxasında etnopsixoloji informasiya dayağı durur. Reyn bol sulu çaydır və tez-tez aşıb-daşır aqressivliklə müşayət olunur, cilovlamaq çətindir. Kur – anadır, su həyat rəmzidir, bolluq mənbəyidir, bu etnos üçün Kür çayı ətrafın su ilə bağlı problemlərinin həlli ilə bağlıdır.

Uşağın ruhunda yaşayan nəhəng arxetip ata – allahın obrazı və dinamik prinsipləri ilə mövcud olan varlıqdır.

"Azərbaycanlı paternalist cəmiyyətin tipik nümunəsidir" deyə qeyd edən prof. H.Quliyev (3, s.53) sosial mühitin ata – kişi ailə başçısı qarşısında qoyulmuş arxetipik davranışların daşıyıcısı olduğunu nəzərə çatdırır. Ata statusuna verilmiş arxetipik statuslar kişi və ailə başçısı kimi dəyərlərlə zənginləşdirilir və nəticədə yüksək insan statusuna yüksəlir. Azərbaycanlı ata üçün ailə "müsbət mental enerjinin tükənməz mənbəyidir" (3, s.31). Vətən – ailə oğuz ata üçün emosional ocaqdır. Ailə yurdun özəyini təşkil edir, vətən yurddur və ata ailə vasitəsi ilə yurdla – Vətəndə bağlıdır.

Uşaq ruhunda ilkin obraz ana – isti, müdafiəçi, yedizdirən, mağarada sakit ocaqdır. O həmçinin məhsuldar sahə, ruhani qida, insanın dostu və qardaşıdır. Uşağın oynadığı torpaq, onu qızdıran ot, üşüdüyü və islandığı yağış və tufan həmişə reallıq olmaqla şüurunda valideynlərinin obrazlarını oyadan şeylərdir. Levi-Brul tərəfindən qiymətləndirilən valideynlərlə – təbiətin eyniləşdirilməsi ilə assosiasiya olunan şüur obrazları "participation mystique" çox da aydın olmayan "faktlarla ifadə olunan şeylər bizim analitik psixologiyamız da mühüm rol oynayır" (17).

Müasir dünyada gender tədqiqatlarına əsasən qeyd etmək olar ki, insanın özünü reallaşdırması imkanlarının mövcudluğunun sosial differensiyasının bazasında davranış funksiyalarının cinsi əlamətləri dayanır (10).

Şəxsiyyətin strukturunun kollektiv şüursuzluq elementi (K.G.Yunqa və S.İ.Seyidova görə) etnopsixoloji məzmunla zənginləşməsi areal və cinsi fərqlərlə mədəniyyət məhsullarında ifadə olunması qeyd etdiyimiz informasiya dayaqlarında inikas olunmuşdur. Etnopsixoloji mədəni amillər kişi və qadınla insanlığın inkişafından asılı olaraq bioloji potensialın və sosial məsuliyyətin təsiri ilə yaradıcı fəallığı kollektiv şüursuzluq səviyyəsində arxetipik obrazlarla motivləşdirir. Bizim tələbələr arasında ana və ögey ana

obrazlarının yaratdığı assosiasiyalarla bağlı müşahidələrimiz bunu deməyə əsas verir ki, bu obrazların assosiativ zənginliyi qızlarda və oğlanlarda fərqli qavrayış çalarlarına malikdir. Bu arxetipik obrazlar yaradıcı fəallıqda isti, səmimi, doğma və soyuq, yad güclü kimi assosiasiyalarla birləşərək doğma və yad – mən və o şəxs əvəzliklərinin etnopsixoloji hərəkətverici qüvvəsini müəyyənləşdirmişdir.

Müxtəlif xalqlar arasında bu arxetiplərin müqayisəsi kollektiv şüursuzluq səviyyəsində yaradıcı fəallığa təsir edən güclü psixoloji fenomenlərin fərqli məzmun daşımasının mədəniyyət məhsullarının əks olunması fəallığın gender xüsusiyyətlərindən xəbər verir.

Hər il fəallığın cinsi xüsusiyyətləri haqqında minlərlə tədqiqat işləri aparılır və cinsi fərqlərin az qala inventarlaşması prosesi gedir. Bu nöqteyi-nəzərdən E.Makkobi və K.Ceklinin "Cinsi fərqlərin psixologiyası" əsəri nəzər diqqəti cəlb edir. E.Makkobi və K.Ceklin 1600 fakt üzərində psixoloji tədqiqatlar apararaq qavrayışın, təhsilin, hafizənin, intellektik, koqnitiv stilin, motivasiyanın, özünüdərkin, temperamentin, aktivlik səviyyəsində emosionallıq, ünsiyyətçilik, dominantlıq cinsi xüsusiyyətlərinə görə, həqiqi, şübhəli və təsdiq olunmamış 3 qrupa bölünür.

Həqiqi təsbit edilmiş faktlar ondan ibarətdir ki, qızlar verbal ünsiyyətdə oğlanları, oğlanlar isə məkan qavrayışında və riyazi qabiliyyətlərdə qızları üstələyir. Kişilərin aqressivliyi daha çox qeyri-sosial xarakter daşıyır, qadınlarda isə bu davranış, şifahi, narazılıqla və ya nəyəsə bu və ya digər şəkildə müqavimətlə müşayiət olunur.

Şübhəli faktlar: sözə baxan, qayğıkeş, dominantlıq qorxu və həyəcan zamanı, rəqabətə cəhd, taktil hisslərin gücü, ümumi aktivlik səviyyəsi ilə qızlar və oğlanlarda fərqlənir.

Təsdiq edilməmiş faktlar – qızlar onlara təsir edən mühitlə müəyyən olunurlar, cəmiyyətə daha çox istiqamətləniblər və daha çox təsirə malikdirlər, qərarın qəbulunda standartlara cavabda daha yüksək müvəffəqiyyətlidirlər, qalibiyyətə və özünə hörmətə az tələbkardırlar, oğlanlar – inkişaflarına müəyyənedici təsir edən irsiyyətə, qeyri-standart və mürəkkəb tapşırıqların yerinə yetirilməsində müvəfəqiyyət, idraki və analitik stil, eşitmə analizatorlarının üstün inkişafına görə fərqlənir fikri hələlik öz gücünü saxlayır (6, s.11).

E.Makkobi və K.Ceklinin bu tədqiqatına J.Kon (24) cavab olaraq yazırdı ki, digər rəylərdə vardır ki, qızlar oğlanlara nisbətən daha çox sosial və təsir gücünə malik, qızların özünə hörmətinin aşağı səviyyədə olması, sadə, baş sındıran tapşırıqları yerinə yetirməsi, oğlanların isə idraki aktivliyinin yüksək olması, kişi koqnitiv stilinin daha analitik, qızların irsiyyətə daha çox təsir etməsi, onların qalibiyyətə çatması tələbatının zəif inkişaf etməsi, qızların eşitmə orqanlarının yaxşı inkişaf etməsi, oğlanların görmə qabiliyyətinin inkişafı şübhə doğuran rəylərdir.

Cinsi fərqlərin geniş münasibət və xüsusiyyətləri ehtiva etməsi amili daha çox sahələri əhatə edir və bu nəzərə alınmamışdır. V.Q.Ananevin bu sahədə apardığı tədqiqatları – oğlan və qızlarda idrak proseslərində cinsi fərqlərin olması ilə əlaqədar apardığı tədqiqatlara həsr edilmiş məqaləsində həm adı çəkilən müəllifin tədqiqatlarını əsaslandırmış yəni oğlanların daha çox məlumatlı olması, ümumi insani maraqlar haqqında rəyləri, anlaşıqlığı, insana xarakter düşüncəli, fərqli olması, mürəkkəb intellektual məsələlərin həllində diqqətin mərkəzləşməsinin sürəti, müşahidəçilik, məkan təsəvvürləri, qeyri-verbal və ümumi intellekt oğlanlarda daha yüksək qızlar isə verbal intellekti, lüğət ehtiyatı, məntiqi təfəkkür və ümumiləşdirmə qızlardan ibarət qruplarda daha yüksək olması ideyasını dəstəkləyir və təklif edilir ki, cinsi fərqlərin öyrənilməsində sosial-tarixi faktorları unutmaq olmaz, qadın və kişinin psixoloji xüsusiyyətlərindəki fərqlərə, cəmiyyətdə rol fərqlərinə isə əmək bölgüsünün təsirini nəzərə almaq lazımdır. Həmçinin mədəniyyətlərin inkişaf tarixinin göstəricisi kimi kişiyə hökmdarlıq, qadına isə tabeçilik sosial statusunun etnopsixoloji inikasını unutmaq olmaz. Yeniyetmə və gənclik yaşı dövründə kişiyə və qadına xas olan əlamətlərin tərbiyəsinin kişilik və qadınlıq davranışlarında özünü büruzə verdiyini müəyyən etmək olur.

Qadın və kişilərin xüsusiyyətlərini ölçən tədqiqatçıların bəziləri maraqları, digərləri emosional reaksiyaları, 3-cülər isə kişi və qadının cəmiyyətdə sosial rollarını müəyyən etməyə çalışmışlar. Lakin problem olaraq qalan onların fərqlərinin kriteriyalarıdır.

A.Piz, B.Pizin tədqiqatlarında bu fərqlər intellektin göstəricilərinə görə qadınlarda 3 qrupda cəmləşib: 1) qısamüddətli hafizənin (operativ məsələlərin həllinə kömək edən) göstəricilər, lüğət ehtiyatı; 2) ünsiyyətdə zirəklilik və itilik, kommunikativ məsələlərin həllini yüngülləşdirən ağlın adaptivliyi; 3) görmə və eşitmə qavrayışında qadın və kişinin fərqləri, səslərin hündürlüyü, müxtəlif tonu və dəyişmələrin dərkində qadınlar, səsin mənbəyinin istiqamətini isə kişilər daha yaxşı dərk edir (15).

Beyin yarımkürələrəinin daha çox birləşdirən neyronların kəmiyyət göstəriciləri qadınlarda daha çox olduğundan, onlar bir-biri ilə əlaqəsi olmayan şeyləri daha yaxşı birləşdirir, nitqləri surətlidir, intuisiyaları güclüdür. Kişilərin beyni daha çox xüsusiləşib, beyin yarımkürələrinin daha az birləşmələri ayrı-ayrı hissələrə bölünməsi kişiləri ayrı-ayrı məsələlər üzrə mərkəzləşməyə, ancaq bir işi görməyə, yəni həm televizora baxmağa, həm də başqasına qulaq asmağa imkan vermir.

Obozov N.N. (5) fikrinə görə kişilərə real faktlara və dünyanın qiymətləndirilməsi qadınlara isə subyektivlik, təəssüratlar və xarici aləmin qiymətləndirilməsi xarakterikdir. Qadınlar üçün insanlarla münasibətdə daha çox ünsiyyətin müxtəlif tərəfləri hissi üstünlük təşkil etdiyindən məhəbbət və koplimentə meyllilik onların hərəkətlərini oyadır və gücləndirir. Müəllif hesab edir ki, qadınlar tərifə daha çox meyillidirlər və onlar gördükləri işin daha yaxşı yerinə yetirildiyi hamı tərəfindən aşkarlansın və ətraf aləm tərəfindən qiymətləndirilsin. Kişilər belə təriflərdən az asılıdır və özləri haqqında yüksək fikirdə olurlar.

Qadınlar kişilərə nisbətən intim münasibətlərlə etibarlı tərəfdaşa daha çox ehtiyac duyurlar. Etibarlılıq qadının fiziki və ruhi həyatının təşkiledici hissəsidir. Intim münasibətlərə tələbat onların rabitələri yaratmaqda qabiliyyətləri ilə uzlaşır və belə davranış aktına müvəffəq təhriki artırır.

Belə münasibətlərə yiyələnə bilməyən qadınlar özlərini təhqir olunmuş hesab edirlər, lakin bu hissləri gizlədə bilməkdə yaxşı inkişaf ediblər. Qadınlar öz potensiyalını sosial cəhətdən icra etməkdə yüksək bacarığa malikdirlər, həyat situasiyalarına daha adekvat cavab reaksiyaları verirlər. Uşaqla ünsiyyət qadının güclü sublimasiya vasitəsidir. Uşaq praktik olaraq qadının intim münasibətlərini və etibarlılığını ödəyə bilir. Uşağa sevgi çox şeyi əvəz edə bilir. Özünün emosional problemlərini həll edə bilməyən qadın özünün taleyi bilir, ruhi pozuntular çətinlik qarşısında qorxu ilə əvəzlənir və kişilərə müraciət etməli olurlar.

Cinsi fərqlərin gerçəkliyin qavranılmasında sosial təsirlərin izlərini Andreeva T.B. cəmiyyət və ailə münasibətləri müstəvisində təhlil etmişdir.

Cinsi fərqlərin gənc ailələrin adaptasiya olunmasında tərəflərin bir-birin anlamaması ilə izah edən müəllif onun ilkin səbəblərini hər iki cinsin təbiətindəki fərqlərlə izah edirdi. Maddələr mübadiləsi qidaya, inteqrasiya olunmağa, enerjinin saxlanması qadın orqanizmi üçün daha xarakterik olduğun fərdi mövcudluğunun davranışında özünü göstərir. Kişi və qadınlar arasında sosial təsirlərin nəticəsində baş verən bioloji və fizioloji hadisələr cinslərin "evolusiya modeli" ilə izah edilirr (19, s.6).

Kişi və qadınlar arasında davranış fərqlərinə qadının tarixi evolyusion modelinin (iki kameralı ürəyin erkən yaranması) kişininkindən fərqi (kişilər arasında miokart infarktının olması) sosial amillərin təsiri ilə kişilik üçün proqramlaşdırılmış məqsədləri həyata keçirə bilməmək və qadın uzunömürlülüyü, qadının böhran zamanı daha dözümlü və səbatlı olması, peşə statusunun alimenter funksiyaları dərk edə bilməməsinə müqavimət qadından kişilərdən üstündür.

Gəncliyində yaradıcılığı ixtisas kimi seçmiş qadınlar yetkinlik yaşında (30 yaş) ailəcanlılığa istiqamətlənirlər. Yaradıcı fəallığı bir qədər yüksək olan qadınlar uyğunsuzluğu ailə dəyərlərinin itirilməsi ilə əvəzləşdirirlər (6, s.15).

Ailə münasibətlərində adaptasiyanı, ünsiyyət stilini qarşılıqlı anlamanı və anlamamanı müqayisə edən və Xarli Y., Tennen D., V.D.Eremeva və T.P.Xrizmanin fikirlərinə əsaslanaraq Andreeva T.B. belə hesab edirdi ki, bu fərqlər neyropsixoloji izahatlarla yanaşı həm də kulturoloji şərhlərə əsaslanır (6, s.18).

Bioloji amilin cinsilərin davranışda fərqlərin verməsinin tarixini araşdıran müəllif M/F (K/G) xüsusiyyətlərini (Terman-Mayls testləri, M/F MMPİ ölçü cihazları, Çilfordun kişilik olan cihazı) ölçən

tədqiqatçıların fikirlərinə istinad edərək qeyd edirdi ki, fərq M/F səviyyəsində heç də bütün psixi keyfiyyətlər "kişi" və "qadın" əlamətinə bölünmürlər. Intellekt, emosiya, maraq kişi və qadınlarda bir-biri ilə üst-üstə düşmür.

Yaradıcı fəaliyyətin psixologiyası ilə məşğul olan tədqiqatçılar A.Adlerdən E.P.İlinə qədər şəxsiyyətin yaradıcı gücünün mənbələrini axtarıblar və ya hansı fəaliyyətin yaradıcı fəaliyyət hesab etməyi müəyyənləşdirməyə çalışıblar (18, s.113-189; 15; 9).

A.Adler hesab edirdi ki, insanın yaradıcılıq gücünün uzun inkişaf tarixinin nəticəsi kimi təsəvvür etmək olar. Insanlar ona görə yaradırlar ki, onlar insandırlar. A.Adler qeyd edirdiki yaradıcı qabiliyyət ilkin uşaqlıq dövründə çiçəklənir və bu sosial marağın inkişafına səbəb olur. Adlerə görə həyat üslubunu (stil) hər insan özü azad sürətdə yaratmaq imkanına malikdir. Insanın özü son nəticədə özünü aparmağa, kim olmağa özü məsuldur. Bu yaradıcılıq gücü insanın özü həyat məqsədinə məsuldur və sosial marağın inkişafına səbəb olur. Həmin yaradıcılıq gücü qavrayışa, hafizəyə, fantaziyaya və yuxuya təsir edir. A.Adler yaradıcı şəxsiyyətdə sosial determinantlarını rolunu qabardırdı, şəxsiyyətinin özülünün formalaşmasında irsiyyət və ətraf mühit tikinti materialı rolu oynasa da, davranışın arxetepinin həlli üçün onun özünün üslubu rol oynayır.

Ailədə yeni doğulan uşaqlar, ilkin, tək, ikinci, sonuncu olmaqla müxtəlif sosial determinantların müşayiəti ilə dünyaya gəlir və müvafiq həyat stilinə malik olurlar, elə eyni ailədə meydana gələn uşaqlarda belə sosial identiklik fərqli xüsusiyyətlərə malik olur. Ailədə yaranmış situasiya və sonuncunun qavranılması həyat stilinə təsir edir, çünki bu qavrayışın özü subyektivdir. Yaradıcı fəallığa təsir edən daha maraqlı bir tədqiqat isə Luann Brauzendayka məxsusdur (11).

Tədqiqatçı hesab edirdi ki, kişinin beyninin həcmi qadınınkından 9% böyükdür.

İnsan psixikası tarixi inkişafın nəticəsi olmaqla bioloji və sosial münasibətlərin qarşılıqlı münasibətlərin psixikasından sınaraq keçməklə izah etmək olar. Onu təkcə genetik mexanizmlərin determinantları ilə və ya təkcə sosial yanaşma ilə xarakterizə etmək çətindir. Bir tərəfdən irsi genetikanın tarixi inkişafını, digər tərəfdən iqtisadiyyatın, mədəniyyətin qarşılıqlı təsiri nəticəsində motivləşmiş fəaliyyətin təhrikçisi kimi tələbatların xarakterizə edilməsi aktivliyin mənbələrini müəyyən etməyə imkan verir.

Psixika bioloji və sosial olan təbiəti və cəmiyyəti, onun mədəni dəyərlərini ehtiva etməklə, şəxsiyyətin yaradıcı fəallıq tərzlərində mədəniyyət məhsulları kimi inkişaf tapır, çünki arxetipik biliklər etnoprsixoloji təsirləri ilə fərqlənir.

Tədqiqatçının gəldiyi nəticələrə görə nitqə və eşitməyə məsul olan neyronlar 11% qadınlarda kişilərdən çoxdur. Hafizənin konsolidasiyana (möhkəmlənməsinə) cavabdeh olan hippokampın nisbəti qadınlarda kişilərə nisbətən böyükdür. Insanların emosiya və mimikalarının müşahidəsi sistemi qadınlarda kişilərə nisbətən daha yaxşı inkişaf edib. Beləliklə, nitq, emosional, intellekt və parlaq xatirələri hifz etməkdə qadınlar kişilərə nisbətən təbiətən üstünlüklərə malikdir. Qadın və kişinin beyinin baza fərqləri içərisində həmçinin qadının qorxu qarşısında kişiyə nisbətən daha çox stress keçirdiyi bəlli olub. Qərarın qəbul edilməsində, məsələ həllində, ünsiyyət və dünyanın qavranılmasında qadınlar kişilərə nisbətən daha real hərəkət edirlər.

Qızların oğlanlara nisbətən tez danışması və çox danışması (qadınlar orta hesabla 20.000, kişilər 7.000 min) beyinin impuls sxemləri nəticəsində mümkün olur.

L.Brauzendayk təsdiq edirdi ki, bioloji proseslər geniş səviyyədə cinslərə təsir edir. Lakin bioloji faktor insanların hər iki cinsini reallıqdan ayırmır.

Müəllif bioloji, sosial və psixofizioloji amillərin yaradıcı fəallıqda gender fərqlərinə təsirinin geniş panoramasını vermişdir.

İnsani davranışa təhrik edən amillər içərisində bioloji yoxsa sosial təhriklərin olması məsələsi Stiven Pinkerin "Təmiz Lövhə (kağız) insan təbiətinin inkarına müasir baxış" əsəri insani hərəkətə təhrik edən səbəbin təhlilinə həsr olunub (22, s.420-431).

Müəllif belə hesab edir ki, insan təbiəti sadəcə olaraq mövcudluq dairəmizdə sosiallaşmanın nəticəsi deyil, insan onun beyninə yerləşdirilmiş böyük ehtimallarla sxemlərlə formalaşır, mədəniyyət və ətraf aləmlə yox, həmçinin müəllif "genetika hər şeydir mədəniyyət isə heç şey" ideyasını da qəbul etmir. Pinker hesab edirdi ki, insan zəkası müəyyən anadangəlmə strukturlara malikdir və bioloji qüvvələr insanın formalaşmasında müəyyən rol oynayır. O biheviorizmin "Təmiz Lövhə" ideyasına qarşı idi və bioloji fərqlərin davranışın formalaşmasına təsirini ideolojiləşdirmirdi.

Pinkerə görə insan zəkası (ağlı) mövcudluq uğrunda min illərlə mübarizə apararaq heç vaxt təmiz lövhə şəklində qala bilməz. Beyinin təmiz lövhə şəklində qala bilməməsi K.Yunqun "Bir şeyi tapmaq" üçün əvvəlcə "axtarmaq" lazımdır. Axtarış isə tapmaq istəyilə bağlı müəyyən *ilkin bilik* nəzərdə tutur (kursiv mənimdir). İdeyası ilə səsləşir (16). S.Pinker bioloji olanın tarixi inkişafına xüsusi önəm verirdi.

Mürəkkəb həyati məsələləri həll etməyi bacaran, hər şeyi bilmək istəyən insan təbii seçim nəticəsində digər insan növlərinə qalib gəlib və öz təcrübələrini sonradan gələn nəsillərə ötürüblər. Üzüyola, tez dəyişən elastik xarakterli insanlar bu mübarizədə sıradan çıxarılıb. İnsanın inkişaf problemi ilə məşğul olan bioloqlar hər iki cins arasında olan fərqlərin, emosiyalar kimi amillərin mövcudluğunun səbəbini təbiət tərəfindən proqramlaşdırma ilə izah etməyi, sosial cəhətdən şərtlənmədən üstün tutmuşlar.

İnsan varlığında ifadə olunan qəddarlıq, əqlilik, sevgi irsi olaraq müharibələrdə və mövcudluq uğrunda çarpışmalarda sağ qalmış insanlardan yanaşı yaşamağa və sülhpərvər davranışlara təhriklərlə əvəz olunması sosial təsirlərin nəticəsi idi.

"Məhəbbət, iradə və şüur – həmçinin bioloji xarakterə malikdir – bunlar zəkanın sxemlərindən adaptasiya olunub". İnsan təbiətinin kompleksləri çoxlu sayda adaptiv qabiliyyətlərdən ibarətdir və bu təbii seçmə nəticəsində mümkün olmuşdur. Insan təbiətinin izahında bioloji biliklərin olduğunu qəbul etməklə onların davranışlarını təhlil etmək olar.

İnsan davranışında bioloji amilin rolunu vurğulayan digər tədqiqatçılar En Moyr və Devid Cesseldir. Onların tədqiqatının nəticəsi olaraq ərsəyə gələn "Beynin cinsi" əsərinə görə qadınlar ona görə kişilərdən fərqlənir ki, onlar beyni kişilərinkindən fərqlidir. Müxtəlif cinsin nümayəndələrində beyin əsas idarəedici və emosional orqan olaraq müxtəlif cürə qurulub, o müxtəlif cür informasiyanı saf-çürük edir və bu da qavrayışda, davranışda fərqlərə səbəb olur.

60 illərin seksual inqilabi, ənənəvi kişi və qadın əməyi arasındakı bölgünü aradan qaldırmaqla kişinin qadın üzərindəki sosial və iqtisadi üstünlüklərini aradan qaldırdı. Lakin hər iki cinsin nümayəndələri təkcə fizioloji planda deyil, həmçinin həyatı əhəmiyyətli şeylərə üstünlük verməkdə və cinsi tələbatlarda fərqlənir. Müəllifin fikrinə qadın və kişinin bərabərliyi "bioloji və elmi aldanmadır", yəni əslində belə bir fərq davranış tərzlərində həmişə özünü göstərir (21, s.422).

Tədqiqatçılar hesab edirlər ki, beynin cinsi fərqləri əvvəlcədən xromosomlarla (XX qadınlar üçün, XY kişilər üçün) müəyyən olunur. Yenicə doğulan qızlar onu əhatə edən insanların sifətlərinə baxdıqları halda, oğlanlar müxtəlif predmetlərə maraq göstərirlər. Qızlar sakitləşdirici musiqilərə reaksiya verməsi və səs-küydən qorxuya düşməsi həmçinin incə qavramağa malik olması müəlliflərin müşahidələrinin nəticələridir. Daha sonra müəlliflər qeyd edirlər ki, oğlan uşaqları oyunlarda avantüranı xoşladıqları, məkanda uzaq məsafələrə addımlamaqda maraqlı olduqları halda, qızlar şəxsiyyətlərarası münasibətləri möhkəmləndirməyə doğru mərkəzləşirlər. Qızlar oğlanlara nisbətən bir il tez danışmağa başlayır. Məktəb yaşına qədəm qoyduqda isə fərq daha da artır oğlanlar böyük meydançalarda aktiv oynadıqları halda, qızlar hərəkətsiz və qaydalı oyunlara maraqlı olurlar. Qızlar naməlum adamlara dostcanlılıq və həvəs göstərdikləri halda oğlanlar etinasız münasibət göstərirlər.

Hormanların beyinə təsiri hər iki cinsdə fərqli davranışların yaranmasına səbəb olur. Cinsi yetişmə mərhələsində oğlanlarda testosteron hormonu qızlara nisbətən 20 dəfə artır və bu onların, bədən əzələlərinin dəyişməsinə və daim cinsi meyllər haqqında düşünməyə vadar edir. Kişi hormonları aqressivliyi, yarış ruhunu, özünütəsdiqi, özünəinamı artırır.

Hormonların qadın beyninə təsiri isə menstrual fazadan asılı olur, bu zaman qadın orqanizmində progesteron, firavanlıq və xoşbəxtlik duyğusu yaradan hormonun kəsilməsi baş verir və bu qadınlarda aqressivliyin artması ilə müşayiət olunur və hətta o cinayətə yol verir.

İntellekt və emosionallıq kişi beynin keyfiyyətindən asılı olaraq müxtəlif xarakteristikalarla müəyyən olunur. Kişi beyni daha dar ixtisaslaşmaya və müxtəlif sahələrə bölünməklə nitq və məkan vərdişləri xüsusi sahələrdə mərkəzləşir. Qadın beyninin funksiyaları daha kiçik hissələrdə yerləşir, onların nitq və məkan münasibətləri kişilərinkindən fərqli olaraq hər iki yarımkürə ilə nəzarət edilir. Kişi beyni daha çox məqsədyönlülüklə təşkil olunur. Topoqrafik xəritələrlə iş üslubu və onunla işləmək kişilərə xas məkan münasibətləri ilə bağlıdır. Qadınlar isə əksinə ümumi situasiyanı qiymətləndirmək qabiliyyətinə malikdirlər və həmsöhbətinin mimikalarında azacıq dəyişmələri hiss edirlər ki, bunlara kişilər fikir vermir. Bu qadınlara insanlarla işləməkdə üstünlük verir, onlar incə hisslərə və daha dəqiq periferik müşahidəyə malikdirlər.

Qadınlar ailə həyatında kişilərin onlar kimi danışqan olmamasından gileylidirlər, lakin onlar bilmir ki, hisslərə və fikirlərin ifadəsinə məsul olan mərkəzləri beyinin müxtəlif sahələrində yerləşdiyindən dərin təəssüratlarla bağlı söhbətlərə kişilər tələbat duymur. Kişilər üçün həyati dəyərlər hakimiyyət, gəlir və müstəqillik olduğu halda, qadınlar üçün şəxsi münasibətlər və təhlükəsizlik əhəmiyyət daşıyır. Sosial institut kimi ailədə müvəffəqiyyət qadın beyninin təntənəli qələbəsidir (21, s.429).

Qadının beyni seçdiyi roldan həzz almaq, məmnunluq duymaq, müvəffəqiyyətə nail olmaq üçün proqramlaşdırıldığı halda, kişilər o sahələri seçirlər ki, müvəffəqiyyəti asanlıqla ölçmək olsun. Psixoloqlar qeyd edirlər ki, qadın və kişilər də üstünlük təşkil edən koqnitiv strategiyaları var və mövcudluqlarını təmin edən proqramlaşmış beyinə malikdirlər.

Psixoloqlar ideyaları ümumiləşdirərək hesab edirdilər ki, şəxsiyyət sözün tam mənasında "beyinin cinsi" ilə müəyyən olunmur. Onlar razılaşırdılar ki, çoxobrazlılıq bioloji faktdır – bərabərlik isə siyasi, etik və sosial prinsipdir.

Lakin bu kişinin qadından ağıllı olması rəyini hələ ki tamamlamır. "Əslində kişi və qadın eyni kəmiyyətdə beyin hüceyrələrinə malikdir, sadəcə olaraq qadının hüceyrələri alın payında daha sıx yerləşib".

Nitqə və eşitməyə məsul olan beyin sahələrində qadınların 11% neyronlar kişilərinkindən çoxdur. Hafizənin – hippokatın güclənməsinə səbəb olan beyinin hissəsi qadınlarda kişilərdən çoxdur. Digər adamların mimikaları və emosiyalarını müşayiət edən sistemlərdə qadınlarda daha yaxşı inkişaf edib. Beləliklə, nitqə aid olan, emosional intellekt və parlaq təsəvvürlər qadınlarda kişilərə nisbətən təbii üstünlük təşkil edir.

L.Brayzendayna görə səslərin nüanslarını fərqləndirilməsi və simanı daha yaxşı müəyyən etməkdə və göz rabitələrinin 400% inkişafı ilə oğlanlardan fərqlənirlər. Nitqə məsul olan beyinin impuls sxemləri daha yaxşı inkişaf etdiyindən oğlanlardan tez danışırlar, qızlar analarının sinir sistemlərinə qarşı daha həssasdırlar.

Cinsi yetişkənlik dövründə qızların fikir və davranışları (xoşbəxtlik normalarının) estrogen, (sakitlik hormonu) progesteron və (stress hormonu) kortizolun beyindəki səviyyələrinin dəyişməsindən asılıdır. Daha vacibi isə oksitasit (sevmək arzusunu yaradan) və (beyin mərkəzlərini həzz almasını stimullaşdıran) dofamin hormonunun olması ilə bağlıdır.

Bu kimyəvi komponentlərin effektinin ifadəliliyi qızların dedi-qoduya meylinin artmasında, paltar və saç durumu həmçinin ünsiyyət və məhəbbətə bağlılığında daha çox büruzə verir. Digər hormonal proseslər qızların daha yaxşı sosial rabitələrinin bərpasına kömək edir.

Qadın və kişinin genetik kodu "99% mütləq olaraq identikdir. İnsanın genini təşkil dən 30 min genin içərisində kişi və qadını az dərəcədə fərqləndirən genləri müşayiət etmək olar. Elə ancaq bu hiss olunacaq dərəcədə fərq bizim orqanizmimizin hər hüceyrəsinə təsir edir – bu sinir sistemlərindən həzz və ağrıdan başlayaraq emosiya, hisslər, fikirlər, qavrayışı ötürən neyronlarla qurtarır" (2, s.142).

Yaradıcı fəallığın xüsusiyyətlərini təhlil edən Ə.Əlizadə yaradıcılığı yaş və cins xüsusiyyətlərini fərqləndirməyi və anlayışları şərh etməyi zəruri hesab edirdi. Uşaqların yaradıcı fəaliyyətini yaşlıların yaradıcı fəaliyyəti ilə eyniləşdirməyi tövsiyə etməyən görkəmli psixoloq, cinsi fəallığın izomorfluğu sahəsində də fəallığın tələbatların ödənilməsində təkrarsızlığa şərtləndiyini önə çəkirdi.

Ə.Əlizadəyə (1, s.124-161) görə qızlar oğlanları zahiri əlamətlərinə görə qavrayıb, qiymətləndirirlər. Qızların qiymətləndirdikləri əlamətlər hündürboyluluq, gözəl sözlər, balaca ağız, mirvari diş, qaşları və gözləri, sifətində eybsizlik, şabalıdı saç, enli və qəşəng sifət, açıq mavi dəniz rəngində göz, qalın qara qaş, irigöz, enlikürək və s. kimi qiymətləndirmələr ancaq zahiri əlamətlərə və onlardan doğan semantika ilə səsləşir. Ə.Əlizadə qızların yaradıcı fəallığını "cinsi dimorfizmlə" əsaslandırsa da qiymətləndirmədə sosial fəallığı ön plana çəkmişdir.

Biz 90-cı illərə xas olan bu tədqiqat işlərini C.Palmer, L.Palmerin (26) tədqiqatı ilə müqayisə etsək məlum olar ki, qızların oğlanlarda, oğlanların da qızlarda axtardıqları şüurun strukturyaradıcı səviyyəsini təşkil edən kollektiv şüursuzluğun elementləridir ki, onlar artıq kollektiv şüursuzluğun məzmunu olan, mövcudluğun təminatçısı amilinin daşıyıcısı olan ideal kişi fenomenidir, kişi ortadan yüksək boya, gücə, işgüzarlığa, iddialı olmağa şərəf və ailə üzərində hakimiyyətə layiq xarici görünüşə malik onun müdafiəçi, ailəni yedizdirə bilən varlıqdır. Göründüyü kimi münasibətlərin ifadə vasitələri şüurun strukturyaradıcı – kollektiv şüursuzluğun elementləridir və konseptlər səviyyəsində oğlanları qavramaq üçün qızların icraya yönəldikləri qiymətləndirmə müstəvilərdir. Biz bu davranışı ona görə yaradıcı fəallıqda istifadə edilən konsept kimi qiymətləndirdik ki, bu icra aktları konkret və cinsi məzmun daşımaqla mental leksikanın daşıyıcılarıdır. Yaradıcı fəallıqda meyl, maraq və qabiliyyətlərin qarşılıqlı əlaqəsinə toxunan B.M.Teplov qeyd edirdi ki, qabiliyyətlər meyl və maraqdan asılı olaraq inkişaf edir. Meylin, marağın qabiliyyətə çevrilməsi fəallıqla bağlıdır və səbəb nəticə əlaqələri şəklində özünü göstərir.

Meyl və maraqlarda cinsi fərqləri tədqiq edən müəlliflər hesab edirdilər ki, oğlanlar idman, ov, atıcılıq, şahmat və hərbi oyunlara meylləndikləri halda qızlar teatra getmək, əl işləri, kulinariya, geyim, mota, rəng və zahiri təsviri verə biləcək hər hansı fəaliyyət sahəsinə daha meyillidirlər. Oğlanların sevdikləri fənlər riyaziyyat, fizika, bədən tərbiyəsi, kimya-ümumiyyətlə dəqiq elmlər, qızlar isə ədəbiyyatı, xarici dili, anatomiyanı oğlanlara nisbətən daha çox sevirlər.

Meyl və marağın fəaliyyətin motivlərindən biri olduğunu və şəxsiyyətin istiqamətini müəyyənləşdirən amillərdən olduğunu nəzərə alsaq onda cinsi fərqlər müstəvisində yaradıcı fəallığa təkan verən psixi qüvvələrin xarakteri də, yaradıcılıq prosesləri də və fəaliyyət məhsuallarında özünü büruzə verən fərqli məhsulların ilkin ümumpsixoloji səbəbi bizə bəlli olar.

Şəxsiyyəti yaradıcı fəallığa təhrik edən amillər içərisində qavrama və qiymətləndirmə xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Oğlan və qızların bir-birini qavramasında müəyyən cinsi fərqlər ictimai norma nöqteyi-nəzərindən qiymətləndirilir və bu zaman sosial-psixoloji şərhin məzmunu müxtəlif olur. Məsələn, qızların oğlanlarda kəşf etdiyi boy effekti bioloji effekt kimi deyil, sosial-psixoloji effekt kimi təzahür edir. Qızların təsvir etdikləri oğlan portretlərində *"göz", "qaş", "burun", "ağız", "dəri", "dodaq", "kürək"* kimi fərqləndirici əlamətlər, qızların oğlanlarda mimik zonanı daha aydın təsvir etməsi sosial persepsiyada meydana çıxan cinsi fərqlər içərisində mühüm yer tutur.

Ə.Əlizadə (1, s.46-50) sosial persepsiyada yaş xüsusiyyətlərini aşağıdakı fikrində ümumiləşdirmişdir. "Ümumiyyətlə, cinsi yetişmənin dərəcəsi, əks cinsə marağın yaranması, cinsi demorfizmin, cins haqqında təsəvvürlərin və cinsi mövqeyin təşəkkülü kişilik və qadınlıq haqqında standartların mənimsənilməsi, müvafiq ideal, etalon və stereotiplərin yaranması yeniyetməlik və ilkin gənclik dövründə insanın insan tərəfindən qavranılmasına mühüm təsir göstərərək müəyyən cinsi fərqlər doğurur.

Cinsi funksiya ilə bağlı qızların gördükləri röyalar, oğlanlarınkından fərqlənir. Röyaların seksual əlamətləri məsələsi Z.Freydin yaradıcılığa seksual fəallığın təsiri ideyası ilə səsləşir. Görmə və eşitmə

analizatorları vasitəsi ilə təxəyyülündə canlandırılan cinsi funksiya ilə bağlı görmə və eşitmə duyğuları qızlarda gənc yaşlarında oğlanlara nisbətən çox yer tutur. Ə.Əlizadənin (1, s.46-50) apardığı tədqiqatlar bu cəhətdən önəmlidir.

Davranışdakı bioloji və sosial fərqlər qadın və kişilərin fəallığı zamanı genetik, anatomik və davranış kimi aktlarında gender əlamətləri kimi təsvir olunur (4, s.124-161). Müəllifin apardığı test tapşırıqlarından məlum olur ki, cinsi əlamətlərinə görə davranışlara münasibətlər insanların real aləmi qiymətləndirməyə mane olur. Cinsin sosial effektə təsiri həmişə hiss ediləndir. Genetik cəhətdən fərqlər ondan ibarət olur ki, kişilər qadınlardan fərqli düşünürlər. Davranış cəhətdən qadınlar kişilərə qarşı münasibətdə daha isti, mülayim və yüksək fikirli olduğu halda, qadınların qadınlara münasibətində etibarlılığı o qədər də yüksək olmayan amillə qiymətləndiriliblər.

Cinsi fərqlərdən və sosial cəhətdən şərtləşən gender yaradıcı fəallığında kreativ-artistlik qabiliyyətləri əks cinsin seçilməsində romantizmə yuvarlanmalarla müşayiət olunur. Biz seçim məsələsini də yaradıcı fəallığa aid etmişik və bu cəhətdən aşağıdakı fikir evolyusionist psixoloq Cefri Millerə (8) görə nəzarət edilə bilməyən cinsi seçim insan psixikasının əvəzedilməz keyfiyyətidir. Daha sonra müəllif bu keyfiyyətin koqnitiv imkanlarının qadının öz cinsi həmkarına münasibətinin nəticəsi kimi izah edir. Başqa sözlə qadınlar (yəqin ki, hesab etməkdə israrlıdırlar) əqli cəhətdən qabiliyyətli kişilər *yaratmağı* (kursiv mənimdir) üstün tuturlar. Məsələnin yaradıcı fəallıq nöqteyi-nəzərdən gender fərqlərinin bariz ifadəsi koqnitiv qabiliyyətlərdədir. Əgər evolusionist psixologiyanın və psixoanalizin müddəalarını təhlil etsək belə qənaətə gələrik ki, qadının cinsi həmkarını seçməsi həm bioloji aktların həm də mövcudluğun inkişafının meyllərinin üst-üstə düşməsi ilə izah olunur. Qadının ilkin seçimi həyat yoldaşıdır və o qarşı cinsdə özünü yaradıcılıq haqqında bütün təsəvvürlərin seçim vasitəsi ilə icra etmək istəyir. Deyilənlərin ardıcıllığı bizi belə bir qənaətə gəlməyə əsas verir ki, ilkin koqnitiv qabiliyyətin – seçimin icra aktında ifadə olunmasına səbəb bioloji və insanın varlığının inkişaf xüsusiyyətlərinin motivləşdirici roludur, seçim özü də yaradıcılığa gedən yolda mühüm amildir və bu kontekstdə seçim tələbat xarakteri daşıyır.

Tələbatların birinin ödənməsi digərinin üzə çıxmasına səbəb olur, bu isə diqqəti və insanın gücünü istiqamətləndirir. İnsanın həyatını xarakterizə edən onun daim nəyisə arzu etməsidir. İnsanın həyatının mənalı və həyati əhəmiyyətə malik olması şəxsi məqsədlərə çatmanın motivləşməsi ilə bağlıdır.

NƏTİCƏ

Beləliklə yuxarıda qeyd edilənləri ümumiləşdirərək aşağıdakıları nəzərə çatdırmaq istərdik.

Kimyəvi-fiziki proseslərdən asılı olaraq qadın beynində təfəkkür obrazlarının dəyişməsi, dəqiq elmlər sahəsində əldə edilən nailiyyətlərin beyinin təbii fərqləri ilə müşayiət olunması, qızlarda beyinin impuls sxemlərinin daha yaxşı inkişaf etməsi və yaradıcı fəallığa təhrik edən hormonların (xoşbəxtlik hormonu, rahatlıq hormonu, stress hormonu) qızlarda nisbətinin çox olması – S.Seyidovun şəxsiyyətin tipləri içərisində başlıca xüsusiyyətlərə malik olan həzz, sintementallıq, mübtəlalıq, cəlbedicilik, cazibədarlıq, məlahət ünsiyyətçilik kimi İblis və Şeytan struktur elementinə müvafiqdir.

1. Cins fərqlər bioloji, genetik, hormonal və neyronal əsaslara malikdir və bu ifadə formalarında gender konseptləri ilə müşayət olunur.

2. Qadınların ontogenezdə kişilərə nisbətən güclü inkişafı və çox yaşamasına əsasən demək olar ki, qadın kişidən zəif cins deyil və yaradıcılığın uzunömürlülüyə təsiri də psixologiyada faktdır.

3. Antropometrik üsullarla müəyyən edilən cinsi fərqlər yaş, cins, irqi və bədənin digər fiziki quruluşu ilə müşayiət olunur və müxtəlif situasiyalara adaptasiya olunmaq üçün cinslərdən fərqli davranış tələb edir.

4. Bioloji və fizioloji fərqlər cinslərin yaradıcı fəallığında qabiliyyətlər və meyllərin fərqli məhsullarında müəyyən olunur və bioloji amillər onun qabiliyyətlərinə təsir edir.

5. Bioloji fərqlər yaradıcı fəallıqda şəxsiyyətin koqnitiv stilində aşkarlanır, koqnitiv bloklarda toplanmış arxetipik konseptlər koqnitiv strukturlarının informasiya dayağıdır.

6. Qavrayışda cinslərarası bioloji fərqlər mədəni amillərlə müəyyən olunur və tarixi mədəni inkişafın və əmək bölgüsünün nəticəsidir.

7. Genetik fərqlər şəxsiyyətin yaradıcı fəallıq tiplərinə müvafiqdir, hormonların nisbəti şəxsiyyətin fəallığında istiqaməti müəyyən edə bilir.

8. Yaradıcılıq insanlığın tələbatlarından və onun atributlarından biridir, onsuz, insanlıq yoxdur.

9. Qadın və kişilər arasındakı sosial fərqlər onların bioloji statusu ilə bağlıdır və tarixi inkişafın xüsusiyyətləri ilə şərtlənib.

Summary

In brief, we would like to summarize the above mentioned and state the followings:

The change in the images of thinking in a woman's brain depending on chemico-physical processes, the accompany of the achievements gained in natural science with natural differences in brain, a more profound development of impulse schemes of the brain in girls and a higher proportion of hormones stimulating to creative activities in girls (happiness hormone, comfort hormone, stress hormone) are relevant with the "Devil and Satan" structure elements such as pleasure, sentimentality, attractiveness, being talkative, etc. which have to have the main properties in S.Seidov's personality types.

Gender differences have a biological, genetic, hormonal and neural basis and are accompanied by gender concepts in these expressions.

Considering the women's more profound development than their male counterparts in ontogenesis and their longer lifespan, it is possible to claim that women are by no means weaker than men. It is also a known fact that creativity influences longevity.

Gender differences determined by anthropometric means are accompanied with age, gender, race and other physical features of the body and they require different behavior from genders to adapt to various situations.

Biological and physiological differences are determined in abilities and aptitudes of the genders' creative activities and different products and biological factors influence the abilities.

Biological differences are found out in the person's cognitive style; archetypal concepts accumulated in cognitive blocks are information basis of cognitive structures.

Biological differences in perception between genders are determined with cultural factors and it is the result of historical, cultural development and division of labour.

Genetic differences are relevant with the person's creative activity types; the proportion of hormones can identify the possible direction in the person's activity.

Creativity is one of the needs and traits of humanity; there is no humanity without it.

Social differences between men and women are connected with their biological status and are determined with properties of historical development.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat

Əlizadə Ə.Ə. Uşaq və yeniyetmələrin cinsi tərbiyəsi. Bakı, "Maarif" nəşriyyatı, 1986.

Leyti N.S. Məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri məsələsinə dair. "İnsanın ali sinir fəaliyyətinin tipoloji xüsusiyyətləri", I cild, "Prosveşenie" nəşriyyatı, Moskva, 1967.

Quliyev H. Arxetipik azərilər, mentalitetin simaları. Bakı, "Qanun", 2010.

Абрахам Маслоу. Гуманистическая теория личности. В кн. Ларри Хьелл Даниел Зиглер. Теории личности 3-е издание. Питер, 2014.

Андреева Т.В. Психология современный семьи. М., 2005, СПб.: Речь, 2005.

Воронцев Д.В. Социальная психология пола и полового поведения личности. Раздел 5.4. Психология личности / Под ред. П.Н.Ермакова, В.А.Лабукский. Москва, Эксмо, 2007.

Джон Медина. Гендерная различия: мозг мужчины и женщины. Правила мозга. Что стоить знать о мозге вам и вашим детям. М.Манн, Иванов и Фербер, 2014.

Еремеева Д., Т.П.Хризман. Мальчики и девочки-два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям родителям, школьным психологом. Москва, Линка-ПРЕСС, 1998.

Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб: Питер, 2003.

Ильин Е.П. Пол и гендер. Издательский дом "Питер", 2009.

Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одорнности. М., 2013.

Кораблина Е.П. Психологические проблемы самореализации личности. Вып.14/Под.ред. Л.А.Коростылевой – СПб: Из-во С-Петерб.ун-та, 2013.

Курбатов В.И. Женская логика. Чего хочет женщина того хечет бог. Ростов н/Д. Феникс, 2004.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва, Издательство "Наука" 1984.

Пиз А., Пиз Б. Как заставить мужчину слущать и мужчину молчать.

Пинкер С. Современный взгляд на отрицание человеческой природы. В кн.: 50 великих книг по психологии. Москва, Эксмо, 2015.

Психология половых различий. www.voppsy.ru/issues/1981/812812047. htm

Секреты поведения Homo Sapiens. Эволюционная психология. Пайм-Еврознак, 2007.

Стивен Пинкер. Чистый лист: Современный взгляд на отрицание человеческой природы. В кн. 50 великих книг по психологии. Москва, Эксмо, 2015.

Тайна творчества гениев.http:www.s-genius.ru/carta.htm

Фрейд. Психология бессознательного. М., Из-во "Просвещение", 1989.

Эйн Мойр. Дэвид Джессел. Пол мозга, Москва, 2008.

Юнг К. Психологические типы.

http://www.psyarticles.ru/view post.php?it=29

www.center-lp.ru/library/555/nlp/jung.hitml?current_bookpage-4

http.www.s-genius.ru/carta.htm

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerine Sunulan Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitiminin Bilgi Düzeylerine Etkisi

The Effect of Preventive Classroom Management Education on Gifted Student's Teacher's Level of knowledge

Mahmut ÇİTİL *

Öz:

Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli öğrenciye sahip öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerini arttırmaktır. Bu kapsamda Ankara ilinde faaliyet gösteren ve üstün yetenekli öğrenciler için açılmış olan bir vakıf okulunda görev yapan 24 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak öntest-sontest tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından önceden geliştirilen "Önleyici Sınıf Yönetimi: Ben Üstün Öğretmenim" öğretim programı öğretmenlere sunulmuş ve Güner (2010) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi" ile öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değişim ölçülmüştür. Ayrıca sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t=-7.269$, $p<.001$). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ön test puan ortalamaları (63.00), son test puan ortalamalarından (76.33) daha düşük olup öğretmenlerin tamamının bilgi düzeyleri artmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlasının eğitime başlamadan önce de önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal destek konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen katılımcıların tamamına yakını bu eğitime katıldıkları için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %80'i katıldıkları bu eğitimin sınıf yönetimi ile ilgili gereksinimlerini karşıladığını ifade etmiştir. Katılımcıların tamamına yakını bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önermektedirler. Katılımcıların %70'i eğitimde sunulan bilgilerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Yine katılımcıların %75'i bu eğitimde edindikleri bilgilerin girdikleri sınıflardaki yönetimlerine katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak "Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı" öğretmenlerin bilgi düzeyini arttırmakta etkilidir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli, Önleyici Sınıf Yönetimi

Abstract:

The aim of this study is to improve teachers'knowledge teaching gifted students on preventive classroom management. In this term, the working group is made up of group of 24 teachers working at a private school in Ankara which is founded to serve the gifted children. In this study, one group pretest-posttest experimental design is used. "The preventive classroom management; I'm a gifted teacher" which had already been designed by the researher was presented to the teachers and "classroom management information test"

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü / mcitil@gazi.edu.tr

developed by Guner (2010) assessed the differences in teachers's information levels. In addition, social validity form was applied. Accroding to the results of the study a meaningful statistical difference between the Classroom Management Information Test pre test and post tests scores (t=-7.269, p<.001). The average score of the teachers for the Classroom Management Information Test pre test is 63.00 which is lower than the post test (76.33) and this difference is meaningful in terms of ststistics. According to the social validity findings, it is understood that more than half of the teachers participated considered themselves sufficient about the preventive classroom management and behavioural support. However, almost all of the teachers participated stated that they were glad to receive the training. %80 of the participants pointed out that the training program they attended meets their needs in terms of classroom management. Nearly all of the participants recommend their colleagues to attend the training program. %70 of the participants think that the training program is sufficient. Also, %75 of the participants pointed out that they believe that what they have learnt throughout the training program will be beneficial for their classroom management. As a result, Preventive Classroom Management Training Program is efficient in improving teachers' knowledge.

Key Words: Gifted (Students), Preventive Classroom Management

Giriş

Günümüzde modern toplumlar, insan yetiştirmeye büyük önem vermektedir. Bu kapsamda başta Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği olmak üzere gelişmiş Batı toplumlarının güçlü eğitim sistemleri kurdukları görülmektedir. Gelişmiş batı toplumları dışında Japonya, Kore ve Çin gibi Uzakdoğu ülkelerinin teknolojik ve ekonomik atılımlarında kurdukları eğitim sistemlerinin etkisi inkâr edilemez. Ancak Türkiye başta olmak üzere Türk Dünyası'nda hem genel eğitim alanlarında hem de üstün yetenekli öğrencilere yönelik sistemli çalışmaların henüz istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu kapsamda yöneticilerin ve araştırmacıların son yüzyılda üstün yetenekli bireylere yönelik çabalarının arttığı da görülmektedir. Bu çabaların başında ise üstün yeteneklilik ile ilgili kavramsal tartışmalar gelmektedir. Bu kapsamda böyle kişilerin üstün özelliklerini açıklamak için de birçok kavram kullanılmıştır. Zekâ ve yetenek deyimleri de bu kavramların başında gelmektedir.

Zekâ ya da yetenek tek bir tanım ya da yaklaşım üzerinden açıklanamamakta ve bu kavramlar için üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımlama bulunmamaktadır (Leana -Taşcılar & Kanlı, 2014). Ancak kısa bir tanım vermek gerekirse Türkçe'de anlak, dirayet, zeyreklik, feraset gibi faklı kullanımları da olan zekâ *"İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı"* olarak tanımlanmıştır (TDK, 2013). Yetenek kavramı da "kabiliyet, istidat" gibi faklı kullanımları olan "*Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013).

Zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok faklı tanımı bulunmaktadır. Bu farklı tanımlar geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Yine bazı tanımlamalar ele alınırsa üstün yetenek, "*insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasitedir*" şeklinde açıklanmıştır (Sak, 2010:215). Bir başka tanımda ise üstün yetenekli çocuklar; *"seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kişiler tarafından belirlenmiş, yüksek düzeyde yaratıcı özeliklere ve belli bir görev alanında ödev sorumluluğuna sahiptirler"* (Kazu & Şenol, 2011, s.3).

Üstün yetenekli öğrencileri tam olarak tarif edebilmek için bu öğrencilerin bazı özelliklerinin açıklanmasında fayda bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler yaşıtlarına göre genellikle daha hızlı gelişim göstermektedirler. Bu öğrencilerde merak, soru soru sorma, geniş bir ilgi alanı ve bazı konulara yoğun ilgi, yoğunlaşabilme, hızlı öğrenme, gelişmiş bir dil becerisi ve özgün ifade biçimi, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz, ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yeniliklere hazır olması, yaratıcılık ve

üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü gibi özellikler görülmektedir (Ataman, 2004, 2014; Callard-Szulgit, 2010; Levent, 2011; Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili araştırmalar genel olarak değerlendirilirse üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale getirebilmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb vd., 2005). Ancak alanyazının sunduğu sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla sosyal-duygusal sorunları daha fazla ya da daha az yaşayıp yaşamadıkları kesin bir şekilde belli değildir (Peterson 2009; Van der Meulen vd., 2014). Ayrıca günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve uzunlamasına şekilde (ileri kesitsel) büyük ölçekli araştırmalar bulunmamaktadır (Martin vd. 2010; Pfeiffer & Stocking 2000; Van der Meulen vd., 2014).

Zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikler üstün yetenekli öğrencilerin davranış özelliklerini açıklamakta zemin oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri konusunda tartışma olsa da bu öğrencilerin akranlarına nazaran daha uyumlu olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Öyle ki bu çocuklar problem davranışlar sergilediğinde insanlar buna çok şaşırmaktadır (Markusic, 2012). Ancak sonuç itibariyle bu öğrenciler de çocuktur ve bunların da problem davranışlar sergilemeleri olağandır. Bu bağlamda üstün yeteneklilik tamamen olumlu özelliklerden oluşmamaktadır ve bu çocukları disipline etmek zordur (Markusic, 2012; Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin bu özellikleri dikkate alındığında bu çocuklar için oluşturulan sınıf ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında problem davranışların gözlenmesi de kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda da problem davranışlar görülebilmektedir (İnci, 2014; Sezer, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik disiplin sorunları yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmesine karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu söylenebilir. Çünkü zorlu ve ödüllendirici müfredat ve akranları ile eksik iletişim gibi nedenlerle bu öğrencilerde davranış sorunları gelişebilmektedir. Bu durumda, bu sorunların önlenmesi için üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel güç ve enerjilerini geliştirecek ve yönlendirecek bir özel eğitime gereksinim olduğu görülmektedir (Delisle vd., 1987). Ancak örgün eğitim içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin yetersizliğe sahip öğrencilere nazaran daha az bir önem ve ilgiye mazhar oldukları söylenebilir (Ataman, 2009). Bunun en önemli nedeni olarak da bu öğrencilerle ilgili yanlış inanç ve ön yargıların yaygınlığı gösterilebilir (Ataman, 2007; 2009:125). Bu nedenlerden dolayı üstün yetenekli öğrenciler, özel eğitim alanının en göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubu olmuşlardır.

Zihinsel kapasiteleri hangi düzeyde olursa olsun davranış problemleri tüm öğrencilerde karşılaşılabilecek bir durumdur. Yukarıda da ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin temel özellikleri nedeniyle devam ettiği sınıflarda bu öğrencilere yönelik uygun düzenlemeler ve öğretimsel uygulamalar yapılmadığında ortaya çeşitli olumsuzluklar çıkmaktadır. Bu nedenlerle üstün yetenekli öğrencilerin olduğu sınıflarda, önleyici ve etkili bir sınıf yönetimi ve davranışsal destek ile ilgili etkili bir müdahale yöntemi gereği olduğu görülmektedir.

Son dönemde birçok özel okulda üstün yetenekli öğrenciler için ayrı sınıflar ya da bu öğrencilere yönelik ayrı okullar açıldığı görülmektedir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin istenen düzeyde nitelikli bir eğitime tabi tutulmaları için bu öğrencilerin devam ettikleri okul, sınıf ve öğretmenlerin de niteliklerinin arttırılması gerekmektedir. Bu nedenle böyle öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda etkili olacak bir yöntemin belirlenmesi gereği de ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarını etkili şekilde yönetebilmeleri için önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları gerekmektedir (Türnüklü, 2000). Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımlarını arttırması ve böylece istenmeyen problem davranışlarının azaltılması

anlayışını temel almaktadır (Akalın, 2012). Önleyici sınıf yönetimi bazı temel etkinlikleri içermektedir. Bu etkinliklere örnek verilecek olursa; fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük programın hazırlanması ve uygulanması, öğretim yöntemi, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi ön plana çıkmaktadır (Akalın, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin özel bir eğitim almasının gerekliliği yukarıda ifade edilmiştir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek olan öğretmenlerin de bu çocuklara uygun bir hazırbulunuşluğa sahip olması beklenmektedir. Çünkü **öğretmenlik** alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel bir meslektir (Dağlıoğlu, 2010). Üstün yetenekli öğrenciler genel olarak olağan gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler. Türkiye'de ve dünyada çok az bir grup da ayrı okullara devam etmektedirler. Bu nedenle üstün yetenekli öğrenciler tüm öğretmenlerin karşısına çıkabilecek durumdadır. Bu kapsamda okullarda çalışan tüm sınıf ve branş öğretmenlerinin bu çocuklarla ilgili bir alt yapısının olmasında fayda bulunmaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Bu kapsamda öğretmenlere çeşitli roller düşmektedir. Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin belirli yeterlilikleri olması gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri bu çocuklar için özelleştirilmiş, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir müfredat, teşvik edici ve uygun yaşantılar sağlayan bir ortam oluşturmalıdır (Levent, 2011). Öğretmenler üstün yetenekli çocukların öğrenme arzusunu engellememeli, aşırı heyecanları mazur görmeli ve bilgiç tavırlarından rahatsız olmamalıdırlar. Bu yüzden esnek, yeniliğe açık, çocukları anlayan, kabul eden, güçlü bir egoya sahip, başkalarına karşı duyarlı olan, ortalamanın üzerinde entelektüel ilgilere sahip, kendi davranışlarından ve bunların sonuçlarından sorumlu, sabırlı ve olgun bir yapıda olmalarında fayda bulunmaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Ataman'a (2007) göre de üstün yeteneklilerin öğretmenleri yukarıdaki yeterliliklerin yanı sıra öğrenme ile ilgili olmalı, öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler adil ve tarafsız olmalı, işbirlikçi ve demokratik bir tutuma ve ayrıca da hoş bir dış görünüş ve tavra sahip olmalıdır (Ataman, 2007).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin öğretim becerilerinin de oldukça iyi, çok yönlü ve etkili olması gerekmektedir. Bu kapsamda üstünlerin öğretmenlerinin; farklı **öğretim yöntem** ve tekniklerini kullanabilme, çocuğun seviyesine uygun bir şekilde ilgisini çekebilecek **ödev verme** ve materyaller kullanma, öğrencinin gelişimi destekleyecek yaşantılar sağlama, öğrencinin tartışma ve sorgulamasına uygun bir sınıf ortamı hazırlama, öğrenci sıkacak tekrarlardan kaçınma, öğrencinin yeteneklerini ve liderlik duygularını tatmin edecek etkinlikler ve görevler tasarlama gibi birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir (Levent, 2011; Sezer, 2015). Buradan da anlaşılacağı üzere sınıf içerisindeki eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin sınıfın psikolojik ve fiziksel ortamını öğrencilerle birlikte uygun bir şekilde düzenlemesi, doğru materyal, yöntem ve stratejileri seçmesi gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Üstün yetenekli öğrencilerin adalet duygusu yüksek olduğundan onu ve diğer öğrencileri eşit bir şekilde derse katacak ve üstün öğrencinin gereksinimleri karşılamasına olanak sağlayacak düzenlemeler yapması gerekmektedir. Bu neden öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları cesaretlendirmesi ve uygun davranışlarını ödüllendirmesinde fayda bulunmaktadır (Ataman, 2007). Dağlıoğlu'na (2010) göre de üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yukarıda ele alınan niteliklerin yanı sıra "çocukları gerçekten seven, onları ayrı bir "birey" olarak gören, beden ve ruh sağlığı yerinde olan, iyimser, mutlu, canlı ve becerikli, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri güçlü ve duyarlı yapıya sahip bir kişi olması" gerekmektedir (s.73). Sezer'e (2015) göre de üstün yetenekli öğrencilerin istenmeye davranışlar sergilemesinin önlenmesinde öğretmenlerin iletişim becerileri etkilidir. Çünkü yanlış anlaşılmalara yol açacak ve çocukların iç dünyasını etkileyecek ifadeler bu çocuklarda sarsıntılara yol açabilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin buraya kadar bahsedilen özelliklere sahip olması kolay değildir. Özellikle öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların tanılanmasında başarılı olmadıkları bilinmektedir (Ataman, 2007). Öğretmenler üstün yetenekli öğrencilere doğru davranmazsa ve içeriği uygun olmayan program uygularlarsa bu farklı sorunlara neden olacaktır (Ataman, 2007; Dağlıoğlu, 2010).

Bu sorunlar; öğrencinin sınıfta sürekli bir huzursuzluk ve aşırı hareket göstermesi, aşırıya kaçan yaramazlık davranışları, akademik olarak başarısızlık, ders etkinliklerine katılmama, içine kapanma, devamsızlık, ödevleri yapmama ve öğretmen ile tartışma şeklinde ortaya çıkabilir (Ataman, 2007). Üstün yetenekli çocukların tamamen kabul gördükleri olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması çok önemlidir. Bir çocuk dalga geçilmeden, reddedilmeden fikir ve düşüncelerini ifade edebiliyorsa ve bu düşünceleri destekleniyorsa kendini özgür hissedebilecektir (Dağlıoğlu, 2010). Aksi takdirde sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamaları kaçınılmaz olacaktır.

Bu nedenle öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemde kendilerini geliştirecek eğitimler almış olması beklenir. Türkiye'de ise bu konuda hem lisans düzeyinde hem de hizmet içi eğitim olanakları bakımından yeterli bir alt yapı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik becerilerini geliştirebilecek hizmet içi eğitimlere ihtiyacı olduğu söylenebilir (Dağlıoğlu, 2010; Levent, 2011). Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin bulundukları sınıflarda onların öğretimsel uygulamalara katılımı, sosyal gelişimleri ve potansiyellerinin doğru bir şekilde arttırılması için olumlu bir sınıf ortamının bulunması gereklidir. Sınıflarda karşılaşılabilecek sorunlu davranışlar öğretimin kalitesini ve sınıf düzenini etkileyebilmekte ve böylece öğretmenlerin gereğinden fazla enerji harcamalarına neden olabilmektedir. Bu kapsamda ele alınan okulda karşılaşılabilecek davranış problemlerinin ortadan kaldırılması ve olumlu davranışların arttırılması araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı üstün yetenekli öğrenciye sahip öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerini arttırmaktır.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak öntest-sontest tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmada Ankara ilinde faaliyet gösteren ve üstün yetenekli öğrenciler için açılmış olan bir vakıf okulunda (ilkokul) görev yapan 24 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu kapsama eğitime devam eden 24 öğretmenden 20'si sosyal geçerlik formunu doldurmuştur. Bu öğretmenlerin üçü İngilizce, ikisi beden eğitimi, ikisi fen bilimleri, biri okul öncesi, biri sosyal bilgiler, biri Rusca, biri müzik, biri matematik ve biri de görsel sanatlar öğretmenidir. Altı öğretmen de sınıf öğretmenidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Güner (2010) tarafından geliştirilen "sınıf yönetimi bilgi testi" ile öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değişim ölçülmüştür. Ayrıca sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Araştırmacı eğitime başlamadan önce "sınıf yönetimi bilgi testi"ni öntest ve sontest olarak öğretmenlere uygulamıştır. Ayrıca sosyal geçerliliği belirlemek amacıyla eğitim öncesi öğretmen beklenti formu ve eğitim sonrası eğitim değerlendirme formunu katılımcılara uygulamıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t - testi'den yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından önceden geliştirilen "Önleyici Sınıf Yönetimi: Ben Üstün Öğretmenim" öğretim programı öğretmenlere sunulmuştur. Araştırmacı tarafından eğitimlerde powerpoint sunu kullanarak, düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmenler için sunum dışında daha kapsamlı olan öğretmen eğitim materyalini de öntestin ardından öğretmenlere dağıtmıştır. Materyal, sunum içeriğinden daha güçlü bir içeriğe ve destek etkinliklerine sahip bir materyaldir. Materyale ek olarak da okuma parçaları hazırlanmış ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerden bu materyali ve okuma parçalarını okumaları araştırmacı tarafından istenmiştir. Araştırmacı iki hafta süresince haftada dört saat olmak üzere eğitimleri iki oturumda gerçekleştirmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sürecinde uygulanan öntest ve sontestlerin sonuçları Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo-1

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi - Ön Test ve Son Test Puanları T-Testi Sonuçları

Tablo-1 incelendiğinde öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t=**-7.269**, p<.001). **Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ön test puan** ortalamaları (63.00), son test puan ortalamalarından (76.33) daha düşük olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece yapılan analiz sonucunda elde edilen bu bulguya göre "Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı" eğitiminin etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo –2

Eğitim Sonrası Öğretmen Görüşmesi Sonuçları – Sosyal Geçerlik

Sorular	**Kategoriler**	***f***	**%**
Üstün yetenekli çocuklar için önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal destek eğitimine katılmadan önce bu konuda kendini yeterli hissediyor muydunuz?	Kesinlikle Evet	1	5
	Evet	10	50
	Kararsızım	4	20
	Hayır	5	25
	Kesinlikle Hayır	-	-
Bu eğitime katıldığınız için memnun musunuz?	Evet, memnunum	19	95
	Kararsızım	1	5
	Hayır, memnun değilim	-	-
Katıldığınız eğitim sınıf yönetimi ile ilgili gereksiniminizi ne ölçüde karşıladı?	Karşıladı	16	80
	Kararsızım	4	20
	Karşılamadı	-	-
Katıldığınız bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önerir misiniz?	Evet, öneririm	19	95
	Kararsızım	-	-
	Hayır, önermem	1	5
Bu eğitimde size sunulan bilgiler yeterli miydi?	Evet	14	70
	Kısmen	6	30
	Hayır	-	-
Bu eğitimde edindiğiniz bilgilerin girdiğiniz sınıflardaki yönetiminize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?	Evet, inanıyorum	15	75
	Kararsızım	4	20
	Hayır, inanmıyorum	1	5

Tablo-2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlasının eğitime başlamadan önce de önleyici sınıf yönetimi ve davranışsal destek konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen katılımcıların tamamına yakını bu eğitime katıldıkları için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %80'i katıldıkları bu eğitimin sınıf yönetimi ile ilgili gereksinimlerini karşıladığını ifade etmiştir. Katılımcıların tamamına yakını bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önermektedirler. Katılımcıların %70'i eğitimde sunulan bilgilerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Yine katılımcıların %75'i bu eğitimde edindikleri bilgilerin girdikleri sınıflardaki yönetimlerine katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara yukarıdaki soruların dışında dört açık uçlu soru daha sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcılardan katıldıkları eğitimin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerini eğitim ile ilgili önerilerini ve varsa düşünce ve görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar *sununun iyi, akıcı, açıklayıcı, somut örnekli ve sıkıcı olmayan bir şekilde yapıldığını, öğrencilere müdahale, uygun tepki ve sınıf yönetimi ile ilgili verimli bilgiler edindiklerini* eğitimin beğendikleri yönü olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çalışmanın beğenmedikleri kısmında ise şunları belirtmişlerdir; öğretmenlerden biri eğitimin kısa ve çabuk olduğunu, bir öğretmen branş ve sınıf öğretmenlerinin bir arada eğitim görmesinin doğru olmadığını, iki öğretmen de teorik olarak alınan eğitimin pratiğe dönüştürmenin zor olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise eğitim çalışmasında beğenmedikleri bir yönün olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlere eğitim için önerileri sorulduğunda; öğretmenler, eğitmenlerin kendi sınıflarına gelerek örnek işlenişler göstermeleri ve sınıfta model olmalarını istemişlerdir. Ayrıca yaşanmış örnek olayların sayısının arttırılmasında fayda olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir öğretmen de bu eğitimlerin branş ve sınıf öğretmenleri ayrılarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen bu eğitimi tüm öğretmenlerin alması gerektiğini düşünürken bir öğretmen de bu eğitimin özellikle sene başında yeni gelecek öğretmenlere de verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlere ayrıca eklemek istedikleri bir soru, düşünce ve öneri olup olmadığı sorulduğunda ise katılımcı öğretmenlerden biri içsel dürtülerden kaynaklanan sorunlu davranışlara bu yöntemin etkili olup olamayacağını sorduğu görülmüştür. Bunun dışında genellikle iyi dileklerin paylaşıldığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın ışığında önleyici sınıf yönetiminin ayrı eğitim kurumlarında öğrenime devam eden ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi benzer tarzda öğretim yapan kurumlarda kullanılabilmesine zemin hazırlayacaktır. Problem davranışlar sergileyen öğrenciler çeşitli akademik ve davranışsal sorunlarda risk altındadırlar. Öğrenci okuldayken onun akademik açıklarını kapatacak ve uygun davranışlarını arttıracak müdahalelerin yapılması bu tür sorunların önüne geçilmesini sağlayabilir ve yoğun hizmet ihtiyacını azaltabilir (Watson vd., 2016). Böylece öğretmenlerin problem davranışları ortadan kaldırmak için harcadıkları efor ve zaman azalacaktır. Bu çerçevede yapılan çalışma öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ışık tutması açısından öneme sahiptir.

Çalışma sonucunda önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin bilgi düzeyini arttırmakta etkili olduğu görülmektedir. Alanyazına göre de öğretmenlerin sınıflarını etkili şekilde yönetebilmeleri için etkili yöntemlerden biri önleyici sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Önleyici sınıf yönetimi konusunda yapılan çalışmalar sınıf yönetiminin tüm öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları üzerinde etkili olan en önemli faktör olduğunu göstermiştir (Akalın, 2012; Güner, 2010; Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda bu çalışma sonucunda öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerinin artmasının onların sınıf içindeki gelişimi desteklemelerine yardımcı olacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen sosyal geçerlik bulgularına göre teorik olarak alınan eğitimin pratiğe dönüştürmek zor olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, eğitmenlerin kendi sınıflarına gelerek örnek işlenişler göstermeleri ve sınıfta model olmalarını istemişlerdir. Ayrıca yaşanmış örnek olayların sayısının arttırılmasında fayda olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı bu görüşler ışığında çok daha net biçimde ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artması onların beceri düzeylerinin arttığının bir delili sayılamayabilir. Yani bilgi düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin bu bilgiyi sınıf düzeyinde istendik şekilde sergilemelerine neden olamamaktadır. Öğretmenler hizmet öncesi süreçte de çoğunlukla bilgi düzeyinde eğitim almışlardır. Güner'in (2011) araştırmasında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttırılması yararlıdır. Ancak bilginin beceriye dönüşmesi çok daha farklı eğitsel süreçleri gerektirmektedir. Bu çalışma bulgularında öğretmenlerin eğitmen lerin kendi sınıflarına gelerek örnek işlenişler göstermeleri ve sınıfta

model olmalarını istemeleri bu durumu destekler niteliktedir. Bu kapsamda sınıf içinde doğrudan davranışsal danışmanlık tarzı eğitsel müdahalelerin daha yararlı olabileceği söylenebilir (Çitil, 2016). Ayrıca beceri temelli eğitsel uygulamaların ve daha geniş kapsamlı araştırmaların araştırmacılar tarafından yapılmasında fayda bulunmaktadır.

Kaynakça

Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataman, A. (2004). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.) Özel Eğitim (s.172-194*)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları,

Ataman, A. (Ed.). (2009). Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. (7.Baskı) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (Ed.). (2014). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler. Ankara: Vize Yayıncılık.

Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.

Çitil, M. (2016). Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Öğretmenlerine Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dağlıoğlu H., E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim*, Sayı 39, Numara 186, 72-85

Delisle, J.R., Whitmore, J.R., & Ambrose, R.P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teachıng Exceptıonal Children*. 19.4 (1987): 32. tcx.sagepub.com sayfasından erişilmiştir.

Güner, N., (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın* öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 691-708

İnci, G. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kazu, İ. Y. & Şenol, C. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 10 (19), 1-24.

Leana –Taşcılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2014, Cilt: 47, Sayı: 2, 1-20

Levent, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: *Ana baba ve öğretmenler için*. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.

Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/ internet adresinden 13.06.2016 tarihinde elde edilmiştir.

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280–282.

Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. Special Services in the Schools, 16, 83–93.

Sak, U. (2010). Üstün Zekâlı Öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (2. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık

Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P. & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 51-64.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2016). *Güncel Sözlük.* http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts *sayfasından erişilmiştir.*

Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (21), 141-152.

Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.

Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., & Coleman, M. (2016). Preventing disruptive behavior via classroom management validating the color wheel system in kindergarten classrooms. Behavior modification, 40(4), 518-540.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (3-8. Sınıflar) Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Investigation of Science Education Lesson Curriculum (3-8. Classes) in terms of Value Education

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜREY *

Öz

Yapılan çalışmanın amacı, fen bilimleri dersi öğretim programını (3-8. sınıflar) değerler eğitimi açısından incelemek ve öğretmen görüşleri doğrultusunda fen bilimleri öğretim programında kullanılan değerleri belirlemektir. Bu kapsamda, araştırma modeli olarak doküman incelemesi ve alan taraması (survey) yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Doküman incelemesi ile fen bilimleri öğretim programı değerler eğitimi açısından alan uzmanlarıyla birlikte incelenirken, alan taraması ile doküman incelemesi sonrasında ortaya çıkan değerler fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Araştırmaya 3'ü fen eğitimi ve 2'si değerler eğitimi alanında uzman 5 öğretim üyesi ve 102 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak doküman analizi için "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBÖP)" kullanılırken, alan taraması için "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerler Anketi (FBPDA)" kullanılmıştır. Araştırma sonunda fen bilimleri öğretim programında toplam üzere 17 değerin (açık fikirlilik, bilimsellik, doğaya duyarlılık, dayanışma, iş birliği, kararlılık, nesnellik, öz bakım, özgüven, öznellik, sağlığına özen gösterme, sorumluluk, tarafsızlık, tutumluluk, temizlik, yardımseverlik, yeniliğe açıklık) kullanılabileceği ve bu değerlerden özellikle bilimsellik, nesnellik, özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi, Öğretim Programı, Değer Eğitimi

Abstract

The purpose of the study is to investigate the science education lesson curriculum (3-8 classes) in terms of value education and to define the values used in science education curriculum in direction with teacher's opinion. Within this scope, document review and field study (survey) methods are used together as research method. While science education curriculum is investigated by field expert via document review, the values emerged after field study and document review are presented to the opinions of science education teachers. 5 academicians, 3 of who are expert in science education and 2 of who are expert in value education, and 102 science education teachers are included in this research. As for data collection tool, "Science Education Lesson Curriculum (SELC)" is used for document review and "Science Education Lesson Curriculum Values Survey (SELCVS)" is used for field study.

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon-TÜRKİYE, murey01@gmail.com

As for data collection tool, "Science Education Lesson Curriculum (SELC)" is used for document review and "Science Education Lesson Curriculum Values Survey (SELCVS)" is used for field study. At the end of the study, it is found out 17 values (open-mindedness, being scientific, nature consciousness, solidarity, co-operation, determination, objectivity, self care, self confidence, subjectivity, take care to health, responsibility, hygiene, helpfulness, open innovation) can be used in the curriculum and especially being scientific, objectivity, open to innovation from those values have came into prominence.

Key Words: Science Education Lesson, Curriculum, Value Education

Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinin amacı, bilim ve teknolojide meydana gelen baş döndürücü gelişme ve değişmeleri, hızla akıp giden bilgi trafiğini en iyi şekilde tüm topluma yayabilmektir. Tarihin hiçbir döneminde bu kadar hızlı yaşanmayan bilgi akışı, mevcut eğitim felsefelerinin değişmesini gerektirmiş, öğretim yöntemlerinden başlayarak nelerin, nerede, nasıl öğretileceğine kadar birçok konunun gözden geçirilmesine neden olmuştur. Zamana ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim-öğretim faaliyetleri, 21. yüzyıla girdiğimiz bugünlerde amaç ve uygulama yönünden değişime zorlanmıştır. İnsan hakları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler eğitimden beklentilerin artmasını sağlamıştır. Özellikle toplumların sosyo-ekonomik yapılarında meydana gelen değişimlerin güncel yaşam içindeki olumsuz yansımaları, öğretim programlarında değişiklik yapılmasının ve öğretim programlarının örtük olarak eğitsel değerlerle donatılmasının önünü açmıştır. Bu noktada ortaya çıkan "değerler eğitimi" ve bu alanda yapılan çalışmalar, öğretim programlarının oluşturulma sürecini etkilemiş ve gizil bir şekilde değer içerikli kazanımların oluşturulmasına neden olmuştur.

Değer; bireyin içinde yaşadığı toplumda, nelerin önemli ya da önemsiz olduğunu, nelerin tercih edilip edilmeyeceğini ve toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiğini ifade eden kanaat ve inançlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akbaş, 2008). Başka bir ifadeyle değer, bir nesneye, bir varlığa ya da bir faaliyete, ruhsal, ahlaki, toplumsal ve estetik yönden tanınan önem ya da üstünlük derecesidir (Öncül, 2000: Akt. Güven, 2013). Özetle değerler bizi biz yapan unsurlar olmanın yanında, eylem ve hareketlerimizde de yol gösterici ve belirleyici olan bir kılavuzdur (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2016). İlgili literatür incelendiğinde, değerlerin neler olduğu ve hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği konusunda farklı görüş ve anlayışların olduğu görülmektedir. Toplumsal yapıdan kaynaklanan bu durumun yanında eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında okullarda verilen öğretim programlarının da bireylere farklı değerler kazandırdığı tespit edilmiştir (Clement, 2012). Nelson, değerleri bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler şeklinde sınıflandırırken (Akt. Naylor ve Diem, 1987); Rokeach, temel değerler ve araç değerler şeklinde (Akt. Naylor ve Diem, 1987); Spranger, bilimsel değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, sosyal değerler, politik değerler ve dini değerler şeklinde (Akt. Akbaş, 2004); Hayes, kendimizle ilgili kişisel değerler, ahlaki değerler ve sosyal değerler şeklinde (Akt. Demircioğlu ve Demircioğlu, 2016); Schwartz ise güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik şeklinde (Akt. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000) sınıflandırmıştır. Yapılan bu sınıflandırmalarda daha çok sosyal bilimler kökenli değerlere ağırlık verildiği görülmektedir. Benzer durumun fen bilimleri açısından oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun fen bilimlerinin doğasından kaynaklandığını ileri süren pek çok çalışma, fen bilimlerinin değer içermeyen (value free) bir alan şeklinde algılanmasına neden olmaktadır (Ratcliffe, 2007). Ratcliffe (2007), fen bilimleri öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin, fen öğretiminin değerlerden bağımsız yürütülmesi gerektiği fikrini savunduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca bu durumun sadece öğretmenler tarafından değil, anne-babalar ve toplumu oluşturan diğer bireyler tarafından da bu şekilde algılandığı şeklinde çalışmalara rastlamak mümkündür (Akt. Durmuş, 2004). Fen bilimlerinin doğası ve fen kavramlarının ele alınış şekli bu algının oluşmasını kuvvetlendirmektedir. Yani realist felsefenin işaret etmiş olduğu "doğrunun kesinliği ve değişmezliği ilkesi" bu durumun oluşmasındaki en büyük sebep olarak görülmektedir. Ancak, fen bilimlerinin "kesin ve değişmez" olarak tanımlamanın yanıltıcı bir

durum olduğu ve bilimsel bilginin kümülatif özelliğine bağlı kalınarak fen bilimlerinin sürekli bir şekilde gelişime ve değişime açık olduğu pek çok araştırmada ifade edilmektedir (Bishop, Clarke, Corrigan ve Gunstone, 2006). Kaldı ki, fen bilimlerinin bu "doğruluk ve kesinlik" ilkesinin de kendi içerisinde nesnellik (gerçeklilik), geçerlilik, akılcılık, tarafsızlık gibi değerler oluşturabileceği de ifade edilmektedir (Allchin, 1999; Clement, 2012; Hildebrand, 2007). Clement (2012), bu anlamda fen bilimlerini kendi içerisinde değer sistemleri olan bir alan olarak da tanımlamaktadır. Hadson (2003) ise değerler eğitimi açısından, fen bilimlerinin sosyal bilimlerden bağımsız olmadığını, sosyal bilimler eğitimi esnasında kazandırılan pek çok değerin fen bilimleri eğitimini desteklediğini, fen bilimleri alanındaki karar alıcıların kararlarının oluşumunda etkili olduğunu ve fen bilimlerinin sosyal bilimlerden farklı olarak nesnellik, tarafsızlık, açık fikirlilik, yeniliğe açıklık ve bilimsellik gibi değerleri daha net kazandırabileceğini ileri sürmektedir. Ayrıca günümüz eğitim sistemi içerisinde sosyal bilimler ve fen bilimlerinin ortak olarak konu edindiği sürdürülebilir gelişim ve sosyo-bilimsel konular gibi konu başlıklarının da bu iki alanı birbirine bağlayan değerler sistemi oluşturduğu ifade edilmektedir (Sadler, 2004; Simonneaux, 2012).

Bütün bu tartışmaların ışığı altında, fen bilimleri dersi öğretim programını (3-8. sınıflar) değerler eğitimi açısından incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Fen bilimleri değer içermeyen (value free) bir alan şeklinde algılansa da fen bilimleri dersi öğretim programının (FBÖP) kuramsal kısmı incelendiğinde, değerlerin, "duyuş" öğrenme alanı altında "fen bilimleri araştırmalarına ve bu araştırmaların, teknoloji-toplum-çevre ve günlük yaşam ilişkisine olan katkısına değer verme" şeklinde tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2013). FBÖP'ün kuramsal boyutunda değerlerden bahsedilmesine rağmen, uygulama boyutunu ilgilendiren kazanımlar ve açıklamaları kısmında kazandırılması muhtemel değerlerden bahsedilmemiş olması programın eksik yönü olarak görülmektedir. Çünkü, değerler, fen bilimleri öğretmenlerinin ve ders kitabı yazarlarının değer anlayışına göre farklılıklar gösterebilir. Dolayısıyla, öğretmen ya da ders kitabı yazarı olarak, öğrencilere gizil olarak da olsa kazandırılması gereken değerlerin neler olması gerektiği mutlaka öğretim programında ifade edilmelidir. Bu kapsamda, yapılan araştırmayla, fen bilimleri dersi öğretim programı (3-8.sınıflar) değerler eğitimi açısından incelenmiş ve öğretmen görüşleri doğrultusunda programda kullanılan değerler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli:

Yapılan çalışmada, araştırma modeli olarak doküman incelemesi ve alan taraması (survey) yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Doküman incelemesi ile yeni bir bilgiye ulaşmaktan ziyade yapılanlardan yola çıkılarak genel eğilimler ve alternatif düşünce ve fikirler netleştirilmeye çalışılırken; alan taraması ile araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu sergilenmeye çalışılır (Çepni, 2012). Yapılan çalışma kapsamında, FBÖP değerler eğitimi açısından alan uzmanları tarafından incelenirken, alan taraması ile uzman incelemesi sonrasında ortaya çıkan değerler fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur.

Araştırmanın örneklemi:

Araştırma sürecinde, örneklem olarak değerler eğitimi alanında uzman 5 öğretim üyesi ve 102 fen bilimleri öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Alan uzmanlarının 3'ü fen eğitimi, 2'si değerler eğitimi alanında uzman olup, 3 farklı üniversitenin öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Fen bilimleri öğretmenleri ise 2 farklı ilde görev alan fen bilimleri öğretmenleridir.

Veri toplama aracı, uygulanması ve analizi:

Araştırmada veri toplama aracı olarak fen bilimleri dersi öğretim programı (FBÖP) ve Fen Bilimleri Öğretim Programı Değerler Anketi (FBPDA) kullanılmıştır. FBÖP, araştırmacı tarafından incelenmiş ve her bir kazanımın işaret ettiği değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlerin belirlenmesi sırasında Bishop, vd. (2006) ve MEB (2009): Akt. Kaymakçı (2016)'nın yapmış olduğu sınıflandırmalar dikkate alınmıştır.

Araştırmacı tarafından fen bilimleri dersinde kullanılan 13 çeşit (açık fikirlilik, bilimsellik, doğaya duyarlılık, dayanışma, iş birliği, kararlılık, öz bakım, özgüven, sağlığına özen gösterme, sorumluluk, temizlik, yardımseverlik, yeniliğe açıklık) değer tespit edilmiş ve elde edilen bu değerlerle birlikte bu değerlerin işaret ettiği kazanımlar, değer eğitimi alanında uzman 5 öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Uzman incelemesi sonrasında, uzmanların görüş birliği ve görüş ayrılığı gösterdiği değerler dikkate alınarak bir değer havuzu oluşturulmuştur. Bu esnada Milles ve Haberman (2002)'ın güvenirlik formülü [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak, araştırmacı tarafından tespit edilen değerlerin güvenilirliğihesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonrasında elde edilen değer havuzunun güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak tespit edilmiştir. Uzman incelemesi sonrasında, araştırmacı tarafından belirtilen değerlerin tamamı değer havuzunda yer alırken, uzmanların ortak görüş bildirdiği 4 değer (nesnellik, tarafsızlık, tutumluluk, öznellik) daha değer havuzuna eklenmiş ve değer havuzunda toplam 17 değere ulaşılmıştır.

Uzman incelemesi sonrasında oluşturulan değer havuzu ve kazanımlar hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere FBÖPA geliştirilmiş ve değer havuzundaki 17 değer ve bu değerlerin işaret ettiği kazanımlar için katılımcı teyidi oluşturulmaya çalışılmıştır. FBÖPA, bütün sınıf düzeylerindeki kazanımları ve uzman incelemesi sonrasında oluşturulmuş değerleri içermekte olup, öğretmenlerden her bir kazanım için uygun görülen değer ya da değerleri işaretlemeleri istenmiştir. Böylece öğretmenlerin her bir kazanım için uygun gördüğü değer ya da değerler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

FBÖP'de kullanılan değerler sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 3.sınıf düzeyinde kullanılan değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. FBÖP'nin 3. sınıf düzeyinde bulunan değerlere ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri

Öğretmen **Görüşü** **(N=102)**		**Uzman Görüşü**			
	De-ğerler %	**Kazanım No**	**3. Sınıf (N=32)**		
f				**f**	**%**
76	74,5	Doğaya duyarlılık	3.5.3.2., 3.6.2.2.	2	6,3
12	11,8	İşbirliği	3.3.1.3.	1	3,1
10	9,8	Öznellik	3.6.2.2.	1	3,1
76	74,5	Sağlığına özen gösterme	3.1.1.3., 3.3.1.2., 3.5.5.1.	3	9,4
91	89,2	Sorumluluk	3.3.1.3., 3.5.2.1., 3.5.3.2.	3	9,4
94	92,2	Tutumluluk	3.5.4.1.	1	3,1

Tablo 1 incelendiğinde, uzman görüşleri doğrultusunda FBÖP'nin 3. sınıf düzeyinde 6 farklı değerin 8 farklı kazanım altında kazandırılabileceği tespit edilmiştir. Bu değerlerden özellikle sağlığına özen gösterme (%9,4), sorumluluk (%9,4) ve doğaya duyarlılık (%6,3) gibi değerlerin diğer değerlere oranla daha fazla kazanım altında verilebileceği belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin, ilgili kazanımlar ve işaret edilen değerlerden özellikle tutumluluk (%92,2), sorumluluk (%89,2), doğaya duyarlılık (%74,5) ve sağlığına özen gösterme (%74,5) değerleri hususunda uzman görüşleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Uzman görüşleri doğrultusunda 4.sınıf düzeyinde kullanılan değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. FBÖP'nin 4. sınıf düzeyinde bulunan değerlere ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri

Öğretmen **Görüşü** **(N=102)**		**Uzman Görüşü**			
	De-	**Kazanım No**	**4. Sınıf (N=46)**		
f	**ğerler** **%**			**f**	**%**
35	34,3	Açık fikirlilik	4.3.4.1., 4.4.3.3.	2	4,3
51	50,0	Bilimsellik	4.2.1.1., 4.2.2.2., 4.3.4.2., 4.4.2.3., 4.4.3.1., 4.4.4.2., 4.5.1.2.	7	15,2
92	90,2	Doğaya duyarlılık	4.4.3.2., 4.5.2.2., 4.5.2.3.	3	6,5
16	15,7	İşbirliği	4.5.2.4.	1	2,2
66	64,7	Kararlılık	4.3.4.1., 4.3.7.1.	2	4,3
57	55,9	Nesnellik	4.2.1.1., 4.3.4.2.	2	4,3
43	42,2	Öznellik	4.2.1.1., 4.3.4.2., 4.5.2.2.	3	6,5
92	90,2	Özgüven	4.4.2.1., 4.4.2.3., 4.4.4.2.	3	6,5
91	89,2	Temizlik	4.5.2.3.	1	2,2
96	94,1	Tutumluluk	4.3.8.1., 4.4.2.3.	2	4,3
63	61,8	Yeniliğe açıklık	4.3.4.1., 4.4.3.3., 4.4.5.3., 4.5.2.4.	4	8,7

Tablo 2 incelendiğinde, uzman görüşleri doğrultusunda FBÖP'nin 4. sınıf düzeyinde 11 farklı değerin 17 farklı kazanım altında kazandırılabileceği tespit edilmiştir. Bu değerlerden özellikle bilimsellik (%15,2) ve yeniliğe açıklık (%8,7) değerlerinin diğer değerlere oranla daha fazla kazanım altında verilebileceği belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin, ilgili kazanımlar ve işaret edilen değerlerden özellikle tutumluluk (%94,1), özgüven (%90,2), doğaya duyarlılık (%90,2) ve temizlik (%89,2) değerleri hususunda uzman görüşleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Uzman görüşleri doğrultusunda 5.sınıf düzeyinde kullanılan değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. FBÖP'nin 5. sınıf düzeyinde bulunan değerlere ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri

Öğretmen **Görüşü (N=102)**		**Uzman Görüşü**		
	De-	**Kazanım No**	**5. Sınıf (N=44)**	
f	**ğerler %**		**f**	**%**
21	20,6	Açık fikirlilik	5.5.2.1., 5.5.2.2., 5.7.1.6., 5.7.2.2., 5.7.4.1.	5	11,4
71	69,6	Bilimsellik	5.1.1.2., 5.1.1.4., 5.1.3.3., 5.2.2.1., 5.3.3.1., 5.3.2.1., 5.3.3.2., 5.3.4.1., 5.4.3.2., 5.4.4.1., 5.4.5.1., 5.5.2.1., 5.5.2.2., 5.6.1.1.,5.6.2.2.	15	34,1
78	76,5	Doğaya duyarlılık	5.7.1.5., 5.7.4.1.	2	4,5
67	65,7	Nesnellik	5.1.1.5., 5.1.1.6, 5.2.2.1., 5.3.1.1., 5.3.3.2., 5.3.4.1., 5.4.3.2., 5.4.4.1., 5.4.5.1., 5.6.1.1., 5.6.2.2.	11	25,0
43	42,2	Öz bakım	5.1.2.3.	1	2,3
25	24,5	Öznellik	5.3.3.2., 5.3.4.1.	2	4,5
55	53,9	Özgüven	5.1.1.2., 5.1.1.4, 5.1.3.3., 5.5.2.2.	4	9,1
61	59,8	Temizlik	5.1.2.3.	1	2,3
68	66,7	Yeniliğe açıklık	5.5.2.1., 5.5.2.2., 5.7.1.6., 5.7.2.2., 5.7.4.1.	5	11,4

Tablo 3 incelendiğinde, uzman görüşleri doğrultusunda FBÖP'nin 5. sınıf düzeyinde 9 farklı değerin 23 farklı kazanım altında kazandırılabileceği tespit edilmiştir. Bu değerlerden özellikle bilimsellik (%34,1) ve nesnellik (%25,0) değerlerinin diğer değerlere oranla daha fazla kazanım altında verilebileceği belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin, ilgili kazanımlar ve işaret edilen değerlerden özellikle doğaya duyarlılık (%76,5), bilimsellik (%69,6), yeniliğe açıklık (%66,7) ve nesnellik (%65,7) değerleri hususunda uzman görüşleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Uzman görüşleri doğrultusunda 6.sınıf düzeyinde kullanılan değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. FBÖP'nin 6. sınıf düzeyinde bulunan değerlere ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri

Öğretmen **Görüşü (N=102)**		**Uzman Görüşü**		
	De-	**Kazanım No**	**6. Sınıf (N=52)**	
f	**ğerler %**		**f**	**%**
88	86,3	Bilimsellik	6.1.2.2., 6.4.2.2., 6.5.1.4., 6.6.2.2., 6.6.2.3., 6.7.2.1.	6	11,5
92	90,2	Dayanışma	6.1.4.5.	1	1,9
98	96,1	Doğaya duyarlılık	6.5.1.4., 6.6.1.2.	2	3,8
71	69,6	Nesnellik	6.3.2.1., 6.4.2.2., 6.7.2.1.	3	5,8
88	86,3	Özgüven	6.1.2.2., 6.6.2.2., 6.8.3.1.	3	5,8

62	60,8	Sağlığına özen gösterme	6.1.2.2., 6.1.3.3., 6.1.4.6.	3	5,8
70	68,6	Sorumluluk	6.1.4.5., 6.5.1.4., 6.6.2.3.	3	5,8
85	83,3	Tutumluluk	6.6.1.2.	1	1,9
71	69,6	Yardımseverlik	6.1.4.5.	1	1,9
52	51,0	Yeniliğe açıklık	6.6.1.4.	1	1,9

Tablo 4 incelendiğinde, uzman görüşleri doğrultusunda FBÖP'nin 6. sınıf düzeyinde 10 farklı değerin 15 farklı kazanım altında kazandırılabileceği tespit edilmiştir. Bu değerlerden özellikle bilimsellik (%11,5) değerinin diğer değerlere oranla daha fazla kazanım altında verilebileceği belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin, ilgili kazanımlar ve işaret edilen değerlerden özellikle doğaya duyarlılık (%96,1), dayanışma (%90,2), bilimsellik (%86,3) ve özgüven (%86,3) değerleri hususunda uzman görüşleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Uzman görüşleri doğrultusunda 7.sınıf düzeyinde kullanılan değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. FBÖP'nin 7. sınıf düzeyinde bulunan değerlere ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri

Öğretmen **Görüşü** **(N=102)**		**Uzman Görüşü**			
	Değer-ler	**Kazanım No**	**7. Sınıf (N=78)**		
f	**%**			**f**	**%**
17	16,7	Açık fikirlilik	7.1.4.2., 7.3.5.2., 7.3.5.7., 7.5.2.2.	4	5,1
90	88,2	Bilimsellik	7.1.1.3., 7.1.4.2., 7.1.4.5., 7.2.2.1., 7.2.2.2., 7.3.3.4., 7.3.4.1., 7.3.6.2., 7.6.1.6., 7.6.2.1., 7.6.2.4., 7.7.1.2.	12	15,4
98	96,1	Dayanışma	7.1.5.1., 7.3.5.7., 7.3.6.2.	3	3,8
84	82,4	Doğaya duyarlılık	7.3.5.2., 7.5.2.3.	2	2,6
73	71,6	Nesnellik	7.3.4.1., 7.6.1.6.	2	2,6
60	58,8	Özgüven	7.1.1.3., 7.3.1.5., 7.3.5.5., 7.3.6.2., 7.6.2.4., 7.7.1.2., 7.7.2.1.	7	9,0
82	80,4	Sağlığına özen gösterme	7.1.1.4., 7.1.2.2., 7.1.3.3., 7.1.4.4.	4	5,1
77	75,5	Sorumluluk	7.1.5.1., 7.3.5.4.	2	2,6
73	71,6	Tutumluluk	7.3.5.3., 7.4.2.4., 7.6.2.5.	3	3,8
79	77,5	Yardımseverlik	7.1.5.1., 7.3.5.7.	2	2,6
48	47,1	Yeniliğe açıklık	7.1.4.2., 7.3.5.2., 7.3.5.7., 7.4.2.4., 7.5.2.2.	5	6,4

Tablo 5 incelendiğinde, uzman görüşleri doğrultusunda FBÖP'nin 7. sınıf düzeyinde 11 farklı değerin 28 farklı kazanım altında kazandırılabileceği tespit edilmiştir. Bu değerlerden özellikle bilimsellik (%15,4) ve özgüven (%9,0) değerlerinin diğer değerlere oranla daha fazla kazanım altında verilebileceği belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin, ilgili kazanımlar ve işaret edilen değerlerden özellikle dayanışma (%96,1),bilimsellik (%88,2), doğaya duyarlılık (%82,4) ve sağlığına özen gösterme (%80,4) değerleri hususunda uzman görüşleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Uzman görüşleri doğrultusunda 8.sınıf düzeyinde kullanılan değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. FBÖP'nin 8. sınıf düzeyinde bulunan değerlere ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri

Öğretmen **Görüşü (N=102)**		**Uzman Görüşü**			
	Değer-ler	**Kazanım No**	**8. Sınıf (N=78)**		
f	**%**			**f**	**%**
22	21,6	Açık fikirlilik	8.3.4.5., 8.5.2.3., 8.5.3.2.	3	3,8
67	65,7	Bilimsellik	8.3.1.1., 8.5.2.3., 8.5.3.2., 8.5.4.2., 8.5.4.3., 8.7.1.3., 8.8.2.2., 8.8.4.3.	8	10,3
81	79,4	Doğaya duyarlılık	8.4.1.3., 8.5.2.3., 8.8.4.3	3	3,8
80	78,4	Kararlılık	8.2.1.3.	1	1,3
52	51,0	Nesnellik	8.1.4.4., 8.1.5.2., 8.7.1.3., 8.8.2.2.	4	5,1
76	74,5	Özgüven	8.2.1.3., 8.3.1.1., 8.3.4.5., 8.5.2.3., 8.5.3.2., 8.8.3.2., 8.8.4.7.	7	9,0
55	53,9	Sağlığına özen gösterme	8.1.5.2.	1	1,3
72	70,6	Sorumluluk	8.3.4.4.	1	1,3
41	40,2	Tarafsızlık	8.5.4.1.	1	1,3
86	84,3	Tutumluluk	8.5.3.1.	1	1,3
51	50,0	Yeniliğe açıklık	8.3.4.5., 8.5.2.3., 8.5.3.1., 8.5.3.2.	4	5,1

Tablo 6 incelendiğinde, uzman görüşleri doğrultusunda FBÖP'nin 8. sınıf düzeyinde 11 farklı değerin 17 farklı kazanım altında kazandırılabileceği tespit edilmiştir. Bu değerlerden özellikle bilimsellik (%15,4) ve özgüven (%9,0) değerlerinin diğer değerlere oranla daha fazla kazanım altında verilebileceği belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin, ilgili kazanımlar ve işaret edilen değerlerden özellikle tutumluluk (%84,3), doğaya duyarlılık (%79,4) ve kararlılık (%78,4) değerleri hususunda uzman görüşleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. FBÖP, değerler eğitimi açısından 58 farklı kazanım altında 17 farklı değere (açık fikirlilik, bilimsellik, doğaya duyarlılık, dayanışma, iş birliği, kararlılık, nesnellik, öz bakım, özgüven, öznellik, sağlığına özen gösterme, sorumluluk, tarafsızlık, tutumluluk, temizlik, yardımseverlik, yeniliğe açıklık) atıf yapabilmektedir. Bu kazanımlar özellikle 5. ve 7. sınıf düzeylerinde yoğunluk kazanmaktadır. Bu yoğunluğun, özellikle "bilimsellik" ve "nesnellik" değerlerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, 5. ve 7. sınıf düzeylerinde deneysel etkinliklerin fazlalığından kaynaklanmış olabilir. Özellikle 5. sınıf düzeyindeki ispatlama mantığına dayalı kapalı uçlu deneylerin "bilimsellik" değeri ile birlikte "nesnellik" değerini de kuvvetlendirdiği söylenebilir.

2. "FBÖP'de kazandırılması muhtemel değerlerden "doğaya duyarlılık" değeri bütün sınıf düzeylerinde görülürken, "bilimsellik", "nesnellik", "tutumluluk" ve "yeniliğe açıklık" gibi değerlerin ise 5 farklı sınıf düzeyinde kazandırılabileceği görülmektedir. Bununla beraber "açık fikirlilik", "özgüven", "sağlığına özen gösterme" ve "sorumluluk" gibi değerlerin 4 farklı sınıf düzeyinde kazandırılabileceği tespit edilmiştir. "Doğaya duyarlılık" değerinin tüm sınıf düzeyleri için ortak olması, son yıllarda çevre sorunlarının giderek artması ve buna paralel olarak çevre eğitimine yönelik konu ve kazanımların her sınıf düzeyinde kullanılıyor

olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca "bilimsellik", "nesnellik" ve "sağlığına özen gösterme" gibi değerlerin fen bilimlerinin doğasında bulunması, deneysel aktivitelerle öğrencilere kazandırılabilecek olması ve fen bilimlerinin konu içeriği ile doğrudan örtüşmesi nedeniyle FBÖP açısından yaygın olarak kullanılabilen değerler olabilirler. "Yeniliğe açıklık" ve "açık fikirlilik" gibi değerlerin ise son yıllarda fen bilimleri dersinde kullanılan proje tabanlı öğretim yönteminin bir sonucu olarak geliştiği düşünülebilir.

3. FBÖP, yoğun olarak kullanılan değerlerin yanında, az da olsa dayanışma, işbirliği, kararlılık, özbakım, öznellik, tarafsızlık, temizlik ve yardımseverlik gibi değerlere de yer vermektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmenleri, uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen değerler ile bu değerlerin işaret ettiği kazanımlar konusunda alan uzmanları ile ortak görüşlere sahiptirler.

2. Fen bilimleri öğretmenleri 3. ve 4. sınıf düzeyindeki kazanımlar için daha çok "sorumluluk", "tutumluluk", "temizlik" ve "özgüven" gibi değerler üzerine odaklanırlarken, 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde daha çok "bilimsellik", "nesnellik", "yeniliğe açıklık", "doğaya duyarlılık" ve "sağlığına özen gösterme" gibi değerlere odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, öğrencilerin gelişim düzeyleriyle ilgili olduğu ve 3., ve 4. sınıf düzeylerinde temel eğitim düzeyindeki değerlere odaklandıkları, 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde ise fen bilimlerinin içeriği ve doğası gereği oluşması muhtemel değerlere odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kaynakça:

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış, Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), 9-27.

Allchin, D. (1999). Values in science: An educational perspective, Science & Education, 8, 1-12.

Bishop, A., Clarke, B., Corrigan, D., & Gunstone, D. (2006). Values in Mathematics and Science Education: Researchers'and Teachers' Views on the Similarities and Differences, For the Learning of Mathematics, 26(1), 7-11. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40248515

Clément, P. (2013). Values in science and in science education. In Abrougui M. et al., Science & Technology Education for Development, Citizenship and Social Justice (IOSTE14), 1(1), 26.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (6. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demircioğlu, İ. H., Demircioğlu, E. (2016). Tarih eğitimi ve değerler, Turan, R., Ulusoy, K. (Ed.), Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 269-285.

Güven, S. (2003). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (14), 355-374.

Hildebrand, G. (2007). Diversity, values and the science curriculum. Which curriculum? What values? In D.Corrigan, J.Dillon & R. Gunstone R. (eds), The reemergence of values in science education. Rotterdam: Sense Publishers, 45-60.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. International Journal of Science Education, 25, 645-670.

Kağıtçıbaşı, Ç., Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 59–76.

Kaymakçı, S. (2016). Hayat bilgisinde değerler eğitimi, Turan, R., Ulusoy, K. (Ed.), Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 367-388.

MEB, (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara:MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Milles, M. B., Huberman, A.M. (2002). The Qualitative Researcher's Companion, California: Sage Publications.

Naylor, D. T., Diem, R. (1987). Elementary and middle school social studies, New York: Random House.

Ratcliffe M. (2007). Values in the science classroom: The enacted curriculum. In D.Corrigan, J.Dillon & R. Gunstone R. (eds), The reemergence of values in science education. Rotterdam: Sense Publishers, 119-132.

Sadler T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research, Journal of Research in Science Teaching, 41(5), 513-536.

Simonneaux, L. (2012). Questions socialement vives and socioscientific issues: new trends of research to meet the training needs of post-modern society. In C.Bruguière, A.Tiberghien & P.Clément, Paper Book from ESERA Lyon, Lyon: Springer Publications.

Değerler Eğitimi Açısından Klasik Türk Edebiyatı

Classical Turkish Literature in Terms of Values Education

Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ *

Öz

Klasik Türk Edebiyatı on üçüncü yüzyıldan on dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar devam etmiş ve 20. yüzyılın şairlerini de etkilemiş bir edebiyattır. Tespit edilebilen on iki bin beş yüz civarında şair ve yazarın ortaya koyduğu binlerce eser, kültürel belleğimizin yansıması olan yazılı belgelerdir. Bu belgeler içinde milletimizin bütün kabullerini görmek mümkündür.

Dinî ve ahlâkî değerlerimizin yanı sıra sosyal ve beşerî ihtiyaçların ortaya koyduğu değerler de bu edebiyat mahsullerinin içinde saklanmıştır.

"İdeal bir insan nasıl olmalıdır" sorusunun cevabını arayan birçok eser yazılmıştır. Bunun yanı sıra "iyi bir devlet adamı nasıl olur" konusunu işleyen edebî eserler de vardır. Bağımsız eserlerin dışında ortaya konmuş gazellerin içinde beyitler arasına serpiştirilmiş ilgi çekici söyleyişlere de rastlanmaktadır.

Alçakgönüllülük, başkalarının ayıbını arama, gam, keder, ikiyüzlülük, sabır, tevekkül, vatan sevgisi gibi birçok kavram şiirlerde yer almaktadır. Her biri ayrı bir değer olan bu kavramlar mutlaka yeni kuşaklara aktarılmalıdır. Bunun yolu ise orta öğretimin yanı sıra yükseköğretimde de müfredatlarda değerler eğitimi adı altında bir bölüm açılmasıdır.

Lise ders kitaplarında yer alan klasik dönem örneklerinin yeniden gözden geçirilmesi, temalı şiirler örneklerinin konması; açıklamalar yapılırken konuyla ilgili görsellerden yararlanılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de öncelikle öğreticilerin eğitilmesi konusu üzerinde durulmalıdır.

Yükseköğrenimde ise çeşitli anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının bu konuda hassasiyet göstermeleri gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Değerler Eğitimi, Sosyal Konular, Kültürel Bellek

Abstract

Classical Turkish literature continued from the thirteenth century to the end of the nineteenth century and influenced 20th century poets. Thousands of artifacts revealed by the twelve thousand and five hundred poets and authors that can be identified are the written documents that reflect our cultural memory. It is possible to see all the moral values of our nationality in these documents.

* Pamukkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ssolmaz@pau.edu.tr

In addition to our religious and moral values, the values revealed by social and human needs are also hidden in these literary works.

Many works have been written in search of the answer to the question "How should an ideal person be?" In addition to this, there are literary works which deal with the question "how become a good stateman". There are also remarkable statements sprinkled among the couplets outside of independent works.

Many concepts such as modesty, refrain from seeking fault, sorrow, grief, hypocrisy, patience, trust, patriotism, etc. take place in poetry. These concepts, each of which is a important value, must be transferred to new generations. Achieving this goal is to open a section called value education in universities as well as in secondary education.

It is necessary to revise the classical period samples and put examples of them in the high school books. When making explanations, it is necessary to make use of related images. In order to do this, we have to focus on educating the teachers first.

In higher education, it is necessary for the instructors of various branches of science to be sensitive about this issue.

Key words: Classical Turkish Literature, Values Education, Social Issues, Cultural Memory.

Giriş

Klasik Türk Edebiyatı, atalarımızdan bize miras olarak kalan en önemli kültür hazinelerindendir. Başlangıçta İran Edebiyatı'na özenerek, onlar taklit edilerek yazılan eserler zamanla özgünleşip millî bir boyut kazanmaya başlamıştır. Bu da edebiyatta estetik bir incelme ve büyümeyi beraberinde getirmiştir. Yüzyıllarca devam eden Klasik Türk Edebiyatı geleneği içinde binlerce şairin (Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü'nde 12500 şair biyografisi yer almaktadır) binlerce eser verdiği görülür. Fakat Harf İnkılabından sonra halk bu eserlere bigâne kalmıştır. Nitekim Klasik Türk Edebiyatı araştırmacıları yaptıkları çalışmalarla bu eserleri Latin harflerine çevirerek metinlerin yeni yazıyla neşredilmesini sağlamışlardır. Böylece bu eserler günümüz okuyucu ve araştırmacılarının hizmetine sunulmuştur.

Günümüzde Klasik Türk Edebiyatı metinlerine bakış açısı maalesef çoğunlukla olumsuzdur. Bu durumun böyle olmasının en önemli sebeplerinden biri hiç şüphesiz günümüz insanının bu eserlerde kullanılan dile uzak kalmasıdır. Maalesef hal böyle olunca bu metinler yeterince anlaşılmaktan uzak kalmıştır ve bu metinlere günümüz insanı hep mesafeli kalmıştır.

Osmanlının yüzyıllarca büyük bir devlet olarak tarih sahnesinde yer almasının temel sebeplerinden biri, değerlerine sıkı sıkıya bağlı olmasıdır. Bu çerçevede kaybolan bazı değerleri yeniden inşa etmek amacıyla edebi eserlere yönelmenin olumlu getirileri olacaktır.

Çağdaş uygarlıklar düzeyine çıkmak isteği doğrultusunda ülkemizde her alanda birçok çaba sarf edilmektedir. Bu çabalamalar esnasında kendi kültür değerlerimizin esas alınması en vazgeçilmez şarttır. Batılılaşma sürecinde batılılar için pek bir şey ifade etmeyen tevekkül, sağduyu, edep, hayâ, tevazu, istiğna, nefis mücadelesi, çıkarcı olmamak, adaletli olmak, sadakat, kısa konuşmak, başkalarının derdiyle dertlenmek (diğergamlık) değer yargılarımız daima eğitimde ön planda olmalıdır.

Değerler eğitimi bakımından edebiyatımızda yer bulmuş sabırdan tevekküle, tevazudan ideal insana, kaderden sırat-ı müstakime kadar alfabetik olarak birçok konuda klasik şairlerimizin ortaya koydukları emsalsiz beyit ve mısralara yer verilecektir.

1-Alçakgönüllülük

Alçak gönüllü veya tevazu sahibi olmak; kibir ve gururun karşıtı olmak demektir. Yetersizlik, korkaklık ve güvensizlik değildir. İnsanın kendini küçük görerek alçaltması da değildir. İnsanın kendi değerlerini, yeteneklerini, olumlu ve olumsuz yanlarını iyice bilerek; kendini olduğundan başka türlü görmemesi ve göstermeye kalkışmamasıdır. Alçak gönüllülük, benlik tutkusundan kurtulmayı bilmek, gösterişe değil öze önem vermek, gereksizce övünmemek, övülmeyi de beklememektir.

Kibir, ucub, gurur gibi bir takım huylardan kurtulan insan tevazu sahibi olur. İnsanın gerçekten alçak gönüllü olabilmesi için önce kendine karşı dürüst olması sonra da karşısındakilere karşı dürüst olması gerekir. Alçak gönüllü kişilere mütevazı denir.

Pâye-i eyvân-ı kibr ü ‘ucbe basmazsın kadem

Meskenet künci sana ey Hayretî mesken gibi (Hayretî, G.429/59

Ey Hayretî, miskinlik; fakirlik, yoksulluk köşesi sana mesken olduğundan beri, asla kibir ve ayıplama eyvanına ayak bazmazsın.

Ehl-i terke bir nemed besdür hemân fâhir libâs

Degme bir nâ-ehle tek ‘âlemde minnet olmasun (Hayretî, G.375/4)

Terk ehline bir övünç elbisesi olarak bir keçe yeter. Yeter ki ehil olmayan bir kimseye minnet olmasın.

Metâ’-ı kâm-yâb-ı çâr-sûy-i bî-niyâzîdür

Müreccahdur libâs-ı pâdşâhîden nemed şimdi (Arpa Emîni Sâmî G. 128/3)

İhtiyaçsızlık çarşısının mutluluk metaı (olan) *bir keçe* şimdi p*adişahlık elbisesinden daha üstündür.*

Rif‘atde gördi kendüyi eksildi kadr-i bedr

Noksân viren kişiye gurûr-ı kemâldür (Sehâbî, G.115/5)

Gururun kişiye noksanlık verdiği gibi kendini yüksekte, yücelikte gören bedrin (dolunayın) kadri eksildi.

2-Bakış Açısı

Yaşadığımız dünyaya, olaylara, insanlara karşı bir tavrımız vardır. İşte bu tavır bakış açısıdır. Tamamen kişinin tasarrufunda olan bu durum bir yazar ya da şair için konuyu nasıl ele aldığı meselesidir. Divan şâirleri de mısra veya beyitlerinde dünyaya karşı takındıkları tavırları anlatmışlardır:

Nigâr eğri bakan gözden cemâlin gizler ey zâhid

Sen ol dîdârı görmezsin çün idersün nigâh eğri Ahmed Paşa

Ey, zahid (kaba kişi, ham sofu), nigâr (sevgili) eğri bakan kimseden yüzünü gizler. Sen eğri baktığın için o yüzü görmüyorsun.

Rakîbâ kec-nazarsın sen igen gel bakma ol hüsne

Hakîkat görmez ol hüsni kim eylerse nigâh eğri Sultan Cem

Ey rakip, o güzelliğe çok bakma, çünkü eğri bakışlısın; eğri bakışlılar o yüzün gerçeğini göremez.

Dediler te’sîr eder ismi müsemmâya velî

Ey Sürûrî görmedüm âlemde handân olduğum Sürûrî

Ey Surûrî, ismi taşıyan kimseye isim tesir eder diyorlar, fakat bu âlemde güldüğümü görmedim.

3-Başkasının Aybını Görmeme

Başımıza bir iş geldiği zaman mutlaka suçlayacak birini ararız. Bizi bu duruma düşürmüş olan birinin varlığından eminizdir. Oysa divan ve halk şairleri önceliği hep kendilerine vermişlerdir. Mümkün mertebe başkalarının aybını örtmek gerekir, zira Cenâb-ı Hakk'ın bir sıfatı da Settâr'dır.

Bayburtlu Hilmi Dede bir dörtlüğünde şöyle der:

Gönül neylersin öğüdü / Yara kendinde kendinde

Ne arasın eyi kötü / Ara kendinde kendinde

Vardar Yeniceli Usûlî ise şöyle buyurmuş:

Çeşmümi kuhl-ı basîretle mücellâ eyle kim

Kendü noksanum görem 'ayb-ı fülânâ bakmayam

Gözümü basiret sürmesiyle öyle bir aydınlat ki, kendi noksanımı göreyim, başkasının aybını aramayayım.

Hüner ehlinün hâline kimse bakmaz

Cihân halkı hep oldılar 'ayba nâzır A. Hâletî, G.166/147 /2

Sanatkârın (ehl-i hüner) haline kimse bakmaz, zira bütün herkes hep ayıp aramaktadır.

Kuddûsî Baba ise Settâr ismini vurgulamaktadır.

Senin adın Gaffâr iken /Ayb örtücü Settâr iken

Kime gidem sen var iken / Cürmüm ile geldim sana

Büyük düşmanımız nefs-i emmâre

Takmış kemendini götürür nâre,

Cehdet ki kılasın sen sana çâre

Ellerin aybını gözleme gardaş. (Lâ Edri)

4-Cömertlik /Mürüvvet:

1.Bir ailede çocukların doğumu, sünneti, evliliği, iyi bir göreve geçmeleri vb. olaylardan duyulan mutluluk, sevinç 2. Cömertlik, 3. Yiğitlik, mertlik anlamlarına gelen kelime daha çok cömertliği anlatmak maksadıyla kullanılmıştır. Yöneticilerin yönetilenlere karşı davranış biçimi bu olmalıdır.

Mürüvvet yok erbâb-ı devletde hergîz

Nedür medh ider anları şimdi şâ'ir A. Hâletî G.166/147/4

Devlet erbabında mürüvvet asla kalmadığı için şair şimdi onları nasıl methetsin?...

5-Dostluk ve Arkadaşlık

Sevilen ve güvenilen yakın arkadaş, sıkı fıkı görüşülen kimse, gönüldeş. 2 Aralarında iyi ilişki bulunan, iyi geçinen anlamlarına gelen dost dilimizde yer alan en güzel kelimelerden biri. İnsan yaratılışı gereği dostsuz ve arkadaşsız yapamaz. İnsandan bir dost bulamazsanız başka mahlûklara, hatta kavramlara yönelirsiniz:

Hem-demüm yok ki diyem aşk gamın neyleyeyin

Giceler nâlişümi âh-ı sehergâh bilür (Rahîmî G.47/2)

Doğru dürüst bir arkadaşım yok ki aşk gamını söyleyeyim. Geceleri inleyişimi seher vakti yapılan ahlar bilir.

Gitdi başdan akl dilden sabr elden ihtiyâr

Râh-ı aşkunda bular olmadı yoldaşum benüm (Rahîmî G.181/2)

Akıl baştan, sabır gönülden, ihtiyar (seçme hakkı) elden gitti. Senin aşkının yolunda bunlar bana yoldaş olmadı.

Vahşet-âbâd-ı gamunla olalı dil âşinâ

Dostlar yâd oldı ol benden safâsın görmedüm (Rahîmî G.195/4)

Gönlüm senin vahşetle yüklü gamınla tanıdık olalı dostlar benden kaçtı, herhangi safalarını görmedim (düşenin dostu olmaz.).

6-Dünyaya Karşı Takınılacak Tavır

Genel anlamda bu dünya geçici bir dünyadır. Kul hakkı yememek, kimsenin ahını almamak olmazsa olmaz(asgari) müştereklerdir. Bizden öncekiler hep gitmişlerdir, biz de oraya varacağız. Orada yüzümüzün kara olmasını istemiyorsak; burada kimsenin ahını almamak lazımdır:

Dûd-ı âhı kim alsa dünyâda

Rû-siyâh ola irte ‘ukbâda A. Hâletî N. 5/43

7-Gam, Keder

Tasa, kaygı, üzüntü anlamlarına gelen bu kavram âşıkların en çok kullandıkları ve içinde yaşadıkları hâlet-i ruhiyeyi anlatan kelimelerden biridir. Zahmet çekmeden nimet elde edilmez; insan da bu bağlamda gam çekmeden mutluluğa erişemez. Dünyada gamsız bir insan bulmak zordur, belki de hiç yoktur. Ayrıca bu dünya için de gam çekmeye gerek yoktur.

Derdüm bu derdün ile bu dil mübtelâ ola

Çok hasta var ki tâlib-i dermân olur kalur (Rahîmî G.43/6)

Bir çok hastanın derman isteyip kalması gibi, senin derdin ile bu dil mübtela olsun diyorum.

Her kime gönlüm gamın didüm gamından gam yedüm

Gâlibâ yokdur cihân içinde bir bî-gam gönül Adlî

Ey gönül, her kime senin gamını, tasanı söylediysem onun gamından gam yedim. Galiba cihan içinde gamsız biri yok.

Fuzûlî dehrden kâm almak olmaz olmadan giryân

Sadef su almayınca ebr-i nisandan güher vermez Fuzûlî

Fuzûlî, sadefin nisan yağmurundan su almadan inci vermediği gibi, ağlamadan bu dünyadan lezzet, mutluluk almak olmaz.

Kalmaya gamdan şikâyet eylesem şâhum sana

Hân-kâh-ı dehr içinde yanmaduk bir bûriyâ A. Hâletî G.3/1

Ey şahım (sevgili/ Allah) çekdiğim gamdan sana şikayete *başlasam dünya dergahından yanmadık hasır kalmaz.*

Hamdü li'llâh kim cihân bâkî degül gam çekmezem

Ben de olsam Hâletî-veş 'izz ü devlet yohsulı

Müşkil oldur şol zamân kim germ ola bâzâr-ı haşr

Olmaya nakd-i 'amel kalam kıyâmet yohsulı A. Hâletî, 136/ 135

Elhamdüllillah ki, Hâletî gibi ben de devlet ve izzet yoksulu olsam cihan baki değil diye gam çekmezdim. Kıyamet günü amel yoksulu olup o sıcak haşr pazarında kalırsam asıl yoksulluk budur.

8-Gıybet Etmeme

Gıybet, bir kimsenin arkasından hoşuna gitmeyecek şeyleri söylemek, başka bir deyimle, kendimize söylendiği zaman hoşlanmayacağımız bir şeyi, din kardeşimiz hakkında arkasından konuşmamız anlamına gelir. Halk arasında dedikodu, gıybet ile aynı anlamda kullanılır. Gıybet, insan veya insanla ilgili birtakım şeyler üzerinde olur. Kişinin bedeni, nesebi, ahlâkı, işi, dini, dünyası, elbisesi, evi, bineği... dedikodu konusu olabilir. Gözün şaşılığı, saçların döküklüğü, uzun veya kısa boyluluk, siyah veya sarı renkte olmak... Bunlardan alaylı bir şekilde bahsedilmesi söz konusu kişinin kalbini kırar.

Kur'an ve Sünnet, gıybeti yasaklamıştır: "Bir kısmınız diğerlerinizin gıybetini yapmasın. Sizden biriniz ölmüş kardeşinin etini yemek ister mi? Bundan tiksindiniz değil mi?" (Hucurat, 49/12);

"Gıybet, kardeşini hoşuna gitmeyecek şekilde anmandır." (Tirmizî, Birr, 23; Dârimî, Rikat, 6; Mâlik, Muvatta, Kelâm,10; Ahmed b. Hanbel, II/384, 386).

Âlem dolu güft ü gûdur illâ

Her kim bunu bildi oldu epsem (Şeyhî, K.

Âlemin dedikodu ile dolu *olduğunu bilen kişi susmaktan başka bir yol bulamadı.*

Dimâg-ı cân mu'attar oldı bu güft u gûyuñdan

Ne gülşende koparduñ ey Behiştî sen bu reyhânı Behiştî G. 508 /5

Ey Behiştî, hangi gülşenden sen bu reyhanı kopardın? Onun dedikodusundan can dimağı ıtırla (güzel kokuyla) doldu.

9-Görünüşe

Gösterişe Değer Vermemek

Dış görünüşe veya şekle önem vermek, bir nev'î aldanmaktır. Oysa kâmil bir insan asla dış görünüşe önem vermez. Bir başka söyleyişle kişinin zâhirine aldanmamak gerekir. Zâhirden kasıt kılık kıyafet, boy pos, endam, yüz güzelliği, zenginlik, makam mevki gibi bişr çok başlık altında incelenebilir.

Aşağıdaki beyitlerde kılık kıyafete dayalı değerlendirmelerin yanlış olduğu ifade edilmektedir. Bunların dışında insanın yüz güzelliğiyle de gururlanmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

Kabâ-yı atlas-ı çarha nice meyl eylesün âdem

Fenâ dirler anuñ üstine köhne-pîşesin gördük (Mezâkî G. 255/6)

İnsan feleğin atlas kumaşına nasıl meyletsin? Onun üzerinde yokluk dedikleri eski huyunu gördük.

Ey Hayâlî gerçek erler eşiğinde soyunup

Bu yalan dünyâ libâsından ferâgat isteriz (Hayâlî)

Ey Hayâlî gerçek erler (mürşidler) soyunup(tarikata girmek), bu yalan dünya elbisesinden kurtulmak isteriz.

Gırra olma dilberâ hüsn ü cemâle kıl vefâ

Bâki kalmaz nakş u nigâr elden gider Avnî

Ey dilber, güzelliğinle gururlanma, vefa göster, çünkü güzellikler baki değildir, elinden gider.

Tâc u destâr ile tefâhür eden

Açamaz başını keli görünür Nef'î

Tac ve sarıkla öğünen başını açamaz zira başını açarsa keli görünür.

10-Güzel Ahlâkı Yaşamak

Güzel ahlâk, ilim ve edep öğrenmekle, iyi insanlarla arkadaşlık etmekle elde edilir. Kötü ahlâk da bunun tersidir. Yani cahil kalmak, edepsiz olmak, kötü insanlarla arkadaşlık etmekten hâsıl olur. Cenabı Hak, Hz. Muhammed'i överken (Gerçekte sen büyük bir ahlâk üzeresin) buyuruyor (Kalem 4).

İyi insan, iyi ahlaklı insan demektir. Dinimiz iyi huylar edinmemizi, kötü huylardan kaçınmamızı emretmektedir. Güzel ahlaka sahip kimselere gıpta etmek, onlar gibi olmaya gayret etmek gerekir.

Edep, ahlâkın temelidir. Edepsizden edip olmayacağını şu beyit ne güzel anlatmaktadır:

Kâbiliyyet dâd-ı Hak'tır her kula olmaz nasîb

Sad-hezâr terbiyye etsen bî-edeb olmaz edîb Lâ-edrî

Yetenek Allah vergisi olupher kula nasip olmaz. Ne kadar eğitirsen eğit edepsizden edip (edebiyatçı) olmaz.

Gerçi kim dil-ber bilür mihr ü vefâ 'ilmin tamâm

'İlm bilmekden ne hâsıl çünkim olmaya 'amel (Çâkerî G. 77/3)

Dilber sevgi ve vefa ilminin tamamen bilir, ancak ilimle amel etmedikten sonra ilmin bir faydası yoktur.

11-Hayâl ve Hakikat

Hayâl: 1. isim Zihinde tasarlanan, canlandırılan ve gerçekleşmesi özlenen şey, imge, hülya 2. Belli belirsiz görülen şey, gölge 3. fizik Görüntü, 4. ruh bilimi İmge 5. Aydınlatılan bir perde arkasında deri veya kartondan yapılmış, hareket edebilen resimler ve bunlarla oynatılan oyun

Hakikat: 1. isim Gerçek 2. Gerçeklik 3. zarf Gerçekten

N'ola dehri görmese hâlüñ hayâlinsüz gözüm

Gözde nokta olmasa kör olur ey nûr-ı basar Emrî, G. 97/ 3

Gözüm senin hayalin olmadan dünyayı görmese buna şaşılmaz, zira ey gözümün nuru (sevgili) gözde nokta olmasa göz kör olur.

'Işkuñ yeminde tâlib-i dürr-i hakîkatem

Yoksa benüm ne maslahatum var mecâzlık Behiştî, G. 251/4

Aşk denizinde hakikat incilerine talibim. Yoksa benim mecazî ne işim olabilir ki?...

12-İçkinin Zararı

İçki içmek dinimizce yasaklanmıştır (Bakara 2/219, Maide, 5/90, 91).İçki insan sağlığına ve aklına zarar verdiği için yasaklanmıştır.

Divan şairleri, mey içmeyi âşıklığın bir alâmeti gibi görürler. Yasağı çiğnemek gibi alışkanlık ve niyetleri yoktur.

And içmek istedüm mey-i nâb içmege velî

Âyîn-i ‹ışk içinde danışdum günâh imiş (Hayretî, G.159/4)

Temiz şarabı bir daha içmemeğe and içmek istedim, danıştım ki aşk yolunda böyle yemin günah imiş.

Kesret-i meyden sudâ‘ irüp nemâza çıkmadı

Zâhid-i hod-bîn bu ‘özriyle meger ma‘zûrmış Avnî G. 33/4

Çok içmekten kendini beğenmiş zahidin başına ağrılar girdi diye namaza gelmedi, meğer o bu özürle mazurmuş.

13-İlim İrfan Sâhibi Olmak

Klasik şairlerimiz için irfan sahibi olmak, olgunluk alâmeti olduğu için, önemli bir meziyettir. Ârifler toplumda saygıyı hak eden kişilerdir. Zâhirî ilimlere vakıf olanlara âlim, bâtınî ilimlere vakıf olanlara ârif denildiği herkesin malumudur. Âlimin yanında dilini, ârifin yanında gönlünü muhafaza etmek lazımdır. Çünkü irfan ehli cihanın keyfiyetinin ne olduğunu en iyi bilendir. Tekke mensuplarına göre irfanın nasıl elde edileceği de haber verilmiştir.

Bâtıl hemîşe bâtıl u bî-hûdedür velî

Müşkil budur ki sûret-i hakdan zuhûr ide Bâkî,

Batıl, her zaman batıl ve boştur; fakat hak suretinde görünmesi içinden çıkılamaz bir durumdur.

Fuzûlî âlem-i kayd içre sen dem urma aşkından

Kemâl-i cehl ile da’vâ-i irfân eylemek olmaz Fuzûlî, G.112/7

Fuzûlî, bu kayd âlemiçiçnde aşkından dem vurup durma; zira cehaleti çok insanlarla irfan davası yapmak doğru olmaz.

Ehl-i irfândır cihan keyfiyetin tahkîk eden

Kim neşâtından bulur yüz gam gamından yüz neşât Fuzûlî, G.140/3

Dünyanın keyfiyetini (durumunu) inceleyen ve ne olduğunu anlayan kimse irfan ehlidir. Çünkü gamından neşe, neşesinde gam bulur.

Dergâh-ı Sâmî’de müdâvim

Gel etme nokta-i irfânı zâyi’ Salih Baba G. 71/8

Sâmî’nin dergâhında müdavim ol ve irfan noktasını kaybetme.

14-İnsanlık

İnsanlık, Cenabı Hakk'ın kullara bahşettiği en büyük haslettir. Bu vesile ile bir kişiye yapılabilecek en güzel iş, en büyük iyilik insanlık etmektir. Acıma, merhamet, küçük görmeme, rencide etmeme gibi bir çok haslet insanlık icabıdır**:**

Ne 'arz-ı câh ne ızhâr-ı himmet itmekdür

Kişiye câh-ı bülend âdemiyyet itmekdür (Nâbî G. 235/1)

Ne makam sunulması, ne açıktan yardım etme; kişiye sunulacak en yüksek makam insanlıktır.

15-İstiğna ve Feragat

İstiğna: Cenab-ı Hak'tan başka kimsenin minneti altına girmemek. * Gönül tokluğu. Elindekini kâfi bulmak. Zenginlik istememek. Muhtaç olmayıp zengin olmak. * Nazlanmak.

Bir hırkaya çek başını geç efser-i zerden

Âzâde sere tâc-ı Ferîdûn ne belâdur (Mezâkî G.146/4)

Altın taçtan vazgeç ve başını bir hırkaya çek. Bağımsız başa Feridûn tacı ne büyük bir beladır?

Kul olan 'ışka cihân beglerine egmedi baş

Başka sultân-ı cihânuz gör e kimün kulıyuz (Hayretî,G.138/2)

(Allah'a) kul olan cihandaki hiçbir beye baş eğmedi. Biz başka bir dünyanın sultanıyız, hele bak ki kimin kuluyuz?

Terk idüp Hayretiyâ tâc u kabâdan geçdük

Anca bu dünyede bir köhne kilîmün kulıyuz (Hayretî G.138/5)

Ey Hayretî her şeyi terk edip taç ve hırkadan geçtik. Şimdi bu dünyada bir eski kilimin kuluyuz.

Sâye gibi düşüben pâyına salınma bile

Şu başı taşra olan serv-i hırâmânlar ile (Hayretî,G.405/4)

Gölge gibi ayağına düşerek su başındandan dışarda olan serv-i hıramanların yanınca salınma.

16-Kimseyi Küçük Görmemek

Kendi dışındaki kimseleri küçük görmek hoş karşılanmayan bir durumdur. Rivayete göre Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Şakir ve Zakir adlarında iki oğlu varmış. Zakir sürekli babasının etrafında olur, tabiri caizse dizinin dibinden ayrılmaz, ibadet ve taatla meşgul olurmuş. Şakir ise pek ortalıkta görünmez, hatta arada meyhane kaçamağı da yaparmış. Durumu bilen İbrahim Hakkı bir gün meyhaneye uğrayıp Şakir'in borçlarını kapatmış. Meyhaneciye de Şakir'e istediği zaman içki vermesini söylemiş. Yine bir gün meyhaneye gelen Şakir, babasının durumunu bildiğini öğrenince epey üzülerek meyhaneden çıkmış ve babasının bulunduğu yere gitmiş.

Babası o sırada Tillo'da Kaletü'l-üstad denilen yüksekçe tepeye doğru talebeleriyle gezinti yapıyormuş. Sohbetin konusu sayıları eksilen Kırklar'a birinin seçilmesi. Tasavvufî öğretiye göre bu seçimi zamanın kutbu yaparmış ve o dönemin kutbu da İbrahim Hakkı Hazretleri… Talebelerine durumu anlatmış ve sormuş : Şu uçurumdan aşağı atlayan Kırklar'a karışacak, var mı atlayacak olan?.. Oğluna dönmüş Zâkir atlar mısın? Zâkir tereddüt etmiş. O sırada kafileye yetişen Şakir, *ben atlarım baba* deyip kendisini uçurumdan aşağı bırakmış ve Kırklar'a karışmış. Bunun üzerine İbrahim Hakkı şu şiiri okumuş:

Harabat ehline hor bakma zâkir

Defineye malik nice vîrâneler vardır

Meyhane ehline kötü gözle bakma; unutma ki hazinelere malik birçok viraneler vardır.

Şühûd-i mihr-i hakîkat ise garaz Sâmî

Kemîne zerreye de eyleme nigâh ‘abes (Arpa Emîni Sâmî G. 19/5)

Ey Sâmî, maksat hakikat güneşinin görünmesiyse, en küçük zerreye bile ayb nazarıyla bakma.

Kerih gördügüñ illerde kendü hâlüñdür

Götür bu ‘ucb ile kibri gözünden ey hôd-bîn (Üsküplü İshâk Çelebi mus.1-III/5)

Ey kendini beğenen kimse, başkalarında çirkin gördüğün kendi halindir, gözünden bu kibir ayıplama gözlüğünü çıkar.

17-Maddiyata Önem Vermemek

Maddiyat yani zenginlik insanı en kısa zamanda cezbeden unsurların başında gelmektedir. Ancak kâmil insanlar buna pek ehemmiyet vermezler.

Sever zâhid ruh-ı zerd ile eşkin

Fenâ ehli olur mı sîm ü zer-dost (Sehâbî Divanı G.37/6)

Zahid senin sararmış yüzünle gözyaşını sever. Yokluk ehli altın ve gümüş dostu olur mu?

18-Makam Hırsına Kapılmama

Makam, mevki sahibi olmak, her insanın istediği bir şeydir. Ancak dünya malına önem vermeyenler kesinlikle makam mevki hırsına da kapılmazlar. Yerine göre bunları bir pula bile saymazlar. Bu sadece tasavvuf ehli için değil, orta yaşın üstündeki birçok insan için geçerlidir.

Ayruk ümîd-i câh ile baş egmeyeyin câhile

Esrâr-ı ‘ışkullâh ile hayrân olayın varayın (Hayretî,G.340/2)

Başka bir makam ümidi ile câhile baş eğmeyeyim, Allah aşkının esrarı ile (sarhoşluğu) varıp hayran olayım.

Karâr-dâde degül çünki gerdiş-i eflâk

Gurûr-I devlet-i pâ-der-rikâb-i câh ‘abes (Arpa Emîni Sâmî G. 19/3)

Felekler bir yerde duramadığı için makam üzengisine basmakla elde edilen mutlulukla gururlanmak abestir.

Kadr ol durur ki ire şeb-i vasluña kişi

Kadr ol değül ki mansıb ile câhdan gele (Üsküplü İshâk Çelebi, G.255/6)

Bir kişi için kadr kıymet sana ulaşmakla elde edilir; herhangi makam ve mevki elde etmek ile değil.

Ey hâce böyle devlet ü câha dayanma kim

Bu devletin sonu let ü bu câh çâh olur (Usûlî G.17/6)

Ey efendi, bir makam veya mevkiye güvenme, zira bu devletin sonu Dayak, bu makamın sonu kuyu (zindan) olur.

Biz ser-i kûy-ı melâmetde fenâ şâlın geyüp

Mülke tâlib olmazuz hîç çekmezüz dünyâ gamın (Rahîmî G.256/2)

Biz kınanma mahallesinde (bu dünya) yokluk elbisesini giyerek her hangi mülke talip olmayız; dünyanın gamını çekmeyiz.

19-Minnet Etmemek

Gördüğü bir iyilik karşısında kendini borçlu duyumsama, gönül borcu, gördüğü bir iyiliğe karşı teşekkür etme anlamlarında kullandığımız bu kelime sosyal hayatta kimseye eyvallah etmemeyi anlatır.

Minnet eylerse felek bir iki günlük ömre

Ölürüm derd-i mahabbetle o bârı çekemem (Nef'î G.34/3)

Felek bir iki günlük ömre minnet eylerse, muhabbet derdiyle ölürüm, o yükü çekmem.

Gam yimek hûn-ı ciger nûş eylemek olmak kebâb

Sâmiyâ çekmekden eydür kâse-i minnet baña (Arpa Emîni Sâmî G. 1/9)

Ey Samî, gam yemek, ciğer kanı içmek, kebap olmak; minnet kâsesi (zehir) içmekten yeğdir.

Zâl-i dehrün gel e baş egmeyelüm ni'metine

Er isek minnetini çekmeyelüm bir dûnun (Hayretî,G.215/2)

Gelin, ihtiyar dünyanın nimetine baş eğmeyelim; er isek bir düşkünün (dûn) minnetini çekmeyelim.

20-Rızka Rıza Göstermek

Akup gelür saña rızk itme kâviş-i tedbîr

Kenâr-i cûy-i ferâvânda hafr-i çâh 'abes (Arpa Emîni Sâmî G. 19/4)

Rızık sana akıp gelmektedir, burumda tedbir için akıp giden derenin etrafında kuyu kazmak abestir.

Şol seng-dilden âh ki bî-dâdın arturur

Gördükçe sîm-i eşk bu 'abd-i zelîlde

Bir kimsenüŋ dahı koma yâ Rab benüm gibi

Miftâh-ı genc-i **rızk**ını keff-i bahîlde A. Hâletî117/ 111

Şu taş gönüllü (yardan) ah ediyorum, adaletsizliğini bu aciz kulun gözyaşlarını gördükçe giderek artırıyor. Ya Rab kimsenin rızık hazinesinin anahtarını benim rızkımı bıraktığın cimri birin elinde bırakma.

21-Riyadan Kaçınma

Riya, amelleri Allah rızası için değil, insanlara gösteriş için yapmaktır. Riya, görmek anlamına gelen ru'yet kökünden gelir. "Hakikatte olmadığı halde iyi görünmek" manasındadır. Dilimizdeki en yakın karşılığı gösteriştir. Dinî bir tabir olarak ibadetlerde ve diğer amellerde samimiyetten uzaklığı ve ihlassızlığı ifade eder. Bir başka ifade ile bir Müslüman ibadetlerini Allah rızası için yapmakla mükelleftir. Sadaka, zekât, yardım, güler yüz, tatlı söz gibi her çeşit hayırlı amelleri de Allah rızası için yapmalıdır. Amelde Allah rızasını arama keyfiyetine ihlas denir.

Bî-hûde itme ehl-i riyâdan ümîd-i feyz

İtmez dıraht-ı huşk-nümâdan semer zuhûr (Arpa Emîni Sâmî G. 38/3)

Boş yere riya ehlinden feyiz ümitlenme. Zira kuru bir ağaçtan meyve olmaz.

22- Sadakat

İçten bağlılık; sağlam, güçlü dostluk anlamlarına gelir. Şairlerimizin vaz geçemediği kavramlardandır.

İnsana sadâkat yaraşır görse de ikrah

Yardımcısıdır doğruların Hazret-i Allah Ziya Paşa

İnsan hayatta tiksinti verici hilelerle, kötülüklerle karşılaşsa bile Allah'a ve vatanına sadakatten vazgeçmemelidir, Allah doğruların yardımcısıdır.

23- Sır Tutmak

Sır bir kişinin bildiği şeydir. Bir kimsenin sırlarını paylaştığı kimseye sırdaş denir. Sırdaşa emanet edilen sırların saklanması, kimselere denmemesi gerekir.

Söz güherdir açma nâdâna dehânın hokkasın

Kıymetin bilmez yere hâre eyleme güftârını (Usûlî G.128/4)

Söz bir cevherdir, cahile ağzını açma; sözün kıymetini bilmeyen eşeğe söz söyleme.

Şol şarâb-ı dil-güşâdan göricek mahfîde gör

Duymasın câhil sakın fâş eyleme esrârını (Usûlî G.128/5)

Şu gönül açan şarabı görmek istediğin zaman gizli gör. Cahiller duymasın, sırrını onlara duyurma.

24-Sözün ve Şiirin Değeri

Söz söylemek insanoğluna bahşedilen en büyük nimetlerden biridir. Bir de bunu şiirle söyleyebilmek her adama nasip olmaz:

Kimisi tercüme söyler kimisi darb-ı mesel

Giyürme şi're sakın sen libâs-ı 'âriyeti (Mesihî G. 261/6)

(Ey Mezâkî), kimisi tercüme, kimisi atasözleri söyler. Sen sakın şiire geçici bir elbise giydirme.

Sözü rengîn edâ etmek Hayâlî ihtirâdır

Horasan ehli sanmasın bunu tarz-ı Nevâyidir (Hayâlî)

Sözü renkli(orijinal) söylemek Hayâlî'nin icadıdır. Horasan ehli bunu Nevâyî tarzı zannetmesin.

Ey nazm-ı Hayâlî gibi rengîn söze tâlib

Her ma'ni-i hâsın mesel-âmîz söz olsun (Hayâlî)

Ey Hayâlî'nin şiiri gibi orijinal söze talip olan kimse, her özel ma'nan, meselle karışık, içine bol bol darbımesel kullanılmış gazel, şiir olsun.

25- Sözünü Bilmek ve Çok Sözden Kaçınmak

Sözünü bilerek söylemek ve az konuşmak veya yeri geldiğinde konuşmak güzel hasletlerdendir. Az konuşmanın yanı sıra az uyumak, az yemek de beğenilen veya tavsiye edilen davranış biçimleridir.

Ey gönül çok sözü ko kesret-i işgâli koyup

Künc-i uzletde oturmak ne güzel vahdet imiş (Usûlî G. 53/4)

Ey gönül, çok sözü bırak, kesreti terk edip uzlet köşesinde oturmak en güzel vahdetmiş.

Az ye, az uyu, az iç,
Ten mezbelesinden geç,
Dil gülşenine gel göç,
Mevlâ görelim n'eyler,
N'eylerse, güzel eyler... E. İbrahim Hakkı

26-Sözünde Durmak

Gerçekler ana er dimez irmez murâdına
'Ahdine gerçi kim şu kişi kim yalan ola (Hayretî,G.9/3)

Kim muradına eremezse gerçekte ona er demezler; tıpkı söz verip sözünü tutamayana olduğu gibi.

27-Sözün Kıymetini Bilmek

Sözün kıymetini ancak ehil olanlar ve bir takım sırlara vakıf olanlar bilir:

Şimdi ey Yahyâ benüm bahr-i le›âl-i ma`rifet
Sözlerüm gûşında mengûş olmayan bilmez beni Ş. Yahya G. 446/5

Ey Yahyâ, şimdi marifet incilerinin denizi benim, beni sözlerim kulağında küpe olmayanlar anlamaz.

28-Tevekkül:

Herhangi bir işte elinden geleni yapıp daha sonrasını Allah'a bırakmaktır. Tevekkül sahibi kimselere mütevekkil denmektedir.

Allah'a tevekkül edenin yâveri Haktır
Nâşad gönül bir gün olur şâd olacaktır.

Allah'a inanıp kaderine sabırla razı olanların yardımcısı Allah'tır, mutsuz gönüller bir gün elbet mutlu olacaktır.

29-Vefâ

Sözlükte "bir şeyi yerine getirmek, sözünde durmak, bağlılık" gibi anlamlara gelen vefa, kendinize iyilikleri unutmama, iyilikte bulunanlara karşılık verme demektir; bu aynı şekilde olabileceği gibi fazlasıyla da olabilir. Vefakâr olmak önemli bir haslettir.

Kur'ân-ı Kerim'de "Bana verdiğiniz sözde durunuz ki, size verdiğim sözde durayım." (Bakara/40) âyetiyle ifâdesini bulan bu terim, Allah'a "elest" toplantısında verilen sözü yerine getirmeyi gösterir. Buna, vefa bi'l-ahd de denir. Bu, avam tabakasının, müjdeye rağbeti, tehditten korkması sonucu yaptığı ibadetle olurken, havassınki, rağbet, korku veya bir bedel beklemeksizin, emre sırf emir olması bakımından verdiği sözde durmak şeklindedir. Havassû'l-havassın vefası, güç ve kuvvetten uzak kalmak suretiyle. Muhibinki de kalbine Allah'tan gayrisini sokmamak şeklindedir. Kulluk vefasının esaslarından biri de, noksanlığın kendisinden çıkıp kendine döndüğünü görmek, Rabbinden başkasını olgun (kemalli) bulmamaktır(Ethem Cebecioğlu, TASAVVUF TERİMLERİ VE DEYİMLERİ SÖZLÜĞÜ, http://tasavvufkitapligi.com.)

Felek güyâ değil ehl-i firâset kim vefâ ehli
Cefâsından anuñ peyveste feryâd ü figân eyler Fuzûlî K. 36/9

Felek feraset ehli değilmiş gibi zannetme; vefa ehli kimseler onun eziyetinden daima feryat etmektedir.

Vefâ resmin unutmuşsun diye incinmezem zirâ
Bu kim benden cefâ kem eylemezsen hem vefâdandır Fuzûlî G. 88/6

Vefanın kurallarını unutmuşsun diye sana incinmem, çünkü cefanı eksik etmezsen bu senin vefandandır.

Ehl-i dünyâdan vefâ umma eger uslu isen
Gördügün dûd-ı siyâhı sanma ebr-i dür-nisâr (Hayretî,K.9/35)

Akıllı isen, dünya ehlinden vefa bekleme; gördüğün kara bulutları inciler saçan bir bulut sanma.

Ahde vefâ etmek gerek:
Vefâ itmez sanurdum kimseye ol şûhı 'uşşâka
Cefâya 'ahd kılmışdı hele 'ahde vefâ itmiş Emrî, G.228/3

30- Zamanın Kıymetini Bilmek / Zamanı Doğru Anlamak/ Zamandan Şikâyet

Her insan yaşadığı zamandan şikayet etmekte ve geçmişe özlem duymaktadır. Kendini garip, kimsesiz, çaresiz; dostları vefâsız, feleği acımasız olarak tavsif eden şairlerin bu tavrını bir alışkanlığın neticesi veya öyleymiş gibi görünme olarak değerlendirmek gerekir.

Nakd-i vakti görelim 'ahde vefâ gösterelim
Nice bir gussayile kıssa-i mâfât edelim (Şeyhî G.131/3)

Vakti nakit bilip ahde vefa gösterelim; daha ne kadar gam ve kasavetle kaybettiklerimizi anlatacağız?

Devr elinden Bâkîyâ gam çekme âlem böyledür
Gül esîr-i hâr u has bülbül giriftâr-ı kafes Bâkî

Ey Bâki bu zamanın elinden gam çekme, zira bu bütün âlem böyledir: Gül diken esiri, bülbül kafeste hapis…

Kapılma lutfına ey dil kibâr-ı asrın bil
Ümîd-i redd iledir verdiği selâm dahi Mehmed Mânî

Ey gönül zamanın büyüklerinin lütuna kapılma, bil ki onların verdiği selamlar dahi karşılık ümidiyledir.

Nice demdür sa'y edersin fazl u dâniş kesbine
Yoksa ma'rifet erbâbına rağbet mi var Ş. Yahyâ

Marifet erbabına rağbet varmış gibi uzun zamandır bilgini, görgünü artırmaya çabalarsın.

Sâkî-i devr bize sâgar-ı 'işret mi virür
Kîne-cûdur felek ehl-i dile ruhsat mı virür Ş. Yahyâ 107/1

Zamanın sakisi bize işret kadehi mi verir; kindar olan felek gönül ehline izin vermez.

Bedre değil nigâhı cihânın hilâledir
Noksanadur nazarları sanma kemâledür Şehrî

Cihanın (içindeki insanların, halkın) bakışı dolunaya değil hilaledir; nazarları daima noksana olup asla olguna değildir.

Sonuç olarak; yukarıda sıraladığımız kavramların dışında empati, mertlik, hüner Sahibi olmak, vatan ve memleket sevgisi, cömertlik ve yardımseverlik, iyi huyluluk, kalp kırmamak, güler yüzlülük gibi daha pek çok kavram değerler eğitimi alanında kullanılan kavramlardır. Klasik Türk edebiyatı ürünleri tarandıkça daha pek çok kavram da ortaya çıkacaktır.

Bütün bu kavramları anlatan beyit ve mısralar lise müfredatına uygun olarak ders kitaplarında yer almalı ve gençlerimize ulaştırılmalıdır.

Kaynakça:

Ahmet Mermer, Mezâkî Divanı, Ank. 1991

----------, Karamanlı Ayni ve Divanı, Ank. 1997

Ali Nihat Tarlan, Fuzûlî Divanı, Akçağ, Ank. 1992

----------, Necatî Bey Divanı, Akçağ, Ank. 1992

----------, Hayâlî Bey Divanı, Akçağ, Ank. 1992

Bayram Ali Kaya, Azmî-zâde Haletî

Ethem Cebecioğlu, Tasavvuf Terimleri Ve Deyimleri Sözlüğü, http://tasavvufkitapligi.com

F. Sabiha Kutlar, Arpa Emîni Sâmî Divanı, Ank.. 2004

Fehmi Kuyumcu, Salih Baba Divanı, Ank. 1979

Hasan Kavruk, Şeyhülislam Yahya Divanı, Ank. 2001

Mehmet Çavuşoğlu, Ali Tanyeri, Hayretî Divanı, İst. 1981

Mine Mengi, Mesîhî Dîvânı ,Ank. 1995

Muhammet Nur Doğan, Avnî Dîvânı Kültür Bak. e-kitap

Mustafa İsen, Usûlî Divanı, Akçağ, Ank. 1990

----------, Cemal Kurnaz, Şeyhi Divanı, Akçağ, Ank. 1990,

Numan Külekçi, Turgut Karabey, Dîvân, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Erzurum 1997

Sabahattin Küçük, Baki Divanı, Ank, 1994

Şener Demirel, "17. yüzyıl şairlerinden Şehrî (Malatyalı Ali Çelebi): Hayatı, Sanatı, Divanı'nın Tenkitli Metni ve Tahlili." Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, 1999. XXV,649y., tıpkıbasım. (Danışman: Prof. Dr. Sabahattin Küçük)

Yavuz Bayram, Edebnâme, Divan Şiiriyle Değerler Eğitimi Sosyal ve Kültürel Değerler, Samsun, 2015

----------, Ebednâme, Divan Şiiriyle Değerler Eğitimi Dinî ve Ahlâkî Değerler, Samsun 2015

Yekta Saraç, Emrî Dîvânı

Not: Bazı divanlar için Metin bankasından faydalanılmıştır.

Eğitimde Temel Beceriler

Basic Skills in Education

Yrd. Doç. Dr. Burak Erhan TARLAKAZAN *

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrenme stratejilerinin temeli olan becerileri incelemektir. Temel beceriler bireyin yaşantısı boyunca kişisel ve toplum ihtiyaçlarına göre edindiği yaşam becerileridir. Çalışmada ilk olarak temel beceriler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra gelişim alanlarına göre beceri sınıflandırması, MEB-EARGED tarafından belirlenen temel beceriler ve PISA Projesi'nde Türkiye'nin Durumu, öğretmen rolü, değerlendirme ile ilgili olarak bilgiler verilmiştir. Yazının son kısmında ise çalışma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: temel beceriler, öğretim stratejileri.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the skills that are the fundamental of learning strategies. The basic skills are the life skills which person obtains according to personal and social needs, throughout his or her life. First of all the statements about basic skills are featured in the study. Afterwards,the informations about skill classification according to areas of development, the basic skill which are designated by MEB-EARGED, and Turkey's situation, teacher's role, evaluation in the PISA Project are given. In the last part of the research, conclusions and suggestions about the study, are included.

Key Words: basic skills, learning strategies.

* Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü, btarlakazan@kastamonu.edu.tr

Giriş

John Dewey'e göre eğitim; yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesidir. Dewey, her yaşantının daha önceki yaşantılara dayalı olarak oluştuğunu ve bireyde değişiklik yaptığı için de daha sonra edinilecek yaşantıları etkileyeceğini belirtmiştir.

Preston ise eğitim görevini; bireyin etrafında, gelişmesinin her aşamasında, istenen tepkileri ve umulan değişmeleri en iyi biçimde oluşturabilecek bir çevre düzenlemektir, şeklinde açıklamıştır (Çilenti, 1995: 12-13).

Günümüz anlayışına göre eğitim ise; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca bireyin her yönüyle bir tüm olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir.

Bu tanımdan hareketle çağdaş eğitimi iki alt amaçla ifade etmek mümkündür.

Bireyi kendisi için yetiştirmek,

Bireyin toplumsal uyumunu sağlamak,

Kendisini geliştirme olanakları vermek,

Bireyi bir meslek sahibi yapmak.

Bireyi toplumu için yetiştirmek,

Toplumun düzenini ve sürekliliğini sağlayacak iyi bir vatandaş olmasına çalışmak,

Toplumun ekonomik yaşamı için nitelikli insan gücünü sağlamak,

Bireye iş yaşamında esnek, gelişmeye açık, yaratıcı ve verimli olabilecek davranış ve becerileri kazandırmak (Yeşilyaprak ve diğerleri, 1999: 4-5).

Bu tanımlamalar ve amaçlar ışığında Milli Eğitimin genel hedefi ise; öğrencilerin hızla gelişen bilgi çağının gerektirdiği nitelik ve başarı düzeyinde, üretken, hayata hazır, kendine güvenen, benlik algılarının, yaratıcılıklarının, üretkenliklerinin bilincinde gençler olarak yetiştirilmesidir. Yapılan bu açıklamalar doğrultusunda eğitim literatürü içerisinde yer alan önemli bir kavram da Temel Becerilerdir.

Beceri; bireyin bedensel ve düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesidir (Oğuz, :23). Temel beceriler farklı kaynaklarda farklı isimler ve sınıflamalarla karşımıza çıkmakla birlikte (anahtar beceriler, yaşam becerileri, temel beceriler) hemen hepsi aynı genel sınıflamayı içermektedir.

Temel beceriler bireyin yaşantısı boyunca kişisel ve toplum ihtiyaçlarına göre edindiği yaşam becerileridir. Bu becerilerin edinilmesi; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, yükseköğretim, mesleki eğitim ve yaşam boyu öğrenme aşamaları ile gerçekleşir.

Bireyin ihtiyaç duyduğu ve yaşam boyunca kullandığı beceriler; temel beceriler, yaşam becerileri, anahtar beceriler, birey odaklı beceriler, öğrenci gelişim alanlarına göre beceriler başlıkları altında aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

A- TEMEL BECERİLER (Basic Skills)

Okuma

Yazma,

Aritmetik ve matematik,

Dinleme ve konuşma,

Düşünme becerileri,

yaratıcı düşünme
problem çözme
yorumlama
Kişisel beceriler.
sorumluluk
kendine güven
iletişim v.b.

B- YAŞAM BECERİLERİ (Life Skills)

Yaşam boyu öğrenme
Çok yönlü düşünme
Etkili iletişim
İşbirliği
Sorumlu vatandaşlık
Kariyer planlama (Mesleki Yetkinlik)
Gelişmiş vasıf (Ahlak – Terbiye açısından)

C- ANAHTAR BECERİLER (Key Skills)

İletişim becerileri (okuma – yazma – dinleme)
Takım çalışması
Sunuş
Liderlik
Problem çözme
Kendini yetiştirme
Proje geliştirme
Yaratıcılık
Finansal yönetim

D- BİREY ODAKLI BECERİLER

Kişisel beceriler (yetenekler)
Sosyal beceriler (iletişim, takım çalışması vb.)
Örgütsel beceriler (iş yaşamı, gönüllü işler, kişi finansman yönetimi vb.)
Teknik beceriler (bilgisayar, makine teçhizat kullanımına yönelik)
Sanatsal beceriler (tasarım, resim, müzik, yazı vb.)

E- ÖĞRENCİ GELİŞİM ALANLARINA GÖRE BECERİLER

Öğrenme–öğretme sürecini etkileyen öğrencinin gelişim alanları, gelişim alanının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler ve öğrencinin içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik değişkenlerinin sistemli olarak sınıflandırılmasına bağlı olarak geliştirilir. Öğrencinin gelişim alanları; (1) fiziksel, (2) sosyal, (3) benlik kavramı, (4) bilişsel ve (5) kariyer gelişim alanı olarak beş grupta toplanmaktadır. Sosyo-ekonomik değişkenler ise, çocuğun yaşamını geçirdiği yerdeki eğitim düzeyi, sağlık hizmetleri, demografik, politik, yasal, teknolojik faktörler ve eğitim seviyesidir (Worzbyt, J.C ve O'Rourke, K. ,1989: 160).

Öğrencinin tüm duygularını sağlıklı bir biçimde kullanabilmesi, başkalarıyla kolay etkileşime girebilmesi, kendisini daha iyi tanıyabilmesi, daha iyi kararlar verebilmesi, fiziksel, bilişsel, estetik, sosyal ve duygusal açıdan gelişebilmesi önemlidir. Geştalt teorisinin temel taşını oluşturan bir ilkeye göre, "Bütün, parçaların toplamından farklıdır." Birey bir bütündür ve bir bütün olarak ele alınmalıdır.

1- Fiziksel Gelişim Alanı

Fiziksel gelişim genel olarak bedensel gelişimi ifade eder. Kişinin doğum öncesinden itibaren bedensel yapı olarak geçirmiş olduğu değişikliklerdir. Çocuğun fiziksel gelişimi başarılı bir öğretimi önemli ölçüde etkiler. Çünkü fiziksel olgunlaşma ile öğrenme birbiriyle ilişkilidir. Bu durum özellikle ilköğretimde belirginleşir. Fiziksel gelişimi yavaş olan çocuklar, yavaş gelişimin sonucu olarak öğrenmede çeşitli zorluklar yaşayabilir.

Fiziksel gelişimi olumlu yönde etkileyebilmek amacıyla kazandırılacak davranışlar, çocukları sosyal açıdan geliştirmeye ve daha gerçekçi bireysel hedefler belirlemelerine de yardımcı olur. Araştırmalar fiziksel etkinliklerin kişilerarası ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu etkinliklerde çocuklar, grubun ortak amacı doğrultusunda beraber çalışma imkânı bulurlar. Grup içinde arkadaşlıkları gelişir. Arkadaşlıkları geliştikçe sosyalleşme hızlanır.

Fiziksel gelişim alanıyla ilgili geliştirilmesi gereken beceriler:

1. Küçük ve büyük motor beceriler: İlköğretimin ilk yıllarındaki etkinliklerin çoğu, büyük ve küçük motor becerileri destekleyecek şekilde geliştirilmiştir.

2. Göz-el koordinasyon becerisi: Dengeleme, nesne fırlatma ya da yakalama içeren etkinlikler göz-el koordinasyonunu geliştirmek için uygun araçlardır.

3. Görsel algılama becerisi: Akademik görevlerin çoğu görsel algılama becerisi ile ilişkili olmasına rağmen bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinlikler sınırlıdır; oysa bu beceriyi geliştirebilecek ve sınıf yönetimine katkıda bulunabilecek çeşitli etkinlikler yapılabilir. (Grup rehberliği etkinlikleri bu amaç için kullanılabilir)

4. İş birliği becerileri: İşbirliği kavramının fiziksel bir beceri olması tartışmaya açık bir konudur. Ancak bu kavramla fiziksel gelişim konusunda sık karşılaşılır. Çünkü fiziksel gelişim, yardımlaşmanın en çok öneme sahip olduğu bir konudur (Worzbyt, J.C ve O'Rourke, K. ,1989: 165).

2- Sosyal Gelişim Alanı

İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programının bir alanı olarak sosyal gelişim, çocukların bağlı bulundukları sosyal gruplarda başarılı olması için neleri bilmeleri, hangi becerileri geliştirmeleri ve nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeleri ile ilgilidir. Çocuklar ailelerinin, sınıflarının, küçük çalışma ya da oyun gruplarının, kulüplerin ve daha pek çok grubun üyesidirler.

Çocuğun sosyal olarak sınıfa uyumlu olması isteniyorsa, sosyal gelişimle ilgili ihtiyaçlarının bilinmesinin yanı sıra bazı becerilerin de geliştirilmesi gerekir.

Bu beceriler şunlardır:

1. İletişim becerileri: Çocuk etkili bir iletişim için, sosyal becerileri öğrenmelidir. Çocuk sosyal beceri eğitimi ile, akranlarına ve diğer insanlara açık ve doğrudan mesaj iletme yaşantılarını öğrenebilir.

2. Paylaşma becerileri: Paylaşmaya istekli çocuklar sınıf içinde daha iyi kabul görürler. Bu beceriler özellikle ilk sınıflarda cesaretlendirilmelidir.

3. Kurallara uyma becerileri: Kurallara uyma becerileri sınıfta düzenli olarak uygulanırsa çocuklar bu alışkanlığı kazanabileceklerdir. Bu beceriyi uygulayan çocukları düzenli olarak pekiştirmek, çocukların bu davranışlara daha fazla ilgi duymasını sağlayacaktır. Kurallara uyma, katı bir biçimde öğrencilerin davranışlarını sınırlandırmak değildir. Okulda kazandırılmaya çalışılan bilişsel, psikomotor ya da duyuşsal davranışların, alışkanlık hâline gelmesini sağlamaktır. (Kuralların kazandırılma sürecinde farkında olunmadan kuralsızlık pekiştirilebilir. Bunun için davranış yönetimi ve sınıf yönetimi başlıklı kitaplar okunmalıdır.)

4. İş birliği becerileri: Çocukların işbirliği ve yardımlaşma becerilerinin gelişimi için grupla çalışma imkanı oluşturulmalıdır.

5. Hedef belirleme ve karar verme becerileri: Yetişkinler çocukların çok küçük olduklarını ve kendi başlarına karar veremeyeceklerine inanırlar. Gerçekte uygun koşullar sağlandığında çocuklar bu becerileri kazanabilirler.

Bu tür etkinliklere katılan öğrenciler kendileri ve sınıf arkadaşlarıyla daha olumlu ve anlamlı bağlar kuracaklardır. Bu tür etkinlikler, akademik konularda birlikte çalışma alışkanlığını kazandırır ve çocuklar arasında zamanla gelişen sosyal etkileşimleri artırır. Görülen istendik davranışlar üzerinde durulduğunda daha da olumlu alışkanlıklar gözlenir.

3- Benlik Kavramı Gelişim Alanı

Benlik kavramı, fiziksel, sosyal ve akademik yeterliğimize bilişsel değer biçmedir. Benlik saygısı ise, benliğe karşı duyuşsal reaksiyonlarımızdır. Benlik kavramının oluşmasında akademik, sosyal ve fiziksel benlikle ilgili geribildirimler önemli görülmektedir. Eğitim sistemine girdiklerinde, önceki yıllar boyunca edindikleri kişisel deneyimlerine bağlı olarak çocukların hayalleri vardır. Okul, çocuğun hayallerini gerçekleştirebilecek davranışları kazanabileceği ve sürekli gelişim içinde olan kendine, yeteneklerine güvenme-değer verme, kendi kararlarına güvenmeyi öğrenmeyi sağlamalıdır.

Geliştirilmesi gereken beceriler:

1. Kendini tanımlama becerileri: Çocuklar okula geldiklerinde kendilerini en iyi, en hızlı, en hoş vb. olarak tanımlarlar. Fakat daha sonra kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaya başlarlar ve bütün alanlarda kendilerinin en iyi olmadıklarını fark ederler. Kendini tanımlama becerileri içerisinde, güçlü ve zayıf yanlarını, yeteneklerini, ilgilerini, değerlerini, hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını vb. tanıma becerileri vardır.

2. Değer becerileri: Çocuklar kendileri için neyin önemli olduğuna karar verme fırsatına ihtiyaç duyarlar. Çocuğun sahip olduğu birçok temel değer aile yaşamından gelir. Buna rağmen, çocuk kendisi için neyin önemli olup olmadığına karar verme becerisine sahip olmak ister.

3. Karar verme becerileri: Karar verme becerileri bütün çocuklarda erken yaşlarda geliştirilmeli ve okul dönemi boyunca pratiğe dökülmelidir. Kendi kendilerine bazı kararları alma fırsatlarına sahip olan çocuklar, kendileri için bir şeylere karar verme deneyimi elde eden, kendini tanımlamayı geliştiren çocuklardır.

4. Duyguları tanımlayabilme becerileri: Çocuklar, herkesin duyguları olduğunun farkında olmalarına rağmen duygularını dört şekilde tanımlarlar: Üzgün, mutlu, sinirli ya da korkmuş. Çocukların duygularını tanımlayabilme ve açıklamada yardımcı olacak birçok duygu kelimesini öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

5. Yordama becerileri: Çocuklar, özlemleri ve ümitleriyle geleceği kestirebilme ihtiyacı duyarlar.

4- Bilişsel Gelişim Alanı

Bilişsel gelişim, çocukların nasıl düşündüğü ve öğrendiği ile ilgilidir. Rehber öğretmen çocukların nasıl öğrendiği, öğrenme ve öğretmede öğrenme teorilerinin uygulanması, öğretme ve öğrenme stillerinin eşleştirilmesini bilir. İlköğretimde çocukların yaşantılarının çoğu bilişsel gelişim alanına ayrılır. Öğretmenler bilişsel gelişim alanının eğitim sürecinde en çok üzerinde durulması gereken boyut olduğuna inanır. Bu kısmen doğru olmasına rağmen, bilişsel gelişim alanı geliştirilmesi gereken beş alandan biridir.

Geliştirilmesi gereken beceriler.

1-Dinleme becerileri: Çocukların büyük çoğunluğu okuldaki tüm gününü dinlemeye ayırırken, pek azı dinleme becerilerini geliştirme konusunda yardım alırlar. Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler eğlenceli olabilir, sosyal beceriyi geliştirir ve akademik başarıyı artırır.

2-Düşünme becerileri: Çocuklar okulda başarılı olmak için analiz etme, akıl yürütme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere gereksinim duyarlar. Düşünme becerileri en basitten en zora doğru geliştirilmelidir.

3-İşlem becerileri: Çocuklar aldıkları bilgileri, ihtiyaçlarına göre kullanabilme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Bu beceriler pratik yapmakla geliştirilebilir.

4-Kendini ifade etme becerileri: Tüm çocuklar yazılı ve sözlü biçimlerde kendini ifade etme için fırsatlara sahip olma ihtiyacı duyarlar. Yazma ve okuma davranışının geliştirilmesi, kendini ifade etme davranışını tetikler.

5-Hedef belirleme ve karar verme becerileri: Hedef belirleme ve karar verme becerilerinin anaokulundan itibaren geliştirilmeye çalışılmalıdır. Çocuklar yaşlarına uygun düzeyde hedef belirleme ve karar verme süreçlerini yaşamalıdır.

5- Kariyer Gelişim Alanı

Kariyer eğitiminin orta öğretimde başlaması gerektiğine dair düşünceler olmasına rağmen günümüzde kariyer eğitimine ilköğretimde başlanılması gerektiğine dair geniş bir anlayış vardır. Kariyer eğitiminin yeri konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazıları kariyer eğitim programını müfredattan ayrı bir bölüm olarak düşünmektedir. Diğer bir görüşe göre de kariyer eğitimi programı müfredat programını bütünleyici olmalı ve ondan farklı bir bölüm oluşturmamalıdır.

Geliştirilecek beceriler:

1- Kendini tanımlama becerileri: Öğrenciler çeşitli etkinlikler aracıyla sürekli olarak kendini tanımlama fırsatına sahip olmalıdır.

2- Karar verme becerileri: Öğrenciler dersler ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile karar verme deneyimlerini yaşamalı ve geliştirmelidir.

3- İlgilerin farkında olma becerileri: Öğrenciler günlük rutin işlerin dışında nelerle uğraştıklarını fark ederek ilgilerinin farkına varabilir.

işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler üzerinde ciddiyetle durulmalıdır.

Bu tür bir çabanın sonucunda, öğrenci tüm duygularını sağlıklı bir biçimde kullanabilir, başkalarıyla kolay etkileşime girebilir, kendisini daha iyi tanıyabilir, fiziksel, bilişsel, estetik, sosyal ve duygusal açıdan gelişir (Yüksel, 2003).

1991 yılında Amerika'da yapılan eğitime yönelik incelemeler ve çalışmalar sonucunda literatüre kazandırılan Amerika 2000 Raporu'nda (21. yy'da Temel Beceriler) Temel Beceriler şu şekilde sınıflandırılmıştır.

TEMEL BECERİLER

Okuma: El yazıları, grafikler, liste, şema ve programları gösteren düzyazı ve dökümanları okuyabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme.

Yazma: Etkili bir iletişim için düşünülen bilgi ve fikirleri, döküman, mektup, rapor, grafik ve şemalara dönüştürmek, yazmak.

Aritmetik ve matematik işlemler performansı: Aritmetik ve matematiksel işlemleri kestirmek yeri geldiğinde doğru bir şekilde yapmak.

Dinleme ve konuşma: Verilen mesajı ve içeriği doğru anlamak, ana fikri ortaya çıkarmak ve düşünüleni etkili bir şekilde sözel ifadeye dönüştürmek.

Düşünme becerileri: Yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, hayal etme, öğrenmeyi öğrenme ve yargılamalı görüş bildirmek.

Yaratıcı Düşünme; yeni fikirler bulmak.

Karar verme; özel hedef ve çözümler üretme, alternatif yollar geliştirme, zorlukları kestirebilmek ve bunlara karşı en iyi çözüm yollarını ortaya koymak.

Problem çözme; problemi tanıma, problemi çözmeye yönelik planları ve aktiviteleri oluşturma ve yerine getirme.

Öğrenmeyi öğrenme; etkili öğrenme tekniklerini bulmak ve yeni anlama ve beceri yeteneklerini kullanmak, kazanmak.

Yorumlama (Görüş Bildirme); çözümü sağlanan problem hakkında fikirlerini dile getirmek, çözüm aşamaları, yöntemleri ve sonuca ulaşmakla ilgili karar verme.

KİŞİSEL NİTELİKLER

Bireysel sorumluluk, kendine güven, öz saygı, toplumsal iletişim, öz yönetim ve kendi içinde bütüncüllük özelliklerini geliştirebilme.

Bireyde Aranacak Yeterlilikler

Kişiler (toplumlar) arası Beceriler; takım çalışması, liderlik, başkalarını örgütleyebilme, yetiştirebilme, müşteriye hizmet sunabilme, görüşmeler yapabilme, farklı kültür ve geçmişe sahip bireylerle çalışabilme.

Kaynaklar; zaman, para, araç-gereç, yer ve işgücünü olumlu yönde kullanabilme.

Bilişim; veri elde edebilme, değerlendirebilme, dosyalar oluşturabilme ve saklayabilme, yorumlayabilme ve iletişimde yararlanabilme, bilgi işlem amacıyla bilgisayarı kullanabilme.

Sistemler; toplumsal, örgütsel ve teknolojik sistemleri anlayabilme, performansı izleme ve düzeltebilme, sistemleri tasarlayabilme ya da iyileştirebilme.

Teknoloji; donanım ve araçları seçebilme, belirli iş ve işlemler için teknolojiyi kullanabilme, makina ve donanımın bakımını bizzat yapabilme ve tehlikelerden sakınabilme (US Departman of Labor, 1991).

Amerika 2000 raporunda olduğu gibi Japonya Ulusal Eğitim Reformu Kurulu'da yaptığı araştırmalar sonucunda; Japon insanının eğitim yoluyla kazanacağı beceri ve nitelikleri 1985 yılında 7 temel ilke olarak ortaya koymuştur. Buna göre Japon eğitim sisteminde;

Bireye daha çok saygı; temel yapı taşlarına odaklanma,

Yaratıcılığın (kendini ifade gücü ve düşünme) aşılanması,

Eğitimde seçme fırsatlarının yaygınlaştırılması,

Eğitim ortamlarının geliştirilmesi insan odaklı olması,

Yaşam boyu öğrenme sistemine geçiş,

Uluslararası alanda yer alma çabasını artırma,

Bilgi çağının gereklerini yerine getirme.

(Bu ilkelere 1987 yılında dahil olan 3 hedef ise;)

Açık ve üretken yürek ve zihinlerin, güçlü bedenlerin ve zengin yaratıcı ruhların beslenmesi,

Özgür ve kendi geleceğini kendisi belirleyen ruhların ve toplum çıkarlarını gözeten kişilik özünün geliştirilmesi,

Japonların, uluslararası toplumun bir üyesi olarak yaşamını sürdürebilecek biçimde kültürlenmesi (www.Newharizons.org/crfut-kobayashi.html).

Bu iki farklı ülke ve kurumun raporlarındaki çalışmaları doğrultusunda ülkemize bakacak olursak, 7. Beş yıllık kalkınma planında belirlenen; "Yeni yüzyılın eşiğinde Türk insanı hangi temel niteliklerle donanık olmalıdır" sorusunun yanıtı ve Türk insanının kazanması gereken nitelikler de şöyle belirlenmiştir;

Laik,

Evrensel,

Cumhuriyetçi,

Ulusal kültürü geliştirici,

Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş,

Yeni fikirlere açık,

Kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş,

Bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek olmalıdır

(DPT,1995, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Stratejisi).

2002 yılında "Yeni Milenyumda Eğitim" başlığı altında AB kapsamında eğitimin geleceği sistem ve stratejilerinin ortaya konulduğu konferansta ise, birliğe üye ve aday üye konumunda olan ülkelerin ortak hedeflerinde, eğitim ve bireye yönelik beceriler nelerdir sorusunun cevabı aranmış çalışma ve bulgular sonuç bildirgesinde açık bir ifadeyle dile getirilmiştir.

Avrupa Eğitim Bakanları 6. Konferansı sonuç bildirgesine göre; (Bretislava – Slovak Cumhuriyeti (16-17 Haziran 2002) yeni milenyumda eğitim konulu konferansı sonuç bildirgesi)

Madde 3: Konferansta "Yeni Milenyumda Eğitim" başlığı altında Avrupanın eğitim sistemi ve eğitimin gelecekteki hedeflerine ilişkin Avrupa'daki siyasi işbirliği tartışılmıştır.

Madde 7: Eğitim öğretim sistemlerinin 3 stratejik hedefi olan (artan kalite, evrensel girişlerin kolaylaştırılması ve sistemlerin dünyaya daha fazla açılması) konularına kesinlik kazandırılmış olup, bu da temel beceriler, yabancı diller, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, hareketlilik öğretmen eğitimi, öğrenmenin çekici hale getirilmesi, aktif vatandaşlık konularını kapsayan 13 yardımcı hedefi kapsamaktadır.

Madde 8: Bratislava konferansı çerçevesinde düzenlenen 2 grup çalışması başlığı aşağıdaki gibidir;

Eğitimde kalitenin desteklenmesi: Bakanlar, kalite ölçümünün çıktı seviyesiyle ve yaşam boyu öğrenme perspektifinde herkesin eğitim ve öğretim etkinliklerinin tüm aşamalarına etkin bir şekilde katılması ile mümkün olduğu konusunda anlaştılar. Eğitim sistemleri, tüm bireylerin güçlerini, istihdam edilebilirlik için becerilerin, kişisel becerilerin ve sosyal değerlerini geliştirmesine olanak verecek kadar esnek olmalıdır. Bu durum ancak, daha iyi meslek planlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra okul düzeyinde daha fazla sorumluluk almalarıyla sağlanabilir. Başarılı uygulamaları kıyaslayabilmek ve Avrupa düzeyinde karşılıklı anlayışı sağlamak için yerel ve ulusal konulara duyarlı olan kalite temin sistemleri geliştirilmelidir.

Öğrenmenin çekiciliği ve erişebilirliği: Yaşam boyu öğrenme, sosyal taraflar, aileler, sivil toplum ve bireyler gibi pek çok öğeyi içeren ve devletin büyük sorumluluğu bulunan geniş bir eğitim fırsatı yelpazesine seslenir. Bu amaçla, ulusal düzeyde kalite standartları oluşturulmalı, başarılı uygulamalar ve deneyim paylaşımı Avrupa düzeyine yayılmalıdır. Yaşam boyu öğrenmeyi tüm vatandaşlar için çekici hale getirmek için iş yerlerinde kazanılan bilgi ve beceriler (eğer uygunsa) resmi, gayri resmi ve gayri resmi öğrenme arasında bir köprü oluşturmak için ilgili paydaşlar arasında ortaklıkların ve anlaşmaların yapılması zorunludur (MEB Dış İlişkiler Müd. Sonuç Bildirgesi).

Farklı bir örnek teşkil etmesi açısından Avustralya Eğitim Sisteminde Temel Beceriler açısından yeterlilik standartları şu şekilde belirlenmiştir (Mayer Raporu).

Avustralya (Mayer Raporu) Temel Beceriler açısından yeterlilik standartları;

Anlama, analiz etme ve bilgiyi organize edebilme,

Düşünce ve bilgi paylaşımı, iletişim,

Planlama ve organizasyon aktivitelerini gerçekleştirme,

Takım çalışması yapabilme,

Matematik düşünce ve tekniklerini kullanabilme,

Problem çözme,

Teknolojiyi kullanma.

MEB-EARGED Öğrenci Merkezli Eğitimde Belirlenen Temel Beceriler

Yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar, incelemeler ve bulgular neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 2003 yılında hazırlanan Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinde belirlenen beceriler aşağıda sıralanmıştır;

Eleştirel Düşünme

Öğrenmeyi Öğrenme

Problem Çözme

Yaratıcı Düşünme

Karar Verme

Hedef belirleme ve başarma
Kariyer planlama
Etkili iletişim
Öz değerlendirme
Özgüven
Etkili yazma
Etkili dinleme
Etkili konuşma
Etkili okuma
Medya araçlarını nesnel biçimde değerlendirme
Bütçe planlama
Zamanı ve kaynakları etkili kullanma
Değerlerini oluşturma ve sahip çıkma
Güvenilir olma
Duyarlılık
Dürüstlük
Saygı
Doğru olanı yapma
Sorumluluk alma
Kötü alışkanlıklarla mücadele
Hayır diyebilme
Şiddetle mücadele
Ön yargıdan kaçınma
Öfke, düş kırıklığı ve kaygı ile başa çıkma
Vatandaşlık bilincine sahip olma
Aile ilişkilerini düzenleme
İş birliği
Arkadaşlık
Yardım isteyebilme (Erbil, 2004: 112).

Bu bölüme kadar Amerika, Japonya, Avustralya, AB ülkeleri ve ülkemizde "Temel Beceriler" kavramı ile ilgili açıklamalar yapılmış, bireye kazandırılacak nitelik ve temel becerilerin neler olduğu sorusunun yanıtları değerlendirilmiştir. Bu aşamada ülkemizde yapılan çalışmaların sonucu nedir?

Öğrenci yeterlilikleri, nitelikleri ve becerileri ne derece etkilidir? Sorularından hareketle bir durum değerlendirmesi yapmak gerekirse İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın PISA Projesine göz atmak yerinde olacaktır.

PISA Projesi'nde Türkiye'nin Durumu

Türkiye'nin kurucu üyesi olduğu OECD (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)nın kısa adı PISA (Uluslararası öğrenci değerlendirme projesi)ne 2003 yılında (2. Dönem) katılmıştır.

PISA projesi OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirilebildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır.

PISA projesi üçer yıllık üç dönem halinde ve matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri olmak üzere üç alanda planlanmıştır.

II. Dönem PISA projesinde Türkiye'nin durumu ise;

Projenin test ve anketleri ülkemizde 2003 yılı Mayıs ayında 7 coğrafi bölgemizde tesadüfi temsili yöntemle seçilen 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede 1987 doğumlu toplam 4855 öğrenciye uygulanmıştır.

PISA 2003'e katılan ülkeler arasında Matematik alanında en yüksek başarı puanına sahip ülke 550 puanla Hong Kong Çin'dir. Finlandiya, Kore, Hollanda, Litvanya, Japonya, Kanada, Belçika başarı sıralamasında bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 356 puanla Brezilya bulunmaktadır.

Türkiye ise, 423 ortalama ile Yunanistan, Sırbistan, Uruguay, Tayland gibi ülkelerden farklı olmayan bir performans sergilemiş, Meksika, Endonezya, Tunus ve Brezilya'nın üstünde diğer ülkelerin arkasında kalmıştır.

Okuma alanında ise; En yüksek başarı puanı 543'le Finlandiya'dır. Kore, Kanada, Avustralya, Lihteshtayn sıralamada bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 375 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin ortalaması ise 441 puandır. Bu puanla Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiş, Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelerin üzerinde diğer ülkelerinn altında yer almıştır.

Fen Bilimleri alanında; en yüksek puan 548'dir ve Finlandiya'ya aittir. Japonya, Hong Kong Çin, Kore, Lihteştayn ve Avustralya, bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 385 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye 434 puanla Sırbistan, Uruguay ve Portekiz'le aynı performansı sergilemiş, Tayland, Meksika, Endonezya, Brezilya ve Tunus'un üzerinde diğer ülkelerin ardında yer almıştır.

Problem Çözme alanında; Kore ilk sırada yer alırken Hong Kong Çin, Finlandiya, Japonya, Yeni Zelanda bu ülkeyi takip etmiştir. Türkiye ise Sırbistan ve Uruguay'la benzer performans sergilemiş Meksika, Brezilya, Endonezya ve Tunus'un üzerinde diğer ülkelerin arkasında yer almıştır.

PISA'da cevap aranan sorular;

On beş yaş grubu öğrencilerin bilgi toplumunda karşılaşacakları sorunlarla ne ölçüde başa çıkabilmeye hazır yetiştirilmektedirler?

Günlük yaşamda karşılaştıkları karmaşık okuma materyallerini okuduklarında ne ölçüde anlayabilmektedirler?

Okulda öğrendikleri matematik ve fen konularını giderek daha çok teknoloji ve bilimsel gelişmelere dayanan bir dünya düzeninde ne ölçüde kullanabilmektedirler?

15 yaş grubu öğrencileri, toplum yaşamına etkili olarak katılmak için gerekli olan bilgi ve becerileri sahip midirler?

15 yaş grubu öğrencilerinin öğrenmeye karşı motivasyonu, derse karşı ilgisi, öğrenme biçimleri gibi faktörler onların performansını ne ölçüde etkilemektedir? (MEB – EARGED).

2003 ve 2009 PISA sonuçları karşılaştırıldığında ülkemizin az da olsa gelişme gösterdiği görülmüştür. Kız çocuklarının okula devamını destekleyen projeler, öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması, burs alan öğrenci sayısının arttırılması gibi maddi desteklerin yanı sıra 2005-2009 yılları arasında kademeli olarak değiştirilen öğretim programlarının Türkiye'nin 2009 PISA sonuçlarında gösterdiği sınırlı iyileşmede etkili olduğu ileri sürülebilir. Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımının etkin hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması çalışmaları da başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar arasında sayılabilir. Son yıllarda özellikle eğitimdeki yaklaşım değişimi ve yapılandırmacılık anlayışının benimsenmesiyle öğretim teknolojilerine verilen önemin arttığı ve yaygınlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin, Kasım 2010'da uygulamaya konulan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi de eğitim ve öğretimde niteliği artırmak ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla geliştirilen bir uygulamadır. Ancak Türkiye'nin dünya sıralamasında daha üst sıralara çıkabilmesi için eğitim öğretim ihtiyaçları doğrultusunda etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine ve daha kapsamlı bir eğitim reformuna ihtiyacı bulunduğu anlaşılmaktadır.

2012-2016 yılları karşılaştırması

65 ülke arasında 3 yıl önce genel ortalamada 45. sıradaydık. Matematik'te 44'üncü sıradan 45'inci sıraya geriledik. Okuma anlamada 2009'da 41. olurken, 2012'de 42. ve son raporda 37. sırada yer bulduk. Okuma-Anlama becerilerinde 3 yıl öncesine göre 5 sıra ilerleyerek 37'inci olduk. Fen Bilgisi'nde ise 2 sıra ilerleyerek bir öncekinde 43 olan sıramız 41 oldu. 3 yıl önce de Yunanistan, İsrail ve Rusya'ın gerisindeydik, yine gerisindeyiz. Son raporda ABD 35, Rusya 31, Yunanistan ise 42. sırada yer buldu. 64 ülke içerisinde son 3'ü Endonezya, Peru ve Kolombiya oluşturdu. 34'ü OECD ülkelerinde okuyan 64 ülkedeki 15 yaş grubu öğrencilerin yaklaşık 4.5 milyonu yani dörtte biri matematik, okuma ve bilimde başarısız oldu.

OECD ülkeleri matematik eğitimi için her yıl toplam 230 milyar dolara yakın bütçe ayırıyor. OECD araştırmalarına göre gençlerin sahip olduğu matematik becerileri ile iş dünyasında iyi koşullarda yüksek ücretli pozisyonlara erişimi arasında doğrudan bağlantı var.

Sadece matematik bilgisini ölçmekten çok 15 yaşındaki gençlerin sahip oldukları matematik bilgisiyle neler yapabildiğini yani matematik okur-yazarlığını değerlendirmeyi amaçlayan PISA sınavındaki Matematik sonuçlarına baktığımızda Türkiye'nin Matematik okur-yazarlığı konusunda ne kadar geride kaldığını üzülerek görmekteyiz.

64 ülke içinde son rapora göre Türkiye; matematikte 45'inci, okumada 37'nci, bilim dalında ise 41'inci sırada yer aldı. Matematik dalında Şanghay (Çin), Singapur, Hong Kong (Çin) ve Kore ilk sırayı aldı. Okumada Şanghay, Hong Kong ve Kore ilk 3'ü paylaştı. Bilimde; Şanghay, Estonya ve Hong Kong ilk üçe girdi. Rapora göre, en kötü durumdaki ülkeler ise matematikte Endonezya, Peru, Kolombiya oldu. Okumada en kötü Peru, Katar, Kazakistan ve bilimde ise Peru, Endonezya ve Katar olarak sıralandı.

Türkiye, tüm alanlarda OECD ortalaması altında kalsa da, değerlendirmelere ilk kez katıldığı 2003'den bu yana sıralamadaki yükselişleriyle başarılı ülkeler arasında gösterildi. Brezilya, Almanya, İtalya, Meksika, Polonya, Portekiz, Rusya, Tunus ve Türkiye'nin 2003 ve 2012'deki matematik performansı düşük öğrenci sayısını OECD ortalamasını yakalayamasa bile en fazla azaltan ülkeler olduğu belirtildi. Raporda bu durum, "Bu, doğru politikaların önemli olduğu gerçeğini ortaya koyuyor" diye yer bulmuştur.

Verilere bakıldığında konu uzmanları 15 yaş grubundaki öğrencilere matematik adına her şeyi öğretelim derken onları soğutmaktan ziyade "matematiği görselleştirerek öğretelim" konusunda birleşmişler ve

matematiğin çocuğun dünyasına hitap edecek şekle getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ağır bir matematik müfredatı yerine yaş grubuna göre eğitim yapılmalıdır.

Temel Becerileri Geliştirmede Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin de matematik öğretirken kendilerini güncellemesi gerekiyor. Derste kitabı anlatır geçerim mantığına son verilmeli. Çocuklar oyun hamuru gibidir, dillerinden konuşarak eğitim verilmeli. Öğrenci Türkçe, fen öğretmeninden korkmaz ama okulun en sevecen öğretmeni de olsa matematik öğretmeninden korkar. Çünkü karşısında yaş grubuna uygun olmadığı için yapamadığı bir matematik var.

Öğretmen; öğrencilerin temel okuma, yazma, matematik, iletişim ve diğer yaşamsal becerilerini geliştirmelerine yardım eder, böylece öğrencilerin mesleki, toplumsal ve kişisel gelişimini destekleyecek öğrenme fırsatları yaratır.

Öğretmen, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için yazılı ve sözlü anlatım tekniklerini, hızlı ve işlevsel okuma sürecini, temel matematik işlemlerini, iletişim sürecinin temel öge, kanal ve engellerini bilir, öğrenme gereksinmelerine göre bu bilgileri öğretim sürecine sokar. Ayrıca öğretmen, hijyen, beslenme, hastalıklardan korunma, spor gibi konuların sağlıklı yaşamda yerini ve önemini anlar.

Öğretmen, öğrencilerin farklı öğrenme yaşantılarına sahip olduğunu kabul eder. Öğrencilerin temel becerileri kazanma düzeylerini dikkate alarak, bunları geliştirmeyi alışkanlık haline getirir. Tüm öğrencilerin temel becerilerini yüksek düzeyde geliştirebileceklerine inanır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin fiziksel ve el becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin görsel ögeleri okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

Öğrencilerin estetik yargılarının geliştirilmesine yardım etme,

Öğrencilerin teknolojik okur yazarlık becerilerini geliştirme,

Öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirme,

Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardım etme (http//oyegm.meb.gov.tr/ttnet/yeterlilik/ogyttr.html)

DEĞERLENDİRME

Günümüz bilgi ve teknoloji toplumunda eğitim; öğrencilere mevcut müfredat programlarının anlatılması değil, çağa ayak uyduracak, gelişimini ve eğitimini bağımsız bir şekilde yaşam boyu sürdürebilecek, nitelikli, vasıflı, problem çözücü, yaratıcı, sorunlar karşısında değişik yollar üretici ve yol gösterici bireyler yetiştirme süreci haline gelmiştir.

Küreselleşme ile birlikte, toplumların birbirine yaklaşması ülkelerin birbirlerinin kaynaklarından yararlanması, bireylerin de farklı becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Tüm dünya da ve Avrupa Birliği sürecinde birçok şeyin standartlaştırılması gibi eğitim ve bireylere kazandırılacak temel becerilerde gerek AB ülkeleri gerekse aday ülkelerde yeni bir zorunluluk halini almıştır.

Küreselleşmenin sonucunda ülke ve toplumların kendi ihtiyaçlarının yanı sıra diğer ülkelerin potansiyellerini de kullanmaya gereksinimleri olmuştur.

Bu bağlamda bireyler öğrenim hayatları boyunca elde ettikleri becerileri yaşam boyu sürdürme ve yenilerini kazanma ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte yetişmelidir. Bu da öncelikle ulusal eğitim hedefleri olmak üzere, eğitim kurumları, eğitmenler, sivil toplum kuruluşları ve sonra eğitilen bireylerin temel görevidir.

Kaynakça:

TÖREYİN, Ayşe Meral, 2004. "Türkiye'de XXI. Yüzyıl Koşullarına Göre Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılması Gereken Değişiklikler Ve Bir Model Önerisi" 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi 07-10 Nisan 2004, SDÜ,Burdur.[Çevrim-içi:http ://oyegm.meb.gov.tr/ttnet

yeterlilik/ogyttr.htm] Erişim tarihi: 27 Temmuz 2016.

ÇİLENTİ, Kamuran, 1995. Eğtim Teknolojisi ve Öğretim. Yargıcı Matbaası. Ankara.

DPT, 1995. Onuncu Kalkınma Planı Stratejisi. 2014-2018. DPT Matbaası. Ankara.

ERBİL, Oğuz ve diğerleri, 2004. Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

KOBAYASHİ. N. The Emotional Basis of Learning "Creating the Future: Perspectives on Educational Change. Dee Dickinson. [Çevrim-içi: www.newharizons.org/crfut-kobayashi .html.]

MEB Dış İliş. Gen. Müd. "Yeni Milenyumda Eğitim" Avrupa Eğitim Bakanları 6. Konferansı Sonuç Bildirisi.

MEB-EARGED PISA 2015 Proje Raporu. [Çevrim-içi: http://pisa.meb.gov.tr/] Erişim tarihi: 27 Temmuz 2016.

OĞUZ, A.F. 1999. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara.

US Department of Labor. 1991. The Scan Report; Essential Workplace Skills for the 21st Century. Secratery's commission on Achieving Necessary Skills: What work requires of scholls. Washington DC.

YEŞİLYAPRAK, Binnur, A. Güngör, G. Kurç, 1999. Eğitsel ve Mesleki Rehberlik. Ankara.

YÜKSEL, Galip. 2003 Öğrencilerin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler Öğretmen İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme Milli Eğitim Dergisi Sayı 159 Yaz 2003

TC. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı 2010. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (Programme for international student assesment). [Çevrim-içi: http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=83], Erişim tarihi: 27 Temmuz 2016.

Yansıtıcı Yazma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumuna Etkileri

The Effect of Reflective Writing Method on Students' Attitude Towards Mathematics

Yrd. Doç. Dr. A. Arzu ARI *
Barış DEMİR **
Şeyda ÖZARMUT ***

Öz:

Yazma bilgi edinmenin ve bilgiyi uzun süre hafızada tutmanın en etkili yollarından biridir. Öğrencilerin matematik dersinde iletişim kurma becerilerini geliştirmenin yollarından biri de matematikle ilgili yazılar yazmalarıdır. Matematikte yazma, öğrencilerin tutum ve inançlarını, matematik beceri ve matematiksel fikirlerini açıkça ifade etme yeteneklerini değerlendirmede kullanılan önemli bir araçtır. Yansıtıcı yazma ise öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerinde düşünmelerini ve öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlayan bir yazım türüdür. Bu amaçla yansıtıcı yazma yöntemi kullanılarak öğrencilerin öğrenme sürecindeki duyguları, olumlu ve olumsuz deneyimleri, bu deneyimlerle ilgili öğrencilerin kendilerini sorgulamaları, kazanım ve deneyimlerini dürüst ve samimi bir şekilde değerlendirmeleri ve paylaşmaları istenmiştir. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Düzce Şükran-Sedat Şenkardeşler Ortaokulu 8. sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD.' ında öğrenim gören 15 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 4 hafta boyunca, Doğrusal Denklemler konusu ile ilgili öğrenmelerine ilişkin görüşlerini belirttikleri ve öğrendiklerini kendi ifadeleriyle yansıttıkları birer mektup yazmaları istenmiştir. Mektup arkadaşları kura ile belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrencilere uygulanan ön test ve son test tutum puanları arasındaki fark ele alınarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatiksel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Mektup yazma, tutum, matematik dersi, öğretmen adayı

Abstract:

Writing is an effective tool to gain long lasting knowledge. Writing also improves students' communiction skills. Reflective writing in mathematics, in which students share personal thoughts, feelings and approaches, can be used to understand students' attitudes towards mathematics. Furthermore, it helps to evaluate students' mathematical skills and thoughts. Reflective writing provides active participation of students in their own learning and help them to think about how they learn. In this study, participants were asked to openly share their feelings, positive and negative experiences and their questions about the learning process

* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, abural@kocaeli.edu.tr
** Öğr. Gör. Kocaeli Üniversitesi, Hereke Ömer İsmet Uzunyol Meslek Yüksekokulu, barisprof@yahoo.com
*** MEB Matematik Öğretmeni, Düzce Şükran-Sedat Şenkardeşler Ortaokulu, seydaozarmut@gmail.com

through reflective writing. The study was conducted during the fall semester of 2015-2016 school year with 15 eight graders at Düzce Şükran-Sedat Şenkardeşler Middle School and 15 pre-service teachers at Kocaeli University Mathematics Education Program.

The eight graders were matched with the pre-service teachers at the university. Students wrote letters in which they used reflective writing techniques for four weeks. In these letters, they shared their experiences, feelings and wrote about their learning styles. The pre-service teachers replied to these letters. Students were administered an attitude survey before and after the reflective writing application. The test results were statistically analized for comparison.

Key Words: Letter writing, Attitude, Math class, Teacher candidate

Giriş

Matematik, kavramları arasında anlamlı ilişkiler bulunan, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan evrensel bir dildir. Matematik dersi öğretim programında öğrenme alanları ve bu öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiş beş temel becerilerden iletişim becerisi, matematik dersine yönelik en büyük beklenti olan problem çözme becerisi kadar önemlidir. Matematiksel iletişimde soyut sembolik ifadelerin yanı sıra, sözlü anlatımdan, yazılı ve görsel ifadelerden ve gerektiğinde modellerden de yararlanmak büyük önem taşımaktadır. Matematik hakkında yazma, okuma, konuşma ve dinleme, iletişim becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına da yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilecekleri, tartışabilecekleri ve yazı ile anlatabilecekleri sınıf ortamları oluşturmalı ve öğrencilerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için uygun sorgulamalarda bulunmalıdır. Matematikte özgüven duyarak hayatında matematiği kullanabilen, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren ve bunun yanında matematiksel düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etme bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2013). Song (1997) öğrencilere matematikte neyi, neden yaptıklarına karar verme, alternatifleri görme, kendilerini değerlendirme ve en önemlisi farkındalık kazandırmanın, yani öğrencileri bilinçli hale getirmenin öğretmenlerin temel hedefleri arasında olması gerektiğini savunur. Bu hedefe ulaşmada da yazma tekniği güçlü bir araç olabilir (Akt. Demircioğlu ve diğ., 2010).

Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (Kasa, 2009).

İletişim becerisinin geliştirilebilmesinin önemli bir yolu matematik hakkında yazma çalışmaları yapmaktır. Yazma, kişinin matematik öğrenme sürecinde çok yönlü düşünmesine ve anlamlandırmasına önemli ölçüde yardım eder. Kişinin sadece iletişim becerisini geliştirmekle kalmayıp öğrenmesi üzerinde de olumlu etkiler sağlar. (Atasoy, 2005). Moore yazmanın keşfetme, organize etme ve iletişim kurma bilgisi için en güçlü araç olduğunu öne sürmektedir. Yazma etkinlikleri en genel tanımıyla bireyin bilgilerini yazıya dökmesi, kendi düşüncelerini yorumlaması kısacası duygu, düşünce, isteklerini yazılı olarak ifade etmesidir (Akt. Atasoy, 2005).

Öğrenciler bir konu hakkında bildiklerini ve bilmediklerini yazarak bilgi düzeylerini ortaya koyarlar ve bu durum onların daha anlamlı öğrenmesine yardımcı olabilir. Yazma; sadece olayları ya da aktiviteleri kaydetme değil, onları anlamlaştırmadır. Öğrenci matematik dersinde yazma etkinliklerini kullandığında kendisiyle ilgili ve öğrendiği konuya ilişkin düşünce ve tutumlarını dile getirebilir. Öğrenciler eski öğrendikleriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirebilir ve kendini değerlendirebilir (Kasa, 2009).

Yazma türleri pek çok araştırmacı tarafından yapısal, içeriksel, kullanılış biçimi, etki alanları ve buna benzer birçok perspektiften bazı sınıflandırılmalara tabi tutulmuştur. Herhangi bir sınıflamaya bağlı

olmaksızın literatürde yer alan yazma türlerine yönelik baslıklara bakıldığında çok zengin bir içerikle karşılaşılmaktadır. Bunlar ana hatlarıyla; anlamlı yazma, iletişim amaçlı-resmi (formal) yazma, şiirsel yazma, günlük yazma, bilgilendirici yazma, teşvik edici yazma, teşvik edici doğaçlama yazma, e-mail günlükleri, matematiksel biyografiler, mektup yazma, özetleyici yazma, makale yazma, yeniden yazma, ısındırıcı yazma, problem çözme, yansıtıcı yazma, öğrenme logları, yaratıcı yazma, resmi olmayan yazma, resmi yazma biçiminde sıralanabilir. Bu başlıkları arttırmak ya da birbiri ile ilişkilendirmek mümkündür. (Aytaş, 2012)

Matematik öğretiminde yazmanın kullanılmasının birçok faydası olduğu iddia edilmesine rağmen matematik öğretmenleri arasında kullanımı çok yaygın değildir. Ayrıca yazarak öğrenme üzerine yapılan araştırmalar yeterli değildir (Akt. Atasoy, 2012, Shield ve Galbraith, 1998; Reilly, 2007). Literatürdeki araştırmalar arasındaki sonuçlar incelendiğinde bazı zıtlıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, Dipillo (1994) "yazma etkinliklerinin başarı ve tutum üzerine etkisi vardır" iddiasında bulunurken, Rodgers (1997) "yazma etkinliklerinin tutum ve başarıda etkisi yoktur", Millican (1994) "yazma etkinliklerinin matematiksel başarıda etkisi vardır, ama tutumda etkisi yoktur" şeklinde araştırmaların sonuçlarını ifade etmiştir (Herrick, 2005). Aradaki farklar örneklem veya etkinlik türüne bağlı olabilmesine rağmen ülkemizde konu ile ilgili yürütülen araştırmalar yetersizdir. Ayrıca literatürdeki çalışmalar incelendiğinde tamamına yakınında nicel veri toplama araçları kullanılarak yazmanın akademik başarıya olan katkısı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Nicel verilerin yanında nitel verilerin kullanılması daha derin bir araştırma yapmak için önemlidir (Atasoy, 2012).

Bu çalışmada, ortaokul sekizinci sınıflarda matematik dersi Cebir öğrenme alanının Doğrusal Denklemler konusunda uygulanan mektup yazma etkinliklerinin kullanıldığı süreçte, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında değişim olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın araştırma problemi "Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarında mektup yazma etkinliğinin etkisi nedir?" şeklindedir.

Bu ana problem doğrultusunda da aşağıdaki alt problemler incelenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma mıdır?

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma mıdır?

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında son-test puanlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışmada matematik dersinde mektup yazma etkinliklerinin kullanımının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının araştırılmaktadır. Bu nedenle çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Deneysel desenler değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenidir (Büyüköztürk, 2007).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Düzce Şükran-Sedat Şenkardeşler Ortaokulu 8. sınıfında öğrenim gören 15 tanesi deney ve 15 tanesi kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören 15 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süreci

Deney grubundaki öğrencilerden Doğrusal Denklemler konusunun işlendiği 4 hafta boyunca, öğrenmelerine ilişkin görüşlerini ve öğrendiklerini kendi ifadeleriyle yansıttıkları mektupları Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünün 3. Sınıfında öğrenim gören matematik öğretmeni adaylarına yazmaları istenmiştir. Mektup arkadaşları, kura ile belirlenmiştir. 4 hafta boyunca öğrencilerin yazdığı mektuplar araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına iletilmiş ve onların yazdıkları mektuplar da öğrencilere iletilmiştir.

Veri toplama aracı

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Aşkar (1986) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde toplam 20 maddelik matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Her madde için tercih edilecek seçenekler ve puanlar şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen uygundur-5, uygundur-4, kararsızım-3, uygun değildir-2, hiç uygun değildir-1. Bu maddelerden 11 tanesi olumlu, 9 tanesi ise olumsuz ifade içermektedir. Olumsuz maddeler puanlama esnasında olumluya çevrilerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ölçeği hazırlayan araştırmacı tarafından 0,96 olarak bulunmuştur (Kurbanoğlu ve Takunyacı, 2012). Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,872 olarak bulunduğundan güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Deneysel çalışma öncesinde uygulama yapılacak sınıftan biri kontrol grubu diğeri de deney grubu seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Tüm sınıfa öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Aşkar (1986) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde toplam 20 maddelik matematik dersi tutum ölçeği uygulanmıştır.

Tablo 1 Normallik Analizi Sonuçları

Kullanılan Test	Gruplar	Ön Test		Son Test	
		Shapiro-Wilks	P	Shapiro-Wilks	p
Tutum	Deney	,898	,089	,901	,099
	Kontrol	,912	,143	,930	,276

Tablo 1' e göre verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir (anlamlılık düzeyi p<,05). Bu yüzden elde edilen veriler parametrik testlerden ilişkisiz örneklemler t-testi ve ilişkili örneklemler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde her bir alt problem için yapılan analizlerle ilgili bulgular ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İlk alt problem olan "Deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma mıdır?"

Tablo 2: Deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Ön Test	15	3,69	,422	14	,982	,343
Son Test	15	3,97	,924			

Tablo 2' ye göre deney grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının ön test ortalamalarının X= 3,69 ve son test ortalamalarının X= 3,97olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son

test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (t=,982;p>0,05) belirlenmiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma olmadığı söylenebilir.

İkinci alt problem olan "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma mıdır?"

Tablo 3: Kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Ön Test	15	3,45	,938	14	-,564	,582
Son Test	15	3,26	,915			

Tablo 3' e göre kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının ön test ortalamalarının X= 3,45 ve son test ortalamalarının X= 3,26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (t= -,938; p>0,05) belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Son araştırma problemi olan "Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında son-test puanlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?" ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Deney	15	3,97	,924	14	2,474	,027
Kontrol	15	3,26	,915			

Tablo 4' e göre deney grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının son test ortalamalarının X= 3,97 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının X= 3,26 olduğu görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu (t= 2,474; p<0,05) belirlenmiştir. Buna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında son-test puanlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, mektup yazma etkinliğinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Matematik öğretmeni adaylarına mektup yazma etkinliğinin uygulandığı deney grubunun matematik dersine yönelik tutumunda ön-test son-test puanları açısından anlamlı bir fark oluşmamasının nedeni uygulama süresinin 4 hafta olması söylenebilir.

Bulgular kontrol grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ön test-son test sonuçlarına göre farklılaşma olmadığı göstermektedir.

Kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları arasında son-test puanlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, mektup yazma etkinliğinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu sonuç Çardak (2010) ve Yıldırım (2016) tarafından elde edilen sonuçlarla benzer niteliktedir.

Benzer yazma çalışmaları farklı sınıflar ve farklı öğrenme alanlarında da denenebilir. Öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmalarını sağlayan yazma etkinlikleri öğretmen ve öğrencilere tanıtılıp uygulamalar arttırılabilir. Tutum ve başarı değerlendirmelerinin yanı sıra uygulamaya katılan öğrencilerin izniyle mektuplar içerik analizi ile de değerlendirilebilir.

Kaynakça:

Atasoy E., Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2005, 170952.

Atasoy,E. (2012) Yazma Uygulamaları İle Destekli Matematik Derslerinin Öğrenme Ve Öğretme Boyutlarından İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Aytaş, Ç. T. Aytaş (2012) Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Büyüköztürk Ş., Deneysel Desenler. 2. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2007

Çardak Ü., Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Günlük Tutmanın Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2010, 274682.

Demircioğlu H., Argün Z., Bulut S., "Yazma" Tekniğinin Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 2010, 34(2), 40-46.

Kasa B., (2009) Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kurbanoğlu N.İ., Takunyacı M.„ Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2012, 9(1), 111-130.

Kuzle A., Promoting Writing in Mathematics: Prospective Teachers' Experiences and Perspectives on the Process of Writing When Doing Mathematics as Problem Solving, CEPS Journal, 2013, 3(4), 41-59.

MEB (2013) Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, MEB Yayıncılık, Anakara,.

Yıldırım, Z. (2013) Yazma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Ortaokul Öğrencilerinin Tam Sayılar Konusundaki Akademik Başarısına Çeşitli Yazma Etkinliklerinin Etkisi

The Effect Of Some Writing Activities On Mathematics Achievement Of The Secondary School Students In The Subject Of Integers

Yrd. Doç. Dr. A. Arzu ARI *
Zuhal YILDIRIM **

Öz:

Bu çalışmada, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma ve günlük yazma etkinliklerinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde Dede Korkut Ortaokulu'nda 6. sınıfta okuyan 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bir kontrol, iki deney grubu olacak şekilde sınıflar seçkisiz biçimde belirlenmiştir. Dört hafta süren çalışmada deney gruplarından birinde mektup yazma, diğerinde günlük yazma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda yazma etkinliklerinin gerçekleştiği zaman diliminde soru çözümü yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli akademik başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, Kruksal Wallis testi, Mann Whitney U testi, ilişkili örneklemler için t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Sonuç olarak yazma etkinliklerinin istenen başarı artışını sağladığı ve kullanılan yazma etkinliklerinin birbirinden üstün yanlarının olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Öğrenme amaçlı yazma, Günlük Yazma, Mektup Yazma, ortaokul öğrencileri

Abstract: In this study, the effect of letter writing and journal writing, both of which are among writing activities for learning purposes, on academic achievements of the 6th grade students attending secondary school is examined. The study is conducted with 72 6th graders at Dede Korkut Secondary School the district of Tuzla-İstabul during 2014-2015 academic year. One control group and two experimental groups are specified randomly. Within the four-week period of the study, letter writing is administered for the first experimental group while journal writing is administered for the second experimental group. Problem solving sessions are applied for the control group while other groups deal with aforementioned writing activities. Multiple-choice academic achievement tests are used in order to assess learning levels of the students. Concerning the data analysis, one-way analysis of variance, Kruksal Wallis test and Mann Whitney U test, for the related samples the t-test and Wilcoxon Bookmarked Series test are used. In conclusion, it is understood that writing activities increase achievement in the long run, the writing activities applied within the scope of this study are not superior to one another and writing activities for learning purposes have a positive effect on students' attitudes.

Keywords: Academic Achievement, Journal Writing, Letter Writing, Writing for Learning Purposes

* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, abural@kocaeli.edu.tr
** Tuzla Dede Korkut Ortaokulu, zuhalyldrm@hotmail.com Bu çalışma Zuhal Yıldırım' ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Yazma bilgi edinmenin ve bilgiyi uzun süre hafızada tutmanın en etkili yollarından biridir. Bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan, düşünceyi damıtan, berraklaştıran ve netleştiren bir etkinliktir. Yazı yazmak zor, belli bir birikim ve bilgi isteyen bir uğraş olup bilginin elde edilmesi ve ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşmaktadır (Göçer, 2010). Uygulanması zor bir eylem olduğu düşünüldüğünden öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler (Ungan, 2007). Ancak yazma becerisi yaşamımızın ve iletişimimizin temelinde yer almaktadır. Bu nedenle okullarda keyifli etkinlikler ile kazandırılması son derece önemlidir. Bireyin yazma becerisinin gelişmesi ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesinin sağlanması sürekli yazdırma ile gerçekleşebilecektir (Demir, 2012).

Matematik, kavramları arasında anlamlı ilişkiler bulunan, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan evrensel bir dildir. Matematik öğretiminde öğrencilerin matematiğin dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi amaçlanmalıdır. Matematiksel iletişimde soyut sembolik ifadelerin yanı sıra, sözlü anlatımdan, yazılı ve görsel ifadelerden ve gerektiğinde modellerden de yararlanmak büyük önem taşımaktadır (MEB, 2013; Boz, 2008).

İlköğretim matematik öğretim programında öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine önem verildiği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Öğrencilerin matematikte iletişim becerisi geliştirmenin yollarından biri matematik ile ilgili yazılar yazmalarıdır (Kasa, 2009; Lim ve Pugalee, 2004). Matematikte yazma, öğrencilerin tutum ve inançları, matematik becerisi ve fikirlerini açıkça ifade etme yeteneklerini değerlendirebilmek için kullanılan önemli bir araçtır. Öğrenciler matematik derslerinde kullanılan yazma ile yalnızca matematik öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda yazmanın matematik öğrenimindeki rolünü de öğrenirler (Russek, 1998).

Matematik dersinde yazma; öğrencilerin düşüncelerini pekiştirmelerine yardımcı olur, çünkü yazma etkinliği ile derste gelişen fikirler hakkındaki düşüncelerini açıklığa kavuşturur ve bunu çalışmalarına yansıtırlar. Matematik derslerinde uygulanan anlamlı yazma deneyimleri, etkili matematik iletişim becerilerini geliştirmek ve ayrıca öğrencilerin anlamalarını değerlendirmek için önemli bir unsurdur (Rose, 2005).

Öğrenme üzerinde pek çok faydası olan yazma etkinliklerinin sınıf ortamında kullanılması son derece önemlidir. Ancak yazma etkinliklerinin öğrenme niteliği taşıması ve başarılı bir öğrenme ile sonuçlanması için doğru yazma çeşidini de belirlemek gerekir. Bu nedenle matematik öğretiminde yazma uygulamaları pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde uygulanmış ve farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Biber, 2012; Sağırlı, 2010).

Yazma etkinliklerinden biri olan öğrenci günlükleri öğrencilerin, diğer öğrencilere açıklama yapma korkusu olmaksızın, öğretmenle iletişime geçmesine olanak sağlar. Bazı öğrenciler; sınıf önünde konuşma hakkı alarak, daha az dilbilgisi ya da matematiksel bilgi sahibi olarak görünmektense, günlük ile iletişime geçmeyi tercih eder (Moore, 2007). Öğretmenler genellikle öğrencilerin günlüklerini okur ve yorum ya da sorularla karşılık verir. Böylelikle bazen bu öğrenci ve öğretmen arasında devam eden bir yazılı iletişime dönüşebilir (Neill, 2005).

Matematik yazımına başlamak ve öğrencilerin bu kavramla tanışmasını sağlamak için, mektup yazma etkinliği herhangi bir matematik dersinde kullanılabilecek bir diğer tekniktir (Carpenter, 2012). Öğrencilerin mektuplarında matematiksel iddialarının erişilebilir gerekçelerini de bulundurmaları gerekir ve ayrıca aynı konuya farklı bir bakış açısı ile bakma süreci öğrencilerin daha iyi anlaşılması sağlar ve öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirir. Mektup yazmanın en tipik örneği, sınıfta olmayan ve yokluğunda öğrenilen önemli fikir ve kavramların tam bir açıklamasına ihtiyaç duyan bir akrana mektup yazmayı içerir (Fung, 2010). Meiser ve Rishel'e (1998) göre öğrenciler, benzer bir sınıfta olup aynı materyali öğrenmekte geri kalmış olan bir arkadaşa veya başka bir öğrenciye mektup yazarak ve yakın zamanda verilmiş olan bir derste kendilerine göre en önemli olan noktaları açıklayarak fayda sağlayabilirler. Öğretmen, herhangi bir

konuya ilişkin olarak öğrencilerin neyi önemli ve ilginç bulduklarına dair muazzam bir çeşitlilik olduğunu öğrenirken, dersler hakkında derinlemesine düşünerek ve önemli bilgileri tartışarak öğrenciye de yararlı olacaktır (Carpenter, 2012).

Yazma üst düzey düşünme gelişimine yardım eden ve destekleyen pek çok yöntemden biridir (Kuzle, 2013). Sahip olduğu özellikleri ve öğrenmeye yönelik niteliklerinden dolayı yazma etkinliği matematik eğitiminde de önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmiştir. Literatürde yazma etkinliklerinin yararları, yetersizlikleri ve uygulamada karşılaşılan sıkıntılı yanlar özellikle 1980 ve 90'lı yılların başında yoğun bir şekilde araştırılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen ortak sonuç, yazma etkinliklerinin matematik derslerinde kullanımının öğretmen ve öğrencilere pek çok yararlı dönütler sağlayacağıdır (Uğurel ve diğ., 2009). Ülkemizde ise 2005 yılında yürürlülüğe konulan müfredat ile yazma uygulamalarından bahsedilmeye başlanmıştır. Ancak programda yazma uygulamalarının nasıl yapılacağına dair yeterli açıklamanın yapılmadığı görülmektedir (Atasoy, 2009). Bu nedenle matematik derslerinde kullanılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin derse olan ilgilerini de arttıracak şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Tüm bu bilgiler, yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına nasıl bir etkide bulunacağı ve yazma etkinliklerinden hangisinin daha etkili olduğu sorularını akla getirmektedir. Bu doğrultuda matematik derslerinde uygulanan farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkilerini ortaya koymak amacıyla ortaokul altıncı sınıflar Tam Sayılar konusunda uygulanan mektup yazma ve günlük yazma etkinliklerinin kullanıldığı süreçte, altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişim araştırılmıştır.

Bu çalışmada "Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Tam sayılar öğrenme alanında mektup yazma ve günlük yazma etkinliğinin kullanıldığı iki deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma matematik dersinde günlük yazma ve mektup yazma etkinliklerinin kullanımının ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini araştırmaktadır. Bu nedenle çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Deneysel araştırmalar araştırmacının belirlediği farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yöneliktir. Araştırmacı deneysel çalışmada, örneklemde yer alan bireyleri işlem gruplarına seçkisiz atama yaparak grupların denkliğini sağlamak, dışsal değişkenleri kontrol altında tutmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek durumundadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Deneyin simgesel görünümü Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney deseni ve yapılan işlemler

	Grup 1 (Kontrol Grubu)	Grup 2 (Deney Grubu 1)	Grup 3 (Deney Grubu 2)
Ön test	Tam sayılar başarı testi		
İşlemler	Geleneksel yöntem	Mektup yazma etkinliği	Günlük yazma etkinliği
Son test	Tam sayılar başarı testi		

Tablo 1'de görüldüğü gibi yazma etkinliklerinin etkililiğini geleneksel yönteme göre sınamak için seçkisiz olarak iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplardan Grup 1 kontrol grubu olarak belirlenmiş ve mevcut öğretim yöntemi kullanılmaya devam edilmiştir. Grup 2 deney grubu 1 olarak belirlenmiş ve bu grupta günlük yazma etkinliği uygulanmıştır. Grup 3 deney grubu 2 olarak belirlenmiş ve bu grupta ise mektup yazma etkinliği uygulanmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunu, İstanbul ilinin Tuzla ilçesinde bulunan Dede Korkut Ortaokulu'nda 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı 2. dönemindeki üç adet altıncı sınıf şubesinde okuyan 72 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama süreci

Deney gruplarında düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu nedenle çalışma başında öğrencilere, öğrendikleri bilgileri düzenli bir şekilde aktarabilmelerini ve yazılanların kontrolünün sağlıklı bir şekilde takibinin yapılabilmesini sağlayabilmek amacıyla, not defterleri dağıtılmıştır. Bu defterler çalışma süresince her hafta toplanarak öğrencilere geri bildirimde bulunulmuştur. Denel işlemler sırasında deney gruplarında öğretici yazma etkinliklerinden mektup yazma ve günlük yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Öğrenciler uygulamaya başlamadan önce bu yazma etkinlikleri hakkında bilgilendirilmiştir.

Günlük yazma etkinliğinde öğrencilerin günlüklerinde aşağıdaki soruların yanıtlarına mutlaka yer vermeleri istenmiştir:

Sınıfta yapılanlar nelerdir?

Neler öğrendin?

Emin olamadığın, aklını karıştıran ya da merak ettiğin seni şaşırtan olaylar nelerdir?

Öğrendiğin konuda sana kolay ya da zor gelen durumlar nelerdir?

Mektup yazma etkinliğinde ise öğrencilerden en yakın arkadaşlarının rahatsızlığı sebebi ile bir süre okulda olamayacağından, bu süreçte ona destek olmak için derslerde yaptıklarını, öğrendiklerini tüm detayları ile her ders sonunda yazacakları mektup ile dile getirmeleri istenmiştir.

Çalışma haftalık beş ders saati olmak üzere dört haftada tamamlanmıştır. Tam sayılar konusu her sınıfta 16 ders saatinde tamamlanmıştır. Bütün sınıflarda aynı ders planı, araştırmacı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Süreç boyunca deney gruplarında tek ders saati olan günlerde derslerin son 5 dakikası, iki ders saati olan günlerde ise derslerin son 10 dakikası yazma uygulamalarına ayrılmıştır. Kontrol grubunda yazma uygulamasına ayrılan sürede konu ile ilgili soru çözümü; deney grubu1'de mektup yazma, deney grubu 2'de ise günlük yazma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama bitiminde Tam Sayılar Akademik Başarı Testi tüm gruplara son test olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama aracı olarak, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki bilgilerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Ortaokul altıncı sınıf tam sayılar konusu kapsamı ve kazanımları incelendikten sonra, araştırmacı tarafından 20 soruluk çoktan seçmeli test oluşturulmuştur. Bu sorular ders kitabı ve farklı kaynaklardan elde edilmiş olup, ortaokulda görev yapan beş Matematik branş öğretmeni ve iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Ayrıca hazırlanan başarı testi uygulama öncesinde uygulama okulunda öğrenim gören 20 yedinci sınıf öğrencisine uygulanarak testin güvenilirlik analizi ve madde istatistiklerine yönelik hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,863 olarak hesaplanmıştır. Bu değer başarı testinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2014). Testte bulunan sorular için en düşük düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı 0,256 ve en yüksek düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı ise 0,792 olarak bulunmuştur. Bu değerlerden hiç biri 0,20'nin altında olmadığından testten soru çıkarılmadan uygulamaya geçilmesinde sakınca görülmemiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin tam sayılar konusu ile ilgili başarılarını ölçen 20'şer sorudan oluşan ön test ve son testler 100 puan üzerinden değerlendirilerek, aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bulunan bu puanların normal dağılım şartlarına uygunluğunu belirlemek için Shapiro-Wilk testi, grupların varyanslarının homojen olup

olmadığını belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Grupların son test puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı ise Shapiro-Wilk ve Levene testi sonuçlarına göre, parametrik testlerden olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ya da parametrik olmayan testlerden olan Kruksal Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

"Tam sayıların öğretiminde mektup yazma etkinliğinin kullanıldığı deney grubu 1 ve günlük yazma etkinliğinin kullanıldığı deney grubu 2 ile kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olan araştırma problemine yönelik olarak belirlenen bulgular aşağıdaki gibidir.

Araştırmada tam sayılar akademik başarı testi kontrol ve deney gruplarına tam sayıların öğretiminin ardından son test olarak uygulanmıştır. Her bir öğrenci için son test puanı hesaplanarak Tablo 7'deki istatistikler elde edilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin tam sayılar akademik başarı son test puanlarına ilişkin istatistikler

Gruplar	N	X	SD	Std. Hata
Kontrol Grubu	24	72,29	16,810	3,431
Deney Grubu 1	24	82,08	13,166	2,674
Deney Grubu 2	24	78,96	12,682	2,589

Elde edilen son test puanlarının normallik şartını sağlayıp sağlamadığını test etmek için $N=24<50$ olduğundan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin tam sayılar akademik başarı son test puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları

Gruplar	N	Statistic	p
Kontrol Grubu	24	0,900	0,022
Deney Grubu 1	24	0,905	0,028
Deney Grubu 2	24	0,926	0,079

Tablo 8 incelendiğinde, tam sayılar akademik başarı son test puanları dikkate alındığında günlük yazma etkinliğinin kullanıldığı deney grubu 2'nin ($DG2 = 0,926, p>0,05$) normal dağılım gösterdiği, kontrol grubu ($KG=0,900$, $p<0,05$) ve mektup yazma etkinliğinin kullanıldığı deney grubu 1'in ($DG1=0,905$, $p<0,05$) normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Bu nedenle deney grupları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı ilişkisiz ölçümlerde Kruksal Wallis Varyans Analizi Testi ile test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin tam sayılar akademik başarı son test puanlarına ilişkin Kruksal Wallis Varyans Analizi Testi sonuçları

TS-ABT	Gruplar	N	Ortalamaların Derecelendirilmesi	Test istatistiği (a, b) Kruksal Wallis Testi Değişken gruplaması		
				Ki kare	Sd	p
	Kontrol Grubu	24	30,19	3,907	2	0,142
	Deney Grubu 1	24	41,94			
	Deney Grubu 2	24	37,38			
	Toplam	72				

Tablo 9 incelendiğinde, Kruksal Wallis Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların tam sayılar akademik başarı son test puanları (Ki-kare=3,907, p=0,142>0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada günlük ve mektup yazma etkinliklerinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersi Tam sayılar konusundaki akademik başarısına etkisini belirlemek üzere yapılan araştırmadan elde edilen araştırma bulguları doğrultusundaki sonuç ve öneriler şu şekildedir. Uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarına ön test olarak yapılan tam sayılar akademik başarı testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yazma etkinliklerinin öğrencilerin tam sayılar konusundaki akademik başarısına etkisini araştırmak için tam sayılar konusunun öğretiminden sonra uygulanan son testte her bir öğrencinin elde ettiği puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan bu puanların gruplar arasında farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz ölçümlerde Kruksal Wallis Varyans Analizi Testi ile incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan tam sayılar konusunun öğretiminde yazma etkinliklerinin kullanımının akademik başarıyı arttırmada etkili bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kasparek'in (1996) elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Öğrenciler ve öğretmenler için matematik derslerinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri tanıdık oldukları bir kavram değildir. Bu nedenle yapılacak çalışmalardan önce uygulama öğretmenlerine ve uygulama yaptırılacak öğrencilere bu etkinliklerin tanıtılması, öğrencilerin yazma uygulamalarına teşvik edilmesi; çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesini sağlayabilir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıyı arttırmadaki etkisini gösteren pek çok çalışma vardır. Uygulama esnasında söz alma korkusu olan öğrencilerin de uygulamaları severek yapmaları

ve uygulama öğretmeni ile daha rahat iletişime geçme şansı bulmaları matematik derslerine yazma uygulamalarının dahil edilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayan yazma etkinlikleri ve uygulama yöntemleri öğretmenlere ve öğrencilere tanıtılarak derslerde kullanılması sağlanabilir.

Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin anlamlılığının incelenmesinde yalnızca çoktan seçmeli testler tercih edilmiştir. Çoktan seçmeli testler öğrenci başarısının ölçülmesinde yeterli olmayabilir. Bu nedenle yapılacak benzer bir çalışmada açık uçlu sorular ile öğrencilerin akademik başarılarındaki değişim incelenebilir.

Bu çalışmada geleneksel öğretim yöntemleri ile yazma etkinliklerinin öğretim üzerindeki etkilerinin karşılaştırması yapılmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı öğretim yöntemleri ile yazma etkinliklerinin karşılaştırması yapılabilir.

Yapılan çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden yalnızca mektup yazma ve günlük yazma etkinlikleri kullanılmış olup bu etkinliklerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Yapılan çalışma dört haftalık Tam sayılar konu alanı ile sınırlıdır. Bu da öğretimin akademik başarı üzerindeki değişiminin anlamlılığını göstermede yetersiz kalmıştır. Benzer bir çalışma daha uzun süreli konu alanında uygulanarak akademik başarı üzerindeki değişim incelenebilir.

Kaynakça:

Atasoy E., Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2005, 170952.

Atasoy E., Atasoy Ş., Farklı Yazma Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Düşünceleri ve Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, 3(1), 1-18.

Atasoy E., Yazma Uygulamaları ile Destekli Matematik Derslerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi, http://www.academia.edu/3789487/ Yazma Uygulamaları İle Destekli Matematik Derslerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi, (Ziyaret Tarihi:03.10.2015)

Atasoy E., Yazma Uygulamaları ile Destekli Matematik Derslerinin Öğrenme ve Öğretme Boyutlarından İncelenmesi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2012, 321914.

Biber B., Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yazmaya Dair Algıları ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerini Uygulama Düzeyler, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2012, 319665.

Boz N., Matematik Neden Zor?, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2008, 2(2), 52-65.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 13. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2012.

Carpenter E., Demonstrating Knowledge and Understanding through Mathematical Writing, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qzOnzqaA8lEJ:www.gcsu.edu/sites/files/page-assets/node-808/attachments/carpenter.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr, (Ziyaret Tarihi: 06.10.2015).

Demir T., Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012, 9(19), 343-357.

Fung M.G., Teaching Reports, Currents in Teaching and Learning, 2010, 2(2), 22-34.

Göçer A., Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2010, 3(12), 178-195.

Kasa B., Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2009, 239592.

Kuzzle A., Promoting Writing in Mathematics: Prospective Teachers' Experiences and Perspectives on the Process of Writing When Doing Mathematics as Problem Solving, CEPS Journal, 2013, 3(4), 41-59.

Lim L., Pugalee D.K., Using Journal Writing to Explore "They Communicate to Learn Mathematics and They Learn to Communicate Mathematically", Ontario Action Researcher, 2004, 7(2), 17-24.

MEB, Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, MEB Yayıncılık, Anakara, 2013.

Meiser J., Thomas R., Writing in the Teaching and Learning of Mathematics, Cambridge University Press, 1998.

Moore L., Writing for Understanding in Math Class, University of Nebraska-Lincoln, 2007.

Neill A., Journalling in Mathematics, Assesment Resource Banks, http://arbs.nzcer.org.nz/supportmaterials/maths/journalling.php, (Ziyaret Tarihi: 07.05.2015).

Rose A., The Effects of Discourse and Journal Writing on Students' Attitudes Towards Mathematics in A Fifth Grade Classroom: An Action Research Study, Yüksek Lisans Tezi, B.A. University of West Florida, Öğretme ve Öğrenme İlkeleri Anabilim Dalı, Florida, 2005.

Russek B., Writing to Learn Mathematics, Writing Across the Curriculum, 1998, 9, 36-45.

Sağırlı M., Öğrenci Görüşlerine Göre Bazı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2010, 10(4), 2501-2530.

Uğurel I., Tekin Ç., Moralı S., Matematik Eğitimi Literatüründen "Yazma Aktiviteleri" Üzerine Genel Bir Bakış, e-Journal of New World Sciences Academy, 2009, 4(2), 494-507.

Ungan S., Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007, 23(2), 461-472.

Baltacıoğlu'na Göre Bir Eğitim Ütopyası Olarak Hayalindeki Okul

Doç. Dr. Levent ERASLAN *
Yıldırım YILDIZ **
Gökhan DEVECİ ***

Öz:

Bu çalışmada, Baltacıoğlu'nun okulların yeniden yapılandırılmasına dair yazmış olduğu "Rüyamdaki Okullar" adlı eseri ele alınıp incelenerek, günümüz eğitim öğretim sistemine sağlayabileceği katkılar, kitaptaki kullanılması gerçekçi olamayacak durumlar işlenmeye çalışılacaktır. "Rüyamdaki Okullar" adlı eser 1944 yılında basılmış, 42 sayfadan oluşmaktadır. Baltacıoğlu eserini yedi rüya şeklinde yedi bölüme ayırmıştır. Bu rüyalar kendi deyimiyle "görülmüş değil düşünülmüş" rüyalardır. Rüyaları vasıtasıyla okullar ve eğitim hakkındaki düşüncelerini biz okurlara, ülkemiz eğitim sisteminin gelişmesini isteyenlere açıklamaya çalışmıştır.

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu gerek yazmış olduğu kitaplarla gerek dile getirdiği düşünceleriyle kendi döneminde eğitim öğretimde yapılması gereken reform hareketini tanımlamış ve açıklamıştır. O düşüncelerinde sadece eğitimin nasıl olması gerektiğini değil, okulların ve öğretmenlerin de nasıl olması; hangi vasıflara sahip olmaları gerektiğini açık açık anlatmıştır. Bu bağlamda "Rüyamdaki Okullar" bir eğitim-okul ütopyası olarak karşımıza çıkmakta ve günümüzde bu şekilde bir çalışma ile karşılaşılmamış olması da bu eseri ayrıca değerli kılmaktadır.

Günümüzde okulların işleyişleri, çağın şartlarına göre sürekli değişmekte ve yenilikler yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak görüldüğü üzere henüz tam anlamıyla oturmuş olan bir sistemin olmadığını söyleyebilmek mümkündür. Baltacıoğlu'nun, döneminde yazmış olduğu Rüyamdaki Okullar adlı eserinde şu anda oluşturmaya çalıştığımız okul formatından izler görüldüğünü belirtebiliriz. Çünkü onun eğitim anlayışında öğrenci bilgiyi ezberlemez, kitaplara bağlı kalmaz, öğrenci bilgiye kendisi arayarak ulaşmaktadır. Günümüz eğitim anlayışı içerisinde benzer bir şekilde öğrencilerin bilgiye bir rehber eşliğinde ulaşmalarını beklemekteyiz.

Baltacıoğlu'nun ütopik okullarında, öğrenci bilgiye aç hale getirilmeli ve sonrasında ulaşması sağlanmalıdır. Okullarda yapılan her işin maddi olarak bir değeri olmalı ve gerçekçi, hayatın içinden olmalıdır. Bu bağlamda eğitimin yuvası olan okullar da buna göre düzenlenmeli, öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilecek bir düzen içinde olması gerekmektedir. Günümüz eğitim sistemimiz de benzer amaçları, hedefleri taşıdığı görülmektedir. Ancak buradaki en önemli husus günümüzde uygulamaya çalıştığımız sistem dışarıdan toplanarak uygulanmaya çalışılmış, milli bir sistem olabilme kavramından

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, Merkez/Kırıkkale, leraslan@yahoo.com
** MEB, Merkez/Kırıkkale
*** MEB, Delice/Kırıkkale

uzaktır. Baltacıoğlu da mutlaka döneminin önemli pedagogların etkisinde kalmış olmasına rağmen, bize ve kültürümüze ait milli bir eğitim sistemi planlamıştır.

Kitabın yazılmış olduğu dönem düşünüldüğünde, kitapta yer alan fikirlerin eskide kaldığını söylemek mümkündür. Baltacıoğlu'nun sisteminde yetiştirilmek istenen adam; çiftçi, marangoz ustası, duvar ustası vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Önemli olan husus kitaptaki fikirleri baz alarak yaşadığımız çağa uyarlamak ve eğitim sistemimizi bu fikirler ışığında düzenlemektir.

Giriş

İnsan yapısı gereği, her zaman hayallerinin peşinde koşmuştur. Hayallerini gerçekleştirmek adına ilginç düşüncelere imza atarak şartları en azından ideal şekle taşıma amacı gütmüştür. Bu bağlamda mevcut sistemin aksayan yönlerini eleştiren ve ideal hayat tarzını anlatan bu hayalî "toplumsal projelere" ütopya adı verilir(Yumuşak,2012). İnsanın, değişim ve bozulma süreçleriyle dolu mevcut gerçekliğini aşarak ideal ve mutlak olana ulaşmaya duyduğu ihtiyaçtan doğan ve kaçınmasının mümkün olmadığı ütopyacı dürtü (utopian impulse), ütopyaların da ilk ve en önemli kaynağı olarak karşımıza çıkar(Kurtyılmaz,2014).

Baltacıoğlu esasında kendi döneminin eğitim-öğretim iş ve işleyişine eleştirilerde bulunmuştur. Onun fikirleri ve yapmış olduğu eğitim planlaması, kendisinde var olan eleştirel düşünme sonucu ortaya çıkmış ve bu sayede hayalindeki sistemi aktarmıştır. Eleştirme var olan bir durumu olumlu ya da olumsuz yönleriyle ele alıp, derinlemesine ineceleme anlamına gelemektedir. Hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ele alınması sonucu durum iyileştirmesi amaçlı kullanmak fayda sağlamaktadır. Eleştirel düşünme, "bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Evancho, 2000; Akbıyık&Seferoğlu,2006).

Eğitim sistemimizin aksayan yönlerini kendi zamanında görerek ideal şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirten Baltacıoğlu kendi eğitim anlayışına göre planlama yapmış ve planlarını da kitap vasıtasıyla aktarmıştır. Her ne kadar yapmış olduğu eğitim planlaması gerçekte kullanılmaması nedeniyle ütopik olarak kalmış olsa da, düşüncelerini ve planlamasını sistemimiz içerisine yerleştirdiğimiz takdirde gerçek ve uygulanabilir olduğu görülecektir. O düşüncelerinde sadece eğitimin nasıl olması gerektiğini değil, okulların ve öğretmenlerin de nasıl olması; hangi vasıflara sahip olmaları gerektiğini açık açık anlatmıştır. Bu bağlamda "Rüyamdaki Okullar" bir eğitim-okul ütopyası olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde nitelik ve içerik olarak böyle bir çalışma ile karşılaşılmamış olması, bu eseri ayrıca değerli kılmaktadır. Ütopya kavramını ele aldığımızda More ütopyasına da değinmekte fayda vardır. More ütopyası ideal olana ulaşmak için bir devlet anlayışı ile kurulmuş, bireylerin eşitliğini savunan, zenginlik, fakirlik, aitlik kavramlarını kullanmayan -o kadar ki insanların kendilerine ait evleri olduğu düşüncesinden uzak kalmaları için 10 yılda bir bireylerin evlerini değiştirmeleri gerektiğini belirtmiş(More,2010)- uygulanması muhtemel görünmeyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Baltacıoğlu'nun eğitim ütopyası ise eğitim sisteminde ideal olana ulaşmayı amaçlamış ve uygulanması muhtemeldir.

Baltacıoğlu "Rüyamdaki Okullar" adlı eseri yedi bölüme ayrımış ve her bir bölümü rüya mahiyetinde nitelendirdiği için rüyalar başlığı ile ele almıştır. Kendi deyimi ile rüyaları vasıtasıyla fikirlerini bizlere ulaştırarak, bütün ayrıntıları ile açıklamaya çalışmıştır(Baltacıoğlu,1944). Rüyalarında pek çok pedagojik düşünceler yer almakta ve yine iddia ettiği üzere gerçek hayatta da bu düşünceler uygulanabilir niteliktedir. Bu bağlamda rüya haricinde düşünüldüğü takdirde onun İçtimai Mektep'te anlatmak istediği "şahsiyet pedagojisi, istihsal pedagojisi, bütüncülük" anlatmak istediği ideal okullardır(Baltacıoğlu,1944). İdeal okulları ortaya çıkarabilmek için eğitim sistemimizde mutlak inkılaplar yapılmalı, sistemin temel taşlarından olan okullar da bu inkılap hareketinden nasibini alması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin temel taşlarından olan okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak, planlı ve sistemli yapıldığı yer şeklinde tanımlanmaktadır. Burada görmekteyiz ki; eğitim öğretim işlerinin her biri adı geçen kurumlarda yapılmakta, kapsam genişliği nedeniyle eğitimde temel yapı olarak ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal cehaletten uzaklaşmak, kalkınmayı ve ilerlemeyi istiyorsak eğitimsel düzenlemelerin arasına mutlak olarak okulların düzenlenmesini de eklememiz gerekmektedir.

Rüyamdaki Okullar Ütopyası

Baltacıoğlu'nun hayalindeki okul bilinen okullardan gerek öğretmen gerek içerik olarak oldukça farklıdır. Ona göre garip bir okul, içinde garip öğretmenler ve uygulama düzeyinde garip şeyler bulunmaktadır(Baltacıoğlu,1944). Garip olarak nitelendirilen okulun hareket noktası yaratıcılık üzerinedir. Öğrenmek, düşünmek ve duymak hep yaratmak içindir(Baltacıoğlu,1944). Kale(1993), yaratıcılığı günlük hayatta genelde yazar, müzisyen, resim veya sanatçılara özgü bir yetenek olarak kabul edilen ve sıkça kullanılan bir kavram olarak ifade etmektedir. Bahsi geçen insanları yetiştirmenin yolunun eğitimden geçtiği düşünüldüğünde okullarda yaratıcılığın önemini daha fazla anlaşılmaktadır. Yaratıcılık kavramı okullarda kendine yer bulabildiği ölçüde süreç sonunda ulaşılan çıktılar toplumsal anlamda olumlu katkılar sunacaktır. Baltacıoğlu'nun garip okulundaki garip öğretmenler ve garip öğrenciler yaratıcılık kavramını temelde baz almakta, işlemlerini de bu anlayışla gerçekleştirmektedirler. Garip okulun bahçivanlar kolunun ortaya çıkardığı güle dair garip öğretmenin, ''Böyle bir gül çeşit yokken biz meydana getirdik. Yeryüzünde buna benzer bir gül daha yoktur sanırım(Baltacıoğlu,1944).'' açıklaması okullarda uygulanması gereken yaratıcılığı tanımlamaktadır. Okullarda verilen eğitim ile yetiştirilen bireylerin yenilikçi, çağa uygun, var olan teknolojiyi geliştiren ve hatta daha da ileri giderek geleceği görerek duruma uygun ürünler ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Bu da ancak yaratıcılık vasfını kullanmakla mümkündür.

İnsanın doğası gereği yaratıcılık kavramı her insanda doğuştan varolan bir gerçektir. Bireyin çoğu kez kendisinin bile farkında olmadığı bu potansiyelini ortaya çıkarmak eğitimin görevidir(Hallman,1967; Yıldırım,2006). Eğitimin temel noktası olan okulların da bu potansiyeli ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Fiziki imkanlar, müfredat, eğitim programları gibi eğitim unsurları yaratıcılığı ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiği takdirde Baltacıoğlu'nun ütopyasındaki okullar günümüz eğitim öğretimine katkı sağlayacaktır.

Öğrenme stratejilerinin yaygın olarak her düzeyde ve konuda programlara yerleştirilmesi, ilgili öğretme yöntem ve süreçlerinin etkin olarak yürütülebilmesi ve gerekli yönetimsel desteğin sağlanabilmesi için program geliştirmecilerin ve öğretmenlerin teori ve uygulamaya yönelik eğitimi vazgeçilmezdir(Somuncuoğlu, Yıldırım,1998). Eğitim yuvalarında eylemsel ve teorik bilgiye ulaşma yöntemlerinin birbirinden ayrı düşünülmesi oldukça yanlıştır. Birey nazari bilgi üzerine ihdas sahibi olduktan sonra mutlaka fiili olarak da tatbik edebilmelidir. Okulların amacı olması gereken gerçek ürünleri ortaya çıkarabilmek için yapılması gereken hangi yöntem var ise kullanılmalıdır. Baltacıoğlu'nun okullarında ameli nazari bilgi diye bir ikilik bilinmemekte ve anlaşılmamaktadır. Onların bildiği yapmak, kullanmak, yaratmak gibi şeylerdir(Baltacıoğlu,1944).

Köydeki çocuk tarımla ilgili becerileri günlük yaşam içinde büyüklerini gözleyerek ve taklit ederek ve yaparak yaşayarak öğrenir(Fidan,1986). Bireylerin doğumdan itibaren sosyal çevreden öğrendikleri yaparak yaşayarak öğrenme tekniğinin gizil olarak kullanılması sonucudur. Bilinçli bir eğitimle uygulandığında bu yöntemde birey bir rehber eşliğinde yeni bir ürün ortaya çıkararak, ürünün temelini ve bütün basamaklarını kendisi deneyimlemiş olup, bilginin daha anlamlı olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme sürecine aktif katılmaları ve yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları yakalamaları gerekmektedir(Çıbık, Emrahoğlu,2008). Baltacıoğlu'nun ütopik okulunda yaparak yaşayarak öğrenme daha farklı bir boyut kazanmaktadır. Ürünlerin maketten, resimden uzak gerçeğiyle örtüşür olması gerektiğini savunmaktadır. İnsan tenekeciliğe tenekeyi işliye işliye hazırlanabilir, resmini yapa yapa değil(Baltacıoğlu,1994). Bu okulda bilgi, okuyarak, görerek, işleyerek değil, gerçek bir mutfak hayatı yaşayarak alınır(Baltacıoğlu,1944).

Okullarda yaptırılan faaliyetler çocuğu gerçek hayata hazırlayabilir nitelikte olmalı, elde edilen çıktılar olağan hayat içinde kullanılabilir olmalıdır. Bize iş değil, sosyal iş gerektir. İnsan sosyal işe sosyal işler yaparak alışabiliyor, antisosyal işler yaparak değil(Baltacıoğlu,1944). Baltacıoğlu pragmatist anlayışla okulların hayatın kendisi olduğunu belirtmiştir. Dewey'in "Okul, hayata hazırlık değil, hayatın doğrudan doğruya kendisidir"(Öymen, 1969; Bender,2005) felsefesine inanarak, gerçek deneyimlerle bireyleri hayata hazırlaması gerektiğini savunmuştur. O eğitimin önemli unsurlarından dersleri; bilgi veren ancak bilgiyi verirken eli, gözü, dikkati, muhakeme yeteneğini eğiten, duguları geliştiren, iradeyi harekete geçiren, azim ve dayanıklılığa alıştıran bir yapıda olduğu takdirde yararlı olacağını açıklamıştır(Baltacıoğlu,1912). Ayrıca elde edilen çıktıların gerçek hayatta maddi değeri de öğrenci tarafından bilinmelidir. Aksi takdirde öğrenilenler değersiz taklitler olarak kalacaktır. Ürünlerin değerini bilmeyen öğrenci gerçek hayata uzak kalarak piyasadan habersiz olacaktır. Böyle yetişen bir talebe hayat kavgasında varlığını sürdüremez, onun sırtı yere gelir(Baltacıoğlu,1944). Öğrenci okullarda ortaya çıkardığı her ürünün, her bilginin sosyal hayatta karşılığını bilmesi gerekmektedir. Bilgilerin nerede nasıl kullanılacağını bilmesi sosyal hayatın başarı anahtarı olarak görülmektedir. Öğrenme günlük hayattaki gerçek olaylardan elde edilen anlamdır(Kılıç,2004). Gerçekçilikle yetişen bir birey gerek kendi hayatına gerek toplumsal hayata büyük katkılar sağlayacaktır. Gerçek en büyük pedagogdur. Onu dinlemek gerektir(Baltacıoğlu,1944).

Baltacıoğlu geleneksel eğitim sisteminin tüm doğurgularını çok sert biçimde eleştirir. Ezber, ezberletme, otokrat öğretmen en çok eleştirdiği kavramlardır. "Mahalle mekteplerinden tutun en yüksek eğitim kurumuna kadar bütün kurumlarımız ezberleyen adam yetiştirme peşindedir. Mahalle mekteplerinde okutulan tecvitler, kıraatlar, hesaplar hep hafızayı doldurmak için okutuluyor. Öğretmenlerimiz hep bizden sadece bir şey isterlerdi; söylediklerini ezberlemek, ezberlemek okul hayatında bütün başarıların, takdirlerin, derecelerin, terfilerin anahtarı gibiydi." (Eraslan,2013).

Baltacıoğlu'nun hayalindeki garip okulda okuyan çocukları sınavdan çıkmış ve hepsi çok mutlu, sevinçten yerinde duramayacak durumdadır. Çocuklarının mutluluğunu gören Baltacıoğlu da çocuklarının sınavdan iyi notlar aldığını düşünerek onlarla beraber sevinmeye başlar. Çocuklarının notlarına bakan Baltacıoğlu'nun bütün derslerden sıfır aldıklarını görmeleri ile sevincinin yerini kızgınlık alır. Çocuklarına sınıfta kalan çocuklar böyle sevinir mi hiç diye çıkışır ve büyük oğlunun ağzından kendisini şok eden "Bizim öğretmen bu derslerden herkes geçer, fakat asıl marifet dönmektir" dedi sözleri dökülür (Baltacıoğlu,1944). Bir dersten başarılı olabilmek için sınavdan başarılı olmak tek şart olmamalıdır, öğrenciler sınavda çıkacak soruları ezberleyen bireyler olarak değil; derste öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Öğretmenlerin derste söylediklerini ezberleyerek gerçek öğrenme sağlanamaz. Ezberci eğitim sadece gerçek öğrenmeyi engellemekle kalmamakta; öğrencinin bireyselliğini yok etmekte, özgün düşünceyi sınırlamakta ve yerleşik düşünme kalıbına uymayan yeni verilerin değerlendirilmesini engellemektedir (Özden,2005). Ezberciliği, Ortaçağ'ın ruh anlayışında olduğu gibi kafayı bir kara tahta, içi boş bir kap gibi düşünen insanların anlayışı(Baltacıoğlu,1964) olarak belirtmiş kendi döneminde sistem içerisindeki yerini reddetmiştir. Benzer şekilde günümüz eğitim anlayışında da ezberci eğitimin yanlış olduğu eğitimcilerce dile getirilmektedir.

Baltacıoğlu rüyasında müfettiş olup bu garipliklerle dolu şahsiyet okulunu teftiş etmeye gider. Okula gittiği zaman çocukların sınav salonunu görmek istediğini, çocuklara sorular soracağını belirtir ancak içeri girdiğinde sessiz bir sınav salonu yerine; her yerde grup halinde çocukların çalıştığı büyük bir çalışma odası görür. Çocukların içinden birini seçmesi ile birlikte görevli çocuğun dosyasını getirir ve Baltacıoğlu dosyayı incelemeye başlar buradaki bir not dikkatini çeker.

"Babam Anadolu gezilerinin hatıralarını anlatırken demişti ki: Niğde'de ev sahipleri apteshaneleri evden bir koridorla ayırırlar ve daima bahçe tarafından bir kapak bırakırlar. Bu kapak zaman zaman açılıp içindeki insan gübresi alınır ve tarlalara dökülür. Şimdi sebebini anlıyorum. Bu gübreyi krizantemler için kullandım, pek çok istifade ettim. Çünkü fevkalade büyütüyor. Ziraat kitaplarını tetkik ettim. Bulduğum malumata göre, bir insan senede 3.5 kilo azot ve 2 kilo fosfat veriyor. Bu kuvvetler insan gübresiyle toprağa karışıyor. Türkiye'nin bazı yerlerinde olduğu gibi Fransa, Belçika, Japonya ve Çin de insan gübresinden istifade

ediyor. Ziraat kitaplarını karıştırırken Profesör Mehmet Yaşar'ın Ziraat Fenni adlı kitabında tuhaf bir hesap gördüm, satırları aynen buraya yazıyorum: (Yapılan tetkikat ve hesabatanazaren bir insan senevi 3.5 kilo azot, 2 kilo kadar da fosfat husule getirmektedir. Azotun kilosunu 20, fosforunkini 15 kuruş hesap edersek, azotun kıymeti 3.5x20=70 kuruş, fosforun ise 2x15=30 kuruşa baliğ bulduğuna göre bir insan bir liralık mevadımünbite veriyor demektir…) Memleketin nüfusu 20.000.000 olduğuna göre her yıl 20.000.000 lira kaybediyoruz. Eğer büyüyünce bir şehrin belediye reisi olursam ilk işim halka bu gübrelerden istifade yollarını öğretmek olacaktır…" Notu okuyan Baltacıoğlu bir hayli şaşırır. Alıştığımızdan çok daha farklı bir insan yetiştirme ve öğretme tekniği olduğunu farketmiştir. Bu bizim gördüğümüz fizik, kimya, biyoloji derslerine hiçte benzememektedir(Baltacıoğlu,1944).

Baltacıoğlu'nun incelediği çalışma dosyasında; öğrenciye hocasının sorduğu " Yunan sanatı için geçmişi olmayan, büsbütün kendi kendine oluşmuş bir sanattır derler. Acaba öyle mi? Bu sanatın diğer kavimlerin sanatıyla hiçbir münasebeti yok mudur?" sorusu dikkatini çekmiştir. Çocuk bu soruya cevap vermektedir. Gazetelerden, dergilerden, kitaplardan resimler toplamış, Mısır Medeniyeti ile Yunan Medeniyetinin bina, mimari ve güzellik anlayışları arasında derin benzerlikler bulmuştur (Baltacıoğlu,1944). Bu okulda çocuklara hazır bilgi sunuş yoluyla verilmektense; onların bilgiye kendilerinin ulaşması, bilgiyi keşfetmesini sağlayacak imkanlar yaratılmakta, çocuklar bilgiyi yorumlayıp analiz etmekte ve böylece hem çocukların kalıcı bilgiye ulaşması sağlanmakta hem de yaratıcılıkları teşvik edilip pekiştirilmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde, eğitim ve öğretim kavramlarının ikiside bulunduğuna göre bir ilmin, yahut ilme ait olan bir dersin değeri yalnız kazandırdığı bilginin fazlalığı ile değil, geliştirdiği yeteneğin derecesi ile ölçülmesi(Baltacıoğlu,1912) gerekmektedir.

Dosyada mühim bir bölümün İtalyan-Habeş Savaşına ayrıldığını gören Baltacıoğlu şaşırır. Öğretmen: "Biliyorsunuz ki bu olay hemen bütün dünya milletlerini ilgilendiriyor. Bunun sonu ne olacağını herkes merak ediyor. Çocuklar, bu küçük diplomatlar da. Mademki çocuklarımız bu günün insanlarıdır, İtalyan-Habeş savaşına ilgisiz kalmamalıdırlar. Sonra mühim nokta, bu tetkikler sadece siyasi midir? Bunlar başka bilgileri de çağırır. Bakınız, Habeş ırkı, Habeşistan'ın zenginliği, iklimi, dünya politikası. Bütün bunlar çocuklar tarafından öğrenilecektir. Biz Habeş-İtalyan anlaşmazlığını çocuklarımızla birlikte adım adım takip ettik açıklamasını yapar." (Baltacıoğlu,1944). Çocuklar Baltacıoğlu'nun rüyasındaki bu garip okulda sadece ders ezberleyen robotlar değil, memleketinde ve dünyada olup bitenler hakkında fikir sahibi olan bireyler olarak yetiştirilmektedir.

Çocuklara teorik bilgiler verip onları not puan vs. ile güdülemeye veya korkutmaya çalışmak yerine; onlara daha özgür bir eğitim vererek gerçek hayatta kullanabilecekleri pratik ve işe yarayacak bilgilerin öğretilmesini ve uygulanmasını amaçlayan bir okulla karşı karşıya kalmıştır. "Ülkemizde eğitim ve öğretimin amacı 'uslu, hafızası kuvvetli' adamlar yetiştirmektir! Bizde atasözleri ile ifade edilen en kuvvetli eğitim inançları hurafeden başka bir şey değildir! İnsanların hayatındaki başarı; birinci derecede bildiklerinin, zekâlarının değil, teşebbüs, azim, dayanıklılık, cesaret ve gözüpeklilik gibi ahlaki vasıflarının yani karakterlerinin bir ürünüdür. Yaşamak azminde olan bir milletin tek amacı; 'çocukları hayata hazırlamak' olmalıdır. Eğitim; hayat için en önemli sermayedir". Bu sözleri ile Baltacıoğlu'nun pragmatist felsefenin eğitim yorumlaması olan ilerlemecilik akımının temel özelliklerini kabul ettiği görülmektedir (Eraslan,2013).

Pratik düşünme becerisi ve pragmatizme dair ifadelerde dikkat çekmektedir. Pratik düşünme, hedef ve görüşlerin incelenmesini sağlar(Bolat, 2005). Pragmatizm 19.yy sonu ve 20.yy başlarında İngiltere ve Amerika'da ortaya çıkan ve daha sonra Amerika'nın milli felsefesi haline gelen bir felsefe akımıdır. Kapitalizmin İngiltere'de filizlenmeye başladığı sıralarda ilk izleri Jeremy Bentham'da görülen sonra John Stuart Mill tarafından biçimlendirilen bu düşünce daha sonra Amerika'da pragmatizm adı altında gelişme alanı bulmuştur. Faydacılık ya da yararcılık olarak nitelendirilir (Bakır, 2006).

Baltacıoğlu'nun Rüyasındaki garip okulda çocuklara bir bilgi verilmeden önce çocuğun hazır bulunuşluğuna dikkat edilmekte ve çocuk bilgiye hazır hale gelmeden zorla bilgi verilmeye kalkışılmamaktadır.

Hazırbulunuşluk (Hazıroluş):

a. Bilişsel hazır oluş: Genetik olarak olumsuz bir faktörün bulunmaması ve bireyin bilgileri alabilecek kadar zekaya sahip olması demektir. (Özer,2005).

b. Psikolojik hazır oluş: Bireyin genel uyarılmışlık halinin orta düzeyde olması ve güdülenmiş bulunması gerekmektedir. Şöyle ki uyuyan bir bireye öğretme mümkün olmayacağı gibi çok fazla uyarılma da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kişi güdülenmiş olmalıdır. Güdü, bireyi öğrenme durumu için uyarır, aktif hale getirir(Özer,2005).

c. Fiziksel hazır oluş: Görme, işitme dokunma gibi öğrenme ile ilişkili olan duyuların normal düzeyde görevlerini yapabilmeleri demektir (Ataklı, 1991, Akt: Özer, 2005)

Yemek esnasında hep beraber oturan çocukları Baltacıoğlu'nun dörderli gruplar halinde oturtmasıyla ve Baltacıoğlu'nun deyimiyle celladı andıran masalara yemek taşıyan yemekhane hademelerinin yerine masanın yaşça en küçüğünün yemek servisini yapmaya başlaması ile birlikte arı kovanını hatırlatan uğultular ortadan kalkmış ve adeta modern otellerin büyük yemek salonlarındaki tatlı fısıltılar yerini almıştır (Baltacıoğlu,1942). Burda öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışabilecekleri, kendi aralarında iş bölümü yapabilecekleri küçük grup etkinlikleri yaptırmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisine değinilmiştir. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri hem tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine hem de bireysel öğretim yöntemlerine seçenek oluşturmaktadır(Yıldız, 1999).

Baltacıoğlu'nun hayalindeki okulda ne resim dershanesi ne de belli başlı, klasik anlamda bir resim dersi yoktur resim, ders olarak değil, lüzum ve ihtiyaç üzerine iş olarak yapılmaktaydı (Baltacıoğlu,1942). Yaparak yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme, pragmatizm ve yaratıcı düşünceye dair ifadeler görülmektedir. Yaratıcılık, yeni ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması sürecidir.

"Bu okulda resmin her türlüsü var, tabiatten, ezber, mihaniki, tezyini… resim. Çünkü bu okul tam insanı yetiştirmek istiyor, yetiştiriyor da." (Baltacıoğlu,1942). Proje tabanlı öğrenme, çoklu zeka kuramı ve aktif öğrenme ile ilgili emareler görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme, projeyi alt yapı unsuru olarak gören bir öğrenme anlayışıdır. Proje, düşünme, hayal etme, kurgulama demektir. Düşünme, hayal etme ya da kurgulama tabanında yükselen bir öğrenme anlayışı ise, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmiş, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi ve bunu gerçekleştirecek bir öğrenme sürecini öngörür(Erdem, 2002). Çoklu Zeka Teorisi, Gardner tarafından 1983 yılında "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" adlı kitabında ortaya atılmıştır (Gardner, 1983). Gardner zekayı bir kişinin bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu, etkin ve verimli bir biçimde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır.Gardner'e göre zekanın klasik IQ testleri ile açıklanamayacak kadar çok boyutları vardır (Gürçay ve Eryılmaz, 2005). Baltacıoğlu da Pedagojide İhtilal adlı eserinde zeka ve öğrenme ile ilgili şunları belirtmiştir(Baltacıoğlu,1964);

İnsanlar zeka bakımından farklı yaratılmıştır.

Aynı yaşta olan insanların evrimleri(gelişimleri) paralel olmaz.

Aynı yaşta olan insanların bilgi alma(öğrenme) kaabiliyetleri de ayrıdır.

İki milyon liraya yapılan devasa okulu istediği gibi şekillendirip dizayn edebilmesi için fırsat verilen Baltacıoğlu'na iş bitimine kadar ise hiç kimsenin kendisine karışmayacağı ve işin üzerindeyken hiçbir kontrole tabi olmayacağı, sadece işin neticesi üzerinde kontrol edileceği belirtiliyor (Baltacıoğlu,1942). Burda Baltacıoğlu'nun ürün değerlendirmesi ile ilgili düşüncelerine rastlanmaktadır. Ürün değerlendirmesinde programda belirlenen kazanımlar öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür. Süreç değerlendirmesinde ise; öğrencilerin performanslarındaki gelişimleri izlenir. Öğrencilerde yeterli gelişimin sağlanabilmesi için hem süreç, hem de ürün değerlendirilmelidir(Çeçen ve Kurnaz, 2015).

Baltacıoğlu, ütopik okulunda; öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğretmen yapısında, öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla yaplan imtihanlarda, ders işleyişlerinde, okul ve sınıfların yapılarında önemli

değişiklikler yapılması gerekliliğini rüya olarak varsaydığı hayallerle aktarmıştır. Bu nedenle hayali kurulan doğru ve nitelikli bireylere eğitim vasıtasıyla ulaşmak için kendisinin aktardığı değişimleri uygulayıp, eğitim alanında inkılap yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca günümüz eğitim anlayışının temeli olan birey merkezli anlayışın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin ve işlevsel bilginin önemini Baltacıoğlu uzun yıllar önce vurgulamıştır(Eraslan & Karadoğan, 2014). Bu denli ileri görüşlü bir eğitimcinin fikirleri elbette eğitim inkılabının temellerinde yer bulmalıdır.

Baltacıoğlu'nun rüyaları birer senaryo niteliğinde karşımıza çıkmaktadır. Her bir rüyayı senaryo olarak değerlendirirsek, birbirlerini takip eden parçaları olduğunu ve hepsinin bir bütünü oluşturduğunu anlamaktayız. Bütün olarak eğitim sistemini, parçalar olarak da eğitim sisteminin unsurlarını ve içeriğini bulmaktayız. Parçalarda oldukça değerli pedagojik düşünceler karşımıza çıkmaktadır. Baltacıoğlu'nun senaryo halinde bize sunmuş olduğu düşüncelerini, günümüz eğitim sistemine uyarladığımız takdirde gerçekte istenilen, eğitimli bireylere süreç sonunda ulaşmamız kaçınılmaz olacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, geleceğimizi emanet ettiğimiz genç kuşakları şekillendiren eğitim öğretim kurumlarının ve elemanlarının ayrıca; fiziki koşullarının Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun kitapta belirttiği fikirlerini baz alıp günümüze uyarlayarak okullarımızı bu fikirler ışığında düzenlemektir. Kendisinin 75 yıl önce yazdığı kitapta belirtmiş olduğu düşüncelerinin hala günümüzde yeni uygulanmakta olan sistemlerle örtüştüğü görülmüş, bu nedenle okulların niteliğinin arttırılması için tavsiyelerinin göz önüne alınması gerektiği düşünülmüştür. Yöntem Yapılan araştırma nitel bir çalışma olup, genel tarama modeli benimsenmiştir. Bu bağlamda lüteratür taraması ile betimsel inceleme yapılmış, konu ile ilgili kitap, dergi, makale gibi basılı kaynaklar incelenmiştir. Literatür taraması; belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok eserin derinlemesine ve sistematik olarak araştırılarak belirlenmesi şeklinde tanımlanmıştır (Gash,1999). Birincil kaynak olarak Baltacıoğlu'nun Rüyamdaki Okullar eseri diğer eserleri kullanılmış, ikincil kaynak olarak ise tez, makale, kitap vb diğer basılı kaynaklar kullanılmıştır. Yapılan çalışmada Baltacıoğlu'nun eserlerinden yapılan alıntılarda anlam bütünlüğü bozulmadan kısmi değişikler yapılarak aktarılmıştır.

Bulgular

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu gerek yazmış olduğu kitaplarla gerek dile getirdiği düşünceleriyle kendi döneminde eğitim öğretimde yapılması gereken reform hareketini tanımlamış ve açıklamıştır. Sadece eğitimin nasıl olması gerektiğini değil, okulların ve öğretmenlerin de nasıl olması, hangi vasıflara sahip olmaları gerektiğini açık açık anlatmıştır.

Baltacıoğlu "Rüyamdaki Okullar" adlı eseri yedi bölüme ayrımış ve her bir bölümü rüya mahiyetinde nitelendirdiği için rüyalar başlığı ile ele almıştır. Kendi deyimi ile rüyaları vasıtasıyla fikirlerini bizlere ulaştırarak, bütün ayrıntıları ile açıklamaya çalışmıştır. "Rüyamdaki Okullar" bir eğitim-okul ütopyası olarak karşımıza çıkmaktadır ve eser hem kendi çağının hemde günümüzün öğretmenlerine yol gösterici nitelikte, kıymetli çalışmalardandır. Baltacıoğlu rüyaları vasıtasıyla fikirlerini bizlere ulaştırarak, bütün ayrıntıları ile açıklamaya çalışmıştır.

Baltacıoğlu'nun garip olarak nitelendirdiği okulunun hareket noktası yaratıcılık üzerinedir. Öğrenmek, düşünmek ve duymak hep yaratmak içindir. Baltacıoğlu'na göre; öğrenci bilgiyi kovalayan, bulan, gerekirse yaratan konumunda olmuştur. Baltacıoğlu'nun garip okulundaki garip öğretmenler ve garip öğrenciler yaratıcılık kavramını temelde baz almakta, işlemlerini de bu anlayışla gerçekleştirmektedirler. Okulların Fiziki imkanları, müfredat, eğitim programları gibi eğitim unsurları yaratıcılığı ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiği takdirde Baltacıoğlu'nun ütopyasındaki okullar günümüz eğitim öğretimine katkı sağlayacaktır.

Baltacıoğlu'nun rüyalarında pek çok pedagojik düşünceler yer almaktadır. Baltacıoğlu pragmatist anlayışla okulların hayatın kendisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerde tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecine aktif olarak katılıp; yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları yakalamaları gerekmektedir. Okullarda yaptırılan faaliyetler çocuğu gerçek hayata hazırlamalı, öğrenciler edindiği bilgileri hayat içinde kullanabilmesi gerekmektedir.Bir dersten başarılı olabilmek için sınavdan başarılı olmak tek şart olmamalıdır, öğrenciler sınavda çıkacak soruları ezberleyen bireyler olarak değil; derste öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Çocuklara teorik bilgiler verip onları not, puan vs. ile güdülemeye veya korkutmaya çalışmak yerine; onlara daha özgür bir eğitim vererek gerçek hayatta kullanabilecekleri pratik ve işe yarayacak bilgilerin öğrenilmesi ve uygulanmasını amaçlayan bir okul, eğitim sistemi planlanmalı ve bu planın uygulanması gerekmektedir.

Bu okulda çocuklara hazır bilgi sunuş yoluyla verilmektense; onların bilgiye kendilerinin ulaşması, bilgiyi keşfetmesini sağlayacak imkanlar yaratılmakta, çocuklar bilgiyi yorumlayıp analiz etmekte ve böylece hem çocukların kalıcı bilgiye ulaşması sağlanmakta hem de yaratıcılıkları teşvik edilip pekiştirilmektedir.

Çocuklar Baltacıoğlu'nun rüyasındaki bu garip okulda sadece ders ezberleyen robotlar değil, memleketinde ve dünyada olup bitenler hakkında fikir sahibi olan bireyler olarak yetiştirilmektedir. Baltacıoğlu'nun Rüyasındaki okulda Çocuklara bir bilgi verilmeden önce çocuğun hazır bulunuşluğuna dikkat edilmekte ve çocuk bilgiye hazır hale gelmeden zorla bilgi verilmeye kalkışılmamaktadır. Çocukların derslere tam katılımı ile aktif öğrenmenin önemine işaret etmektedir.

Eğitim sistemimizin aksayan yönlerini kendi zamanında görüp, ideal şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirten Baltacıoğlu kendi eğitim anlayışına göre planlama yapmış ve planlarını da kitap vasıtasıyla aktarmıştır. Baltacıoğlu'nun hayalindeki okul bilinen okullardan gerek öğretmen gerek içerik olarak oldukça farklıdır. Okullar öğretimin gerçekleştiği yer, öğretmenler ise öğretimin gerçekleşmesinde rehber görevi üstlenen kişiler olarak kabul edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizin en önemli pedagoglarından olan Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun 75 yıl öncesinde yazmış olduğu kitaptaki fikirlerinin baz alınarak günümüze uyarlanması ve eğitim sistemimiz ve okullarımızın bu fikirler ışığında düzenlemesi halinde eğitim kalitemiz artacaktır.

Geleceğimizi emanet ettiğimiz çocuklarımızı topluma ve kendisine faydalı birer birey olarak yetiştirebilmemiz için onlara gerekli imkan ve fırsatların tanınması gerekmektedir. Okullar çocuklarımızın kalıcı bilgiyi tam olarak öğrenebilecekleri yerler olarak organize edilmelidir. Çocuklara bir bilgi verilmeden önce çocuğun hazırbulunuşluğuna dikkat edilmeli ve çocuk bilgiye hazır hale gelmeden zorla bilgi verilmeye kalkışılmamalıdır.

Okullarımızın hareket noktası yaratıcılık olmalıdır. Okuldaki bütün ders ve uygulamalarda çocukların yaratıcılıkları geliştirilmeye çalışılmalıdır. Yaratıcılık kavramı okullarda kendine ne kadar çok yer bulabilirse; süreç sonunda topluma o kadar çok olumlu katkı sağlayacaktır.

Okullarda verilen eğitim ile yetiştirilen bireylerin yenilikçi, çağa uygun, var olan teknolojiyi geliştiren ve hatta daha da ileri giderek geleceği görerek duruma uygun ürünler ortaya çıkarmaları beklenmektedir.

Okullarda gerçek ürünleri ortaya çıkarabilmek için yapılması gereken hangi yöntem var ise kullanılmalıdır. Öğrenciye bir işi gerçekten yapmayı öğretmeliyiz ve bunun için gerekli imkanları sağlamalıyız. Okullarda bilgi sadece okuyarak, görerek veya işleyerek değil, gerçek bir mutfak hayatı yaşayarak alınmalıdır. Okullarda yaptırılan faaliyetler çocuğu gerçek hayata hazırlayabilir nitelikte olmalı, elde edilen çıktılar olağan hayat içinde kullanılabilir olmalıdır. Öğrenciler okulda edindikleri bilgileri gerçek hayatlarında da kullanabilmelidir.

Baltacıoğlu, geleneksel eğitim sisteminin tüm doğurgularını çok sert biçimde eleştirir. Ezber, ezberletme, otokrat öğretmen en çok eleştirdiği kavramlardır. Temel eğitimden en yüksek eğitim kurumuna kadar bütün kurumlarımız ezberleyen adam yetiştirme peşinde olduğunu düşünmekte, ezber ile bilgiye ulaşılamayacağını belirtmektedir. Günümüz imkanlarını düşündüğümüzde okullarımızı bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşabileceği şekilde düzenlememiz gerekmektedir. Tenkoloji çağı gereği olarak da bilgi ezberleme yöntemi çağ dışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir dersten başarılı olabilmek için sınavdan başarılı olmak tek şart olmamalıdır, öğrenciler sınavda çıkacak soruları ezberleyen bireyler olarak değil; derste öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Öğretmenlerin derste söylediklerini ezberleyerek gerçek öğrenme sağlanamaz.

Çocuklara teorik bilgiler verip onları not puan vs. ile güdülemeye veya korkutmaya çalışmak yerine; onlara daha özgür bir eğitim vererek gerçek hayatta kullanabilecekleri pratik ve işe yarayacak bilgilerin öğrenilmesi ve uygulanmasını amaçlayacak şekilde okullar yapılandırılmalıdır.

Okullarda çocuklara hazır bilgi sunuş yoluyla verilmektense; onların bilgiye kendilerinin ulaşması, bilgiyi keşfetmesini sağlayacak imkanlar yaratılmalı, çocuklar bilgiyi yorumlayıp analiz etmeli ve böylece hem çocukların kalıcı bilgiye ulaşması sağlanmış olur hem de yaratıcılıkları teşvik edilip pekiştirilmiş olur.

Çocuklar sadece ders ezberleyen robotlar değil, memleketinde ve dünyada olup bitenler hakkında fikir sahibi olan bireyler olarak yetiştirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgilerin analizini, sentez ve değerlendirmesini yaparak, kendilerine ait davranış geliştirmelerine fırsat vererek etin öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilere işbirliği içerisinde çalışabilecekleri, kendi aralarında iş bölümü yapabilecekleri küçük grup etkinlikleri yaptırmanın öğrenme üzerinde oldukça olumlu bir etkisi vardır. bu nedenle mevcut derslik sayısını arttırılması ve derslik içerisindeki öğrenci sayısının azaltılması fayda sağlayacaktır. Öğrenci sıraları klasik sıra diziminde olmamalı, etkileşimi kolaylaştırıcı küme grupları oluşturmalıdır.

Bir senaryo niteliğinde okuyuculara ulaştırdığı bu eserin bölümleri yapılan irdeleme sonucuna göre uygulama imkanı bulmalıdır. Bölümler içerisinde pedagoji ile ilgili günümüzde de geçerliğini koruyan temeller bulunmaktadır. Bu temellere bakacak olursak eğitim;

Eğitim öğrenci merkezli olmalı, öğretmenler öğrencilere rehber görevi üstlenmelidir.

Yaratıcılık eğitim içerisinde yer bulmalı, dersler buna göre düzenlenmelidir.

Öğrenci bilgiye kendisi yaparak ulaşmalıdır.

Öğrenciler öğrendikleri bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirmelerini yapabilmelidir.

Öğrenilenlerin gerçek hayatta yeri olmalı ve böylece öğrenilenler daha değerli hale getirilmelidir.

Ezberci eğitim anlayışından mutlaka uzak durulmalıdır.

Yaparak yaşayarak öğrenme temelde yer aldığı için okul ve sınıflar şarta uygun olarak düzenlenmelidir. (Labaratuar, okul tarım bahçesi, drama sınıfı, müzik sınıfı, iş sınıfı vb.)

Eğitim çocukları mutlaka sosyal hayata hazırlar nitelikte olmalıdır.

Sonuç olarak, bu düşünceler ışığında yapılan reform hareketi Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun fikirlerini yansıtıp, yaşatacak ve eğitimimizin temel elemanlarından olan okulları düzenleyecektir. Düzenleme sonucu eğitim ve öğretim uygulamalarının niteliği artarak, yıllardır istenilen bireyler topluma kazandırılacağı düşünülmektedir. Cehaletten uzak, görgülü, bilgili, nitelikli, çağa ayak uydurarak ülke gelişimini önemli ölçüde etkileyecek bireyler yetiştirmek, geleceğimizi garanti altına almaktır. Bu reform hareketi sonucu yetiştirilen insanlarımızın ülkemizi muasır medeniyetler seviyesine taşıyacağı ve hep o seviyede tutacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aydede, M. N. & Matyar, F. (2009). Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(1), 115-127

Baltacıoğlu, İ.H. Talim Ve Terbiyede İnkılâp, İstanbul, 1329

Baltacıoğlu, İ.H. Pedagojide İhtilal, İstanbul, 1964

Bakır,K.,2006,Pragmatizm Ve Eğitime Yansımalar.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1).

Çeçen, M.A. & Kurnaz, H. (2015) Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma.

Çıbık, A. G. A. S., & Emrahoğlu, N. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2).

Eraslan, L (2013). Unutulan Büyük Eğitimci: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. Eğitimci Dergisi Ekim-2013 S. 42-44

Eraslan, L. & Karadoğan, U. C. (2014), Terbiye ve İman Ismayıl Hakkı, Maya Akademi.

Erdem, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22).

Fidan, N. (1986). Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Gül Yayınevi.

Gash, S. (1999), Effective Literature Searching for Research (2nd edn). Aldershot: Gower Publishing Ltd

Gürçay, D & Eryilmaz, A. (2005). Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29).

Kale, Nesrin (1994), Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Mayıs-Haziran, S. 28, S. 24-27.

Kılıç, E. (2004). Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri Ve Önemi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3).

Kurtyılmaz, D. (2014), Ütopyalar Ve Karşı-Ütopyalar Bağlamında Modern Felsefi Düşünce Ve Eleştirisi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

More, T. (2010), Utopia. 11.Baskı. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

Özden, Y (2005). Öğrenme Ve Öğretme. Pegem Yayınları 7. Baskı Nisan 2005

Özer, M.A. (2005). Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ve Buluş Yoluyla Öğrenme. Bilig Güz / 2005 Sayı 35 S.105-131

SEFEROĞLU, S. S., & AKBIYIK, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30).

Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları Ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. Eğitim Ve Bilim, 22(110).

Yıldırım, B. (2006). Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı Ve Anasınıf Çocuklarının Yaratcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(17).

Yumusak, F. C. (2012). Ütopya, Karsi-Ütopya Ve Türk Edebiyatinda Ütopya Gelenegi. Bilig, 61, 47.

Drama Tekniklerinden Zihinde Canlandırma Yönteminin 6 Yaş Okul Öncesi Öğrencilerinin Türkiye'yi Algılama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

The Analysis of the Effect of Envisaging Technique of Drama on Perception Levels of 6 Year-old Pre-School Children

Yrd. Doç. Dr. Sibel Işık Mercan *
K. Ceren Demiralp **

Öz

Bu çalışmanın amacı; yaratıcı drama zihinde canlandırma yönteminin 6 yaş grubu öğrencilerinin Türkiye'yi algılama düzeyine etkisi var mıdır? sorusuna cevap aramaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden müdahale türünün deneysel desteğiyle yapılan bu araştırmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Sinop Üniversitesi Uygulama Anaokulu'nda eğitim gören 6 yaş grubu oluşturmaktadır. Derinlemesine araştırma yapılması hedeflenmiş olup bir grup (6 kişilik) öğrenci ile bu çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ve öğrencilerin çizdikleri resimler kullanılmıştır. Resimler 3 konu uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre; elde edilen bulgularda; öntest ve son test verilerinin analizinde çocuklardaki Türkiye imajı ile ilgili yeryüzü şekilleri ön test sonuçlarında 25 farklı günlük hayattan figür kullanılırken son testte 16 farklı figür kullanılmış olup resimlerde dağ, güneş, deniz figürlerine sıklıkla rastlanmıştır. Türkiye' nin iklimi ön test sonuçlarında 17 farklı figürden 7 tanesi iklimle ilgiliyken son testte 13 farklı figürden 8 tanesi iklimle ilgilidir. Türkiye'nin suları ile ilgili ön test sonuçlarında 24 farklı figürden 3 tanesi iklimle ilgiliyken son testte 11 farklı figürden 8 tanesi sularla ilgilidir. Bu kısımdan elde edilen bulgular bize göstermiştir ki daha çok "son test" resimlerinde yer alan figürler istenen coğrafi unsurları daha iyi anlatmaktadır.

Araştırmanın diğer bir yanını ise 5-6 yaş öğrencilerinın resim gelişim dönemi değerlendirme kriterleri oluşturmaktadır. Buna göre; elde edilen bulgularda; Türkiye imajı ile ilgili 6 yaş öğrencilerinın resim gelişim dönemi değerlendirme kriterlerinde 18 ön test 18 son test olmak üzere 36 çalışma incelenmiştir. Çalışmada boy hiyerarşinde ön test "orta " f:8 iken son test "az" f:5, tamamlama f:9 ile "orta iken son test, f:6, Kavram Değişmesi f:13 "pek çok" iken son test "pek çok" f:5 ",Perspektif ön test "orta " f:8 iken son test "orta" f:7 , Düzleme özelliği ön test "orta " f:6 iken son test de "orta" f:6 şeklinde dağılım göstermiştir. Elde edilen bulgular bize göstermiştir ki "son test" ile ilgili resimlerde 5-6 yaş öğrencilerinın resim gelişim dönemi özellikleri istenen düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, coğrafya eğitimi, Türkiye algısı, Zihinde canlandırma yöntemi

* Sinop Üni. Eğitim Fak. smercan@sinop.edu.tr
** Sinop Üni. Eğitim Fak. kcengiz@sinop.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to find answer to the question of whether envisaging technique of creative drama has contribution to 6 year old children's perceptions of Turkey. The sample of this research which has been done with the help of intervention type of qualitative research is the 6 year- old students attending Nursery school of Sinop University between the education years of 2014-2015. A profound research has been targeted in the study, which comprises a group of students (6 students). As a collection of tool, interview forms composed of semi-structured questions and the drawings of students were utilized. The drawing were analyzed by three specialists. According to this, in the analysis of collected data involving pre-test and post-test questions, the pre-test results of geographical land forms for the image of Turkey shows that 25 figures from daily life were detected whereas 16 figures were used by children in the post-test the most of which are mountain, sea and sun. In the pre-test results for the climate of Turkey, while 7 figures out of 17 were related to climate in the post-test, 8 figures out of 13 were related to climate. In the pre-test results for water forms in Turkey, while 3 figures out of 24 different figures were related to climate, in the post-test 8 figures out of 11 were related to water forms. These gathered data shows us that the figures in post-test drawings were better at displaying preferred geographical formations.

The other side of research consists of the criteria of drawing development of 5-6 year-old children. According to this, in the collected data, a total of 36 studies were analyzed 18 of which belongs to pre-test and 18 of which belongs to post-test with respect to drawing criteria of development of 6 year-old children for image of Turkey. In the study, while the hierarchy of height is "medium" f: 8 for pre-test, it is "low" f: 5 for the post-test. The completion for pre-test is "medium" f: 9 but f: 6 for post-test. Change of concept for the pre-test is f: 13 "plenty" and for post-test is f: 5. Pre-test for perspective is "medium" f: 8 and post-test is f: 7 "medium". Pre-test for smoothing is "medium" f: 6 and for the post-test "medium" f: 6. The collected data has shown us that the preferred development levels of drawing of children are better in post-test results.

Keywords: Pre-schooleducation, geographyeducation, İmage of Turkey, Envisaging Technique.

Giriş:

Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi, genel olarak "dünya hakkında bilgilenmek ve dünyayı anlamak" olarak tanımlanmaktadır. "Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi mekan/uzay ve zaman, yerel coğrafya, fiziki, beşeri veekonomik coğrafya, doğal çevre ve insan etkileşimi gibi temel bilim alanlarını kapsamaktadır. Temelbilim alanları ile ilgili etkinlikler, coğrafya eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda okul öncesi dönem öğrencilerinın gelişim seviyesine uygun olarak yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmelerinefırsat verecek şekilde planlanmalıdır" şeklinde ifade eden Yaşar, İnal, Uyanık &Yazıcı (2012)'ya göre coğrafya, insanların dünyayı gözlemlemesini, düşünmesini, tanımasını ve anlamasını sağlayan ve dünyadaki insanları birbirine bağlayan bir deneyim alanıdır.Öğrencilerin dünya hakkında sordukları sorular, coğrafyaya ilgi ve merakının erken yaşlardan itibaren ortaya çıktığını göstermektedir. Doğuştan getirdikleri merak duygusu ve keşfetme isteği ile doğal coğrafyacılar olan öğrencilerin, bu özelliklerinin okul öncesi dönemden itibaren gelişim düzeylerine uygun olarak planlanmış coğrafya eğitimi ile desteklenmesi önemlidir. Coğrafya eğitimi öğrencilerin, kendilerini ve çevrelerini keşfetmesini, farklı kültürlerdeki insanlarla anlamlı ilişkiler kurmasını ve çevreye karşı daha duyarlı ve bilinçli olmalarını sağlamaktadır. Coğrafi kavramların erken yaştan itibaren doğru bir şekilde öğrenilmesi çocuğun gelecekteki akademik becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.

Okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminin bir diğer boyutu da bu yaş grubu çocuklara hitap eden öğretmenlerdir. Ünlü ve Alkış(2006)'a göre okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafyanın temel kavramlarını bilmesi, coğrafi olayları neden sonuç ilişkileri kurarak açıklayabilmesi, Türkiye ve Dünya coğrafyası hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğrencilerinin coğrafya eğitimi alanında da ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek bir ihtiyaç ve zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevre açısından da diğer konu alanlarında olduğu gibi kritik kabul edilen bu dönemde çocuktaki çevre kavramı; içinde bulunduğu ortamların tümünü ifade etmektedir. Coğrafyanın çevre ve insan arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçladığını (Arıbaş, 2013,Doğanay,& Sever, 2011;Özey, 2012) düşündüğümüzde görmekteyiz ki birey çevresini tanımanın ve korumanın temellerini coğrafya ile oluşturur. Tabii bunu yapabilmek için çevresini benimsemiş olmalı ve ait olma duygusunu da tatmış olmalıdır. Bunu başaran çocuklarda, buna paralel olarak sorumluluk duygusu da gelişmektedir. Gerek çevre gerekse de hayata dair diğer konulara ilişkin sorumluluğun temelleri de bu noktada atılmaktadır. Bu dönemde sorumluluk duygusunu kazanan öğrencilerin; ileride ister çevre olsun isterse de başka konular olsun, karşımıza sorumluluk sahibi bireyler olarak çıkmaları beklenir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda coğrafi anlamda çevre eğitiminin okulöncesi dönemde yapıldığı belirtilmektedir. (https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C01/E6-14-01-03.pdf E.T:05/11/2016) ve okulöncesi dönemde çevre eğitimi şunları hedeflemektedir:

• Yapılacak eğitim çocuklarda çevre ve topluma karşı merak uyandırmalı ayrıca sosyal çevreye karşı uyumlu olabilmelerini sağlamalıdır,

• Doğaya karşı merak duygu aşılamalıdır,

• Estetik değerler geliştirmesine katkı koymalıdır,

• Bilimsel bakış açısına sahip bireyler yetiştirmelidir.

Basile (2000) ve Wilson (1996)' da çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutum konusunda benzer şekilde erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin ileride bireylerde olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmektedirler. Kısacası yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu dönemde verilecek çevre eğitimi, öğrencilerin gelişmeleri ve çevreyi korumaları açısından oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönemde etkili coğrafya eğitiminin verilebilmesi için coğrafya eğitiminin amaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Bu amaçlar;

Öğrencilerin çevrelerine ve dünya üzerindeki bir dizi fiziksel ve beşeri durumlara olan ilgisini

artırmak,

•Öğrencilerin dünya hakkındaki bilgi, anlayış ve farkındalığını artırmak,

•Öğrencilerin uzamsal farkındalığı ve anlayışını geliştirmek,

•Öğrencilerin mekânda konum algısını geliştirmek,

•Öğrencilerin farklı bölgeler ve özellikleri hakkındaki bilgilerini artırmak,

•Öğrencilerin yaşadıkları yer olarak dünyayı, kendi evleri olarak görmelerini ve

Sürdürülebilirliğin ne kadar önemli olduğunu anlamalarını sağlamak,

•Öğrencilerin kendi davranışlarının, kendileri ve hiç bilmediği diğer insanlar üzerindeki

etkilerini anlamalarını sağlamak,

•Öğrencilerin dünyadaki güzellikler hakkında merak duygusunu artırmak,

•Öğrencilerin yerleşim yerlerinin geleceği ve çevrenin kalitesi konusunda bilinçlendirmek,

•Öğrencilerin dünya ve canlılar ile ilgili sorumluluk duygularını artırmaktır. Şeklinde ifade edilmiştir. (Conway ve Pointon,2003; Catling, 2004; Owen ve Ryan, 2006; Palmer ve Birch, 2004;Akt:Yaşar, İnal, Uyanık &Yazıcı, 2012).

Çalışmanın bir diğer boyutunu 5-6 yaş öğrencilerinin resim gelişim dönemi değerlendirme kriterleri oluşturmaktadır.(Büyükişleyen(1975:32); Ayık(1996 :48); Yanbeyi (1994:7, Akt: Demiralp,2003) göre; bu dönemdeki öğrencilerin gelişimi ve öğrenme deneyimleri hakkında

önemli ipuçları veren resimlerinin incelenmesiyle resimlerindeki kavramlara ilişkin algılarının ve iç dünyalarının değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Bu özellikler; saydamlık, düzleme, hiyerarşi, tamamlama özelliği ve kavram değişmesini kapsayan kriterler şöyle açıklanabilir;

Saydamlık Özelliği: Çocuklar resim yaparken bir formun görünen taraflarını değil de o formda bütün bildiklerini yansıtmak isterler çocukta bütünlük endişesi vardır.

Düzleme Özelliği: Çocuk çizdiği nesne hakkındaki tüm bildiklerini göstermek amacıyla onları kâğıda düz olarak yansıtır. Bu çocuğun herşeyi bildiğini kanıtlama dürtüsünden kaynaklanır.

Hiyerarşi Özelliği: Çocuk hayatında önemli bulduğu, sevdiği kişileri yaptığı resimlerinde büyük ve kağıdın en görünen yerine çizmek ister. "Bu özellik tüm çocuk resimlerinde çok belirgin özelliktir. Çocuğun psikolojik ve ruhsal tahlilleri bu çizimlerine dayanarak açıklar.

Kavram Değişmesi: Çocuk belirli bir konuyu çizmeye başlar. Bu sürecin sonunda konunun değiştiği görülür

Tamamlama Özelliği: Çocuk dünyaya dıştan değil merkezden bakar. Çocuğa göre bütün olaylar kendisi içindir. Çocuk çevresinden gördüklerini değil de nesneleri izlerler, bilgi edinirler ve hatırladıklarının tümünü resimlerde yansıtırlar.

Tüm bu kriterler bize çocuğun çevresini algılama biçimiyle ilgili önemli ip uçları verebilmektedir.

Bu araştırmada yöntem olarak drama yönteminin zihinde canlandırma tekniği kullanılmıştır.

Yöntem, hedefe ulaşmak, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için önceden belirlenmiş bilinçli olarak seçilen ve izlenen en kısa, en doğru, en güvenilir ve düzenli yol (Demirel, 1996) şeklinde tanımlanmıştır. Bunu yaparken önemli olan birçok yöntemin bir arada kullanılmasıdır. Dramatizasyon yöntemi de diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilecek etkili bir yöntemdir. Dramatizasyon yönteminde öğretmen konuyu belirlemeli, etkinliğin nasıl oynanacağını açıklamalı, etkinliği tartışma ile sonuçlandırılmalıdır. Dramatizasyon yöntemi aslında, oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten bulunmaktadır. Burada önemli olan, çocuğa öğretilmek istenen şeyin önceden belirlenip planlanmasının yapılmasıdır. Çocuk aktif olarak konunun içine girdiğinde, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştıracak ve sonuca ulaşacaktır. Böylece çocuk, yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olacaktır. Çocuğun, bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir nedene, yani bir gerekliliğe ihtiyaç vardır. İşte bu gereklilik eğitimde dramatizasyon yöntemi aracılığı ile yapılabilir(Çelikkaya, 2014). Drama sürecinin aşamalarının uygulanmasında ulaşılması hedeflenen amaca yönelik kullanılan belli başlı birçok teknik vardır. Bu tekniklerden birisi olan zihinde canlandırma tekniğine katılan çocuklardan gözlerini kapatarak, öğretmenin verdiği yönergeler uyarak belli görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları istenir ve konsantre olmaları sağlanır. Bazen de az önce yapılan bir etkinliğin aşamalarını, gözleri kapalı zihinlerinde canlandırmaları istenir. Bu şekilde öğrencilerin anlatılan olayları anlamaları ve zihinlerine kaydetmeleri sağlanmaya çalışılır (Önder, 1999: 141).

Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Yaşamın ilk yıllarını kapsayan okulöncesi dönem, gelişimin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. Eğitimciler son yıllarda özellikle okulöncesi döneme dair araştırmalarını artırmışlardır, çünkü bu dönem birçok konu alanı için kritik dönem olarak kabul edilmektedir.

Yapılan literatür çalışmasında görülmüştür ki; Türkiye'de okul öncesi çocuklarda coğrafya eğitimi yeterince gelişmemiştir. Oysa çocukları coğrafyayla tanıştırmada en iyi zaman, onların çevrelerindeki dünyayı merak etmeye başladıkları zaman olan okul öncesi dönemdir.

Özellikle coğrafi açıdan yaşadığı yeri oradaki fiziki unsurlarla ilişkilendirebilen, ilkokula başlamadan evvel yaşadığı coğrafyaya dair doğru fikirler geliştirebilen, ülkesini ve dünyayı doğru tanıyan bireyler

yetiştirmek coğrafya eğitimcilerinin en önemli amaçlarından olmalıdır. Bu nedenle erken dönemdeki coğrafya eğitimi öğrencilerin çevrelerini doğru anlamlandırmalarında, çevreye karşı tutumlarında ve beceriler elde etmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda okul öncesi çocuklarda Türkiye algısı ilgi çekmesi beklenen bir konudur.

Ayrıca çalışmada kullanılan yöntemler okul öncesinde coğrafya ile ilgili konuların öğretiminde örnek teşkil edebilir.

Problem Durumu: Yaratıcı drama zihinde canlandırma yönteminin 6 yaş grubu öğrencilerinin coğrafi özellikler bakımından Türkiye'yi algılama düzeyine etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. 6 yaş grubu öğrencilerinin coğrafi açıdan "Türkiye" algılarında ön test ve son test arasındaki farklılıklar nelerdir?

2) 6 yaş grubu öğrencilerinin coğrafi açıdan "Türkiye'nin iklimi" ile ilgili algılarında ön test ve son test arasındaki farklılıklar nelerdir?

3) 6 yaş grubu öğrencilerinin coğrafi açıdan Türkiye'nin su varlığı" ile ilgili algılarında ön test ve son test arasındaki farklılıklar nelerdir?

4) 6 yaş grubu öğrencilerinin coğrafi açıdan algılarında ön test ve son test arasındaki farklılıklar nelerdir?

5) Araştırmaya katılan öğrencilerin çizdikleri resimlerdeki 5-6 yaş öğrencilerinin resim gelişim dönemi değerlendirme kriterlerine göre ön test ve son test arasındaki farklılıklar nelerdir?

Yöntem:

Nitel araştırma yöntemlerinden müdahale türünün deneysel desteğiyle yapılan bu araştırmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Sinop Üniversitesi Uygulama Anaokulu'nda eğitim gören 6 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu örneklemin seçilme nedeni; gruba ulaşabirliliğin kolaylığıdır. Derinlemesine araştırma yapılması hedeflenmiş olup bir grup (6 kişilik) öğrenci ile bu çalışma yürütülmüştür. Araştırma 6 hafta sürmüş olup araştırmada 8 kişilik okul öncesi öğrenci grubundan oluşan bir ekipten yardım alınmıştır.

Veri toplama aracı: Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ve öğrencilerin çizdikleri resimler kullanılmıştır.

Araştırmanın Uygulama Basamakları:

1: Ön sorular

2. Ön sorularla ilgili çizdirilen resimler

3. (Ön testten 1 hafta sonra) Türkiye'nin genel fiziki özellikleri ile ilgili hikayeler anlatılırken zihinde canlandırma tekniğine katılan çocuklardan gözlerini kapatarak, öğretmenin verdiği yönergelere uyarak anlatılan hikayelerdeki görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları

4. Konu ile ilgili zihinde canlandırdıkları imajları resmetmeleri

5. Çizdikleri resimlerde ne anlatılmak istendiğinin okul öncesi öğrenciler tarafından birebir öğrencileri sorulup resimler üzerine not alınması

(3 konu için, 6 haftada yukarıda belirtilen süreç tekrar edilerek uygulama yapılmış ve veriler toplanmıştır.)

Verilerin Analizi:Öğrencilerin Türkiye ile algıları; okul öncesi öğretmen adaylarının yardımı ile öğrencilerin çizdikleri resimlerde anlatmak istedikleri figürlerin ne olduğu sorulmuş ve resimlerin üzerinde ilgili figürün üstüne yazılmıştır. Böylece çocukların ifade etmek istedikleri konusunda yorum hatasına yol açılmamıştır. Ardından resimlerden elde edilen veriler fiziki ve beşeri coğrafya ile ilgili kavramlar dikkate alınarak coğrafi açıdan değerlendirirken aynı zamanda öğrencilerin resimlerinde saydamlık, düzleme, hiyerarşi, tamamlama özelliği ve kavram değişmesi ile ilgili "5-6 yaş öğrencilerinin resim gelişim dönemi

değerlendirme kriterleri" dikkate alınarak resimler konu uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar frekans değeri ile ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda çalışmadan elde edilen verilerin analizi üç kısımda sunulmuştur. İlk olarak öğrencilerinTürkiye ve Türkiye'nin iklim ve su varlığı ile ilgili algılarını resmettikleri resimler analiz edilmiş ardından öğrencilerin resimleri"5-6 yaş öğrencilerinin resim gelişim dönemi değerlendirme kriterleri'ne göre analiz edilmiş daha sonra da nitelik olarak ayırt edici olarak seçilmiş çalışmalar ile ilgili ayrıntılı açıklamalar eklenmiştir.

Öğrencilerin Türkiye Algıları ile ilgili resmettikleri kavramların ön test sonuçları ile ilgili bulgular

TABLO 1: Öğrencilerin Türkiye Algıları İle İlgili Resmettikleri Kavramların Ön Test Sonuçları				
	Kavram	**f**	**Kavram**	**f**
Fiziki coğrafya unsurları	Güneş	2	Hayvan	2
	Toprak	1	Bitki	6
	Deniz	2		
Beşeri coğrafya unsurları	İnsan	4	Oyuncak	1
	Konut	3		
	Ulaşım	2		
	Bayrak	1		

Tablo 1'de öğrencilerin Türkiye algıları ile ilgiliresmettikleri kavramların ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde en fazla yer verdikleri kavram fiziki coğrafya unsurlardan bitki (f=6)kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından insan figürü (f=4) olmuştur. Öğrencilerin Türkiye algıları ile ilgilien düşük düzeyde yer verdikleri kavram fiziki coğrafya unsurlardan toprak (f=1)kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından oyuncak figürü (f=1) olmuştur.Ancak ön testte fiziki coğrafya unsurlarından yeryüzü şekilleri ile ilgili kavramlara hiç yer vermemişlerdir.

Öğrencilerin Türkiye algıları ile ilgili resmettikleri kavramların son test sonuçları ile ilgili bulgular

TABLO 2:Öğrencilerin Türkiye **Algıları** İle **İlgili Resmettikleri Kavramların Son Test Sonuçları**				
	Kavram	**f**	**Kavram**	**f**
Fiziki coğrafya unsurları	Güneş	2	Bulut	1
	Yıldız	1	Bitki	4
	Deniz	4	Harita	2
	Şimşek	1	iklim	1
Beşeri coğrafya unsurları	İnsan	2	Oyuncak	1
	Konut	2	Şehir	1
	Ulaşım	1		
	Bayrak	1		

Tablo 2'de öğrencilerin Türkiye algıları ile ilgili resmettikleri kavramların son test sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde en fazla yer verdikleri kavram fiziki coğrafya unsurlardan deniz(f=4) kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından insan figürü (f=2) ve konut figürü (f=2) olmuştur. Öğrencilerin

Türkiye algıları ile ilgilison testteen düşük düzeyde yer verdikleri kavram fiziki coğrafya unsurlardan iklim ile ilgili kavramlar iken beşeri coğrafya unsurlarından oyuncak, ulaşım, şehir ile ilgili kavramlar olmuştur.

Öğrencilerin Türkiye'nin Su Varlığı Algıları ile ilgili resmettikleri kavramların ön test sonuçları ile ilgili bulgular

TABLO 3:Öğrencilerin Türkiye'nin Su Varlığı Algıları İle İlgili Resmettikleri Kavramların Ön Test Sonuçları

	Kavram	**f**	**Kavram**	**f**
Fiziki coğrafya unsurları	Güneş	2	Hayvan	2
	iklim	2	Bitki	3
	Deniz	6		
Beşeri coğrafya unsurları	İnsan	5	Oyuncak	1
	Konut	2	Şehir	1
	Ulaşım	1		

Tablo 3'te öğrencilerin su varlığı algılarıile ilgili resmettikleri kavramların ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde en fazla yer verdikleri kavram fiziki coğrafya unsurlardan deniz (f=4) kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından insan figürü (f=5)olmuştur.

Öğrencilerin Türkiye'nin su varlığı Algıları ile ilgili resmettikleri kavramların son test sonuçları ile ilgili bulgular

TABLO 4: Öğrencilerin Türkiye'nin Su Varlığı Algıları İle İlgili Resmettikleri Kavramların Son Test Sonuçları

	Kavram	**f**	**Kavram**	**f**
Fiziki coğrafya unsurları	Güneş	2	Bulut	1
	yağmur-Kar	6	Buharlaşma	1
	Deniz	3	Akarsu	2
Beşeri coğrafya unsurları	İnsan	4	Oyuncak	1
	Konut	1	Ulaşım	1

Tablo 4'te öğrencilerin Türkiye'nin su varlığı algılarıile ilgili resmettikleri kavramların son test sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde en fazla yer verdikleri kavram fiziki coğrafya unsurlardan yağmur (f=6)kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından insan figürü (f=4) olmuştur.

Öğrencilerin Türkiye'nin iklim varlığı Algıları ile ilgili resmettikleri kavramların ön test sonuçları ile ilgili bulgular

TABLO 5:Öğrencilerin Türkiye'nin İklim Varlığı Algıları İle İlgili Resmettikleri Kavramların Ön Test Sonuçları

	Kavram	**f**	**Kavram**	**f**
Fiziki coğrafya unsurları	Güneş	3	Hayvan	1
	İklim	8	Bitki	1
	Su	1		
Beşeri coğrafya unsurları	İnsan	2	Oyuncak	1
	Konut	2	Ulaşım	2

Tablo 5'te öğrencilerin Türkiye'nin iklim varlığı algıları ile ilgili resmettikleri kavramların ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde fiziki coğrafya unsurlarından en fazla yer verdikleri kavram iklim (f=8) kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından insan, konut, ulaşım figürleri (f=2) olmuştur.

Öğrencilerin Türkiye Öğrencilerin Türkiye'nin iklim varlığı algıları ile ilgili resmettikleri kavramların son test sonuçları ile ilgili bulgular

TABLO 6:Öğrencilerin Türkiye Öğrencilerin Türkiye'nin İklim Varlığı Algıları İle İlgili Resmettikleri Kavramların Son Test Sonuçları

	Kavram	**f**	**Kavram**	**f**
Fiziki coğrafya unsurları	Güneş	1	Su	1
	İklim(Kar-4, Şimşek-3,Yağmur-2, Bulut-2)	11	Bitki	1
Beşeri coğrafya unsurları	Eşya	2	Oyuncak	1
	Konut	1	Şehir	3
	Ulaşım	4		

Tablo 6'da öğrencilerin Türkiye'nin iklim varlığı algıları ile ilgili resmettikleri kavramların son test sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin resimlerinde fiziki coğrafya unsurlarından en fazla yer verdikleri kavram İklim(Kar=4, Şimşek=3,Yağmur=2, Bulut=2) (f=11) kavramı iken beşeri coğrafya unsurlarından ulaşım figürleri (f=4) olmuştur.

Tablo 7:ÖğrencilerinTürkiye, Türkiye'nin iklim ve su varlığı ile ilgili resimlerin 5-6 yaş öğrencilerının resim gelişim dönemi değerlendirme kriterlerine göre Analizi

Türkiye, Türkiye'nin iklim ve Su varlığı ile ilgili resimler		Ön test (f)	**Son test (f)**
Boy Hiyerarşisi	Hiç		
	Az		5
	Orta	8	
	Çok		
	Pek çok		
Saydamlık	Hiç		
	Az		
	Orta		
	Çok		
	Pek çok		
Tamamlama	Hiç		
	Az		
	Orta	9	6
	Çok		
	Pek çok		
Kavram Değişmesi	Hiç		
	Az		
	Orta		
	Çok		
	Pek çok	13	5
Düzleme Özelliği	Hiç		
	Az		
	Orta	6	6
	Çok		
	Pek çok		
Ayrıntılar	Hiç		
	Az		
	Orta		
	Çok		
	Pek çok		
Özgünlük	Hiç		
	Az		
	Orta		
	Çok		
	Pek çok		

Türkiye imajı ile ilgili 6 yaş öğrencilerinın resim gelişim dönemi değerlendirme kriterlerinde 18 ön test 18 son test olmak üzere 36 çalışma incelenmiştir. Çalışmada boy hiyerarşinde ön test "orta " f:8 iken son test "az" f:5, tamamlama f:9 ile "orta iken son test, f:6, Kavram Değişmesi f:13 "pek çok" iken son test "pek çok" f:5 ",Perspektif ön test "orta " f:8 iken son test "orta" f:7 , Düzleme özelliği ön test "orta " f:6 iken son test de "orta" f:6 şeklinde dağılım göstermiştir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgularınöntest ve son test verilerinin analiz sonuçlarında çocuklardaki Türkiye imajı ile ilgili yeryüzü şekilleri ön test sonuçlarında 25 farklı günlük hayattan figür kullanılırken son testte 16 farklı figür kullanılmış olup resimlerde dağ, güneş, deniz figürlerine sıklıkla rastlanmıştır. Türkiye'nin iklimi ön test sonuçlarında 17 farklı figürden 7 tanesi iklimle ilgiliyken son testte 13 farklı figürden 8 tanesi iklimle ilgilidir. Türkiye'nin suları ile ilgili ön test sonuçlarında 24 farklı figürden 3 tanesi iklimle ilgiliyken son testte 11 farklı figürden 8 tanesi sularla ilgilidir. Bu kısımdan elde edilen bulgular bize göstermiştir ki daha çok "son test" resimlerinde yer alan figürler istenen coğrafi unsurları daha iyi anlatmaktadır.

En fazla kavram değişmesi (f:13) ön testte görülmüştür bunun nedeni Türkiye ile algılarının yeterince gelişmemesinden kaynaklandığı oysa son testte kavram değişmesinin (f=5) düşüş olması ise kavramların resimlerde doğru ifade edildiğini göstermektedir. Düzleme özelliğinin düşük düzeyde çıkması ise çocukların istenen düzeyde resim çizdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada coğrafya eğitiminde çocukların, coğrafi kavramları anlamaları, coğrafi becerileri edinmelerinde drama yönteminin zihinde canlandırma tekniğinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Kaynakça

Arıbaş, K. (2013). "Bölgesel Coğrafya", Genel Coğrafya, Editörler: Hakkı Yazıcı, Mehmet Kürşat Koca. Ankara:Pegem Akademi

Ayık, Fuat, "Çocuksunun Çağdaş Resim Sanatındaki Dışa Vurumcu Yansımaları" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

Basile, C. G. (2000). Environmental Education As A Catalyst For Transfer Of Learning İn Young Children. TheJournal Of Environmental Education, 32(1), 21–27.

Büyükişleyen, M. Zahit (1975), Sanat ve İş Eğitimi Metodu, Ankara.

Catling, S. (1993). The whole world in our hands. Geography, 78 (4), 340–358.

Cengiz, K. C. (2001). (5-6) Yaş Grubu Okul Öncesi Kurumsallaşmış Çocuklarda Hazır Materyallerden Bakarak Çizme Ve Spontane Çizme Uygulamalarının Çizgi Becerileri Gelişimi Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı,Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Conway, D. &Painton, P. (2003). Early years geography. (Edt: David Whitebread). Teaching and Learning in the EarlyYears. New York: RoutledgeFalmer.

Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri. TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, 9(2), 447-470.

Doğanay, H.,& Sever, R. (2011). Genel ve fiziki coğrafya. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Özcan. (1996). Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Owen, D. &Ryan. A. (2006). Teaching geography 3-11: The essential guide. London: Continuum Books.

Önder, Alev. (1999). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, İstanbul : Yeni Çizgi Yay

Özey, R. (2012). Beşeri Bölgeler Coğrafyası, İstanbul: Aktif Yayınevi.

Palmer, J. &Birch, J.C. (2004). Geography in the early years. (2nd Edition). London: Routledge.

Ünlü, M.,& Alkış, S. (2006). Okulöncesi Öğretmenliği Programlarında Coğrafya Derslerinin Gerekliliğinin İrdelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 13, Ocak- 2006, İstanbul

Yaşar, Can, M.,İnal,G., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Eğitimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 39(39).

Yanbeyi, Sevinç ,"6-12 Yaş Arasındaki Çocuk Resimleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Wilson, R. A. (1996). EnvironmentalEducation Programs For Preschool Children. Journal Of Environmental Education, 27(4), 28-33.

https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C01/E6-14-01-03.pdf (E.T:05/11/2016).

Eğitimcilerin Okullarda Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri: Betimsel Bir Analiz

Educators' Opinions About Peer Bullying In Schools: A Descriptive Analysis

Doç. Dr. Ayşin AYDINAY SATAN *
Mine SAYIN **
Sıddıka Melike BİKEÇ ***

Öz

Son zamanlarda okullarda çok yaygın olarak görülen ve bir çok araştırmaya konu olan akran zorbalığı artık çoğu eğitimcinin farkındalık kazanıp ve bilgi sahibi olması gereken konuların başında gelmektedir. Bir davranışın 'zorbalık' kategorisine girmesi için devamlılık arz etmesi gerekir. Ortada bilinçli bir şekilde yapılan saldırgan davranışlar söz konusudur. Bu davranışlar karşı tarafa bedensel, duygusal, sosyal ve cinsel yönden zarar verebilmektedir. Günümüzde bir çok öğrenci bu noktada mağduriyet yaşayıp, zorbalığa uğramaktadır. Zorbalığa müdahalenin başlıca yolu onu iyi tanıyıp, fark etme ve diğer olaylardan ayırt edebilmekten geçer. Bu durumda eğitimcilere oldukça fazla görev düşmektedir. Onların karşılaştıkları olaylara karşı izledikleri politika, izledikleri her yol ve adım bu süreçte oldukça önemlidir. Eğitimcilerin okullarda akran zorbalığına yönelik farkındalıklarını belirleyebilmek ve zorbalığa dair görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu çalışmaya toplam 59 eğitimci katılmıştır. Veriler, araştırmaya dahil olan katılımcılara toplam 7 adet açık uçlu soru sorularak toplanmıştır. Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilen cevaplar teker teker incelenmiş, her soruya ilişkin cevaplar frekans tablosu halinde sunulmuştur. Elde edilen verilere göre katılımcıların zorbalığa dair görüşlerinin literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:Akran zorbalığı, Okulda zorbalık, Zorba öğrenci, Kurban öğrenci, Eğitimciler

Abstract

Peer bullying commonly encountered at schools and researched in a considerable number of studies in recent years is one of the main topics that educators should get awareness and have information about. The behavior involved should become repetitive in order to be called as 'bullying'. Bullying involves aggressive behaviors carried out on purpose. These behaviors may lead to physical, emotional, social and sexual damages. Today, many students are exposed to victimization and experience bullying at this point. The intervention for bullying starts through knowing well about bullying, having awareness and distinguishing it from other cases. That's why; educators have many responsibilities to do.

* Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, aysin.satan@marmara.edu.tr
** Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD mine.sayin@marmara.edu.tr
*** Cumhuriyet Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, melikebikec@cumhuriyet.edu.tr

All the strategies, the methods and the precautions the educators follow against bullying cases are highly significant in this process. This study aims to determine the educators' awareness of peer bullying in schools and to present the educators' opinions about peer bullying. For this purpose, the data was collected from 59 participants through asking 7 open-ended questions. The descriptive analysis technique as one of the qualitative analysis techniques was used in the study. The responses to each question were analyzed one by one and presented in the form of frequency tables. As a result of the data obtained, it is seen that participants' opinions about peer bullying are consistent with the literature.

Keywords: Peer bullying, Bullying in school, Bully, Victim, Educators

Giriş

A. Zorbalık

Okullar, akademik mesleki bilgi ve becerilerin yanında bireylerin temel gereksinimi olan sosyalleşme süreçlerine yardımcı olan temel toplumsal kurumlardır. Bu kurumlarda her öğrenci eşit imkanlarla güvenli ve huzurlu bir şekilde eğitim alma hakkına sahiptir. Temel olarak "zorbalık" kavramı incelendiğinde bu sürecin temel prensiplerine aykırı düştüğü açıkça görülmektedir. Öğrenciler arasında çok sık rastlanan şiddet içerikli davranış ve tutumlar(zorba davranışlar), okul dönemindeki gelişim alanlarına da olumsuz bir şekilde yansımaktadır(Flashpohler vd. 2009). Zorbalık en genel tanımı ile "kişilerin bir takım güç unsurlarını kullanarak, sürekli olarak karşı taraf üzerinde baskı kurması" olarak tanımlanabilir. İçeriğinde karşı tarafa zarar veren saldırgan davranışları barındırır(Camodeca vd. 2003, Rivers vd. 1994, Olweus 2005). Bu davranışlar fiziksel,sözel ve psikolojik olarak gerçekleşebilir(Boulton vd. 1992, Olweus 2005, Wolke vd. 2001).

1. Okullarda Zorbalık

Bir çok ülkede yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre; bugün öğrencilerin bir çoğunun endişelendikleri, korktukları ve kendilerini güvensiz hissettikleri(Graham 2016, Hymel vd. 2015) "okulda zorbalık" kavramı ile ilgili ilk çalışmalar alanın öncüsü Dan Olweus tarafından Norveç, İsveç ve Finlandiya'da başlamış, ilerleyen zamanlarda da uluslar arası platformda bir çok araştırmacının ilgisini çekerek araştırmalara konu olmuştur(Olweus 2005). Olweus(2005) "okul zorbalığı" kavramını korunmasız bir öğrencinin diğerleri tarafından kasıtlı olarak tekrarlayan saldırgan davranışlarına maruz kalması olarak tanımlamış ve kavram incelenirken 3 nokta üzerine dikkatleri çekmiştir. Bunlar;

Zorbalık bilinçli olarak karşı tarafa zarar verme niyetini taşımalı, saldırgan davranışlar tamamen zorba tarafından geliştirilmeli, kurbanın herhangi bir kışkırtması bu durumun nedeni olarak görülmemelidir.

Zorba davranışlar devamlı olmalı, tekrarlanmalıdır.

Taraflar arasında mutlaka bir güç dengesizliği söz konusu olmalıdır. Kurban kişinin her açıdan (psikolojik, fiziksel) daha zayıf, güçsüz, yetersiz hissetmesi gerekmektedir.

Zorbalık davranışını tek bir açıdan değerlendirmek olası bir durum değildir. Araştırmacılar, bir çok davranış türünü kapsayan zorbalık davranışını oluşma süreçleri ile ilişkilendirerek sınıflandırma çalışmaları yapmışlardır. Bu noktada farklı fikirler söz konusu olsa da genel olarak zorbalık türleri içinde en çok görülenler şunlardır(Elliot1997);

1.Bedensel Zorbalık: "İtme, tekme-yumruk atma, saç-kulak çekme, ısırma - omuz, dirsek, kafa atma, kesici aletlerle saldırma veya korkutma".

2.Sözel Zorbalık: "Bedensel özellikleriyle alay etme, dış görünüşüyle alay etme, konuşma tarzı, aksanı ya da şivesiyle alay etme, adı ya da soyadıyla dalga geçme, küçük düşürücü isimler (lakap) takma, küfür etme, kaba ve çirkin sözlerle hitap etme, sözel olarak tehdit etme".

3.Duygusal Zorbalık: "Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama, grup dışına iterek yalnızlığa terk etme, görmezden gelme, yok sayma, diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme".

4.Cinsel Zorbalık: "Sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme".

İlgili araştırmalar gözden geçirildiğinde bir çok öğrencinin zorbalık türlerinin bir çoğuna maruz kaldığı anlaşılmıştır(Pişkin 2002). Süreç incelendiğinde bir takım roller(zorba, kurban vb.) ortaya çıkmış ve bu rollerin bir takım özelliklere sahip oldukları görülmüştür.

Zorba kişiler genellikle saldırgan davranışlar sergileyen, bulundukları ortamda ön planda olan (Boulton vd. 1994, Yıldırım 2001), mevcut otoritenin kontrolünü elinde tutmak isteyen, empati becerileri zayıf(Bernstein vd. 1997), problemleri güç ve saldırganlıkla çözebileceğini düşünen kişilerdir. Çoğunlukla bu öğrencilerin akademik başarıları oldukça düşüktür(Nansel vd. 2001). Aile ortamlarında gerekli/yeterli sevgi, ilgi ve alakayı göremeyen öğrenciler de bu durumu okula zorba davranış olarak yansıtmaktadırlar(Olweus2005). Genellikle problem çözme becerileri zayıf olduğundan dolayı, kişisel sorunlarını çevre ile halletme eğilimindedirler(Andreou 2001). Zorba öğrenciler aşırı katı, disiplinli, fiziksel cezayı benimsemiş aile ortamlarında yetişmişlerdir(Carney vd. 2001). Bunun yanında çocuğun sınırlarının çizilmediği aşırı serbest aile ortamlarının da bu duruma sebep olabileceği öne sürülmüştür(Muscari 2002). Ayrıca aile içi istismar (Fiziksel,sözel, duygusal, cinsel) da bu durumun sebeplerinden biridir.

Kurban kişiler ise Olweus(2005) göre öz saygı bakımından görece düşük, kaygı seviyeleri yüksek, sessiz, sakin kişilerdir. Kendilerini güvensiz hissederler, bu yüzden de davranışlarına dikkat ederler. Zorba davranışlara maruz kaldıklarında kendilerini pek ifade edemezler ve geri çekilirler(Gökler 2009). Genellikle akranlarından görece daha güçsüzdürler. Kurban öğrenciler sosyal ortamlara uyum noktasında bir takım zorluklar yaşarlar. İletişim becerileri diğerlerine göre daha düşüktür(Besag 1995, Akt.Hilooğlu2009).

Bir takım araştırmalar gözden geçirildiğinde de okulda zorbalık davranışlarının genellikle öğretmenlerin, idarecilerin ya da herhangi kimsenin görmediği noktalarda gerçekleştiği görülmüştür. Okul bahçesi, tuvaletler, koridorlar ve kör/kuytu/ tenha noktalar, sınıf içi bu duruma örnek olarak gösterilebilir(Buchanon vd. 2001). Zindi(1994)'de yatılı eğitim veren kurumlarda daha çok odalarda zorbalık davranışlarının gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Zorba davranışlara müdahale etmenin yolu öncelikle onun nedenlerini kavramaktan geçer. Bazı öğrenciler neden bir takım zorba davranışlara başvururlar? Zaten bir çok araştırmacının üzerinde birleştiği zorbalık tanımına göre ortada bilinçli/kasıtlı yapılan bir davranış söz konusudur. Elliot(1997)' a göre zorba davranışlar, zorba öğrencilerin gücü ellerinde tutma çabaları, zevk verdiği için bu davranışları sergilemeleri, benlik saygılarının düşük olması, saldırganlık ve öfke düzeylerinin yüksek olması ya da kendilerini bir nevi kurban olmamak için koruma çabalarından doğabilir. Bunlar bireyden kaynaklanan sebeplerdir. Bununla beraber zorba kişinin bulunduğu sosyal çevre, aile ortamı, yaşam standartları, okul ortamı gibi toplumsal nedenler de zorbalık sürecinin gerçekleşmesinde söz konusudur(Koç 2007).

Okullarda yaşanan zorbalığın önüne geçilmesinde, bu tür davranışların azaltılmasında okul yönetimine ve öğretmenlere birinci derecede oldukça önemli görevler düşmektedir. Bu noktada öncelikle okul personeli bilgilendirilmelidir. Elliot(1997)'a göre zorbalık, okul programlarında yer almalıdır. Belli bir plan çerçevesinde, ilgili servislerle işbirliği içerisinde olarak duruma müdahale edilmelidir.

B. Yöntem

1. Katılımcılar

Araştırmaya 2015- 2016 eğitim öğretim döneminde okullarda görev yapmakta olan 40'ı erkek, 19'u kadın ; 23'ü öğretmen, 25'i müdür yardımcısı, 11'i müdür olarak görev yapmakta olan toplam 59 eğitimci katılmıştır(N=59). Bu süreçte gönüllülük ilkesi temel alınmış, görüşler katılımcıların onayı doğrultusunda toplanmıştır.

2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında araştırmaya gönüllü olarak katılan eğitimciler tarafından toplanmıştır. Bu araştırmada eğitimcilerin okullarda zorbalığa ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve zorbalığa dair görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla katılımcılara akran zorbalığının tanımı, türleri, zorba ve kurbanın özellikleri, nedenler ve müdahale şeklini içeren araştırmacıların hazırlamış olduğu 7 açık uçlu soru sorulmuştur. Eğitimciler için hazırlanan ölçme aracında katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

Okullarda yaşanan akran zorbalığı nedir? Açıklar mısınız?

Kaç türlü akran zorbalığı olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Zorba kimdir? Özellikleri neler olabilir? Açıklar mısınız?

Kurban kimdir? Özellikleri neler olabilir? Açıklar mısınız?

En çok zorbalık olayları okulda nerelerde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

Okulda yaşanan zorbalık olayına nasıl müdahalelerde bulunursunuz? Açıklar mısınız?

Okulda yaşanan zorbalık olaylarının nedenleri ne olabilir? Açıklar mısınız?

3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu teknikte amaç araştırmada elde edilen ham verilerin karşı taraf için anlaşılır ve kullanılabilir hale getirilmesidir.Betimsel analiz tekniğinde görüşlerin etkinliğini ve çarpıcılığını artırmak için katılımcıların doğrudan alıntıları kullanılır(Yıldırım vd. 2005). Bu süreçte açık uçlu sorulardan oluşan ölçme aracı ile toplanan veriler, birden elli dokuza kadar numaralandırılmış betimsel analiz tekniği ile analiz edilip doğrudan alıntılarla eğitimcilerin görüşleri desteklenerek okuyuculara sunulmuştur.

C.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, eğitimcilerin okullarda akran zorbalığının ne olduğu, kaç türü olduğu, zorba ve kurbanın kim olduğu ve özelliklerinin neler olabileceği, zorbalığın okullarda en çok nerelerde gerçekleştiği, ne gibi müdahalelerde bulunulduğu ve yaşanan zorbalık olaylarının nedenlerinin neler olabileceği hususundaki görüşlerine yer verilmiş ve elde edilen bulguların frekans dağılımları tablolar halinde sunulmuştur. Frekans tablolarında 5'in altındaki frekanslara yer verilmemiştir.

Eğitimcilerin "Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığı Nedir? Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara ilk olarak "Okullarda yaşanan akran zorbalığı nedir? Açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri ile frekans dağılımları Çizelge1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Eğitimcilerin "Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığı Nedir? Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Eğitimcilerin Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığı Hakkındaki Görüşleri	f
(a) Öğrencilerin şiddet gördüğü durumlar	
- Fiziksel Şiddet	38
- Psikolojik- Duygusal Şiddet	29
- SözelŞiddet	19
- Cinsel Şiddet	4
(b)Aynı yaş grubundaki öğrenciler arasında gerçekleşmesi	24

(c) Baskı / Zorlama ile gerçekleşen bir durum	19
(d)Sürekli olarak gerçekleşmesi	12
(e)Taraflar arasında güç dengesizliğinin söz konusu olması	10
(f) Kasıtlı olarak gerçekleşmesi	5
(g) Zorba kişinin yarar sağladığı durumlar	5
(h) Ailedeki şiddetin yansıması	5
Görüşler Toplamı	170

Çizelge 1'de görüldüğü üzere katılımcıların"Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığı Nedir? Açıklar Mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde akran zorbalığını; katılımcılardan 38'i öğrencilerin fiziksel olarak şiddet gördüğü durumlar , 29'u psikolojik- duygusal olarak şiddet gördüğü durumlar, 19'u sözel olarak şiddet gördüğü durumlar, 4'ü cinsel olarak şiddet gördüğü durumlar olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan 24'ü akran zorbalığının aynı yaş grubu arasında gerçekleştiğini, 19'u baskı/zorlama ile gerçekleştiğini, 12'si sürekli olarak gerçekleştiğini, 10'u taraflar arasında güç dengesizliği olduğunu, 5'i kasıtlı olarak gerçekleştiğini, 5'i aile içi şiddetin yansıması olarak yansıdığını, 5'i ise zorbanın yarar sağladığı durumlar olarak tanımlamıştır.

Okullarda yaşanan akran zorbalığını öğrencilerin şiddet gördüğü durumlar olarak ifade eden eğitimcilerden biri "…öğrencilerin birbirine uyguladığı fiziksel ya da fiziksel olmayan şiddet olarak tanımlayabiliriz" (8) diyerek, bir diğeri "öğrencilerin akranlarına karşı uyguladığı fiziksel ve psikolojik şiddete denir"(14) şeklinde, bir başkası ise "okulda yaşanan aynı dönem öğrencilerinin birbirine uyguladığı fiziksel, psikolojik, sözel, cinsel şiddet davranışlarının tümüdür" (52) şeklinde görüş belirtmiştir. Okullarda yaşanan akran zorbalığının aynı yaş grubundaki öğrenciler arasında gerçekleştiğini ifade eden eğitimcilerden biri"aynı yaş veya yakın yaş grubuna ait çocukların/öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları…" (30) şeklinde görüş belirtmiştir. Okullarda yaşanan akran zorbalığının baskı/zorlama ile gerçekleşen bir durum olduğunu ifade eden eğitimcilerden biri"öğrencilerin birbirini ezmesi, birbirlerini baskı altına almalarıdır" (7) biçiminde, bir diğeri "aynı okulda okuyan öğrencilerin bir veya birkaçının diğer öğrenciler üzerinde baskı kurması, zorla, tehditle kendi işlerini yaptırmasıdır" (25) diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Okullarda yaşanan akran zorbalığının sürekli ve kasıtlı olarak gerçekleşmesine yönelik görüş belirten eğitimcilerden biri "Bir kişi tarafından kasıtlı, tekrarlı olan ve bir süre devam eden olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılma durumudur." (2) diye ifade etmiş; bir diğeri"Öğrencilerin birbirlerine sürekli olarak uyguladıkları, rahatsızlık veren her türlü davranıştır." (4) şeklinde, bir başkası ise "…öğrencilerin kasıtlı ve tekrarlayarak uyguladıkları bireye zarar veren etkilerdir." (21) diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.Okullarda yaşanan akran zorbalığını açıklarken taraflar arasındaki güç dengesizliğine işaret eden eğitimcilerden biri "Fiziki gücü ve popülerliği fazla olan öğrenciler zayıf kalan öğrencilere karşı fiziki ve sözlü sataşmalarda bulunabiliyor." (13) diyerek, bir diğeri "okullarda güçlü olan öğrencinin, güçsüz olan öğrenciye uyguladığı baskı türüdür." (32) ifadesiyle, bir başkası ise "…öğrencilerden güçlü olanların güçsüz olanlara –sindirebileceğine inandıklarına- fiziksel ve ruhsal açıdan şiddet uygulamasıdır." (45) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Eğitimcilerin "Kaç Türlü Akran Zorbalığı Olduğunu Düşünüyorsunuz? Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara "Kaç Türlü Akran Zorbalığı Olduğunu Düşünüyorsunuz? Açıklar Mısınız?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların sahip oldukları düşünceler ile frekans dağılımları Çizelge2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Eğitimcilerin "Okullarda Kaç Türlü Akran Zorbalığı Olduğunu Düşünüyorsunuz? Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

EğitimcilerinAkran Zorbalığının Türleri Hakkındaki Düşünceleri	f
(a) Fiziksel (Bedensel)Zorbalık	49
(b) Psikolojik(Duygusal) Zorbalık	41
(c) Sözel Zorbalık	24
(d) Cinsel Zorbalık	11
(e) Sosyal Zorbalık	
Mali Zorbalık	7
Dinsel	3
Siyasi	2
Etnik köken	2
Görüşler Toplamı	139

Çizelge 2'de görüldüğü üzere katılımcıların"Kaç Türlü Akran Zorbalığı Olduğunu Düşünüyorsunuz? Açıklar Mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde akran zorbalığı türlerini; katılımcılardan 49'u fiziksel(bedensel) zorbalık, 41'i psikolojik(duygusal) zorbalık, 24'ü sözel zorbalık, 11'i cinsel zorbalık, 14'ü sosyal zorbalık (Mali, dinsel, siyasi, etnik köken)olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak 2 katılımcı ise doğrudan ve dolaylı olarak 2 tür zorbalıktan bahsetmiştir.

Fiziksel ve psikolojik olarak iki türlü akran zorbalığı olduğunu belirten eğitimcilerden biri "fiziksel zorbalık daha çok sıkıştırma, dövme, karşıdakine zarar verme şeklinde olurken, psikolojik zorbalık daha çok dışlama, strese sokma, korkutma gibi davranışlarla gün yüzüne çıkabilir." (54) diyerek zorbalığın türleri hakkındaki görüşlerini açıklamış;bir başka eğitimcisözel ve fiziksel iki tür akran zorbalığı olduğuna değinerek sözel zorbalığı "ağır hakaret ve sözlerle baskı kurma eğilimi" (55) şeklinde açıklamış;fiziksel, psikolojik ve cinsel olmak üzere üç türlü akran zorbalığından bahseden bir diğer eğitimci ise, cinsel zorbalığı "özellikle bazı duygularda kendisini aç olarak hisseden, karşısındaki kızı/erkeği cinsel obje olarak gören birinin diğerine ahlak dışı söz ve davranışlarda bulunması" (29) biçiminde açıklamıştır.

Eğitimcilerin "Zorba Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir? Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara "Zorba Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir? Açıklar Mısınız?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların sahip oldukları düşünceler ile frekans dağılımları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Eğitimcilerin "Zorba Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

EğitimcilerinZorba ve Özellikleri Hakkındaki Düşünceleri	f
(a) Fiziksel olarak saldıran kişi	18
(b) Psikolojik olarak saldıran / tacizde bulunan kişi	14
(c) Baskıcı kişi	14
(d) Sözel olarak saldıran kişi	12

(e) Kendi isteklerini yaptıran kişiler	9
(f) Fiziksel olarak güçlü kişiler	8
(g) Empati eksikliği olan kişiler	7
(h) Psikolojik sorunları olan kişiler	5
Görüşler Toplamı	87

Çizelge 3'te görüldüğü üzere katılımcıların"Zorba Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir Açıklar Mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde zorba kişiyi; katılımcılardan 18'i fiziksel olarak saldıran kişi, 14'ü psikolojik olarak saldıran kişi, 14'ü baskıcı kişi, 12'si sözel olarak saldıran kişi, 9'u kendi isteklerini yaptıran kişi, 8'i fiziksel olarak güçlü kişi,7'si empati eksikliği olan kişi, 5'i psikolojik sorunları olan kişiolarak tanımlamışlardır. Bunlara ek olarak,zorbayı, ahlaki/etik ilkelere uymayan kişi, sorunlu aileye sahip kişi, korkulan /sevilmeyen tip ve küfürlü/ argolu konuşan kişi şeklinde tanımlayan katılımcılar da olmuştur.

Zorba ve özellikleri hakkında görüş belirten eğitimcilerden biri "zorba, iletişim kurmayı beceremeyen ve sorunlarını genellikle kaba kuvvetle veya tehditle çözebileceğini düşünen kişidir." (45) diyerek, bir diğer eğitimci "Zorba, akranına zorla, baskı ve şiddet uygulayarak istediğini yaptıran kişidir. Zorbalığı fiziksel şiddet ya da sözlü, psikolojik olarak yapabilir. Çevresindekiler ondan çekinir, korkar." (50)şeklinde zorba ve özellikleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiş; bir başka eğitimci "şiddete meyillidir, kuvvetlidir, adalet anlayışı yoktur, haksızlıktan beslenir"(16) şeklinde zorbanın özelliklerini sıralamış; bir başkası ise "empati yapmaz, iletişimi zayıftır, insan ilişkileri zayıftır"diyerek zorbanın empati ve iletişim eksikliğini dile getirmiştir.

Eğitimcilerin "Kurban Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir? Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara "Kurban Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir? Açıklar Mısınız?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların sahip oldukları düşünceler ile frekans dağılımları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Eğitimcilerin "Kurban Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir Açıklar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Eğitimcilerin Zorba ve Özellikleri Hakkındaki Düşünceleri	f
(a) Görece daha güçsüz kişiler	19
(b) Baskı Gören kişiler	15
(c) Boyun eğen kişiler	15
(d) İçine kapanık kişiler	14
(e) Pasif/ silik / sessiz	13
(f) Şiddet gören kişiler	9
(g) Kendini ifade edemeyen kişiler	8
(h) Özgüven eksikliği olan kişiler	6
(ı)Savunmasız (Kendini savunamayan) kişiler	6
Görüşler Toplamı	105

Çizelge 4'te görüldüğü üzere katılımcıların"Kurban Kimdir? Özellikleri Neler Olabilir Açıklar Mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde kurban kişiyi; katılımcılardan 19'u görece daha güçsüz, 15'i baskı gören kişi, 15'i boyun eğen kişi, 14'ü içine kapanık kişi, 13'ü pasif/silik/ sessiz kişi, 9'u şiddet gören kişi, 8'i kendini ifade edemeyen kişi, 6'sı özgüven eksikliği olan kişi, 6'sı savunmasız (kendini savunamayan) kişi olarak tanımlamıştır.

Kurban ve özellikleri hakkında görüş belirten eğitimcilerden biri"kurban, baskıya maruz kalan ve fiziksel/psikolojik açıdan güçsüz olandır." (32), bir diğeri "kurban, akranından zorlama baskı, şiddet yoluyla korkup onun istediklerini istemeyerek yapan kişidir. Kurbanlar genellikle sınıfın çekinik, içe kapanık, sessiz tipleridir. Zorbalık karşısında hakkını savunamaz, kaderlerine razı olurlar" (50) şeklinde ifade etmiş; bir başka eğitimci kurban kişiyi "zorbalığa maruz kalan kişi" şeklinde tanımlamış ve kurbanın özelliklerini "fiziksel özellikleri itibari ile daha az gelişmiş, psikolojik olarak içe dönük, iletişimde zorluk çeken kişiler" (59) olarak açıklamıştır. Bir başka eğitimci ise "baskı ve olumsuzluklar karşısında boyun eğen, kendini ifade edemeyen, pasif kişidir." (42) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Eğitimcilerin "Zorbalık Olaylarının Okulda En Çok Nerelerde Gerçekleştiğini Düşünüyorsunuz ?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara "Zorbalık Olaylarının Okulda En Çok Nerelerde Gerçekleştiğini Düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların sahip oldukları düşünceler ile frekans dağılımları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Eğitimcilerin "Zorbalık Olaylarının OkuldaEn Çok Nerelerde Gerçekleştiğini Düşünüyorsunuz ?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Eğitimcilerin Zorbalık Olaylarının OkuldaEn Çok Nerelerde Gerçekleştiği Hakkındaki Düşünceleri	f
(a)Tuvalet	33
(b)Okul bahçesi	24
(c)Sınıf içi	21
(d)Kör nokta / kuytu/ tenha yerlerde	17
(e)Okul çıkışı	16
(f) Otoritenin (Öğretmen, idareci) olmadığı yerlerde	13
(g)Spor salonu	5
Görüşler Toplamı	129

Çizelge 5'te görüldüğü üzere katılımcıların"Zorbalık Olaylarının OkuldaEn Çok Nerelerde Gerçekleştiğini Düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde akran zorbalığının en çok gerçekleştiği yerleri; katılımcıların 33'ü tuvaletler, 24'ü okul bahçesi, 21'i sınıf içi, 17'si kör nokta/kuytu/tenha yerler, 16'sı okul çıkışı, 13'ü otoritenin (Öğretmen, idareci) olmadığı yerler, 5'i spor salonu olarak tanımlamıştır.

Akran zorbalığının en çok gerçekleştiği yerler hakkında görüş belirten eğitimcilerden biri "nöbetçi öğretmenlerin olmadığı, arka bahçe, bodrum kat, kullanılmayan merdiven boşluğu, kantin gibi kuytu alanlar, okul çıkışı, sakin sokaklar gibi" (34) diyerek, bir başka eğitimci "boş derslerde, teneffüslerde öğretmenlerin olmadığı yerlerde, tuvalette, bahçede, spor salonunda gerçekleşir." (10) biçiminde görüşlerini

dile getirmiştir.

Eğitimcilerin "Okulda Yaşanan Zorbalık Olaylarına Nasıl Müdahalelerde Bulunursunuz? Açıklar mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara "Okulda Yaşanan Zorbalık Olaylarına Nasıl Müdahalelerde Bulunursunuz? Açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların sahip oldukları düşünceler ile frekans dağılımları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Eğitimcilerin"Okulda Yaşanan Zorbalık Olaylarına Nasıl Müdahalelerde Bulunursunuz? Açıklar mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Eğitimcilerin Zorbalık Olaylarına Nasıl Müdahalelerde Bulunulduğu Hakkındaki Düşünceleri	f
(a) Rehberlik servisi ile işbirliği	33
(b) Zorba ve kurbanla görüşmek	32
(c) Veliyi bilgilendirme ve işbirliği	17
(d) Davranışın nedenlerini tespit etmek	9
(e) Sözlü uyarı / nasihat	9
(f) Disipline sevk etmek	8
(g) İdareye bildirmek	7
(h) Aile, personel ve öğrenciye zorbalığı tanıtıcı, bilgilendirici etkinlikler düzenlemek	6
(ı) Akran arabuluculuğu	6
(i) Emniyete/ polise bildirmek	6
Görüşler Toplamı	133

Çizelge 6'da görüldüğü üzere katılımcıların"Okulda Yaşanan Zorbalık Olaylarına Nasıl Müdahalelerde Bulunursunuz? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde zorbalığa müdahale olarak; katılımcıların 33'ü rehberlik servisi ile işbirliği içine girmeyi, 32'si zorba ve kurbanla görüşüp dinlemeyi, 17'si veli ile işbirliği yapmayı, 9'u davranışın nedenlerini tespit etmeyi, 9'u sözlü uyarı/nasihatte bulunmayı, 8'i disipline sevk etmeyi, 7'si idareye bildirmeyi, 6'sı aile, personel ve öğrenciye zorbalığı tanıtıcı, bilgilendirici etkinlikler düzenlemeyi, 6'sı akran arabuluculuğunu, 6'sı da emniyete/polise bildirmeyi tanımlamışlardır.

Zorbalık olaylarına nasıl müdahale edilebileceği hususunda eğitimcilerden biri "Okulda çalışan tüm personele ve öğrencilere zorbalığın ne olduğu hakkında seminerler verilmeli. Öğrencilere öfke kontrolünü nasıl sağlayacakları öğretilmeli. Rehberlik ve psikolojik danışma birimine zorbalığı tanıtıcı etkinlikler yapmalı. Okullarda yapılan toplantılarda zorbalığı önlemeye yönelik kararlar alınmalı." (2) diyerek, bir diğeri "zorbanın özellikleri öğretmen ve diğer personel tarafından bilinmelidir. Öncelikle zorbalık konusunda bilgilendirme çalışmaları, aileler öğretmenler ve öğrencileri içeren eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Rehberlik servisi kurbanın kendini ifade edebilmesi için öğrencileri destekleyici çalışmalar yapmalı. Akran arabuluculuğu yöntemiyle de zorbalık olaylarına müdahalede bulunulabilir" (21) şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir eğitimci"Taraflara sözel uyarıda bulunurum, akran arabuluculuğu yöntemini kullanırım, birebir

görüşme yaparım, aileleri bilgilendiririm." (32) şeklinde, bir başkası ise"Öğretici, eğitici ve öğütleyici ikazda bulunur, tekrarı halinde yasal yaptırım uygulamasında bulunurum, devam etmesi halinde (2. veya 3. kez) aileyi okula davet eder, çözüme ortak kılarım, kurbanı ve ailesinin hukukunu korumak adına emniyet personelini durumdan haberdar ederim."(34) diyerek zorbalığa nasıl müdahale ettiğini açıklamıştır.

Eğitimcilere "Okullarda Yaşanan Zorbalık Olaylarının Nedenleri Ne Olabilir? Açıklar mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcılara "Okullarda Yaşanan Zorbalık Olaylarının Nedenleri Ne Olabilir? Açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun cevaplarına ilişkin olarak katılımcıların sahip oldukları düşünceler ile frekans dağılımları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Eğitimcilerin"Okullarda Yaşanan Zorbalık Olaylarının Nedenleri Ne Olabilir? Açıklar mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Eğitimcilerin Akran Zorbalığının Nedenleri Hakkındaki Düşünceleri	f
Aileden Kaynaklı Nedenler	
Aile içi şiddet	13
Dağılmış aile	10
Aile içi sorunlar	10
Çocuk yetiştirme tarzı	6
Aile ilgisizliği	6
Okuldan Kaynaklı Nedenler	
İdareciden kaynaklı	8
Rehberlik servisinin yetersizliği	4
Öğretmenlerin ilgisizliği	2
(c)Popüler olma isteği/ Kendini kabul gördürme	15
(d)Kıskançlık	13
(e)Sosyoekonomik düzey farkı	10
(f)Psikolojik sorunları olan öğrencilerden kaynaklı	7
(g)Medya (TV, Dizi)	6
Görüşler Toplamı	110

Çizelge 7'de görüldüğü üzere katılımcıların"Okullarda Yaşanan Zorbalık Olaylarının Nedenleri Ne Olabilir? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde akran zorbalığının nedenlerini; katılımcıların 13'ü aile içi şiddet, 10'u dağılmış aile, 10'u aile içi sorunlar, 6'sı çocuk yetiştirme tarzı, 6'sı aile ilgisizliği, 8'i idareciden kaynaklı nedenler, 4'ü rehberlik servisinin yetersizliği, 2'si öğretmenlerin ilgisizliği, 15'i popüler olma isteği/ kendini kabul gördürme, 13'ü kıskançlık, 10'u sosyoekonomik düzey

farkı, 7'si psikolojik sorunları olan öğrencilerden kaynaklı, 6'sı da medya(tv, dizi) olarak tanımlamışlardır.

Okullarda yaşanan zorbalığın nedenleri hakkında görüş belirten eğitimcilerden biri"öğrencinin bu davranışı ailesinden veya çevresinden görmüş olması, topluluk içinde kendini öne çıkarmak istemesi" (12) şeklinde, bir diğer eğitimci "ebeveynlerin ayrı olması, ekonomik zorluklar, çocuğun anne-babasında sevgi görmemesi, fiziksel şiddet görmesi" (24)biçiminde görüşlerini dile getirmiş;bir başka eğitimci ise zorbalığın nedenlerini "otorite eksikliği, yoksunluğu, liderlik anlayışına sahip idareci, yönetici eksikliği, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, öğrencilerin bilinçlendirilmemesi, öğretmenlerin öğrencileriyle mesai dışı duygusal ve sosyal alanlarda ilgilenmemesi, zaman ayırmaması" şeklinde ifade ederek daha çok okuldan kaynaklı nedenlere vurgu yapmıştır.

Sonuç

Eğitimcilerin (okul idarecileri ve öğretmenler) okullarda akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarını incelemek ve konu ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular incelenmiş ve eğitimcilerin okullarda akran zorbalığının ne olduğu, zorbalığın kaç türü olduğu, zorba ve kurbanın kimler olduğu ve özelliklerinin neler olduğu, zorbalığın okullarda en çok nerelerde gerçekleştiği ve okullardaki zorbalık olaylarının nedenlerinin neler olabileceği ile ilgili görüşlerine ve eğitimcilerin zorbalığı önlemeye yönelik kullandıkları müdahale yöntemlerine ve konuyla ilgili önerilerine yer verilmiştir.

İlk olarak, okullarda yaşanan akran zorbalığının ne olduğuna yönelik katılımcıların görüşlerine başvurulmuş, alınan yanıtlar neticesinde eğitimcilerin genel anlamda akran zorbalığı hakkında fikir sahibi olduğu görülmüş ve literatürle uyum gösteren bir tablo karşımıza çıkmıştır. Ancak toplanan verilerden elde edilen bulgular, eğitimcilerin zorbalığın daha çok fiziksel, psikolojik ve sözel şiddet içeren bir davranış olması boyutuna odaklandığını ve bazı eğitimcilerin zorbalığın süreklilik ve kasıt içerdiği ve zorba-kurban arasında güç dengesizliği olduğu gerçeğini göz ardı ettiği görülmüştür. Oysa, zorbalık ile ilgili literatür incelendiğinde, bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için süreklilik arz etmesi, kasıtlı olarak yapılması ve taraflar arasında güç dengesizliğinin olması gerektiği konusunda pek çok araştırmacının hemfikir olduğu görülmekte ve zorbalık tanımlarında bu üç özelliğe ortak bir şekilde rastlanmaktadır (Hymel vd. 2015, Olweus 2005, Pişkin 2002, Smith vd. 2000). Bu nedenle, zorbalığın daha iyi tanınması adına zorba davranışı saldırganlık içeren diğer davranışlardan ayırt etmenin gerekli olduğu ve eğitimcilerin bu konuda daha fazla bilinçlendirilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca başlarda az olan zorba davranışların, öğretmenlerin veya ilgili personelin bilememesi ve fark edememesi sonucunda maalesef günden güne artan bir durum olması da bu bilinçlenme durumunu gerekli kılmaktadır(Totan 2007).

Okullarda kaç türlü akran zorbalığı olduğu konusunda eğitimcilerin en sık olarak fiziksel, psikolojik ve sözel zorbalıktan bahsettiği, bir kısmının ise cinsel zorbalık ve sosyal zorbalığı da akran zorbalığının türleri arasında zikrettiği görülmüştür. Dolayısıyla, eğitimcilerin akran zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri neticesinde elde edilen bulguların, Elliot(1997)'ın önerdiği akran zorbalığı türleri ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada, zorbanın kim olduğu ve ne gibi özelliklere sahip olduğuna yönelik eğitimcilerden alınan yanıtlar neticesinde eğitimcilerin zorbaları daha çok fiziksel, psikolojik ve sözlü olarak saldırıda bulunan ve baskıcı özelliğe sahip kişiler olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, pek çok araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir(Boulton vd. 1994, Yıldırım 2001). Kurbanın kim olduğu ve özellikleri hakkında eğitimcilerden alınan yanıtlar ışığında elde edilen bulgular ise kurban kişilerin görece daha güçsüz, baskı gören, boyun eğen, içine kapanık, pasif, şiddet gören, kendini ifade edemeyen, özgüveni düşük ve kendini savunamayan kişiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da araştırmalarla uyumlu bir sonuçtur(Olweus 2005, Gökler 2009).

Araştırma bulgularına göre,zorbalık olaylarının okullarda en çok tuvalette, okul bahçesinde, sınıfta, kör nokta/tenha yerlerde,okul çıkışında,otoritenin (öğretmen/idareci) olmadığı yerlerde ve spor salonunda gerçekleştiği görülmektedir.Bu bulgu, genel olarak literatürle uyum göstermektedir (Buchanon vd. 2001).

Okullarda yaşanan zorbalık olaylarının nedenlerine ilişkin eğitimcilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, zorbalık olayların daha çokaile içi şiddet, anne-babanın boşanmış olması, aile içi sorunlar, çocuk yetiştirme tarzı ve ailenin ilgisizliği gibi aileden kaynaklı sebeplerle meydana geldiği; en sık rastlanan diğer nedenlerin ise idare, rehberlik servisi yetersizliği ve öğretmenlerin ilgisizliği gibi okuldan kaynaklı sebepler olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde de, zorbanın bulunduğu sosyal çevre, aile ortamı, yaşam standartları ve okul ortamının zorbalığın gerçekleşmesine etki eden faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Koç 2007). Ayrıca araştırma bulguları, zorba öğrencinin popüler olma, kendini kabul ettirme isteği, kıskançlık duyması, psikolojik problemlerinin olması gibi nedenleri de ortaya koymaktadır. Bu bulgular ise Elliot (1997)'ın bahsettiği bireyden kaynaklı nedenlerle örtüşmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okullarda zorbalık olaylarına müdahale olarak rehberlik servisiyle işbirliğinin eğitimciler tarafından en sık başvurulan yöntem olduğu görülmektedir. Zorbalığa müdahale aşamasında okul idarecilerinin ve öğretmenlerin rehberlik servisiyle işbirliği içinde olma yönündeki istekleri, rehberlik servislerine çok ihtiyaç olduğuna ve bu anlamda okul psikolojik danışmanlarına çok sorumluluk düştüğüne işaret etmektedir. Okullarda akran zorbalığının daha iyi anlaşılması ve gerekli müdahalelerin geliştirilebilmesi için idarecilerin ve öğretmenlerin konu hakkında daha fazla bilinçlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu amaçla okul psikolojik danışmaları tarafından idareci, öğretmen ve velilerin de işbirliğiyle ilgililere akran zorbalığı hususunda bilgilendirme seminerleri verilmesi ve seminerler ışığında okulda zorbalığı önlemeye yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü zorbalık türleri yaşa ve eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Eğitimcilerin buna göre bir yol izlemeleri, rehberlik etkinliklerine bu açıdan yön vermeleri sürece olumlu dönütler getirecektir(Totan 2007). Ayrıca, rehberlik servisi tarafından zorba davranışlar sergileyen risk gruplarının teşhisinde çeşitli bireyi tanıma tekniklerinin (test, anket vb.) kullanılması ihtiyaca yönelik önleyici program geliştirilmesinde oldukça yardımcı olacaktır(Totan 2007).

Araştırmanın bulguları ışığında, eğitimcilerin zorbalığa müdahale olarak en sık başvurdukları ikinci yöntemin ise zorba ve kurbanla görüşmek olduğu görülmüştür. Okullarda öğrencilerin zorbalığa maruz kalmamak ve kurbanın kendine yönelik zorba davranışları durdurmak için yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır. Bu nedenle, eğitimcilerin kurban ve zorba ile görüşüp onları dinlemesi, zorba öğrencinin bu davranışı gerçekleştirmesindeki nedenleri araştırması, kurban öğrencinin ise zorbalığa karşı kendini savunamamasının ve boyun eğmesinin nedenlerini anlamaya çalışması ve zorbalıkla mücadelede taraflar arasında güven zemininin oluşturulması ve öğrencinin cesaretlendirilip, desteklenmesi sürecin daha hızlı ilerlemesine yardımcı olacaktır(Totan 2007). Bu anlamda öğrencilerle işbirliği, rehberlik servisi, veli veya idare ile işbirliğinden önce gelmelidir. Eğitimciler öğrencileri ve birbirleri ile olan ilişkilerini tanımalı, zorbalıkla karşılaştıkları durumlarda gerekirse akran arabuluculuğunu(dayanışması) devreye sokmalı, öğrencilerle işbirliği içinde olmalıdırlar(Totan 2007). Okullarda idareciler ve öğretmenler, öğrencileri zorbalığa karşı korumakla sorumlu oldukları gerçeğini her zaman göz önünde bulundurmalıdır. Eğitimciler gerekli çabayla zorbalığın önüne geçmenin mümkün olduğunu unutmamalı ve eğer zorbalığı durdurma konusunda kararlı olurlarsa bunu başarabileceklerinin farkında olmalıdırlar.

Kaynakça :

Andreou, Eleni. "Bully/Victim Problems and Their Association With Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-Age Children". Educational Psychology 21, 1 (2001): 59-66.

Bernstesin, Judith Y. & Watson, Malcolm W. "Children Who Are Targets of Bullying". Journal of Interpersonal Violence 12, 4 (1997): 483-498.

Boulton, Michael J. & Underwood, Kerry. "Bully/victim Problems Among Middle School Children". British Journal Of Educational Psychology 62 (1992): 73-87.

Boulton, Michael. J. & Smith, Peter K. "Bully/victim Problems in Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance". British Journal of Developmental Psychology 12 (1994): 315-329.

Buchanan, Paula. & Winzer, Margret. "Bullying in Schools: Children's Voices". International Journal of Special Education 16,1 (2001): 67-79.

Camodeca, Marina., Goossens, Frits. A., Schuengel, Carlo ve Terwogt, Mark Meerum. "Links Between Social İnformation Processing in Middle Childhood and İnvolvement in Bullying". Aggressive Behavior 29 (2003): 116–127.

Carney, Amy G. & Merrell, Kenneth W. "Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem". School Psychology International 22 (2001): 364-382.

Elliot, Michele. 101 Ways of Dealing with Bullying. Londra: Hodder Childrens's Book, 1997.

Flashpohler, Paul D., Elfstrom, Jennifer L.,Vanderzee, Karin L., Sink, Holli E. & Birchmeier, Zachary. "Stand By Me: The Effects of Peer and Teacher Support in Mitigating the Impact of Bullying on Quality of Life". Psychology in the Schools 46 ,7 (2009): 636-649.

Gökler, Rıza. "Okullarda Akran Zorbalığı". Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 6, 2 (2009): 511-537.

Graham, Sandra. "Victims of Bullying in Schools". Theory Into Practice 55, 2 (2016): 136-144.

Hilooğlu, Sehir. (2009), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarını Yordamada Sosyal Beceri Ve Yaşam Doyumunun Rolü". (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hymel, Shelley. & Swearer, Susan. "For Decades of Research on School Bullying". American Psychologist 70 (2015): 293–299.

Koç, Z. "Çocuklar ve Ergenlerde Okul Zorbalığının Toplumsal Nedenleri". İlköğretmen Eğitimci Dergisi 12 (2007): 32-37.

Muscari, Mary. "Sticks and Stone: The NP's Role in the Management of Bullies and Victims". Journal of Pediatric Health Care 16, 1 (2002): 22-8.

Nansel, Tonja. R., Overpeck, Mary., Pilla, Ramani S., Ruan, June W., Sımons-Morton, Bruce. & Scheidt, Peter. "Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with psychosocial Adjustment". Jama 285 ,16 (2001): 2094-2100.

Olweus, Dan. Bullying at School. Avustralya: Oxford, Blackwell, 2005.

Pişkin, Metin. "Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 2, 2 (2002): 531-562.

Rivers, Ian. & Smith, Peter. K. "Types of Bullying Behaviour and Their Corraletes", Aggressive Behaviour 20 (1994): 359-368.

Smith, Peter. K. & Brain, Paul. "Bullying in School: LessonsFromTwoDecades of Research", AggressiveBehaviour 26 (2000): 1-9.

Totan, Tarık. Okulda Zorbalığı Önlemede Eğitimcilere Ve Ebeveynlere Öneriler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7,2 (2007):191-200.

Wolke, Dieter., Woods, Sarah., Stanford, Katherina. & Schulz, Henrike. "Bullying and Victimization of Primary School Children in England and Germany: Prevalence and School Factors". British Journal of Psychology 92 (2001): 673-696.

Yıldırım, Ali. ve Şimşek, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005.

Yıldırım, Selma. (2001), "The Relationships of Bullying, Family Environment and Popularity". (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zindi, Fred. "Bullying at Boarding School: A Zimbabwe Study". Research in Education 51 (1994): 23-32.

Türk Masallarının Çocukların Değerler Eğitimine Sağladığı Katkının İncelenmesi

Analyzing The Contribution Of Turkish Tales On Pupil's Value Education

Gülşah Neriman BALIKCI *
Servet BALIKCI **

Öz:

İçinde bulunduğumuz yüzyılda başta eğitim olmak üzere hemen hemen tüm insani ve sosyal bilimler ahlaki değerleri toplumların refahı, devamı ve gelişimleri için vazgeçilmez unsurlar olarak kabul etmektedirler. Eğitimin tüm kademelerinde bireylere sağlanan eğitimin amacının sorgulanması eğilimi neredeyse tüm uluslar tarafından sergilenmektedir. Eğitim sistemi ve programlarının amacı sadece bilgi ve beceri kazandırmak ile sınırlı olmamalıdır. Milletlerin eğitim vasıtasıyla çocuklara ve gençlere bilgi ve beceri kadar ahlaki ve kültürel değerler ile ahlaki tutum ve davranışları da kazandırmaları gerekir.

Sözlü geleneğin en değerli kültür ürünlerinden biri olan masallar ait oldukları toplumların kültürel özelliklerini tam olarak yansıtır. Dil gelişimi, bilişsel ve duyusal gelişim üzerine katkıları tartışılmaz olan masallar değer aktarımı açısından da çok kıymetli eserlerdir. Bu araştırma Türk masallarında yer alan değerleri incelemek ve bu değerlerden en fazla hangilerine yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Birer kültür ve dil mirası olan Türk masallarında saygı, doğruluk, dürüstlük, sabır, özgürlük dayanışma ve işbirliği değerlerine sıkça yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Masalları, değerler eğitimi, karakter eğitimi, çocuk eğitimi, katkı

Abstract:

In this century, almost all human and social sciences, especially education, appraise moral values as indispensable elements for the welfare, continuation and development of the societies. The tendency to question the purpose of education provided to individuals in all levels is made by almost all nations. The purpose of the education system and its programs should not be limited only to gaining knowledge and skills. Nations have to transfer to children and young people not only knowledge and skills abut also ethical and cultural values; moral attitudes and behaviors by means of education.

Tales are one of the most valuable cultural products of oral tradition which fully reflect the cultural characteristics of the societies they belong to. Conribution of tales on language development, cognitive and

* Elazığ Anaokulu Müdürlüğü, n.balikci82@hotmail.comr
** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E.Y.T.P.E. Ana Bilim Dalı s.balikcielbilsem@hotmail.com

emotional development is unquestionable and also they are precious about transfering the values.The aim of this research is to examine the values in Turkish Tales and to determine which of these values are the most common. Qualitative research method was used in the study and descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. It is seen that values of respect, honesty, patience, freedom, solidarity and cooperation are frequently included in Turkish tales as a cultural and linguistic heritage.

Key Words: Turkish tales, value education, character education, child education, contributio

Giriş

Günümüze kadar eğitimin en temel hedeflerinden biri iyi ve ahlaklı bireyler yetiştirmek olmuştur. Hem Doğu'da hem de Batı kültüründe eğitimin temelini ahlak ve karakter eğitimi oluşturmuştur. Bu amaçlar toplumların dinleri, sosyal ve kültürel yapılarına göre şekillenmiş, bireylere kazandırılması hedeflenen değerler ve iyi insan tanımı farklılıklar göstermiştir. Ahlak eğitimi, bireyin ahlaki düşünme tarzını, kişiliğini ve davranışlarını şekillendirme ve dolaylı olarak etkilemeye yönelik eğitsel faaliyetlerin bütünüdür (Cevizci, 2014). Değerler ise bireyin yaşadığı çevreyi ve bu çevrede gerçekleşen durumları anlama ve anlamlandırmada kullandığı temel ölçütlerdir. Bireyler bu değerleri toplumsal yaşamın içerisinde kazanırlar. Bireyin kişiliğini, hayata bakış açısını, davranışlarını belirleyen değerleri benimsemesi ise eğitimin temel konularından biridir. Her toplumun kendine özgü değerleri vardır ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması ise eğitimin görevidir. Masalların değer aktarımı bakımından oldukça işlevsel bir özelliğe sahip olduğu inkâr edilemez bir gerçektir.

Genel anlamda, eğitim programının önemli bir parçası olarak kabul edilen değerler eğitimi, topluma egemen olan değerlerin bireylere aktarılması ve bir sosyalleşme süreci olarak tanımlanabilir. Yetmişli yıllarda amacı sadece değerleri açıklamak olan bir değerler eğitimi yaklaşımı kabul görmekteydi. Bu yaklaşım değerlerin sorgulanması, içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi ile ilgilenmiyordu. Sonraki yıllarda ahlaki kavramların ve değerlerin karakter özellikleri bağlamında tanımlanması ve sınıf ortamında içselleştirilmesini hedef alan yaklaşımlar geliştirildi. Bu yaklaşımlar doğrultusunda hoşgörü, fedakârlık, iyilik, yardımseverlik, dürüstlük, adalet, cesaret, sorumluluk, alçakgönüllülük, çalışkanlık, dayanışma ve tutumluluk gibi arzulanan karakter özellikleri ve erdemler tanımlandı (Zajda, 2014). Fakat bu değerlerin telkin yöntemiyle sadece bilinmesinin sağlamak yeterli olmamıştır. Değer eğitiminin amacının sadece bir erdemi veya değeri tanımlamak veya tanıtmak mı yoksa içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesi mi olduğu eğitim araştırmacıları tarafından ciddi olarak ele alınmaktadır. Daha önemlisi hangi değerler, kimin değerleri ve değer eğitiminde kullanılacak yöntem nasıl olmalıdır ve ne tür araçlar kullanılmalıdır gibi soruların cevaplandırılması gerekmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitimde bireylerin bütünsel gelişimine ve yaşam boyu öğrenmeye artan vurgu, duyuşsal eğitimle birlikte değerler ve ahlak eğitimlerini ön plana çıkarmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerler ve ahlak eğitimin toplumun geleceği ve toplumsal barış açısından önemini fark etmesiyle birlikte bu eğitimin okullarda verilmesi için eğitim programları içerisine duyuşsal boyutlar eklemeye, çeşitli projeler ve yarışmalar uygulamaya başlamıştır. Türkiye'de özellikle son on yıllık süre içerisinde değerler ve ahlak eğitimi büyük önem kazanmıştır. Din, ahlak ve değerler eğitimi alanlarında Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler seçmeli dersleri ilkokul ve ortaokul ders programına eklenmiştir.

Çocuk eğitiminin vazgeçilmez bir unsuru olan masallar anadil becerisinin gelişimi, sosyal ve duygusal gelişime olduğu kadar çocukların iyi, kötü, adaletli, adaletsiz, cesur, korkak, haklı, haksız, birlik, doğru, yanlış, yalan, gerçek, beraberlik ve özgürlük gibi kavramların ayırt edilmesinde önemli katkılar sunar. Milletlerin en kadim geleneklerinden biri olan masallar kültür aktarımında, maddi ve manevi değerlerin korunması ve yaşatılmasında çok önemli bir role sahiptirler (Uçak, 2010). Masallar seçilen uygun örnekler ile çocuklara benimsetilmesi gereken belirli insani beceriler ve eğitimsel hedefleri geleneksel doğallık içerisinde kazandırılabilir (Öztürk, 2008). Söz konusu çocuklar için değerler eğitimi olduğunda bazı temel öğretilerin masallar aracılığıyla verilmesi oldukça uygundur.

Çocukların anlama ve kavrama yetileri dikkate alınarak ve kendi kültürlerinin kadim sözlü ürünleri olana masalların seçilmesi değerler eğitimi için doğru bir yöntem olacaktır. Batı kültürünün önceliklerini ve değerlerini yansıtan yabancı masallar yerine kendi milli kültür birikimimizi, dilimizi, dinimizi, töremizi ve geleneklerimizi en yalın bir biçimde yansıtan masalları seçmek değerler eğitimi açısından atılmış en önemli adımdır. Ne yazık ki ülkemizde uzun süredir devam eden Batı medeniyetinin dayattığı ve bizlerin farkında olmadan kabullendiği masallar pek çok kuşağın eğitiminde önemli yer tutmuştur. Danimarkalı Hans Andersen veya Alman Grimm kardeşlerin masalları kendi öz kültürümüzün sözlü ürünleri olan masallardan daha çok bilinmektedir. Yücel'in 2015 yılında ilkokul öğrencileri ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, en sevdikleri masallar olarak yabancı kökenli eserlerin isimlerini belirtmişlerdir. Çalışmanın masal kahramanları ölçeği değerlendirmesine göre Çizmeli Kedi, Örümcek Adam, Pamuk Prenses, Cinderella gibi Batı masal kültürü kahramanların çocuklarımız tarafından benimsendiği göstermiştir. Benzer bir biçimde Çevik (2008) tarafından Batı menşeli masalların çok ciddi Türk çocukları üzerinde bir hâkimiyetinin olduğunu ortaya konmuştur. Buna bağlı olarak kendi kültürümüzde, töremizde ve geleneklerimizde olmayan kavram, kişi, olay ve öğeler çocukların soyut ve hayal dünyalarına yerleşmiş olmaktadır. Batı kökenli bu masallar çocuklarımızın cadılar, periler, gece yaratıkları gibi ürkütücü bazı karakterler ve acımasız cezalandırmalar, şiddet, çıkarcılık, bireyciliği öncelleyen davranışlar ile tanışmalarına neden olmaktadır.

Masallar, çocukların duygu ve hayal dünyalarını geliştirirken onları sosyal yaşama hazırlar ve soyut düşünceye ilk adımlarını atarlar. Çocuklar masallardaki olağanüstü durumları yadırgamaz, masalın kahramanı ile bütünleşirler ve kendini masal kahramanının yerine koyabilmektedir. İyi ve kötü, doğru ve yanlış, gerçek ve yalan gibi ikilemler çocukların ruhsal gelişimleri için olumlu katkılar sağlar ve belirli değerleri benimseyip hayatlarında etkili izler bırakabilir. Fakat asıl soru veya sorun burada başlamaktadır: kimin değerleri, kimin kültürü, kimin kahramanı ve kimin töresi öğrenilecek ve benimsenecektir. Bu nedenle Türk masallarının ve onlarda yer alan değerlerin farklılığı çalışmanın önemli bulgularından biridir. Açık bir biçimde görülmüştür ki Türk masallarında yer alan olaylar, kahramanlar ve sosyal kültürel öğeler Batı kültürü masalları ile benzeşmemektedir. Doğruluk, cesaret, adalet, merhamet, işbirliği ve cömertlik gibi değerler ile kahramanlarının yiğitlikleri, cesaretleri, vatanseverlikleri ve iyilikseverlikleri Türk masallarının değerleri eğitimi açısından daha uygun olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Türk masallarında ürkütücü varlıkların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu yönü ile de çocuklara yönelik değer aktarımında önemli ve etkili roller üstlenebilirler.

1. Masallar ve Değerler Eğitimi

Son yıllarda eğitim dizgesinin gözde kavramlarından biri olan değerler eğitimi evrensel boyutta bu değerlere duyulan ihtiyacın bir sonucudur. Alan yazının değerler eğitimi alanında üzerinde durduğu bir diğer önemli konuda değerlerin nasıl kazandırılacağıdır. Değerlerin gizli öğretimi veya örtük program, değer aktarma, değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme ve bütüncül yaklaşım değerlerin kazandırılması amacıyla geliştirilen belirli eğitim yaklaşımlarıdır. Değerlerin ve kültürün gelecek nesillere aktarılması onların varlıklarının devamının tek yoludur ve bu yolda sözlü ve yazılı anlatım türlerinin kullanılması gerekir. Sözlü anlatımın ilk örneklerinden biri olan masallar ait oldukları toplumların duygu, düşünce, yaşama bakış açıları, hayatı anlamlandırmaları ve en önemlisi değerleri içerisinde barındırırlar. Masallar özellikle çocuklara yönelik değerler eğitiminde büyük yarar sağlayabilir. Çünkü masallar çocukların ilgisini çekecek her türlü özelliğe sahiptirler. Bu yönleri ile çocukların eğitiminde onlara kazandırılmak istenen davranış ve değerler masallar aracılığıyla rahatlıkla verilebilirler (Tahiroğlu ve dik. 2013). Masallar özellikle çocuklara okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak, kültür aktarımı sayesinde ruhsal yapılarını geliştirme ve karşılarına çıkacak engelleri aşma becerileri kazandırmak gibi oldukça önemli eğitimsel yönleri de vardır. Milli ve manevi değerlerin aktarımında, soyut kavramların kavranmasında, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde masalların olumlu etkileri bilinmektedir (Arıcı ve Bayındır, 2015).

İnsan hayatının en güzel dönemi olarak kabul edilen çocukluk, masallar ile daha anlamlı ve renklidir. Masallar, çocukların ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, geleceğe hazırlayan, gerçeği dolaylı olarak anlatan, içerisindeki sembolleri ve hayal ürünü ortamı çıkarıldığında ise geriye gerçek hayatın kaldığı türdür (Uçak, 2010). Mitoloji ve masal incelemelerinin çocukların çevrelerini, kendilerini ve doğayı tanımalarına; bilimsel düşünme becerileri kazanmalarına ve hayal güçlerini geliştirerek onları üretkenliğe yönlendirdiği pek çok eğitim bilimci tarafından kabul edilmektedir. Temel olarak psikoloji ve eğitim bilim alanlarında masalların önemli bir işlevi yerine getirebileceği kabul edilmektedir. Eğlendirme, eğitim, hayata hazırlama ve özellikle değer aktarımı bakımından masallar tüm dünyada çocuk eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çocukların karakter kazanımıyla ilgili en yoğun izler ve etkiler çocukluk dönemine aittir. Çocuklar, toplumdaki genetik şifrelerle eğitildiklerinde topluma daha faydalı olacaklar ve geleneklerimizi sonraki kuşaklara daha sağlıklı bir şekilde aktarılacaktır (Yalçın ve Şengül, 2004).

Eğlendirirken eğiten, sosyal ve duygusal gelişim açısından önemli katkılar sunan, dil gelişimini destekleyen ve değer aktarımı açısından etkili araçlar olarak kabul edilen masallar öne çıkardıkları ahlaki değerler ile çocuk eğitiminde vazgeçilmez unsurlardır. Yakın geçmişte etkilerini kaybetmeye başlayan masallar televizyon, bilgisayar, internet ve diğer teknolojik ürünlerin karşısında yok olma ile karşı karşıyadır. Bilişim teknolojilerindeki karşı konulamaz gelişmeler masalların hayatımızda her geçen gün daha az yer bulması sonucunu doğurmaktadır. Ancak teknoloji ile kadim Türk geleneğinin önemli bir parçası olan masalların çocukların hayatlarına yeniden girmesi hatta teknolojik gelişmelerden yararlanılarak yaygınlaştırılması mümkündür. Türkiye'de son yıllarda önemli adımlar atılmış ancak eğlence sektörünün en büyük yapımcılarından olan Amerikan medya şirketi Walt Disney'in görünürlüğüne ve yaygınlığına henüz ulaşılamamıştır. Özellikle değerler ve ahlak eğitimi kavramlarının hayatımıza girmesi ile Batı kültürü tarafından oluşturulmuş değerler listesi yerine kendi öz kültürümüzün unsurları ve ürünlerine yönelme eğilimi kendini hissettirmektedir. Türkiye Radyo Televizyon Kurumu tarafından hazırlanan Keloğlan Masalları gibi yapımlar bu eğilimin önemli örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Korku ve şiddet unsurlarının yoğun olarak yer aldığı Batı kökenli çizgi filmler, bilgisayar oyunları ve sinema filmleri aynı zamanda milli kültür ve geleneklerimizle bağdaşmayan yaşam biçimleri ile de çocuklarımızın geleceği açısından üzerinde hassasiyetle durulması gereken tehditler içermektedir. Oysa kadim sözlü geleneğimizin önemli bir ürünü olan masallar çocuklarımızın eğitiminde, kültürümüzün yaşatılmasında ve geleneklerin sonraki nesillere aktarılmasında kullanıldığında bu etkileri azaltma yönünde önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca çocuklarımızın Batı kültürüne ait masalların olumsuz etkilerinden uzak tutulması için kendi değerlerimize sahip çıkmamız gerekir. Nitekim Turan (2010) çocuk klasiklerini incelemiş ve bu eserlerde batı kültürü ve Hıristiyanlığa ait dini ve ahlaki değerlere çok fazla yer verildiğini belirtmiştir.

3. Türk Masalında Değerler

Doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık Türk insanının başlıca erdemlerindendir. Masal kahramanlarının, doğru yolda oldukları zaman, ödülle mükâfatlandırılmaları da onlara, masal diyarının sunduğu bir armağandır. Masal kahramanlarının başı sıkıştığında onlara yol gösteren, yardımcı olan Hızır, derviş, aksakallı ihtiyar gibi daha çok manevi değeri olan zatlar olması masal metinlerindeki kültürel unsurun yansımalarıdır. Büyüğe hürmet etmek, akıl danışmak, onun tecrübelerinden yararlanmak Türk kültürünün önemli değerlerindendir. Tecrübeli, olgun insanlara akıl danışmak, onların onayını almak insanın doğru kararlar vermesinde yardımcı olacaktır (Işık, 2012). Masallardaki olay, durum ve tipler aracılığıyla, iyi olma, erdemli olma, başarının elde edilmesinin kolay olmadığı, toplumda iyi bir yer edinmenin çalışmaya bağlı olduğu vurgulanarak anlatılır. Destan, masal, efsane, hikâye, çocuğun toplumla uyum içerisinde, mutlu şekilde hayatını sürdürmesi için toplumun değer yargılarını, ahlâkî kurallarını çocuğa sunan ürünlerdir. Bu yönleri ile masallar çocukların dürüstlük, azim, sabır ve sebat etme, aileye ve millete bağlılık, insan haklarına saygı ve adalet, erdemleri kazanmasında itici güç rolündedir.

Masallar, ortak kültür ve hafızanın ürünleri olması nedeniyle destanlar gibi millî eserler olmamakla beraber masallardaki karakterler ve olaylar, her milletin kendi kültür birikimiyle şekil almıştır. Bu açıdan masallar, kaynağı bir köke dayanan, zaman içerisinde millî renklere boyanmış, masal kahramanlarına yüklenen vazifeler, uğruna fedakârlıklarda bulunduğu değer yargıları, millî ahlakı yansıtır duruma gelmiştir. Türk masalları milletin değer yargılarını, örf, âdet ve ananelerini, fedakârlıklarını ve hassasiyetlerini yansıtır.

Türk masallarında karşılaşılan namus kavramı Türk Milleti için en önemli değer yargılarından birisidir. Türk töresinde yer alan at, avrat ve silah üçlemesi ile ifade bulan namus kavramı ve kadın, erkeğinin en kutsal varlığı, korunması, kollanması gereken kıymetli hazinesi, varlığıyla neslinin devamını sürdüren, analık vazifesiyle değerine değer katarak önemli bir yere sahiptirler. Tek kadınla evliliği esas alan, aileyi savunan bu yaklaşım hemen hemen tüm Türk masallarında yer almaktadır.

Kılcan (2016), kırk dört Türk Peri Masalı adlı eserde en fazla rastlanan değerleri incelemiş ve en sık rastlanan değerin yardımseverlik olduğunu tespit etmiştir. Bu değeri dürüstlük, sorumluluk, çalışkanlık, farklılıklara saygı, adil olma, hak ve özgürlüklere saygı ve barış değerleri takip etmektedir. Türk masallarına bakarak masalların kahramanları ile ilgili zeki ve cesur oldukları en dikkat çekici özellikleridir. Bununla birlikte Türk masal kahramanları gereksinim duyulduğunda başkalarına yardıma hazırdır, diğerlerini dinlemeye ve onları yönlendirmeye hazırdır, başkalarına saygılı davranır, onurlu kişiliğe sahiptir ve anne babasına karşı görevlerini yerine getirir. Görülüyor ki, belirtilen kişilik öğelerine göre Türk masallarının kahramanı; yetenekli, kişilik sahibi, daha önemlisi, sosyal yönleri olan bir kişidir. Başarı kazanmasında kendisine yardım edilse de, yalnızca bu üstün kişilik ögeleriyle aslında yardım edilmeye değerdir. Sonuç olarak, Türk ekinindeki zenginlik ve toplumsal ilişki gücü halk masallarında anlatımını bulmaktadır. Görev kavramıyla birlikte örülmüş karşılıklı yardım, böyle bir anlatımı oluşturmaktadır. Bu Türkiye'de ve Türk halk masallarındaki insancıl ilişkinin güzel kanıtıdır. Türk halk masallarında, karşılık verme süreci, zorunluluk ve gereklilik biçiminde anlamını bulur. Onur kavramı ve görev de Türk toplumunda ve masallarında işlevini sürdürmektedir. Bir oğulun, anne-babaya yardım etmesi bir görev ve onurlu insan olmanın simgesidir. Toplumsal ilişkilerde, karşılıklı bağlılık, güven, görev anlayışı Türk toplumunda öyle bir biçim kazanmıştır ki kimse yalnız ve yardımsız kalmayacaktır. Türk yaşamı ve ekinindeki bu görünüm, pek çok Türk masalında da gerçek anlamını bulmaktadır (Glazer, 1976). Akkaya (2014) Keloğlan masallarında en sık rastlanan değer olarak geleneksellik olarak bulmuştur. Masalların yansıttığı değerler gerçek anlamda tarih, kültür ve törenin unsurlarıdır.

Sonuç:

Masalların, ürünü oldukları toplumların sosyal-kültürel ve psiko-sosyal aynaları oldukları unutulmamalıdır. Onlarda, bir toplumun tüm geleneklerini göreneklerini, ekonomik, yapısını, üretim-tüketim ilişkilerini, psikolojik, sosyolojik, etik, estetik ve kültürel değer yargılarını bulmak mümkündür. Bu değer yargılarının genç kuşaklara aktarılmasında, düş gücünün geliştirilmesinde, günlük dilin edinilmesinde masalların işlevi yadsınamaz. Bu nedenle çocukların en geniş anlamıyla bir masal kültürü ile donatılarak yetiştirilmesi önemlidir.

Ulusları birbirinden ayıran ulusal kültür değerleridir. Bu kültürü oluşturan öğeler tahlil edildiğinde o ulusla ilgili kültürel keşifler ortaya çıkacaktır. Zengin bir halk kültüre sahip olan ulusumuzun duygu dünyasındaki derinlik ve zenginlik, içtenlikle sergilenen sözlü kültür ürünlerinde belirgin olarak ortaya çıkar. Özellikle türkü, mani, ninni vb. gibi anonim sözlü edebiyat ürünlerinde bu yansımaları açıkça görebiliriz. Ulusal kahramanlarımız ve tarihi kişilerimizden çocuk edebiyatı alanında yeterince yararlanıldığını söyleyemeyiz. Her edebiyat kendi kökleri üzerine bina edilirse sağlam bir yapı oluşturur. Doğu klasiklerinde engin bir hayal ve düşünce vardır. Çocuk edebiyatı alanında da yabancı kültürlerin etkisi altındayız.

Ancak gelişen teknoloji ve hızlanan kültür değiştirmeleri hem kültürlenme sürecini hem de kültürel araçların işlevlerini etkilemektedir. Bu bağlamda masalların geleneksel yöntem ve amaçlarla aktarılması ve değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü yeni kültür bağlamları, yeni sistemleri, araçları, ürün ve hizmetlerle

aktörleri de beraberinde getirmiştir. Var olan kültürel bellek hızla elektronik, sanal ve dijital ortama aktarılmaya başlamıştır (Yücel, 2015). Çocuklara okutulması önerilen eserlerde hangi niteliklerin ön planda olacağına ilişkin ölçütlerin konu alanı uzmanlarınca belirlenmesi gerekir. Çocukların okuması için önerilen eserler değer aktarımı açısından hem toplumun beklentilerini karşılamalı hem de gelecekte bireyi kendisi ve yaşadığı toplumla barışık, başka kültürlerin farklılıklarına da hoşgörü ile bakmayı sağlar nitelikte olan eserler arasından seçilmelidir (Karatay, 2007). Kültürel kimliği oluşturan masalları serbest zamanları dolduran bir edebî ürün olarak değil, her akademik kazanımı destekler bir eğitim aracı olarak görmek gerekir. (Arıcı ve Bayındır, 2015).

Genel olarak tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin temel amacı, yaşanılan toplumun değerlerinin toplum bireylerine aktarılması, bireyleri toplumun değerlerine saygılı ve ona katkı sağlayıcı, dengeli, üretken bireyler hâline getirmektir. Her ülke, kendi şartları içinde bu amaçları, belli bir plân, program, süre ve kapsam dâhilinde gerçekleştirmeye çalışır. Bu çabada halk anlatılarının bir ilk adım olacağı bilinmelidir. Çünkü halk anlatıları, çocukların duygu dünyasını geliştirme yanında anadilinin zenginliklerini öğrenmesinde, dahası kültürel özelliklerin farkına varmasında kullanabilecek pratik araçlardır.

Kaynakça:

Akkaya, N. (2014) Keloğlan Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 2, Cilt 1: 312-324

Arıcı, A. F. ve Bayındır, N. (2015) Masalların Öğretim Aracı Olarak Kullanılması Üzerine Bir Araştırma, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Sayı 15: 106-119

Cevizci, A. (2014) Eğitim Felsefesi, Say Yayınları, İstanbul, :281-283

Çevik, M. (2008) Türkiye'de Batı Masalları ve Çocuklarımız, Gazi Türkiyat Dergisi, Sayı 3: 115-130

Glazer, M. (1976) Türk Masallarında Toplumsal Davranışlar Açısından Zorunluluk ve Gereklilik, I. Uluslararası Folklor Semineri, Bildiriler: 51-60

Işık, N. (2012) Türk Masal Kahramanlarının Yolculuktan Olgunluğa Değişim Süreci, Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Sayı 200:1-18

Karatay, H. (2007) Değer Aktarımı Açısından Yerli ve Yabancı Çocuk Edebiyatı Ürünleri, www.ayk.gov.tr: 939-948

Kılcan, B. (2016) Ignac Kunos'un kırk dört Türk peri masalı adlı eserinin Değerler açısından incelenmesi, Turkish Journal of Education, Sayı 5, Cilt 3: 82-94

Öztürk, A. O. (2008) Masalları Uyutmak, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 3: 494-498 Tahiroğlu, K. ve diğ. (2013) Türk Masallarının Öğrencilerin İnsani Değerlere Yönelik Tutumlarına Etkisi, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, Sayı 6-4: 477-495

Turan, İ. (2010) Bazı Türk ve Çocuk Klasiklerinde Dini ve Ahlaki Değerler, Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi, Sayı 1, Cilt 10: 171-194

Uçak, S. (2010) Masalsız Toplum ve Okulda Değerler Eğitimi, Ulusal Öğretmenim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, İstanbul: 77-90

Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2004) Dede Korkut Hikâyelerinin Çocuk Eğitimi Açısından Öne Sürdüğü Değerler ve Ortaya Çıkarmak İstediği Tip Üzerine Bir Değerlendirme, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 14, Sayı 2: 209-223

Yücel, F. (2015) Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerinin Masal ve Çizgi Film İle İlgili Algıları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30: 119-135

Zajda, J., (2014) Values Education, Encyclopedia of Educational Theory and Phlosophy, SAGE Publications, USA: 835-837

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğrencileri Tanıma Yeterliğini Kazanma Düzeyleri

Teachers and Prospective Teachers' Levels of Competence Cognising

Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN *

ÖZ

Öğretmen yeterliklerini değerlendiren Türkiye'de ve yurt dışında az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu gerekçeyle bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan "öğrenciyi tanıma yeterlikleri"ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 298 öğretmen, 143 eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi ile 120 pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencisi olmak üzere toplam 561 katılımcıdan oluşturmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik puanlarının genel toplamda ve alt ölçeklerden öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme puan ortalamalarının orta ve yüksek; bireysel farklılıkları tanıma alt ölçeğinde ise düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının puan ortalamaları genel toplam ve alt ölçeklerde farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer yandan cinsiyet değişkenine göre öğrenciyi tanıma yeterliği öğretmenler bakımından farklılaştığı, öğretmen adaylarında ise farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, öğretmen, öğrenciyi tanıma yeterliliği, eğitim fakültesi, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı.

Abstract

It is seen that a limited number of studies on teaching competence in Turkey and abroad. Therefore, this study aims to determine to what extent prospective teachers gain "the competence at cognising students" as one of the key competencies in teaching. This is a descriptive study based on the general screening model. There are totally 561 participants composed of 298 teachers, 143 the fourth-grade (final year) students and 120 students attending the pedagogical formation certification programme. The data were collected via a Personal Information Form and Scale for Teachers' Competence at Cognising Students. In this study, t-test is used for data analysis. This study showed that teachers and prospective teachers averagely scored high

*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilileri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırşehir, csahin40@gmail.com.

and average in terms of competence at cognising students, managing to learn, recognising developmental differences and directing. They averagely scored low at the subscale of recognising individual differences, however.It was found that points average of teachers and prospective teachers don't differ on final total and subscale. On the other hand, it was seen that level of competence at cognising students to variable gender differ according to the teachers but do not differ according to prospective teachers.

Key Words: Prospective teacher, teacher, competence cognising student, education faculty, pedagogical formation certification programme.

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden birisi olan öğretmenlik mesleğinin öneminin her geçen gün biraz daha arttığı görülmektedir. Türkiye'de günümüzde eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunların başında, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmenlerin yeterliliklerin neler olması gerektiğinin bilinmesi oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin başarıya ulaşması, öğretmenlerin yeterlikleri ve nitelikleriyle doğru orantılıdır. Bu anlamda günümüz öğretmeninden mesleki değerlerle donanımlı, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyen, öğrenmeyi değerlendirebilen, öğrenciyi tanıyan ve gelişimi izleyen, okul, aile ve toplumla iyi ilişkileri olan iyi bir yönetici ve nitelikli bir rehber olması beklenmektedir.

İnsanlar birbirlerinden farklı özelliklerle dünyaya gelen ve sayılamayacak kadar çok özellikleri yönünden birbirinden ayrılan kendine özgü, tek ve benzersiz varlıklardır. İnsan, doğuştan getirmiş olduğu özellikleri ve sonradan kazandığı özelliklerin bir ürünü olarak birbirinden farklı özellikler taşır. İnsanların kendine özgü olan özellikleri bireysel farklılıklar olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenler, genellikle öğrencilerine eşit davrandıklarını ifade ederler. Oysa bazı durumlarda eşit davranmak, eşitsizliğe yol açabilir. Çünkü öğrenciler birçok özellikleri bakımından birbirinden farklıdırlar. Bu bakımdan öğrencilere eşit davranmak yerine özel davranmak onların sağlıklı gelişimleri bakımından önemlidir (Yeşilyaprak, 2013). Bu bakımdan öğretmenler öğrenciyi bir bütün olarak düşünmeli, onların fiziksel, zihinsel, sosyal, kültürel farklılıkların yanında duygularını, düşüncelerini, istek ve gereksinimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, amaç ve değerlerini, yeteneklerini ve becerilerini tanımalı ve bunların farkında olmalıdır (Şahin, 2015).

İnsanı tanımak, insanın davranışlarının nedenlerini bilmek (Yeşilyaprak, 2013), ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, sorunları, zayıf ve güçlü yönleri, tutum ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkilerini, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilme (Özgüven, 2014) faaliyetidir. İnsanı tanımak, onun yaşamdan ne beklediğini ve ne gibi etkiler altında davrandığını bilmekle mümkün olur (Şahin, 2015). Öğretmenin öğrencilerini tanıması; öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmesi, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması, öğrenciye değer vermesi ve öğrenciye rehberlik etmesi olarak sıralanabilir (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590).

Eğitimin hedef kitlesi öğrencidir. Öğretmenlerin öğrencilerini istenilen düzeye ulaşmalarını sağlayabilmek için sahip olması gereken bazı yeterliklerinin olduğu, eğitimle ilgili tüm taraflar tarafından benimsenen bir görüştür (Şahin ve Beydoğan, 2016). Türkiye'de ve yurt dışında öğretmenlerin yeterlikleri konusunda; mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsayan çalışmaların yapıldığı görülmektedir (BOSTES, 2014; AITSL, 2011; CSTP, 2009; MEB, 2008; TDA, 2007; MEB, 2002; NBPTS, 2002). Yapılan çalışmalar günümüzde öğretmenlik mesleği anlayışındaki durumu ortaya koyan ve öğretmenliğin daha teknik, daha profesyonel ve daha nitelikli bir meslek haline gelmesi gerektiğini vurgulamıştır (MacBeath, 2012; Caena, 2011; Geijsel, Sleegers, Stoel, ve Krüger, 2009).

Yeterlik sözcüğü bu gün eğitim çevresinde yükselen bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bir bireyin becerisinin ve performansının ölçümü olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik en iyi "belirli bir alanda, insan davranışını etkileyen, şekillendiren, bilgi, beceriler, anlayış, değerler, tutumlar ve isteklerin karmaşık bir bütünü" olarak tanımlanır. (Deakin Crick, 2008). MEB (2008) yapılan çalışmada yeterlilik kavramını, bir

işi veya görevi yapabilme gücü; yeterlik alanını, belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebileceği yapılar; öğretmen yeterliliğini ise, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve tutumlar olarak tanımlamıştır.

Türkiye'de öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasını düzenleyen ilk belge olan 1851 yılında yayımlanan Darülmuallimin Nizamnamesi'nden (Aydın, 2007), 1924 yılında çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ve yine bu yıl kabul edilen "439 Sayılı Kanun"la öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir. Geçen 165 yıllık süreç içerisinde Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede değişik uygulamalar ve standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle ve diğer paydaşlarla iş birliği yaparak "öğretmen yeterlikleri"ni belirleme çalışmalarını başlatmış (MEB, 2002), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde çalışmalar devam etmiş, öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590). Yeterlik alanları; (1) kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğretme ve öğrenme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimim izleme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi olmak üzere altı yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2008). Türk eğitim sistemine yeni bir ufuk açacağına inanılan öğretmen yeterliklerinin uygulamaya konulmasıyla; nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve Türk insanının rekabet gücünün artırılmasında önemli gelişmeler sağlanacağı düşünülmektedir (Şahin ve Beydoğan, 2016).

Yapılan bu çalışmalar öğretmenlerin temel öğretmenlik yeterliklerinin bilinmesinin çağdaş eğitimde bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır (Beydoğan ve Şahin, 2016; Diken, 2004; Şahin, 2004; Şeker, Deniz ve Görgen, 2004). İyi öğrencilere sahip olunabilmesi nitelikli ve öğrenciyi tanıyan öğretmenlere mümkün olabilecektir (Seferoğlu, 2003). Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de bir takım standartların olmasına bağlıdır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2004). Bu standart ya da yeterliklere de öğretmenlerin ne düzeyde sahip olduklarının bilinmesine ihtiyaç vardır.

Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olması da çalışmaya özgün bir değer katacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, eğitim fakültesi program ve uygulamaları ile pedagojik formasyon uygulamalarında yeni bakış açıları için önemli ipuçları sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu gerekçelerle bu çalışmayla, öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan öğrenciyi tanıma yeterliklerini ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri nedir?

2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri cinsiyet ve mesleki durumu (öğretmen ve öğrenci) değişkenlerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarma amacıyla yürütülen çalışmalardır (Karasar, 2012).

Araştırma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubu 298 (%53,1)'i öğretmen, 143 (%25,5)'ü eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi ile 120 (%21,4)'si pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencisi olmak

üzere toplam 561 katılımcıdan oluşturmaktadır. Katılımcıların 235 (%57,9)'i kadın ve 236 (%42,1)'sı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği (ÖTYÖ) ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Kişisel bilgi formu: Katılımcıların cinsiyet, ve mesleki durumu gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği (ÖTYÖ): Şahin ve Beydoğan (2016) tarafından geliştirilen ölçek 29 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler bireysel farklılıkları tanıma, öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki maddelerin 19'i olumlu, 10'i olumsuzdur. Olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Maddeler; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Biraz katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçekten elde edilecek maksimum puan 155, en düşük puan ise 29'dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri [$\chi 2/df$ (2,24), RMSEA= 0,054, SRMR= 0,042, NFI= 0,96, CFI= 0,98, GFI= 0,92, AGFI= 0,90] olarak bulunmuştur. Boyutların Cronbach Alpha değerlerinin 0,65 ile 0,86 arasında değiştiği, ölçeğin genelinde ise bu değerin 0,91 olduğu görülmüştür.

İstatistiksel Değerlendirme

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrenciyi tanıma yeterlikleri ve cinsiyet arasındaki farklar bağımsız gruplar için t-testi tekniği; öğretmen, öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencisi ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencisi arasındaki farklar ise tek yönlü varyans analizi tekniğiyle incelenmiştir. İstatistiksel analizler için anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeylerinin anlamlandırılmasında kullanılan puan aralıkları Tablo 1'de özetlenebilir:

Tablo 1: Öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyi puan aralıkları

		Min. Puan	Maks. Puan	Düşük	Orta	Yüksek
Öğrenciyi Tanıma	Bireysel Farklılıkları Tanıma	10,00	50,00	10,00	23,24	36,58
				23,33	36,57	50,00
	Öğrenmeyi Yönetme	9,00	45,00	9,00	21,01	33,01
				21,00	33,00	45,00
	Gelişim Özelliklerini Tanıma	7,00	35,00	7,00	16,34	25,68
				16,33	25,67	35,00
	Yönlendirme	3,00	15,00	3,00	7,01	11,01
				7,00	11,00	15,00
Öğrenciyi Tanıma (Toplam)		29,00	145,00	29,00	67,67	106,34
				67,66	106,33	145,00

Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan "öğrenciyi tanıma yeterlikleri"ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar şeklinde aşağıda verilmiş ve açıklamaları yapılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri

Öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan öğrenciyi tanıma yeterlikler puanları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri

Değişkenler						***N***	Min. Puan	Maks. Puan	***Puan***	***Ss***	***Düzey***
Öğretmen	Öğrenmeyi Yönetme	Gelişim Özelliklerini Tanıma	Yönlendirme	Öğrenciyi Tanıma (Toplam)	Bireysel Farklılıkları Tanıma	298	10,00	47,00	21,01	7,82	Düşük
						298	11,00	45,00	36,35	4,97	Orta
						298	11,00	35,00	28,31	4,17	Yüksek
						298	3,00	15,00	12,46	2,12	Yüksek
						298	64,00	133,00	98,14	9,13	Ota
Öğretmen Adayı	Eğitim Fakültesi				Bireysel Farklılıkları Tanıma	143	10,00	43,00	20,83	7,49	Düşük
					Öğrenmeyi Yönetme	143	20,00	45,00	36,81	5,32	Orta
					Gelişim Özelliklerini Tanıma	143	14,00	35,00	28,57	4,40	Yüksek
					Yönlendirme	143	5,00	15,00	12,45	1,83	Yüksek
					Öğrenciyi Tanıma (Toplam)	143	73,00	125,00	98,67	8,83	Orta
	Pedagojik Formasyon				Bireysel Farklılıkları Tanıma	120	10,00	41,00	23,55	8,46	Orta
					Öğrenmeyi Yönetme	120	17,00	45,00	35,00	5,93	Yüksek
					Gelişim Özelliklerini Tanıma	120	14,00	34,00	27,08	4,20	Yüksek
					Yönlendirme	120	5,00	15,00	12,04	2,26	Yüksek
					Öğrenciyi Tanıma (Toplam)	120	68,00	125,00	97,68	10,54	Orta

Tablo 2'de görülebileceği, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma yeterlikleri düzeyleri genel toplamda orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma puanlarının düşük, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ise orta; öğretmen ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmeyi yönetme puanlarının orta, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ise yüksek; öğretmen ve eğitim fakültesi ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Cinsiyete göre öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri

Tablo 3: Cinsiyete göre öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma ölçek puan ortalamalarına ilişkin istatistikler

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	Düzey	t	Sd	p
Öğretmen	Kadın	156	97,07	9,11	Orta	-2,14	296	,033*
	Erkek	142	99,33	9,03	Orta			
Eğitim Fakültesi	Kadın	100	99,35	8,76	Orta	1,39	141	,166
	Erkek	43	97,11	8,89	Orta			
Pedagojik Formasyon	Kadın	69	97,67	9,72	Orta	-,003	118	,998
	Erkek	51	97,68	11,67	Orta			

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğrenciyi tanıma puanı 97,07±9,11, erkek öğretmenlerin öğrenciyi tanıma puanı 99,33±9,03 olduğu görülmektedir. Görülen bu farkların anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t testi analizi sonucuna göre öğrenciyi tanıma düzeyi açısından öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t_{296}=-2,14; p= ,033; p<,05). Eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika

programında öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma puanları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri

Tablo 2: Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma ölçek puan ortalamalarına ilişkin istatistikler

Değişken		N	X	Ss	t	Sd	p
Bireysel Farklılıkları Tanıma	Öğretmen	263	22,07	8,05	1,58	559	,114
	Öğrt. Adayı	298	21,01	7,82			
Öğrenmeyi Yönetme	Öğretmen	263	35,98	5,67	-,818	559	,414
	Öğrt. Adayı	298	36,35	4,97			
Gelişim Özelliklerini Tanıma	Öğretmen	263	27,89	4,37	-1,16	559	,243
	Öğrt. Adayı	298	28,31	4,17			
Yönlendirme	Öğretmen	263	12,26	2,04	-1,11	559	,266
	Öğrt. Adayı	298	12,46	2,12			
Öğrenciyi Tanıma (Toplam)	Öğretmen	263	98,22	9,64	,09	559	,923
	Öğrt. Adayı	298	98,14	9,13			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma puanlarının hem alt ölçek hem de genel toplamda çok az fark olduğu görülmektedir. Görülen bu farkların anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t testi analizi sonucuna göre öğrenciyi tanıma düzeyi açısından öğretmen ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma düzeyleri açısından karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma yeterlikleri düzeyleri genel toplamda orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma puanları eğitim fakültesi öğrenim gören öğretmen adaylarından puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma yeterlik puanlarının öğretmen ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olması, halen devam eden formasyon programında ölçek maddelerinde belirtilen özellikler ile ilgili dersleri alıyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Erkek öğretmenlerin öğrenciyi tanıma puanı kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer yandan eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma puanları ise birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetler açısından erkek öğretmen adayları lehine elde edilen bulgu, Çakır, Kan ve Sünbül (2006), Erişen ve Çeliköz (2003)'ün bulgularıyla parallellik gösterirken, Çapri ve Çelikkaleli, (2008), Çakır (2005), Şeker, Deniz ve Görgen (2005), Oral (2004) ve Çelenk (1988)'in bulgularıyla farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran kendilerini öğrencileri tanıma yeterlikleri açısından daha duyarlı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Diğer bir bulgu öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma puanlarının hem alt ölçek hem de genel toplamda çok az fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğrenciyi tanımaya yönelik tutumları üzerinde önemli düzeyde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlik mesleğinin standartlarının yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür. Araştırma sonuçlarının öğretmen

yeterliklerinin belirlenmesinde, eğitim kurumlarında ve öğretmen yetiştiren kurumlarında buna göre önlemler alınması, yapılacak düzenlemelere ve hizmet içi eğitimin planlamasına katkı sağlayacağı ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde programların geliştirilmesine yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasında çeşitli sınırlılıkların bulunduğu dikkate alınmalıdır. İlk olarak bu araştırmanın çalışma grubunun bir ilde görev yapan öğretmenler ile bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlı olmasıdır. Bu nedenle genellemeler yapabilmek için daha büyük çalışma grubuyla yeni araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu sınırlılığa rağmen bu araştırma, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan alanyazında ilk araştırma olması açısından önemli olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda elde edilen farklı araştırma bulguları göz önüne alındığında, bu değişkenle ilgili çalışmaların farklı örneklemlerde sürdürülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AITSL (2011). Australian Professional Standards for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Laedership. http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers.

Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (sayfa: 48- 66). Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Aydın, R. (2007). Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980– 2004). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BOSTES (2014). Evidence Guide fort he Lead Teacher Standards. Board of Studies, Teaching and Educational Standards. 23.06.2016 tarihinde file:///C:/Users/casper/Downloads/Evidence%20Guide%20for%20Lead%20Teacher%20Stan-dards[1].pdf adresinden alınmıştır.

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commıssıon Directorate-General for Education and Culture http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.

CSTP (2009). California Standards for the Teaching Profession. Commission on Teacher Credentialing. Ensuring Educator Excellence. http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf

Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 27-42.

Çakır, Ö. Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksem lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 36-47.

Çapri, E. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.

Çelenk, S. (1988). Eğitim yüksek okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deakin Crick, R. (2008). Key competencies for education in a european context: narratives ofaccountability or care. European Educational Research Journal, 7(3), 311-318.

Diken, İ H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 16, 102-112.

Erişen, Y., ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 427-439.

Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. The Elementary School Journal, 109(4), 406-427.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel.

MacBeath, J. (2012). Future of Teaching Profession. University Cambridge Education Education International Research Institute . Leadership for Learning. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study %20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf.

MEB, (2002). Öğretmen Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB Tebliğler Dergisi (2006), Kasım 2006/2590.

MEB (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [Çevrim-içi: http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html].

NBPTS (2002). National Board for Professional Teaching Standards, What teachers should know and be able to do. 23.06.2016 tarihinde http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know adresinde alınmıştır.

Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15, 88-98.

Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. 23.06.2016 tarihinde http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm adresinde alınmıştır.

Özgüven, İ. E. (2014). Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: Nobel.

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s.149-167.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri acısından kendilerini değerlendirmeleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, S. 131-140.

Şahin, A.E., (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. 5, (8), 58-62.

Şahin, C. (2015). Bireyi Tanıma, C. Şahin (Ed.) Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Şahin ve Beydoğan (2016). Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(14),177-198.

Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. Milli Eğitim Dergisi. 164, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/seker.htm.

Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 42, 237-253.

TDA [Teacher Development Agency], (2007). Professional standards for teachers in England. 11.01.2016 tarihinde http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx adresinden alınmıştır.

Yeşilyaprak, B. (2013). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Programlama Dillerine İlişkin Güncel Taleplerin ve Eğilimlerin Belirlenmesi: Bir Semantik Analiz Uygulaması

Determination Of Current Demands And Trends About Programming Languages: A Semantic Analysis Application

Fatih GÜRCAN *
Mehmet KOKOÇ **

Öz

Yazılım geliştirme becerisi; modern yazılım geliştirme süreçlerinde ve yöntemlerinde yaşanan büyük dönüşümler ve büyük bütçeli eğitsel projeler ile birlikte hem eğitim hem de iş dünyasında bireylerin sahip olması gereken en önemli beceriler arasında gösterilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki talepler, günümüz yazılım süreçlerinde ve iş akışlarında yazılım uzmanları açısından sadece tek bir programlama dilini bilmeyi yeterli kılmamaktadır. Dinamik olarak sürekli gelişen yazılım dünyasında, sektörün taleplerini karşılayabilecek yazılım uzmanlarına ve yazılım geliştirme becerisini kazandırabilecek güncel ve dinamik bir yazılım uzmanlığı eğitimine gereksinim vardır. Dolayısıyla yazılım geliştirme açısından hangi programlama dillerinin bilinmesi gerektiğine yönelik olarak güncel piyasa taleplerinin analiz edilip anlaşılması, yenilikçi bir yazılım uzmanlığı eğitimi izlencesi oluşturmada önemli rol oynayabilir. Bu çalışmada, yazılım sektöründeki iş ilanlarının anlamsal analizi ile programlama dillerine ilişkin güncel talep ve eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamdaki iş ilanlarından oluşan veri seti, istatistiksel konu modellemeye dayalı Gizli Dirichlet Yerleşimi (Latent Dirichlet Allocation) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi ile yazılım sektöründeki en çok tercih edilen programlama dilleri, bunların arasındaki birliktelik ilişkileri ve sektörde programlama dillerine olan talep ve eğilimler belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları; yazılım sektöründe en çok talep edilen programlama dillerinin ilk beşinin sırasıyla java, javascript, python, html ve c++ olduğunu, en çok birlikte talep edilen kombinasyonların ilk sırasında "html, css, javascript" üçlüsünün yer aldığını göstermiştir. Çalışma sonuçlarının, yazılım sektörünün taleplerine duyarlı ve yenilikçi bir yazılım uzmanlığı eğitimi oluşturma bağlamında, ilgili alanda çalışan eğitimcilere, eğitim kurumlarına ve araştırmacılara, ayrıca programlama dillerinin seçiminde bu alandaki aday öğrencilere katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: programlama dilleri, yazılım eğitimi, talep ve eğilimler, semantik analiz, konu modelleme

* Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Trabzon/Türkiye, fgurcan@ktu.edu.tr
** Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Trabzon/Türkiye, mkokoc@ktu.edu.tr

Abstract

Software development skills are among the most important skills that individuals should have in both education and business environments due to major transformations in modern software development processes and methods and large budget educational projects. In recent software processes and workflows, the demands of information and communication technologies do not make it necessary to use only one programming language in terms of software experts. In the dynamically developing world of software, there is a need for software specialists who can meet industry demands and up-to-date training of software expert focused on high qualified software development skills. Thus, analyzing and understanding current market requirements for exploring programming languages which should be learned for software development can play an important role in creating innovative training curriculum of software skills. This study aims to determine current demands and trends by analyzing semantic analysis of job postings in in software market. The data set consisting of the job postings in were analyzed using the Latent Dirichlet Allocation technique based on statistical modeling. We explored the most preferred programming languages in the software market and the demands and trends in programming languages in the market by analyzing the data set of the study. The findings of the study indicated that the most five demanded programming languages in software market are java, javascript, python, html and c++ respectively, and the most preferred combinations in terms of software market is "html, css, javascript" triple. We hope that conclusions of the study contribute to researchers, educators and educational institutions related to software engineering or software skills in the context of creating innovative training curriculum of software skills considering demands of software market.

Keywords: programming languages, software education, demand and trends, semantic analysis, topic modeling

Giriş

Bilgi çağı olarak da adlandırılan 21.yüzyıl, her geçen gün bilişim teknolojilerinde yeni bir gelişmeye tanık olmaktadır. Bilişim teknolojilerindeki yaşanan bu hızlı gelişim sayesinde, günümüzdeki yazılım geliştirme ortamları da büyük bir hızla değişmekte ve yenilenmektedir. Günümüzde yazılım uygulamaları günlük hayatımızın her aşamasında etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bilgisayar programcılığı ve yazılım geliştirme teknolojileri bu dijital yaşam döngüsünde çok önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte, dinamik yazılım sektöründeki gelişen eğilimlerin ve taleplerin doğru anlaşılması, bu sektörün yeni gelişmelere ayak uydurabilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Dinamik, girişimci ve işbirlikçi çalışma ortamlarına sahip yazılım sektöründe tüm süreçler, bilişsel iş gücüne dayanır ve bu nedenle yazılım sektörü insan kaynaklarının en etkin kullanıldığı sektörlerin başında gelmektedir. Bu dinamik çalışma ortamlarında yazılım uzmanlarının, geniş bir yelpazede bilgi ve teknik beceriye sahip olması beklenmektedir. Buna ek olarak, günümüzün modern yazılım geliştirme süreçleri farklı programlama dillerinin birlikte kullanımını da zorunlu kılmaktadır (Aken, Andrew vd. 2010). Bu nedenle gelişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için, yazılım uzmanları birçok programlama dilinde uzmanlaşmalı ve teknik bilgilerini sürekli güncel tutmalıdırlar (Prabhakar vd. 2005). Yazılım sektöründeki ihtiyaç duyulan en güncel mesleki eğilimleri ve teknik yeterlilikleri en iyi yansıtan araçlar çevrimiçi iş platformları ve kariyer siteleridir. Bu web sitelerinde yazılım alanında her gün sayısız iş ilanı yayınlanmaktadır. Bu bakımdan, yazılım alanındaki çevrimiçi iş ilanları, bu sektördeki gelişen eğilimleri yansıtması açısından önemli bir veri kaynağı olarak görülebilir (Prabhakar 2005, Aken, Andrew 2010, Smith 2014).

Bu gelişmeler ışığında, yazılım sektöründeki gelişen talepleri ve eğilimleri ortaya koymak amacıyla, bu alan çevrimiçi iş ilanlarının analizine dayalı birçok akademik çalışma yapılmıştır (Prabhakar 2005, Kim 2006, Aken, Andrew 2010, Smith 2014). Yapılan bu çalışmalarda yazılım sektöründe en çok talep edilen bilgi ve beceriler iş ilanlarının analiziyle tespit edilerek, bu alandaki nitelikli yazılım uzmanlarının yetiştirilmesi için çözümler önerilmiştir. Bu kapsam ve amaç çerçevesinde gerçekleştirilen bu deneysel çalışmada, yazılım sektöründeki iş ilanları istatistiksel konu modelleme (Gizli Dirichlet Yerleşimi) yöntemi

(Blei vd. 2003) ile analiz edilerek, programlama dilleri arasındaki birliktelik ilişkileri tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen analizin sonucunda, programlama dillerindeki talepler ve eğilimler incelenerek, en çok birlikte talep edilen programlama dillerinin üçlü kombinasyonları belirlenmiştir. Buna ek olarak, en çok talep edilen ilk 15 programlama dili belirlenmiş ve sonuçlar kısmında verilmiştir. Yapılan bu çalışmanın, yazılım uzmanlığı ve bilgisayar programcılığı alanındaki gelişen eğimlerin daha doğru anlaşılabilmesi açısından yazılım sektörüne ve eğitim kurumlarına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Elde edilen bulguların, özelikle piyasa taleplerine duyarlı yazılım uzmanlarının ve programcıların yetiştirilmesinde, eğitim kurumları için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem ve Analiz

Bu çalışma kapsamında kullanılan veri seti, tr.indeed.com sitesinde bulunan ve Türkiye'deki yazılım sektöründeki çevrimiçi iş ilanlarını kapsayan metinsel verilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda, ilgili siteden 15.07.2016-30.09.2016 tarihleri arasında yayınlanan, yazılımla ilgili 1650 adet iş ilanının metinleri alınarak veri seti oluşturulmuş ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. İlgili veri seti oluşturulduktan sonra, yapılan analizin başarısını artırmak için, ilk olarak verilere ön işleme adımları uygulanmıştır (Kantardzic 2011). Ön işleme aşamasında, metinsel veri setindeki noktalama işaretleri, numaralar, web bağlantıları ve anlam ifade etmeyen özel karakterler silinerek daha anlamlı saf metinler elde edilmiştir. Önişleme aşamasının sonucunda temizlenen veriler, bu aşamadan sonra doküman-terim matrisine dönüştürülerek istatistiksel analiz için sayısal veri formatı oluşturulmuştur. Bu doküman-terim matrisinde, her bir satır bir iş ilanını, her bir sütun ise veri setindeki bir kelimeyi temsil eder. Matristeki her hücre, sütunda belirtilen kelimenin satırda belirtilen dokumandaki geçiş sayısını gösterir.

Analiz aşamasında, doküman-terim matrisine dönüştürülen veriler istatistiksel konu modelleme yöntemlerinden olan Gizli Dirichlet Yerleşimi (Latent Dirichlet Allocation) algoritması ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır (Blei vd. 2003). Gizli Dirichlet Yerleşimine dayalı konu modelleme, metin analizlerinde etkin olarak kullanılan bir içerik analiz yöntemidir. Bu yöntem, danışmansız öğrenmeye dayalı bir yöntem olduğu için milyonlarca metinsel dokümanın kısa sürede analiz edilmesine olanak sağlar (Blei 2012). Bu çalışma için önerdiğimiz yöntem Gibbs örnekleme algoritması (Geman ve Geman 1984) ile birlikte farklı iterasyon sayılarıyla test edilmiş ve 1200 iterasyon sayısı ile birlikte 45 anlamsal faktör için ideal sonuçlar elde edilmiştir. Buna ek olarak, Gizli Dirichlet Yerleşimi yöntemi ile üçlü gram (Wallcah 2006) modeli birlikte uygulanarak programlama dilleri için en çok talep edilen üçlü kombinasyonlar tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Gerçekleştirilen analiz sonucunda, ülkemizin yazılım sektöründe en çok tercih edilen programlama dilleri ve bunlar arasındaki birliktelik ilişkileri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular programlama dilleri için yükselen eğilimleri ve güncel piyasa taleplerini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; programlama dilleri için, en çok birlikte talep edilen 15 grup (üçlü kombinasyon) belirlenmiş ve Tablo 1. de verilmiştir. Tabloya göre, bu grupların ilk üç sırasında "html, css, javascript" (14,77%), "html, javascript, sql" (8,21%), ve ".net, asp.net, c#" (7,89%) yer almaktadır.

No	Gruplar	Yüzde
1	html, css, javascript	14,77%
2	html, javascript, sql	8,21%
3	.net, asp.net, c#	7,89%
4	.net, asp.net, sql	7,75%
5	javascript, jquery, html	6,87%
6	javascript, java, sql	6,81%
7	java, javascript, html	6,78%
8	java, javascript, css	6,20%
9	html, java, css	5,80%
10	.net, asp.net, javascript	5,74%
11	python, java, c++	5,29%
12	python, java, javascript	4,88%
13	java, javascript, jquery	4,38%
14	ruby, java, python	4,35%
15	python, java, sql	4,28%

Tablo 1. Programlama dillerinde en çok talep edilen üçlü gruplar

Bunun yanında, ülkemizde en çok talep edilen programlama dillerinin hangileri olduğu belirlenmiş ve ilk 15 tanesi yüzdelik frekansları ile birlikte sırasıyla Tablo 2. de verilmiştir. Bu sıralama yapılırken, her programlama dilinin geçiş sıraları (birinci sırada kaç defa geçmiş, ikinci sırada kaç defa geçmiş, üçüncü sırada kaç defa geçmiş) dikkate alınmış ve bu değerler toplanarak toplam görülme sıklığı frekansı hesaplanmıştır.

No	Programlama Dili	1.	2.	3.	Toplam	Yüzde
1	Java	330	126	115	571	17,9%
2	JavaScript	191	142	146	479	15,0%
3	Python	131	109	88	328	10,3%
4	Html	86	88	110	284	8,9%
5	C++	112	68	23	203	6,4%
6	Css	18	93	72	183	5,7%
7	C#	97	51	33	181	5,7%
8	Php	98	42	24	164	5,1%
9	Ruby	61	60	42	163	5,1%
10	SQL	47	44	42	133	4,2%
11	.Net	50	57	20	127	4,0%
12	Ruby-On-Rails	64	38	13	115	3,6%
13	Angular.Js	24	35	43	102	3,2%
14	Node.Js	34	28	20	82	2,6%
15	Django	28	20	32	80	2,5%

Tablo 2. En çok talep edilen programlama dilleri

Bulgulara göre, ülkemizdeki en popüler ve en çok talep gören ilk beş programlama dili: java, javascript, python, html ve c++ olarak sıralanmıştır. Elde edilen bulgular dikkate alındığında, oldukça yeni programlama dillerinin (python, ruby, django, vb.) göze çarptığını ve programcılık eğilimlerinin hızla değiştiğini söylemek mümkündür. Özellikle mobil ve web tabanlı programlama dillerine olan eğilim giderek artmaktadır. Buda programlama dillerinde çeşitliliği arttırmaktadır. Diğer dikkat çeken bir nokta da programlama dillerindeki

çeşitliliğin artmasına rağmen, java'nın son 10 yılda giderek artan hakimiyetinin hala devam ettiğidir. Son yıllarda buna javascript ve python dilleri de eklenmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada, yazılım sektöründe talep edilen en güncel bilgi ve becerileri programlama dilleri açısından tespit etmek ve bu manada yazılım uzmanlığı ve programcılık eğitimine katkı sağlamak amacıyla, ülkemizdeki çevrimiçi iş ilanları üzerinde istatiksel konu modellemeye dayalı deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucu olarak, programlama dilleri arasındaki birliktelik ilişkileri, yazılım sektörü piyasasında en çok birlikte talep edilen programlama dillerinden oluşan birliktelik kombinasyonları ve günümüzün yazılım geliştirme ortamlarında en çok talep gören popüler programlama dillerinin neler olduğu ortaya konulmuştur. Ülkemizde yazılım sektöründe en popüler ilk beş programlama dili sırasıyla, java, javascript, python, html ve c++ olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, yazılım uzmanlığı ve bilgisayar programcılığı için, artık günümüzde tek bir programlama dilinin yeterli olmadığını, birçok programlama dilinin birlikte bilinmesi gerektiğini göstermiştir. Özellikle çoklu platform desteğine sahip yazılımlar giderek arttığı için, bu manada ihtiyacı karşılayabilecek hem mobil hem web hem de masaüstü platformları için yazılım geliştirebilecek, birden fazla programlama diline hâkim kalifiye yazılım uzmanlarına olan talep de giderek artmaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışmanın, günümüzün yazılım uzmanlığı taleplerinin karşılanması açısından önemli katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir. Yazılım sektöründeki piyasa taleplerine duyarlı bir yazılım uzmanlığı eğitimi, bu alandaki güncel piyasa taleplerinin doğru anlaşılması ile mümkün olabilir. Bu yönüyle, yazılım sektöründe talep edilen en güncel bilgi ve becerilerin daha iyi anlaşılması yönünde de bu çalışmanın katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu kapsamda gelecek çalışmalar için farklı yöntemler kullanılarak, çok hızlı değişen ve gelişen yazılım sektöründeki taleplerin ve eğilimlerin analiz edilmesi ve daha dinamik yazılım eğitimi süreçlerini hayata geçirebilmesi için öneriler oluşturulması planlanmaktadır.

Kaynakça

Aken, Andrew ve diğer. "Mining for computing jobs." IEEE software 27.1 (2010): 78-85.

Prabhakar, Bipin, Charles R. Litecky ve Kirk Arnett. "IT skills in a tough job market." Communications of the ACM 48.10 (2005): 91-94.

Smith, David ve Azad Ali. "Analyzing computer programming job trend using web data mining." Issues in Informing Science and Information Technology 11 (2014): 203-214.

Kim, Yongbeom, Jeffrey Hsu ve Mel Stern. "An update on the IS/IT skills gap." Journal of Information Systems Education 17.4 (2006): 395.

Blei, David M., Andrew Y. Ng ve Michael I. Jordan. "Latent dirichlet allocation." Journal of machine Learning research 3. Jan (2003): 993-1022.

Kantardzic, Mehmed. Data mining: concepts, models, methods, and algorithms. John Wiley & Sons, 2011.

Blei, David M. "Probabilistic topic models." Communications of the ACM 55.4 (2012): 77-84.

Geman, Stuart ve Donald Geman. "Stochastic relaxation, Gibbs distributions, and the Bayesian restoration of images." IEEE Transactions on pattern analysis and machine intelligence 6 (1984): 721-741.

Wallach, Hanna M. "Topic modeling: beyond bag-of-words." Proceedings of the 23rd international conference on Machine learning. ACM, 2006.

Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Geri Dönüşümle İlgili Görüşleri: Bir Çizim Analizi

Preschool Children's Views About "Recycling": Analyzing Children's Drawings

Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ *
Nilgül GÜNİNDİ **

Öz

Okul öncesi dönem; gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu, bir dönemi içerir. Okul öncesi eğitimin amacı ve uygulanan etkinlikler çocuğun gelişim özeliklerine uygun olmalıdır. Bunun yanında uygun bir eğitim sistemi ve bu eğitim sistemine uygun sağlıklı bir çevre ile çocuğun bütün gelişim alanları desteklenmelidir. Bu eğitim ortamı da çocuğun bütün alanlarda kendini ifade edebilmesine olanak sunmalıdır. Okul öncesi dönem çevre eğitimi açısından da önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının çevreyle ilgili konular hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi, çocukların çevresel farkındalıkları hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı bağımsız anaokullarına devam eden çocukların geri dönüşüm kavramı ile algılarını çizdikleri resimler yoluyla incelemektir. Çalışmaya 60 ay ve üzeri grubundaki 230 çocuk katılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri çiz-ve-anlat tekniği ile toplanmış, verilerin toplanması sırasında, çalışmaya katılan çocuklardan geri dönüşüm ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir. Çocukların çizmiş oldukları resimlerle ilgili açıklamaları aktivite kâğıdına araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, çocukların çizimlerinde 193 farklı öğeye yer verdikleri görülmüştür. Çocukların yaptıkları çizimler incelendiğinde birçok çocuğun geri dönüşüm ile çevre kirliliği arasında bağlantı kurduğu fakat birçok çocuğun da 'geri dönüşüm' deyince bir yerden geriye gelmek olarak algıladıkları ve resimlerini buna göre organize ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, geri dönüşüm çizimleri, geri dönüşüm algısı, çevre farkındalığı, çizim analizi

* . Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, ygunindi@gmail.com,
** Özel Artı Metropol Koleji

Abstract

Since the children who are at early childhood period are open to learn and being affected from the environment; they have rapid changes in their developments and start to shape their personality. Early childhood education therefore, should refer its purposes and be developmentally appropriate for young children. In addition to those, the children's development should be supported with an appropriate education system and an educational setting implemented education system requires. Such educational settings must give chance to the children to express themselves freely. Early childhood period is also important in terms of environmental education. It is essential to evaluate the thoughts and awareness of little children about the topics related to environment. Thus, this study aimed to describe the young children's understanding of recycling by analyzing their drawings related to recycling. For that purpose, the study was conducted with 230 children who are 6 years old and above. The research was carried out as a descriptive and survey method was used. While collecting data; the children were asked to draw what they think of the word "recycling" and explain what they drew so that the researcher can report them. After analyzing the drawings of the children, it was found that the children mentioned 193 different items in their drawings. The results also showed that while some children associated recycling with environmental pollution, others defined recycling as "turning back from one place".

Keywords: Pre-school, drawings about recycling, understanding of recycling, awareness of environment, analyzing pictures

Giriş

Yaşam koşullarında meydana gelen hızlı değişim, teknolojik gelişmeler, hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme gibi etkilerle artan çevre sorunları, son yılların en dikkat çeken konularından biri haline gelmiştir (Gülay ve Ekici, 2010). Çevre sorunlarının son yıllarda önemli bir problem olarak görülmesinin temel nedeni, bu sorunların canlılığın geleceğini tehdit eden ve dünyanın sonunu getirebilecek unsurları içermesidir. Erten (2004), dünyanın sonunu getirebilecek sorunların ortadan kaldırılmasında çevre eğitiminin vazgeçilmez bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında çevre problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik çok çeşitli çalışmalara yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda artan çevre hassasiyetleri sayesinde, çevresel problemlerin başında gelen katı atık yönetimi ve buna bağlı olarak geri dönüşüm farkındalığı oluşturma çalışmaları da hız kazanmıştır. Atık ürünlerin geri dönüştürülmesi ile atık maddelerin çevre, sağlık ve ekonomiye olumsuz etkileri azaltılabilir, kirlilik ve doğal kaynakların tahribatı giderilebilir. Ayrıca, geri dönüşüm ile yer altı suları kirlilikten korunabilir, endüstrinin ihtiyacı olan ham madde ve yan ürünler doğal kaynakları tüketmeden geri dönüşümlü ürünlerden tedarik edilebilir. Geri dönüşüm bu tür faydaları düşünüldüğünde, dünyada geri dönüşüm ve diğer çevre koruma davranışlarının çevre sorunlarının giderilme sürecindeki önemini artmaktadır. Yaşanabilir bir dünya için erken dönemlerde kazandırılacak çevre bilinci, geleceğin inşasında önemli bir yer tutacaktır. Bu yüzden de geri dönüşümlü ürünlerin kullanılması gibi çevre koruma davranışlarının kazanılmasında okulların rolleri önemli görülmektedir (Schultz, 2002; Spiegelman and Sheehan, 2004; Ackerman, 1997; Gandy, 1994: Akt., Çimen and Yılmaz, 2012). Basile (2000)'ye göre okul öncesi dönem çevresel bilgi ve tutumun şekillenmeye başladığı dönemdir. Bu dönemde çocuklara kazandırılacak tutumlar çevre eğitimi açısından da oldukça önemlidir (Gülay ve Ekici, 2010; Gülay Ogelman ve Güngör, 2015).

Çocuk okul öncesi dönemde, akranlarıyla ve çevresinde bulunan diğer bireylerle etkileşimi sonucunda olumlu ve olumsuz birçok davranış, beceri, tutum, değer yargısı ve düşünce kazanmaktadır (Bronson, 2000; Davies, 2004; Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2009; Dereli-İman, 2014). Ayrıca bu dönemde bulunan çocuklar; gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu bir süreçten geçtikleri için; zamanında ve etkin müdahalelerle gelişimleri desteklenebilir; davranış, beceri, tutum, değer yargısı ve düşüncelerine olumlu yönde rehberlik edilebilir

(Günindi, 2015; Günindi, 2011; Çağdaş and Seçer, 2002; San-Bayhan and Artan, 2004). Bu bağlamda erken yıllarda çocuklara çevre bilincini kazandırmada; eğitimciler, aile bireyleri, toplum ve akranları aracılığıyla farkındalık oluşturmak ve rehberlik yapmak gerekmektedir. Buradan hareketle okul öncesi dönemde bulunan çocukların çevreyle ilgili konular hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi, çocukların çevresel farkındalıkları hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada okul öncesine devam eden çocukların geri dönüşüm kavramı ile ilgili algılarının, çizdikleri resimler yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye'de ve dünyada çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların çevreye yönelik algılarını belirlemek ve buna yönelik rehberlik çalışmalarını oluşturmak için genellikle eğitim-öğretim programlarının incelendiği, literatür taramasına başvurulduğu, uygulamalı proje çalışmalarının yapıldığı, çevre sorunları ve toplumsal işbirliği unsurlarının irdelendiği, bilimsel düşünme becerileri kazandırmada çevresel unsurların etkisinin incelendiği görülmekte olup; çocuklara resim çizdirme yoluna sıklıkla başvurulmadığı görülmektedir (Klein, 1991; Helm and Gronlund, 2000; Haktanır and Çabuk, 2000: Akt.; Tanrıverdi, 2012; Çabuk, 2001; Sungurtekin, 2001; Lounghland, Reid and Petocz, 2002; Taşkın and Şahin, 2008; Gülay and Ekici, 2010; Şallı, 2011; Gülay, 2011).

Oysaki resimler, hikâye anlatma, metaforlar iletme ve hem betimlemenin kendisinde var olan hem de kendi betimlemelerine verdikleri tepkilerde dünya görüşlerini sunmak için çocuklara bir potansiyel sağlar. Ayrıca resim yapma sürecinde çocuk, konu hakkındaki düşüncelerini ve duygularını gözlemleri ile sentezleyerek renk, biçim ve çizgiler yolu ile ifade eder. Resim çizmek çocuklar için hem keyifli bir etkinlik hem de bir anlatım tekniğidir. Çocuklar resimlerinde yaşam içerisindeki gözlemlerini düşünceleri ile sentezleyerek bağlamlarında gerçekleşen durumlarla ilgili algılayış biçimlerini yansıtırlar. Bunun yanı sıra çocuklarla yapılan çalışmalarda, onların herhangi bir ölçüm tekniğiyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları cevaplamaktan keyif almadıkları fakat resim çizmeleri istendiğinde bu işi severek yaptıkları görülmektedir. Bu özelliklerinden dolayı çocuklar tarafından çizilen resimler, araştırmacılara yazılı ya da sözlü metinlerden daha fazlasını verebilmektedir (Lewis and Greene, 1983; Chambers, 1983; Johnson, 1993; Hayes, Symington and Martin, 1994; Rennie and Jarvis, 1995; Yavuzer, 1997; Özsoy, 2012; Malchiodi, 2013).

Araştırma; çocukların 'geri dönüşüm' kavramı algılarını belirlemeye yönelik olarak çiz-anlat tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; 'geri dönüşüm' kavramı özelinde konu ile ilgili çocukların çizimlerinin analiz edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, gerçekleştirilen çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının 'geri dönüşüm' kavramı algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, 'geri dönüşüm' kavramı ile ilgili bilgi birikimine katkıda bulunacağı gibi Türkiye'de okul öncesinde öğrenim gören çocukların 'geri dönüşüm' kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemede örnek teşkil etmesi beklendiğinden çalışmadan elde edilen sonuçlar önemlidir.

A. Yöntem

Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların 'geri dönüşüm' kavramı algılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli "geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan" bir yaklaşımdır (Karasar, 2000). Verilerin toplanmasında, çözümlenmesinde ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ili merkez ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam 60 ay ve üzeri grubundaki toplam 230 çocuk oluşturmuştur.

1. Ölçme aracı

Çocukların 'geri dönüşüm' kavramı algılarını belirleyebilmek için çiz-ve-anlat tekniği kullanılmıştır (Brackett-Milburn, 1999; Shepardson, 2005). Bu teknik çocukların çizimlerini ve bu çizimlerin açıklamalarını içermektedir. Çiz-ve-anlat tekniği, çocukların düşünceleri ve kavramları nasıl yapılandırdıklarını anlamak için kullanılan tanılayıcı bir yöntemdir (McWhirter, Collins, Bryant, Wetton and Bishop, 2000). Uygulamada

çocuklardan 'geri dönüşüm' deyince akıllarına ne geliyorsa bununla ilgili bir çizim yapmaları ve bu çizimlerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmacı; çocukların çizdikleri resim kâğıtlarını teslim alırken, her resim kâğıdının üzerinde bulunan kodlara göre, önceden düzenlemiş olduğu çalışma kâğıtlarına çocukların açıklamalarını kayıt etmiştir.

2. Uygulama süreci ve ortam

Çalışma 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı çalışmaya katılacak okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret ederek, öğretmen ve idarecileri çalışma hakkında bilgilendirmiştir. Bu bilgilendirmeden sonra okul yöneticileri ile bir uygulama planı yapılmış ve ölçme aracının ne zaman ve nasıl uygulanacağı belirlenmiştir. Ölçme aracı araştırmacı tarafından, çocukların çizimlerini tamamlayarak, yaptıkları çizimleri anlatmaları ve anlatımlarının kayıt altına alınmaları süresince uygulanmıştır.

Araştırmacı öncelikle çocuklara 'geri dönüşüm deyince ne anlıyorsunuz, aklınıza neler geliyor?' sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacı tarafından çocukların verdikleri cevaplara herhangi bir müdahale veya yönlendirme yapılmamıştır. Daha sonra, çocuklardan 'geri dönüşüm' denilince akıllarına neler geliyor ise bunları resim çizerek ifade etmeleri istenmiştir. Çocuklar çizimlerini tamamladıktan sonra, araştırmacı her bir çocuktan resimlerini teslim alırken, hangi öğeleri kullandıklarını ve çizimleriyle neler anlatmak istediklerini sormuştur. Çocukların yapmış oldukları anlatımlar, araştırmacı tarafından boş bir çalışma kâğıdına kayıt edilerek, resimlerin arka tarafına sonradan çözümlenmek üzere eklenerek her bir resim ayrı ayrı dosyalanmıştır

3. Araştırmacının rolü

Araştırmacı, araştırma öncesinde çalışmanın yapılacağı okullara iki hafta boyunca, haftada dörder saat olmak üzere araştırma konusundan bağımsız olan konularla ilgili uygulamalar yapmak için gitmiştir. Araştırma öncesi gerçekleştirilen uygulamalar ile çocukların araştırmacıya alışarak kendilerini rahat ifade etmeleri amaçlanmıştır. Bu araştırmada uygulamacı olarak araştırmacının yer almasının sebebini araştırmanın kavramsal çerçevesine hâkim olması ve verilecek yönergeler hakkında bilgi sahibi olması olarak açıklamak mümkündür.

4. Verilerin analizi

Çocukların 'geri dönüşüm' kavramı çizimlerini oluşturan görsel ve yazılı öğeler, çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden yorumlayıcı içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Ball and Smith, 1992; Banks, 2001). Yorumlayıcı içerik analizi çalışmadan elde edilen görsel ve yazılı öğelerdeki temaların, konuların ve olguların belirlenmesi ve tanımlanmasını içermektedir (Giarelli and Tulman, 2003).

Çalışmadan elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliği için elde edilen kodlar ve temalar araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş, ayrıca alanında uzman, farklı araştırmacılar tarafından aynı işlemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles and Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği % 72 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles and Huberman, 1994).

Nitel araştırmalarda doğrulama stratejilerinin kullanımı araştırmanın güvenirliğini artırmak için önem taşımaktadır (Morse, vd., 2002). Bu nedenle araştırma sürecinde izlenen tüm adımlar raporlaştırılmıştır. Araştırmacı uygulama ortamına ve uygulama sürecinde izlediği adımlara ilişkin tüm gözlemlerini ve değerlendirmelerini kısa notlar şeklinde kaydetmiştir. Söz konusu kısa notlar uygulama ortamında yaşananları betimlemek için aynı gün detaylandırılarak alan notları olarak yeni bir dosyaya aktarılmıştır. Alan notları veri amaçlı kullanmamakla birlikte sadece araştırmacının uygulamayı gözden geçirmesine olanak tanımıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ayrıca betimsel analizle; yüzde ve frekans analizi ile raporlanmıştır.

B. Bulgular

Araştırma, bağımsız anaokullarına devam eden çocukların 'geri dönüşüm' algılarının belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla toplanan bilgiler değerlendirilerek analiz edilmiş, bulgular Tablo1'de sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam 193 kod elde edilmiştir. Çocuklar genellikle çizimlerinde kendisi, aile bireyleri, çocuk, tanımadığı kişiler ve temizlik görevlisi gibi insan unsurlarına; kuş, kelebek, at gibi hayvan türlerine; ağaç, çiçek, çimen gibi çeşitli bitki türlerine; bina, yol, bahçe gibi unsurlara; gökyüzü, bulut ve güneş gibi abiotik öğelere; şeker ve gofret gibi yiyeceklere; yağmur ve gökkuşağı gibi doğa olaylarına; korkmak, kaçmak ve sevmek gibi duygulara ve eylemlere; çöp, pet-cam şişe, kâğıt gibi çevreyi kirleten öğelere ve çöp kutusu-poşeti, geri dönüşüm kutusu, geri dönüşüm arabası gibi temizlik ara unsurlarına yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan **Çocukların Çizimlerinde** Yer Verdikleri **Öğeler**

Kodlar	**60 Ay ve** Üzeri	
	f	**%**
AİLE/AKRABALAR		
Kendisi	61	26.5
Abi	43	18.7
Anne	40	17.4
Baba	28	12.2
Abla	19	8.3
Kardeş	15	6.5
Dede	10	4.3
Babaanne	6	2.6
DİĞER İNSANLAR		
Tanımadığım İnsan	55	23.9
Çocuk	49	21.3
Temizlik görevlisi	26	11.3
Bebek	15	6.5
Polis	12	5.2
Atatürk	10	4.3
Arkadaş	7	3
Öğretmen	3	1.3
BİTKİ		
Çiçek	82	35.7
Çimen	55	23.9
Ağaç	50	21.7
HAYVAN		
Kuş	23	10
Kelebek	22	9.6
At	19	8.3
Kaplumbağa	12	5.2
Kedi	12	5.2
Ahtapot	9	3.9
Arı	6	2.6

Ayı	6	2.6
Kopek	6	2.6
Örümcek	6	2.6
Balık	6	2.6
Aslan	6	2.6
Tavşan	2	.9
Fare/İnek/Yılan/Maymun/Sinek*	1	.4
Balina/Kirpi/Köpekbalığı/Fil/Karınca*	1	.4
Koyun/Ördek/Tırtıl/Uğur böceği*	1	.4
ABİOTİK ÖĞELER		
Güneş	115	50
Bulut	88	38.3
Gökyüzü	25	10.9
Deniz	15	6.5
Toprak	14	6.1
Uzay	9	3.9
Yanardağ	9	3.9
Ay	9	3.9
Taş	7	3
Dağ	7	3
Dünya	6	2.6
Yıldız	1	.4
BİNALAR/ARAÇLAR/MEKANLAR		
Ev	100	43.5
Yol	63	27.4
Bahçe	52	22.6
Araba	34	14.8
Çöp Kamyonu	29	12.6
Fabrika	25	10.9
Park	14	6.1
Okul	13	5.7
Uçak	11	4.8
Köprü	10	4.3
Merdiven	7	3
Şato	7	3
Otobüs	6	2.6
Anıtkabir	6	2.6
Çiftlik/Uçurum/Kule*	1	.4
Tramvay/Tren/Tır/Dozer*	1	.4
Yelkenli/Bisiklet/Traktör*	1	.4
YİYECEK/İÇECEK		
Şeker	18	7.8
Gofret	16	7

Elma	15	6.5
Çikolata	10	4.3
Portakal	7	3
Dondurma	6	2.6
Ekmek	6	2.6
Armut	6	2.6
Çilek	2	.9
Domates	2	.9
Bal/Karpuz/Kiraz/Mandalina/Muz *	1	.4
Mısır /Soda/Tost/Üzüm/Yumurta*	1	.4
GERİ DÖNÜŞÜM ve ÇEVRE TEMİZLİĞİ		
Çöp kutusu-poşeti	62	27
Geri dönüşüm kutusu	60	26.1
Geri dönüşüm arabası	21	9.1
Geri dönüşüm işareti	15	6.5
Geri dönüşüm makinesi	12	5.2
Pil kutusu	1	.4
KİRLİLİK UNSURLARI		
Çöp	86	37.4
Pet-cam şişe	74	32.2
Kağıt	64	27.8
Kapak	25	10.9
Eskimiş eşya	25	10.9
İçecek kutusu	23	10
Kötü koku	16	7
Egzoz	15	6.5
Peçete	13	5.7
Yiyecek paketleri	12	5.2
Pil	6	2.6
Çöp yağmuru	2	.9
Kirli hava	2	.9
Bardak/Yaprak*	1	.4
DOĞA OLAYLARI		
Yağmur	38	16.5
Gökkuşağı	31	13.5
Fırtına	22	9.6
Rüzgar	18	7.8
Erezyon/Kar*	1	.4
HAYAL ÜRÜNÜ VARLIKLAR/NESNELER		
Canavar	15	6.5
Uzaylı	15	6.5
Uzay gemisi	15	6.5
Dev	6	2.6

Hayalet	6	2.6
Peri/Prenses*	1	.4
EYLEMLER/DUYGULAR		
Korkmak	52	22.6
Kaçmak	50	21.7
Sevmek	43	18.7
Çöp toplamak	20	8.7
ARAÇ-GEREÇLER		
Çim biçme makinesi/Kum saati*	1	.4
Meyve sıkacağı/Süpürge/Şeker makinesi*	1	.4
Kurutma makinesi/Kahve makinesi*	1	.4
DİĞER		
Kapı	37	16.1
Kalp	25	10.9
Balon	21	9.1
Türk bayrağı	18	7.8
Havuz	15	6.5
Rakamlar	14	6.1
Oyuncak	14	6.1
Robot	14	6.1
Pencere	13	5.7
Dolap	13	5.7
El	12	5.2
Geometric şekiller	12	5.2
Harfler	12	5.2
Altın	9	3.9
Tekerlek	9	3.9
Salıncak	8	3.5
Top	7	3
Boru	7	3
Kaydırak	7	3
Dönme dolap	6	2.6
Asansör	6	2.6
Buzdolabı	2	.9
Diş fırçası/Gitar/Kaşık/Kitap*	1	.4
Trafik Lambası/İğne/Kömür/Hazine*	1	.4
Masa/Sandalye/Banyo/Yatak/İlaç *	1	.4
Pamuk/Kardan adam/Rüzgar gülü*	1	.4
Televizyon/Tablet/Uçurtma/Gözlük*	1	.4

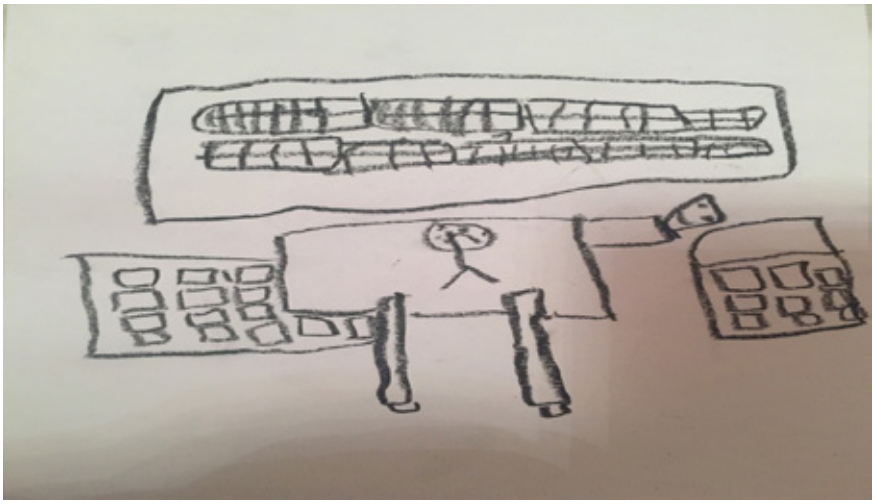
* Tablo okunabilirliği için aynı alt grupta bulunan ve bir kez çizilmiş olan kodlar ortak satırlarda verilmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların çizimlerinde yer verdikleri öğeler ve bu öğelerin çizimlerde rastlanma sıklığı Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların %26.5'i çizimlerinde kendisine, %18.7'si abisine,

%17.4'ü annesine, %12.2'si babasına, %23.9'u tanımadığı bir insana, %21.3'ü çocuğa, %11.3'ü temizlik görevlisine, %35.7'si çiçeğe, %23.9'u çimene, %21.7'si ağaca, %50'si güneşe, %38.3'ü buluta, %43.5'i eve, %27.4'ü yola, %22.6'sı bahçeye, %27'si çöp kutusu-poşetine, %26.1'i geri dönüşüm kutusuna, %37.4'ü çöpe, %32.2'si pet-cam şişeye, %27.8'i kağıda, %16.5'i yağmura ve % 13.5'i gökkuşağına çizimlerinde yer vermiştir. Yapılan 'geri dönüşüm' kavramı resimlerinde; korkmak (%22.6), kaçmak (%21.7) ve sevmek (%18.7) gibi duygular ve eylemler ifade eden unsurların çizildiği görülmektedir.

Çocukların 'geri dönüşüm' kavramı algısını içeren çizim örnekleri Resim1, Resim 2, Resim 3, Resim 4 ve Resim 5'te verilmiştir.

Resim 1.



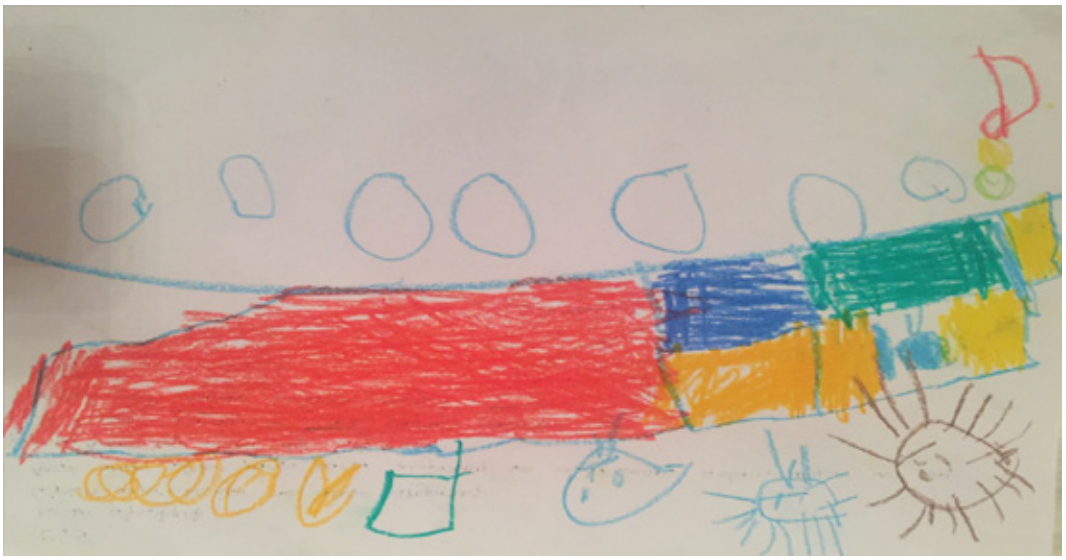
Bu çizimde çocuk 'geri dönüşüm' kavramını; at, tanımadığı bir insan, çöpler, çöp kutusu ve fabrika kullanarak tasvir etmiş. Çocuk çizimini; "para kazanmak için atıyla çöp kutusunun yanına gelen insan, kutunun içerisindeki çöplerden işine yarayacak olanları alıyor. Sonra bunları fabrikaya götürüp satıyor. Fabrikada da geri dönüşüm oluyor." şeklinde hikâyeleştirmiştir.

Resim 2.



Resim 2'de de 'geri dönüşüm' kavramı anlatımını destekleyici olarak güneşli havada mutlu bir çocuk çizilmiştir. Bu çizimde çocuğun (kendisi) mutluluğunun çok olduğunu ifade etmek amacıyla gökkuşağı ve kalp öğesine de yer verildiği görülmektedir. Çocuk; "geri dönüşüm denildiğinde aklıma 'doğa' geliyor. O yüzden güzel bir havada doğanın içerisinde kendimi çizdim" şeklinde açıklamıştır.

Resim 3.



Bu çizimde de 'geri dönüşüm' kavramı için; birden fazla güneş, temizlik görevlisi, geri dönüşüm arabası ve çöp öğeleri kullanılmıştır. Çocuk resmini; "temizlik görevlisi geri dönüşüm yapan arabasıyla çöplerin yanına geliyor. Çöpleri alıp kesiyor. Sonra arabasına atıyor. Arabası çöpleri yakıyor ve su oluşturuyor. Sonra adam bu suyu içiyor. Birde arabasında Türk bayrağı var. Çöpler su olunca da güneş mutlu oluyor." diyerek özetlemiştir.

Resim 4.



Resim 4'te de 'geri dönüşüm' kavramı anlatımını destekleyici olarak çocuğun kendisi, geri dönüşüm kutuları, plastik şişe, güneş, bulut ve çimen öğeleri kullanılmış. Çocuk 'geri dönüşüm' kavramı ile "elimde plastik bir şişe var. Bu şişeyi çöp kutularından plastik olanlara ait olana atıyorum. Güneş seviniyor, çimenler yeşil, bulutlarda mavi kalıyor" diyerek algısını ortaya koymuştur.

Resim 5.



Bu çizimde çocuk 'geri dönüşüm' kavramını; tanımadığı insanlar, geri dönüşüm aracı, geri dönüşüm işareti, kâğıt atığı, şişe atığı ve geri dönüşüm kutusu öğelerini kullanarak tasvir etmiş. Çocuk çizimini; "kız içtiği su bitince elindeki şişeyi geri dönüşüm kutusuna attı. Kamyonda geri dönüşüm kutusunun içerisindekileri almaya geliyor. Bu kamyon hem şişe hem de kâğıt atıklarını ayrı ayrı alabiliyor." şeklinde hikâyeleştirmiştir.

Sonuç ve öneriler

Çevre farkındalığına yönelik yapılan araştırmalar, sadece çevreye yönelik olan olumlu tutumlar ya da yeterli çevre bilgilerine bakılarak; 'çevreye çarşı hassasiyeti yüksektir' çıkarımında bulunmanın doğru bir yaklaşım olmadığını göstermektedir. Araştırmalar, olumlu tutumların davranışa dönüşmesinin kısa bir zaman zarfında gerçekleşmeyeceğini, davranış oluşturmanın zaman alacağını göstermektedir (Frey, Stahlberg and Gollwitzer, 1993; Bamberg, 1996; De Haan and Kuckartz, 1998; akt: Erten, 2005) Bu yüzdende erken dönemlerde çocuklara kazandırılacak çevre bilinci ve çevre sorunlarına yönelik pozitif algı gelişimi oldukça önemlidir. Bu bağlamda çevre sorunlarına yol açan etmenler ve bunlara karşı alınabilecek tedbirler hakkında erken dönemlerde çocuklara etkin rehberlik yapmak bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Çevre kirliliğinin oluşmasına temel olan neden; doğanın insan etkileriyle ortaya çıkan atıkları kendiliğinden giderme yeteneğini aşması, buna bağlı olarak bozulmasıdır. Böylesine büyük bir sorun olan atıkların çözümü için geri dönüşüm kavramının kazanılması gerekmektedir (Buhan, 2006: akt., Şallı, 2011). Bireye kazandırılması istenen davranış ve tutumların etkili bir şekilde gerçekleşmesi için hazır bulunuşluk düzeylerinin bilinmesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada çocukların geri dönüşüm ile ilgili neleri bildikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çocuklarla yapılan görüşme kayıtlarına bakıldığında ve çizimlerinde bulunan kodlar incelendiğinde, geri dönüşüm ile ilgili üç tip varsayımda bulundukları görülmüştür. Bunlardan ilkinde çöplerin çöp kutusuna atılarak geri dönüşüm yapıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir ki bu durumda geri dönüşüm ile

çevre temizliğini eş değer tuttukları anlaşılmaktadır. İkinci durumda ise katı atıkların uygun ortamlarda toplanarak, fabrikalarda işlem görmesi neticesinde tekrar kullanılabilir olmasını geri dönüşüm olarak ifade etmişlerdir. Son olarak ise korkulan bir durumdan ya da istenmeyen bir yerden eve veya yetişkin bir aile bireyinin yanına gelmeyi geri dönüşüm olarak ifade etmişlerdir. Çocukların geri dönüşümle ilgili bu üç tipi de içeren söylemlerinden bazıları şu şekildedir.

Çocuk A: Gofretimi yedikten sonra poşetini çöpe atarım. Bu da geri dönüşümdür.

Çocuk B: Ekmek yerken yere dökülüyor. Annem onları temizliyor. Geri dönüşüm budur.

Çocuk C: Üç renk çöp kutusu çizdim. Mavi olana plastik şişe, kırmızı olana cam şişe, sarı olana ise peçeteleri atıyorum.

Çocuk D: Bir çocuk çizdim. Bu çocuk çöplerini geri dönüşüm kutusuna atıyor. Eğer normal çöpe atsaydı onları bir daha kullanamazdık.

Çocuk E: Canavar ve kendimi çizdim. Bu boruya kapıyı bağladım. Canavar beni kovalıyor, borudan geçip kapıyı açıyorum. Kapı, evimizin kapısı. Böylece eve geri dönüyorum.

Çocuk F: Yağmur yağıyor. Uzaylılar yaptım. Gemileriyle dünyaya geliyorlar. Babama koşuyorum, geri dönüyorum ve kurtuluyorum.

Çocukların geri dönüşümle ilgili çizimleri ve çizimlerine yönelik anlatımları göz önünde bulundurulduğunda, erken dönemlerde çevre ve çevresel sorunlar hakkında planlı bir şekilde rehberlik edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik 'geri dönüşüm' kavramına yönelik olarak çiz-anlat tekniğiyle her hangi bir çalışmanın gerçekleştirilmemiş olduğu ya da araştırmacı tarafından tespit edilememiş olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; çocukların çevreye yönelik algılarını belirlemek ve buna yönelik rehberlik çalışmalarını oluşturmak için genellikle eğitim-öğretim programlarının incelendiği, literatür taramasına başvurulduğu, uygulamalı proje çalışmalarının yapıldığı, çevre sorunları ve toplumsal işbirliği unsurlarının irdelendiği, bilimsel düşünme becerileri kazandırmada çevresel unsurların etkisinin incelendiği görülmüştür (Klein, 1991; Helm and Gronlund, 2000; Haktanır and Çabuk, 2000: Akt.; Tanrıverdi, 2012; Çabuk, 2001; Sungurtekin, 2001; Loughland, Reid and Petocz, 2002; Taşkın and Şahin, 2008; Gülay and Ekici, 2010; Şallı, 2011; Gülay, 2011).

Çocukların çizdikleri resimler, onların bir konuda sahip oldukları bilgileri, kavram yanılgılarını ve ilgilerini belirlemek için kullanılabilir. Çocuk resimlerinin incelenmesiyle ilgili tarihsel sürece bakıldığında; çocuk resimleri üzerine ilk araştırmalar, zekâ seviyesini belirlemeye yönelik olarak yapılmaya başlandığı görülmektedir. Süreç içerisinde bazı teorisyenler ve araştırmacılar, çocuk resimlerinin; gelişimsel ve kişiliksel özellikleri ile ilgili olan yönünü incelemişlerdir (Burt, 1921; Goodenough, 1926; Hammer, 1958; Harris, 1963: Akt. Malchiodi, 1998; Machover, 1949; Koppitz, 1968). Ayrıca çocuk çizimleri, onların bağlamlarıyla etkileşiminin de bir neticesi olarak görülmektedir (Madigan, Ladd and Goldberg, 2003; Malchiodi, 1998; Koppitz, 1968; Machover, 1949). Çocuk resimlerinin, çocukların çevrelerinde olup bitenleri nasıl algıladıklarına yönelik olarak yapılan çalışmalar eğitimciler tarafından son yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (Buldu, 2006; Belet and Türkkan, 2007; Türkmen, 2008; Ersoy and Türkkan, 2009; Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar and Bencik-Kangal, 2010: Akt. Özsoy and Ahi, 2014; Özsoy, 2012; Günindi, 2012; Günindi, 2015). Çocukların çizimlerinin incelenmesi etkili bir yöntem olmasına rağmen bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu açıdan bakıldığında daha sonra yapılacak çalışmalarda çizimlerin çevre eğitimi kapsamında farklı unsurlara yönelik olarak da kullanılması önerilmektedir.

Çocukların yaşadığı çevre ve çevre sorunlarına yönelik düşünceleri, algıları, farklı bağlamlarda karşılaştıkları çevre sorunlarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri de çocuklar tarafından çizilecek resimlerin analizinde kullanılabilir. Bu çalışmada her ne kadar sınırlı sayıda çocuğun 'geri

dönüşüm' kavramı ile ilgili görüşleri belirlenmiş olsa da, çocukların 'geri dönüşüm' kavramı algılarını çizdikleri resimlerle belirlemeyi amaçlayan çalışmaya rastlanılmadığından veya araştırmacı tarafından bu çalışmalara ulaşılamadığından dolayı elde edilen veriler değerlidir. Benzer çalışmaların farklı örneklemlerde tekrarlanması ve elde edilen verilerin uyumluluk düzeylerine bakılması önerilmektedir. Çocukların çizimler yoluyla kendilerini ifade etmeleri her ne kadar etkili bir yöntem olsa da bazı sınırlılıkları da içerisinde barındırmaktadır. Bu sınırlılıkları azaltabilmek için çizim yaptırılmasının yanı sıra çocuklarla görüşmeler yaparak, bunların kayıt altına alınması da önerilmektedir.

Kaynakça

Ball, M. & Smith, G. (1992). Analyzing and visualizing data. London: Sage.

Banks, M. (2001). Visual methods in social research. London: Sage.

Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. The Journal of Environmental Education, 32(1), 21–27.

Bayhan-San P. & Artan, İ. (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.

Brackett-Milburn, K. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. Health Education Research, 14(3), 387-395.

Bronson, M. B. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guildford Press.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of scientists: The draw-a-scientist test. Science Education, 67(2), 255-265.

Çabuk, B. (2001).Okul Öncesi Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çağdaş, Z. & Seçer Ş. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Çimen, O. & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 63-74.

Davies, D. (2004). Child development a practitioner's guide. New York: Guildford Press.

Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programinin 5-6 yaş çocuklarin sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14 (1), 249-268.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. Çevre ve İnsan Dergisi, Sayı:65/66, 2006/25, Ankara, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~serten/makaleler/cevre.pdf adresinden 08.08.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Erten, S. (2005).okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28), 91–100.

Giarelli, E. & Tulman, L. (2003). Methodological issues in the use of cartoons as data. Qualitative Health Research, 13(7), 945-956.

Gülay, H., Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1), 74-84.

Gülay, H. (2011). Ağaç yaşken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. TUBAV Bilim Dergisi, 4, (3), 240-245.

Gülay Ogelman, H., Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:12, Sayı:32, 180-194.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarina ve anasiniflarina devam eden çocuklarin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, Nisan 2011, Sayfa 133-144.

Günindi, Y. (2012). Environment in my point of view: analysis of the perceptions of environment of the children attending to kindergarten through the pictures they draw. Procedia Social and Behavioral Sciences, 55(2012), 594-603.

Günindi, Y. (2015). Preschool children's perceptions of the value of affection as seen in their drawings. International Electronic Journal of Elementary Education, 7(3), 371-382.

Hayes, D., Symington, D., & Martin, M. (1994). Drawing during science activity in the primary school. International Journal of Science Education, 16, 265-277.

Helm, H. J., ve Gronlund, G. (2000). Linking standarts and engaged learning in the early years. Early Childhood Research and Practice, 2(1). 20 Eylül 2016 tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/helm.html adresinden erişildi.

Johnson, P. (1993). Literacy through the book arts. Chicago: Heinemann.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.

Klein, A. (1991). All About Ants: Discovery Learning in the Primary Grades. Young Children, July, 46(5), pp. 23–27. 20 Eylül 2016 tarihinde https://eric.ed.gov/?q=all+about+ants%3a+d%c4%b0scovery&id=EJ431689 adresinden erişildi.

Koppitz, M. E. (1968). Psychological evaluation of children's human figure drawings. Grune & Stratton, New York.

Lewis, D. & Greene, J. (1983). Your child's drawings… their hidden meaning, London: Hutchinson.

Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. (2002). Young People's Conceptions Of Environment: A Phenomenographic Analysis. Environmental Education Research, 8, 187-197. 18 Eylül 2016 tarihinde http://www.tandfonline.com/toc/ceer20/8/2 adresinden erişildi.

Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation. Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher. (11 editions)

Madigan, S., Ladd, M., & Goldberg, S. (2003). A picture is worth a thousand words: Children's representations of family as indicators of early attachment. Attachment & Human Development, 5, 1937.

Malchiodi, C. A. (1998). Understanding Children's Drawings. The Guilford Press, New York, London.

Malchiodi, C. A. (2013). Çocukların resimlerini anlamak (Çev: Yurtbay, T.). Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.

McWhirter, J. M., Collins, M., Bryant, I., Wetton, N. M., & Bishop, J. N. (2000). Evaluating 'safe in the sun', a curriculum programme for primary schools. Health Education Research, 15(2), 203-217.

Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded source book. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morse, J.M., M. Barrett, M. Mayan, K. Olson, & J. Spiers. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods, 1(2), 13-22.

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1117-1139.

Özsoy, S. & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1557-1582.

Rennie, L. J. & Jarvis, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. Research in Science Education, 25(3), 239-252.

Shepardson, D. P. (2005). Student's ideas: what is an environment? Journal of Environmental Education, 36(4), 49-58.

Sungurtekin, Ş. (2001). Uygulamalı çevre eğitimi projesi kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 167-178.

Şallı, D. (2011). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Tanrıverdi, Ö. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin farkındalığına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Taşkın, Ö. & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, (1), 1-12.

Uyanık-Balat, G. & Balaban-Dağal, A. (2009). Okul öncesi dönemde değer eğitimi etkinlikleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1997). Resimleriyle çocuğu tanıma. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Halk Oyun Gösterilerinde Erken Tiyatro Belirtileri

Early Theater Inscriptions On Folk Play Shows

Afet HEBİBOVA*

Öz:

Türk halklarının her birinin kendine özgü gelenekleri, törenleri, halk oyun gösterileri vardır. Günümüzde ister Anadolu'nun isterse de Azerbaycan'ın bölgelerinde halk oyun ve gösterileri, halk törenlerinde ve ilgili etkinliklerde hala yaşamaktadır. Halk oyun gösterileri gelenek ve göreneklerle sıkı ilişkili olduğundan gelenekler yaşadıkça bu tip oyun ve gösteriler de varlığını daim koruyacaktır. Türk ulusu olduğumuzdan hiç şüphesiz, birçok alanlarda benzer yönlerimiz olduğu gibi geleneklerimizin, inançlarımızın yansıtıldığı ve milli kültürel mirasımız sayılan oyun ve gösterilerimiz arasında da benzerlikler az değildir.

Azerbaycan ve Anadolu'da oynanılan oyun ve gösterilerin genellikle benzer ve aynı mantık, amaç çerçevesinde birleşmesi, benzer etmenlerin farklı olanlardan daha fazla olması, ayrıca aynı örneklerin çeşitli versiyon ve seçeneklerine rastlanması bizim bir Türk milleti olarak aynı düşünce, aynı dünya görüşüne, aynı ruha sahip olduğumuzu bir daha kanıtlamaktadır.

Anahtar kelimeler: halk oyunları, tiyatro, tören, kültür

Abstract:

Each of Turkish peoples has specific customs, ceremonies, and folk performances. Presently, in individual regions both of Anatolia and Azerbaijan folk games and performances still exist in folk ceremonies, relevant gatherings. As being Turkic nation, undoubtedly, likewise we have similar features in many fields, the similarities, analogies in games and performances, which are our national cultural heritage and in which our customs and beliefs are reflected, are quite enough.

Combination of games and performances played in Azerbaijan and Anatolia mainly within similar and same logical objective, prevailing of similar elements over different ones, as well as coming across with various options and versions of same samples once again prove that as one Turkic nation we posses same thinking, world vision, same spirit.

Key words: Folk dances, theater, ceremony, culture

* Azerbaycan Devlet Güzel Sanatlar Universitesi, öğretmen, doktorant, afet_hebibova@mail.ru

Giriş

Yazıda halk oyun gösterilerinde yer alan tiyatro unsur ve elemanlardan, onların menşeğine dair tarihsel yaklaşımlardan söz açılmaktadır. Güzel sanatlar türleri ve sanatsal türde tiyatro öğelerinin "oyun fenomeni" ve genellikle kitlesel halk törenlerindeki yaratıcılık geleneklerine bağlılığı temellendirilmektedir. Tiyatro yaratıcılık geleneklerinin oluşumunda halk tiyatrosunun, oyun ve gösterilerinin düzenlenmiş olduğu önemli rolden söz açılmaktadır. "Oyun" gösteri, komedi, oyuncu olarak sunulur. Tiyatro sanatının oluşumu insanlığın gelişim tarihi ve insanların manevi-anlıksal araması arasında iletişimi sağlamaktadır.

Milli edebiyatımızın ilkin kaynağını zengin ve derin içerikli Azerbaycan folklorü oluşturmaktadır. Oluşumu itibariyle çok eskilere dayalı olan ve halkımızın ruhundan süzülerek günümüze kadar gelip çıkan Azerbaycan folklorünün birçok özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden en önemlisi – milli folklorümüzün diğer türk halqlarının folklorü ile ortak yanlara sahip olması ile koşullandırılmaktadır. Türk haklarının sözlü söz sanatında birçok metinlerin üst-üste düşmesi ve buna benzer örneklerin birim etnocoğrafik alanda ortaya çıktığını göstermektedir. Milli tören ve geleneklere sahip Azerbaycan folkloründe türk dünyasının sahip olduğu ortak değerler dışında, kendisine özgün değerler de az değildir. Şöyle ki, Azerbaycan folklorü tür açısında oldukca zengin olmuştur. Bu nedenden de onu kaydetmek gerekli ki, epik folklor türlerinden sayılan masal ve destanlar, halk bilgeliğinin ifadesi olan ata sözleri asırlarca komşu halkların bir tek folklorünü değil, hatta klasik edebiyyatını da güçlü şekilde etkilemiştir.

Azerbaycan profesyonel tiyatrosunun oluşumunda milli folklorden kaynaklanan halk tiyatrosu önemli yer almıştır. Çalmak, okumak, oynamak vb. tiyatro öğelerinden kaynaklanan Azerbaycan halk tiyatrosu tören, merasim ve oyunlardakı gösteri elemanlarını da yeterince kullanmıştır. Bu gibi olgular Azerbaycan tiyatrosunun üçbini aşkın tarihe sahip olduğunu dikkate çekmektedir. Araşdırmacılar tam olarak Azerbaycan Güzel sanatlarının oluşum tarihini e.ö. XIII bin yıllığa bağlamaktalar. Bu o demek ki, ecdatlarımın düşüncesinde olağanüstü doğal güçlere inanç olduğu dönemlerde şarkı, dans, müzik ve asıl orijinal sanat örnekleri birleşerek kabile törenleri ve ayin törenlerine müşterrek şekilde ilk kitlesel gösteri gibi kendisini göstermiştir. Büyük olasılıkla, bu gösterilerin (oyunların) biçim ve içeriğine göre yenilenmesinde, yaygınlaşarak gelişiminde animistik (bakır-taş çağı) dini inançın büyük etkisi olmuştur. Şöyle ki, animist inanç sonucu hayırsever ve kötü niyetli ruhlar oluşmuş ve bu ruhlara olan munasebet sonucu türlü törenler ortaya çıkmıştır Asıl hayırla şerin mücadelesi eski kitlesel gösterilerimizin ana dramatik hattını oluşturmuştur. Hayvan avlamak için onun cildine girmek, onu taklit ederek avın başarılı olmasını başarmak çabası ilkin insanın yaşam için mücadelesine bağlı olmuştur. Kazanılmış bu başarının sonradan tören şeklinde şatafatlı şekilde yapılması tiyatronun ilkin öğelerinin ortaya çıkması için zemin oluşturmuştur. Bu törenlerde ifacılık sanatının ilkin elemanları kendisini göstermektedir. Av sahneleri, tabiat olayları, aile sosyal konularaına munasebet, insanın doğal olmayan güçlere karşı inancı kitlesel oyunlarda kendi sanatsal ifadesini bulmuştur. Giysi, sahne eşyalarının mevcut olmadığı eski dönemlerde ecdatlarımız haycan kılığına girmekle hem de maskenin ilkin belirtilerinin oluşumuna, bu da kendi sırasında tiyatro öğelerinin gelişimini güçlü şekilde etkilemiştir. "Zaman geçtikce bu tiyatro öğeleri hayat içeriğini ifade ederek, serbest şekle düşmeğe ve tiyatro oyunlarının oluşumu için temel oluşturmaya başladı." (Ceferov 1974:5)

Tarihi çok eskilere giden ve farklı zamanlarda halkın etnografyasını kendisinde yaşatan halk merasim oyunları kuşaktan-kuşağa intikal ederek bu günümüze kadar gelip çıkmıştır. Kendisinin erken hayat tarzını danslarda, minyatürlerde, taş mezar anıtlarında, kaya resimlerinde yansıtmış olan ecdatlarımız, konuşma alışkanlıklarına sahib olduktan sonra avcılık, ekincilik, hayvan yetiştiriciliği vb. görüşlerini yansıtmış olan oyunlarını sözle ifade etmeye, cilalamaya başlamışlar. Halk oyunlarında yer alan inanç və güvenlerinde, erken düşüncelerde eski dönemin sosyal hayatının sanki bir anı canlanarak, halk inancının önemli bir özelliğini kendisinde yansıtmakta ki, onun da yardımıyla belirli çağın toplumsal karakterini belirleye biliriz. Tüm bunlar ise eski kültürü daha yetkin şekilde kapsaya bilen dizi oyun sistemleri oluşturmuş ki, bugün tiyatro düşüncesinin eski katları bu oyunlarda kendisini daha fazla korumuştur."(Alizade 1998:44)

Azerbaycan halkının kulturoloji düşüncesinde kendisine özgün yeri olan "oyun" fenomeni oyun kültürü öğelerini yaşatan temel örneklerden sayılmıştır. Sanat estetiği düşüncesinde oyunun yeri zaman geçtikce ayrı ayrı görüş, ayin ve inançlarla gözlenmiştir. Genellikle "oyun" bir gerçeklik olgusu olarak "insanın türlü görüş, ayin ve inançlarını kapsamakta, onu kendi vahşi ve barbar karakterinden koparark evrime yükseltmektedir."(Nabiyev 2002:395)

Halk oyun - gösterileri eski çağlardan basit insanların hayatının türlü yanlarını, hayatını, eğlence dünyasını, ayrıca da türlü törenlerini kendisinde yansıtmış olan eski folklor türüdür. Halk oyunlarında güzellik, kıvraklık, birleşme, dostluk, diğer yüksek hümanist insani duygular - iyini korumak, kötüyü cezalandırmak vb. bu gibi pozitif nitelikler telkin edilmektedir. Aynı zamanda insanları bir-birine yaklaştıran, uyumlu yapan oyunlarda halkın vatan sevgisi, düşmanlara karşı öfkesi de yansımaktadır. Halk oyun gösterileri bir tür olarak oluşuncaya kadar folklorün diğer türleri içerisinde, özellikle epik türün ayrı ayrı türleri oluşmaya başlamışdır. Şöyle ki, profesyonel masalcılar, aşıklar, evlatlarına masal anlatan anneler, büyükanneler masal konusuna bağlı olarak mimik ve jestlər kullanmışlar. Bu zaman ise anlatılan masal sanki ilk önce sahneye koyulmuş , canlanmış, böylece halk oyunlarının ilkin şekilleri oluşmuştur.

Halk oyun gösterileri, diğer sanat dallarından farklı olarak, ait olduğu toplumun orijinal karakterini taşıyan, fertlerin müşterek duyqu düşünce ve davranışlarını sergileyen, başkasına göre yalnızca güzel, ama kendi içinde ilgilenen kişinin dünyasını aydınlatma özelliğine sahip bir kültürel kimlikdir.

Halk oyun gösterileri içinde barındırdığı kardeşlik duyqusu, melodi, ritm ve hareket yapısı ile bireyin bedensel ve ruhsal gelişiminde önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Birlikde oynamanın avantajı ile kişiye kaynaşayı, beraber hareket etmeyi, paylaşmayı ve kendini ifade etmeyi öğreten Halk oyun gösterilerinin bu özelliklerinden yola çıkarak, uyqulanacaq etkinliklerle insanın bireysel gelişiminin yanısıra toplumsal gelişiminin de sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Merasim, ayin ve oyunlardakı gösteri elemanları serbest halk tiyatrosunun oluşumunda önemli yer almıştır. Uzak zamanlardan beri halk arasında geniş yayılmış "Kilimarası", "Kosa-kosa ", "Şah Selim" vb. Azerbaycan'da halk tiyatrosunun bağımsız tarihe sahip olduğunu göstermektedir. Genellikle Azerbaycan halk tiyatrosu gerçekçi özellik taşımış ve çalışkan tabakalara bağlı olmuştur. Akademik Memmed Arif buna dair şöyle yazmaktadır: "Azerbaycan halkının eski oyun ve eğlenceleri, düğün ve yas törenleri halkın doğayla mücadelesiyle temel çalışma şekli olan hayvan yetiştirme ve ekinciliğin iş sürecine bağlıdır "[memmed 1946:3]. Bu gösterilerde, özellikle, köyün ekonomi ve sosyal hayatı yansımıştır. İyimserlik onların temel özelliğidir. Şöyle ki, halk oyun gösterilerinde yergi (satira) mizah üstünlük oluşturmakta, komik durumlara daha fazla yer verilmekteydi. Bu gösterilerde gülüş bazen ciddileşmiş, acı imzaya, yergiye dönüşerek, insanların çalışma, sosyal ve psikolojisindeki kusurları kamçılamaktadır. Bu ondan kaynaklanmakta ki, halk toplumda olan çirkinlikleri gülüş vasıtayıyla onarmak istiyordu. Tüm bunlar ise halk gösterilerini seyircilere sevdiren ve onun uzun olmasını sağlayan temel şartlardandı.

Eski halk tiyatrosunun en geniş yayılmış örneklerinden biri meydan gösterileridir. Meydan gösterileri açık havada fiziki gücü, yeteneği, kahramanlığı yansıtmak amacıyla taşımıştır. Bu gösterilerde pantomim ilk öğeıerden olmuş, koşulsuz meydan gösterilerinin temelini koymuştur. Meydan gösterileri veya Türkiye'de söylendiği gibi "ortaoyunu aslında sahne, perde, dekor kullanılmadan ve yazılı metni olmayan çok oyunculu, müzikli, geleneksel türk halk tiyatrosudur" (Albayrak 2004:419). Meydan gösterilerinde düşünce önceler el-kolla, beden hareketleri, mimiklerle ifade edilmiş, sonradan ise basit danslardan süjeli danslara kadar gelişim yolu geçmiştir. Her iki sanat arasında bu uyum sonradan dramatik karakterli oyunların oluşumu için zemin oluşturmuştur. "Pantomim öğeleri bazı konulu danslarda fazla, bazılarında ise olur. Ek – kolla, bakış ve beden hareketleriyle anlam ifade etmek geleneği türlü nev yallılarda da vardı." (Allahverdiyev 1978:11)

Eğer ilk zamanlare pantomim karakterli oyunlara erkekler katılıyordusa, sonralar bu sırada kadınlar da yer almaya başlamıştır. İlginç ve önemli durum şu ki, bu gösterilerde güzel sanatların birkaç türü bir birini tamamlamakta. Örneğin, dans, müzik, şarkı, koro, konuşma, ayrıca spor- akrobatik nevler pantomim

karakterli gösterilerin içeriğini oluşturmuştur. Kitle gösterilerinde toplu şeklinde birleşen tüm bu öğeler tiyatro öğeleridir. Böylece eğer tiyatro sanatının önemli bileşenleri kitle gösteri ve bayramlarda toplaşırsa, bu ilkin gösterilere ilk halk tiyatrosu söylemek mümkündür. En eski halk tiyatrosunun tarihi her hangi bir halkın tarihinin ayrılmaz parçasıdır. Eğer tiyatro sanatının eskiliği onu oluşturan halkın tarihiliğine ait edilirse, demek ki doğu halklarının, ayrıca da Azerbaycan halkının kitlesel organizasyonlarının incelemesinin büyük önem taşımış olduğu açığa çıkmaktadır. Malum ki, Evripidin "Balkanlar" eserinde şarap tanrısı Dionis Elqen ülkesine Anadolu'dan geldiğini beyan etmektedir. Bu da yunan tiyatrosunun kaynaklarının inceleyen kişinin er ya da geç yüzünü Anadolu'ya çevirmeli olacağını göstermektedir.

Genellikle, meydan gösterileri aşağıdakileri kapsamaktadır: cıdır (at yarışması) gösterileri, halter gösterileri, cambaz oyunları, eğlence gösterileri, çingene gösterileri, bireysel gösteriler. Meydan gösterilerinde yer alan her bir imaj halk yaratıcılığının, düşüncesinin ürünüydü. Asırlar geçtikce imajlar sanatsal ifade vasıtasına dönüşmüştür. Halk türlü tipli, kalakterli imajların yardımıyla meydan gösterilerinde mizah, hiciv, şaka, tam olarak gülüşe türlü çalarlar katmakta, izleyicilere hoş izlenim oluşturuyordu. Meydan gösterilerinde oyuncu kendi oyununu değil, oynamak zorunda kaldığı rolü canlandırmaktadır. Meydan gösterileri içerisinde geniş yayılmış ve menşe itibariyle ilkin olanlardan biri de "Halter gösterileri"dır. Bu gösteriler Azerbaycan'da ta eskiden açık havada yapılan kütle gösterilerin sırasında yer almıştır. Ön "halter"ler otun üzerinde yapılırdı. Sonralar halterler yuvarlak şekilde alanın 4 tarafına ağaçlar dikmekle düzenlenmeye başlanıldı. Meydana çıkan pehlivanlar mil oynatıyor, recez okurlardı. Burada her bir hareketin bir anlamı vardı. Halter Nevruz törenlerinden sonrakı gelişim aşamasında ayrıca gösteri nevine, mesleğe dönüşmüştür.

Meydan gösterileri sırasında Cambaz gösterileri de geniş yayılmıştır. Köylerde, bölgelerde daha fazla görülen cambazlar kendilerine gösteri için alan yaptıktan sonra oyunlar göstermeye başlıyormışlar. Onlar iki sert kütüğü bir – birinə çatarak eğri şekilde yere diktikten sonra ikisini de ayrıca 10 - 15 metre aralıktan sancardılar. Sonra kütüklerin yukarıdakı dallarına urgan bağlayarak birinden diğerine uzatırdılar. Sıkıca çektikten sonra bu urganı sıkıca bağlıyorlardı. Tam olarak, milli tiyatro düşüncemiz milli sanat düşüncesinin en derin katlarından kaynaklanmakta, mifo-epik yaratıcılıkta organik şekilde bağlıdır, ilkin bile olsa poetik karakterine sahip ve canlı epik geleneği vasıtasıyla çağdaş milli sanat düşüncesinin terkibinde korunmuştur. Meydan gösterilerinin içerisinde ünlü olanlardan biri de halter gösterileridir.

Halter halkın geleneklerine girmiş sinkretik gösteri oyunlarıdır. Bu, pehlivanlığa bağlı yapılan büyük halk bayramıdır. Burada oyun pehlivanlarının, güreşçilerin katılımı önemli sayılır. Azerbaycan'da yapılan halter gösterilerinin tarihi eski dönemlere gidiyor. Pehlivanlar meydana mil oynadarak çıkar, recez okurlardı. Kendilerine hasım taraf arıyorlardı. Oyun zamanı kahramanlar bir daire içerisinde kendi güçlerini denerler. Oyunda zafer kazananlar para ve diğer değerli hediyelerle ödüllendirilir. "Avesta"da cesurluk, güçlü olmak hakkında yaygın şekilde söz açılmaktadır. Halterde güreş zamanı mangalda üzerlik yakma töreni asıl zerdüştlerden kalma geleneğidir. Bu meydan gösterisi bir zamanlar Şeki'de daha geniş yaygınlaşmıştır.

Sonuç.

Halk oyun gösterileri uzun yıllar halkın eğlence dünyasında büyük rol oynamış, hayat ve bildiğimiz her şeye karşı estetik bakışı oluşturmuş, fikir dünyamızı zenginleştirmiştir. Fakat halk oyunlarından farklı olarak, halk gösterileri bugüne kadar korunmuştur. Şöyle ki, halk oyun gösterileri birçok profesyonel tiyatro nevlerinin kaynağı olmakla yanısıra, hem de teknoloji asrında bunalım geçiren tiyatronun kurtuluş yoludur.

Mustafa Kemal Atatürk'ün Hayatında Tarih Eğitimi

İbrahim Caner TÜRK *

Öz

Günümüz Türkiye'sindeki tarih eğitim anlayışını anlayabilmek için devletin banisi olan Mustafa Kemal Atatürk'ün yetişme tarzını, yetiştiği ortamı, tarih eğitimine dair düşüncelerini ve yaptıklarını bilmek gerekir.

Yaşamı bir olaylar dizisi içinde geçen Mustafa Kemal, her insan gibi düşünce yapısının oluşumunda ilk etkileri aile kucağında ve öğrenimi sırasında kimi öğretmenlerinden almıştır. Nitekim Zübeyde Hanım oğluna daha beşik çocuğu iken, vatan ve millet sevgisini aşılayan ninnilerden başlamış, onu her çağında aynı duygularla büyütmüştü. Yetişen, mevkiini bulan oğlunu o, Mustafa Kemal yapmıştı.

Mustafa Kemal'deki tarih bilincinin oluşmasındaki diğer bir merhale usul-i cedit yöntemiyle eğitim veren Şemsi Efendi ve mektebiydi. O, derslerinde hürriyetçi ve meşrutiyetçi fikirleri aralarında Mustafa Kemal'in de bulunduğu öğrencilerine aktarmaya çalışmıştı.

Mustafa Kemal'in tarihe aşinalığı askeri okullarda da gelişmişti. Eğitim-öğretim hayatında önemli yeri olan Selanik Askeri Rüştiyesi'nde Mustafa Kemal'in tarih notları oldukça yüksekti. Manastır Askeri İdadisi de seçkin öğretmen kadrosuyla Mustafa Kemal'in tarih düşüncesine büyük katkıda bulunmuştu. Harp okulu ve Harp akademisi yılları da tarih eğitimine dair kısıtlamalara rağmen Mustafa Kemal'in tarih düşüncesinin gelişmesinde etkili olacaktı. Nitekim tarih sevgisi çocukluğundan başlayarak son günlerine kadar tutku halinde devam etmişti.

Bu bildiride, Atatürk'ün yetişme muhitinden başlanmakla hayatında tarih eğitimin yeri aktarılıp, analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mustafa Kemal Atatürk, Tarih Eğitimi

* Erzincan Üniversitesi, Türkiye, Erzincan, icanerturk25@hotmail.com

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN HAYATINDA TARİH EĞİTİMİ

Mustafa Kemal Atatürk'ün Yetiştiği Muhit ve Tarih Eğitimi

Yaşamı bir olaylar dizisi içinde geçen Mustafa Kemal, her insan gibi düşünce yapısının oluşumunda ilk etkileri aile kucağında ve öğrenimi sırasında kimi öğretmenlerinden almıştır(Turan, 1982: 5).

Zübeyde Hanım oğluna daha beşik çocuğu iken, vatan ve millet sevgisini aşılayan ninnilerden başlamış, onu her çağında aynı duygularla büyütmüştü. Yetişen, mevkiini bulan oğlunu o, Mustafa Kemal yapmıştı. (Gençosman-Banoğlu, 1971: 42)

Mustafa Kemal Atatürk mutad bir merasimle klasik mahalle mektebine gönderildikten sonra, usul-u cedid yöntemiyle(yeni yöntem) eğitim veren Şemsi Efendi Mektebine gönderilmişti.(Baltacıoğlu, 1973: 8) Mustafa Kemal Atatürk gibi, Şemsi Efendi Mektebi'nde öğrenim görmüş olan General Galip Pasinler Şemsi Efendi'nin derste harita ve küre kullandığını vurgulamıştı. Şemsi Efendi talebeleriyle yarıştırılan rüştiyeliler haritayı onlar kadar okuyamamışlardı.(Mert, 1991: 339) Eğitim ve öğretimde takip ettiği yeni yöntemlerle ve bu konudaki mücadeleleri ile Şemsi Efendi, Ekim 1873-Ocak 1874 tarihleri arasında Selanik Valiliği görevinde bulunan Mithat Paşa'nın da desteğini almıştı. Şemsi Efendi'nin bu dönemde Mithat Paşa'nın hürriyetçi ve meşrutiyetçi fikirlerinden etkilendiği ve bunu da aralarında Mustafa Kemal'in de bulunduğu öğrencilerine aktarmaya çalıştığı bilinmektedir.(Güler, 2007: 56-57) Mustafa Kemal Atatürk'teki tarih bilincinin tohumlarını Şemsi Efendi'nin attığı söylenebilir.

Mustafa Kemal'in tarihe aşinalığı askeri okullarda da gelişmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim-öğretim hayatında önemli bir yeri olan "Selanik Askeri Rüştiyesi" mülki rüştiyelere göre daha disiplinli ve muntazam eğitim vermekteydi. İlgili okulu dördüncülükle bitiren Mustafa Kemal'in Kara Harp Okulu Arşivi'ndeki, 13 No'lu Numara Defteri'ne göre dördüncü sınıfta okuduğu dersler arasında Tarih-i İslam Dersi notu 45 tam puan üzerinden 43 numara idi.(Güler, 2013: 31, 68; Güler, 2007: 64-65)

Manastır Askeri İdadisi Mustafa Kemal Atatürk'ün devam ettiği diğer bir okuldu. Askeri idadiler memleketin gelecekteki ordu kadrosunu oluşturacak kişileri yetiştirmesi açısından oldukça hassas bir konumda bulunuyordu. Bu yüzden okulun eğitim kalitesi yüksek olmalıydı. Bugünkü askeri liselere eşit olan bu okulun programı oldukça yüklüydü. Öğretmenlerin seçkin kişilerden oluşması gerekiyordu ve öyle olmuştur.(MSB, 2000: 175)

Bu öğretmenlerden biri de Atatürk'ün tarih öğretmeni Mehmet Tevfik Bilge'dir. Tanzimat dönemi ilmi Türkçülüğün Ahmed Vefik Paşa'dan sonra ikinci siması olan, kıta hizmetinden sonra Harp Okulu tarih öğretmenliği-Askeri Mektepler Nazırlığı görevlerinde bulunan(Türk, 2013: 74) tarih derslerinde ilk kez İslam ve Osmanlı tarihi yerine eski Türk tarihine yer veren, askeri okulların ders programına milli tarih koyan(Sarınay, 1994, 69) Şıpka Gazisi Süleyman Hüsnü Paşa'nın öğrencisi olan Tevfik Bilge(1865-1945), Atatürk'ün fikir dünyasının oluşmasında tesiri büyük olan isimlerden biridir.(Turan, 6; Güler, 2013: 40-41; Gençosman-Banoğlu, 1971: 39)

II.Abdülhamid döneminde ilk ve en büyük çabaların eğitim alanında olması, okul ve öğrenci sayısının başta yüksek öğretimde olmak üzere önemli bir ölçüde artmasına karşın eğitim sıkı kontrol altına alınmış bunun neticesinde, tarih öğretimi bundan oldukça fazla etkilenmiştir. Dini derslere daha fazla önem verilen bu dönemde, tarih dersleri tehlikeli dersler arasında yer alacak bunun sonucunda programlardaki tarih dersleri ya kaldırılacak ya da saatleri azaltılacaktır.(Türk, 157-165)

II.Abdülhamid döneminde saray tarafından böyle bir uygulama söz konusu iken, bu uygulamalara son verecek zihniyeti yetiştirecek olan dönemin düşünürleri ve öğretmenlerinin yaptıkları ve bunların yazdıkları tarih kitapları oldukça önemlidir. Çünkü, Osmanlı Devleti'nin son zaman idarecileri ve cumhuriyetin kurucuları dolayısıyla da Mustafa Kemal Atatürk bu dönemin eğitim kurumlarında yetişmişlerdir.

II.Abdülhamid döneminde, eğitimciler özgürlük fikirlerini tarih dersleri yoluyla genç nesillere aktarmaya çalışıyorlardı. Mekteb-i Mülkiye'de tarih öğretmenliği yapan Hazım Ahmed Efendi, Hilmi Efendi, Selanik

Askeri Rüştiyesi tarih ve edebiyat öğretmeni Hakkı Baha, Askeri Rüşdiye Müdürü Bursalı Tahir, Selanik Darülmuallimin Müdürü Hoca Mahir, Atatürk'ün Fransızca öğretmeni Nakiyuddin hürriyet hareketlerinden bahseden öğretmenlerdendir.(Türk, 178-180)

Bu öğretmenlerden bir kısmı Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmeni olup daha sonra Atatürk ile Selanik'te Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'nin kuruluşuna katılacak olanlardır. Mustafa Kemal Atatürk'ün Manastır İdadisindeki hocalarından ve ondaki tarihe merak ve sevgiyi beslemekte rolü olduğu bizzat Mustafa Kemal Atatürk tarafından ifade edilmiş bulunan Topçu Kolağası Mehmet Tevfik Bey, öğretmenliği döneminde hürriyet mücadelesine kapısını kapamış olan tarih kitaplarının gömüldüğü karanlıklara parıltılı cümlelerle ışık tutuyordu. Milliyetçi bir subay olan Mehmet Tevfik Bey, Fransız İhtilali ve hürriyet mücadelelerini öğrencilerine gizlice anlatmaktaydı. Hatta bir gün Fransız İhtilali'ni anlatırken öğrencisi Mustafa Kemal'i sınıfın kapısında nöbetçi olarak görevlendirmişti.(Toplu, 2002: 21)

54 mevcutlu Manastır Askeri İdadisi'ni toplam 420 tam not alarak kendisiyle aynı nota sahip Ahmet Tevfik'in ardından ikinci olarak bitiren Mustafa Kemal'in ilk seneye ait öğrencilik hayatı hakkında resmi bir belge bulunmamakla birlikte ikinci ve üçüncü sınıf numara defterleri bulunmaktadır. Bu defterlere göre Mustafa Kemal'in İdadi ikinci ve üçüncü sınıfta almış olduğu tarih notları: ikinci sınıfta; Tarih-i Umumi 45 tam puan, üçüncü sınıf; Tarih-i Umumi 45 tam puan-Tarih-i Osmani 45 tam puan şeklindedir.(Güler, 2007: 85-86)

Harp Okulunda da Mustafa Kemal derslere tam bir ciddiyetle sarılmıştı. Ali Fuat Cebesoy onun için: "Askeri dersleri, bilhassa askeri tarihi, ünlü komutanların hareketlerini derin bir incelemeden geçirmeden hiçbir sonucu kabul etmez ve bazen arkadaşlarıyla bu hususta ciddi tartışmalar yapardı." Demekteydi. (Gençosman-Banoğlu, 78) Okulda oluşturdukları aydın kadroyla öğle ve akşam paydoslarında buluşarak dertleşiyor, Namık Kemal'in ellerine geçmiş olan birkaç mısraını çoğaltarak birbirlerine veriyor, gizli gizli okuyor, memleketin dertleri hakkındaki görüşleriyle birbirlerini yetiştiriyorlardı. Bir gün, okullar müfettişi İsmail Paşa'nın saraya şikayeti üzerine sırmalı hafiyeler okulu basmış, Mustafa Kemal'in sırasında müsvedde defterinden yırtılmış sarı renkli bir kağıtta Namık Kemal'in "Biz ol ulvi nihadânız kim, meydanı hamiyette,- Bize, hâki mezar ehven gelir hâki mezelletten." Mısralarını bulmuştu.(Gençosman-Banoğlu, 79-81)

Mustafa Kemal, 1901-1902 eğitim öğretim yılında 459 arkadaşı arasından üç yıllık notlarının toplamı üzerinden Harp okulunu sekizinci olarak bitirmiştir. Dikkat çeken husus, okulun müfredatında tarih dersi görülmezken Akaid-i Diniye gibi bir dersin görülmesidir.(Güler, 2013: 72-76) Sansürün iyice şiddetlendiği bu dönemde bunun askeri okullara da yansıdığı anlaşılmaktadır.

Mustafa Kemal, Harp Akademisi yıllarında da pansiyoncu bir madamın yardımı ile Paris'ten Figaro gazetesini getirttiği gibi, İttihatçıların Paris'te çıkarmakta oldukları gazete ve dergileri de getirebilmekte idi. (Güler, 2007: 114) Burada okuduklarını her gün arkadaşlarına anlatarak Osmanlı Devleti'nin nereye gittiğini bütün açıklığı ile ortaya koyuyordu. Tatil olan Cuma akşamları ezandan bir saat evvel okulda toplanarak sınıfın kapısı kapatılır, Mustafa Kemal kürsüye çıkar, Figaro Gazetesi'nden veya ittihatçıların Paris'teki yayınlarından öğrendiklerini bir konferans gibi arkadaşlarına anlatırdı. Bir gün çok heyecanlanmıştı: "600 yıl kadar evvel Anadolu'da doğan Osmanlı Devleti 350 yıl içinde Viyana kapılarına kadar ilerledi. Devleti yükselten manevi faktörler zayıflamağa başladığı için yavaş yavaş Viyana, Peşte, Belgrat'ı bırakarak bu günkü Rumeli toprağına sığındık. Şimdi Ruslar, Avusturyalılar burayı da koparmak istiyorlar. Tarihte inkılaplar ön fikir halinde doğar ve zamanla halkın malı olur. Bakın dünkü vilayetimize… Bulgaristan'da bir İvan Vazof vardı, bu milli şair Bulgar milletini durmadan şiirleri ile kurtuluşa, meskenetten silkinmeğe çağırdı. Milletine, tarihine aşık olan bu büyük insan kısa zamanda kitlenin malı olmuş, şiirleri halk dilinde ezberlenmişti. 500 yıldır dünyadan habersiz, Türklerin çobanı olarak bilinen Bulgarlar bugünkü duruma onun yolu ile ulaştı. Yarın bizden kim bilir daha neler isteyecek, Filibe Burgaz belki de Akdeniz'e inmek isteyecek…"

"Sırpların iki gözü görmeyen bir Filip Vişniç adlı şairleri vardır, bu milli şairleri de milletine milli duyguları, istiklâl fikrini yorulmaz bir gayretle aşılamıştı. Şiirlerinde Kosova savaşlarından, Miloş Kabiloviç'lerden Sultan Murad'lardan söz ederek halkın ruhuna, fikrine girmesini bildi. Bir şiirinde Sultan Murad'ın: (Hristiyanlara zulmetmeyiniz, zulüm ve eziyet egemenlikleri parçalatır) Sözünü bile söylemekten çekinmeyecek kadar hak bilirlik gösteren bu Sırp şairi milletinin kalbinde egemenlik, özgürlük ışığını yakmaktaydı."

"Yunanlıların Kostantin Rigas adındaki milli şairleri de Girit'te, Mora'da adalarda milletini kurtuluş savaşına ve istiklal fikrine çağıran şiirlerini söyleye söyleye Yunan istiklalinin tahakkukunu sağladı."

"Macarların Petofi adındaki milli şairleri de bu yoldan yürüdü, milletine durmadan istiklal fikrini aşılama çabasında gördüğü zorluklara rağmen bu yoldan bir an uzak kalmadı."

"Rus istibdadı altında inleyen Lehlileri 1885'de milli şairleri Miçiyaviç durmadan özgürlüğe çağırıyor, şiirlerinde: (Ey Leh Anası! Sen kollarının üstünde yalnız çocuk büyütmek için dünyaya gelmedin, senin kollarına talihsiz Lehistan'ın istiklal ve istikbal rüyası da dayanmaktadır.) diye feryad ediyordu."

"İşte başka milletlerin şairleri, düşünürleri böyle çalışıyor, memleketlerini böyle uyandırıyor, milletlerini böyle yetiştiriyorlardı. Nerde bizim aydın ve milli şairlerimiz? Bir Namık Kemalimiz var. O, Türk Milletinin 100 yıldan beri beklediği sesi verdi. Fakat ne şiirlerini okuyabilir, ne söylediğini duyabilir, ne de (Vatan ve Silistre) adlı yazdığı piyesi temsil edebiliyoruz. (Roma Tarihi), (Osmanlı Tarihi) diye yazdığı eserler bile toplatılarak okunmaktan menedildi. Tarihini bilmeyen millet olur mu? Arkadaşlar bize büyük vazifeler düşüyor, yarın vazife aldığımız her yerde milletimizi yetiştirmek için aynı zamanda birer öğretmen olduğumuzu unutmayalım. Aydın gençlerle, memurlarla arkadaşlık kurarak onları da bu yolda yönetmemiz lazımdır."(Gençosman-Banoğlu, 86-87)

Görüldüğü üzere Mustafa Kemal her olayı ayrıntısıyla incelemekte, geniş bir eleştirme sonucu tarihsel hükümler vermekteydi.

General Asım Gündüz de hatıralarında Mustafa Kemal'in korku nedir bilmeyen bir halinin olduğunu, bütün sınıfın bu bakımdan ona hayran olduğunu, tarih okumanın O'nun en büyük hevesi ve hırsı olduğunu ifade etmekteydi. Fransızcayı da onun için çok iyi bilmek istediğini, Osmanlı tarihini Fransızca eserlerden okuduğunu aktarmaktaydı.(Gündüz, 1973: 14)

Nitekim sınıfta tarihe en çok meraklı olanlar Mustafa Kemal ile Enver Paşa'nın amcası Halil idi. Halil Paşa, tarih dersinde sorulara uzun uzun cevap verir, bir fikri başka türlü birkaç defa tekrarlar, bundan hoşlanan Eski Osmanlı Seferleri Tarihi Dersi Hocası Ahmet Muhtar Paşa'dan fazla numara alırdı. Mustafa Kemal ise özlü ve derli toplu bir ifade ile yazar, daha doğru olmasına rağmen Halil kadar not alamazdı. Mustafa Kemal'in Akademiden çıkarken beşinciliğe düşmesinin başlıca sebebi de bu idi.(Gençosman-Banoğlu, 90; Güler, 2007:122)

Mustafa Kemal Paşa'nın Tarih Okumaları

Atatürk'ün tarihe olan ilgisini en iyi sergileyen kaynak onun özel kitaplığıdır. Onun Manastır Askeri Lisesi'nden başlayarak son günlerine kadar devam eden tutku derecesindeki okuma sevgisi artık günlük bir alışkanlık haline gelmiştir. Özel kütüphanesi, anı defterlerine yazdığı notlar ve yaptığı kitap siparişleri bunu somut olarak göstermektedir.(Turan, 60)

Manastır'da Mehmet Emin Yurdakul, Namık Kemal gibi dönemin güçlü Türk şairleri ile tanışan genç Mustafa, Harp akademisi yıllarında özellikle Alman ve Japon komutanların hayatlarına ilişkin kitapları okumaya başlamıştır. Şam'da da okumalarını devam ettirmiş, savaş yıllarında bile bu alışkanlığından vazgeçmemişti. Doğu cephesinde kolordu komutanı bulunduğunda okuduğu kitaplar arasında Namık Kemal'in "Tarih-i Osmani" ve "Makalat-ı Siyasiye ve Edebiyye", ordu kumandanı bulunduğu esnada ise Gustave Le Bon'un Desequilibre du Monde(Cihan Muvazenesinin Bozulması) ve Enseignement

Psycologiques de la guerre Europeenne(Avrupa Harbinden Alınan Dersler)-çev. Abdullah Cevdet, adlı eserleri de vardı. Tarih okumalarını tedavi için gittiği Avrupa'da ve Milli Mücadele sırasında da devam ettirmişti.(Güler, 2007: 148-149)

Atatürk'ün hususi hizmetkarı Cemal Granda anılarında Atatürk'ten okuldayken en sevdiği dersin tarih olduğunu birkaç kez işittiğini ifade etmekteydi.(Granda, 1973: 118) Atatürk'ün gecelerce gözünü kırpmadan kütüphanede yere serili ayı postunun üstüne uzanarak çalıştığını yerlerin tarih kitaplarıyla dolu olduğunu sadece duş yapıp-kurulanıp tekrar odaya kapandığını ifade etmekteydi.(Güler, 2013: 102)

Bir gün yine Atatürk'ün tarihle ilgili kalın bir kitap okuduğunu, çevresini görecek halde bulunmadığını, bir sürü yurt sorunu dururken devlet başkanının kendini tarihe vermesinin Vasıf Çınar'ın canını sıkarak Atatürk'e: "Paşam! Tarihle uğraşıp kafanı yorma, 19 Mayıs'ta kitap okuyarak mı Samsun'a çıktın?" Demesi üzerine Atatürk'ün: "Ben çocukken fakirdim. İki kuruş elime geçince bunun bir kuruşunu kitaba verirdim. Eğer böyle olmasaydı bu yaptıklarımın hiç birini yapamazdım." Dediğini Granda aktarmaktaydı.(Granda, 267)

Uluğ İğdemir, Atatürk'ün yoğun tarih okumalarından bir örnek olarak, 1937 İkinci Tarih Kongresi'ne yerli ve yabancı 90 bilim adamının sunduğu bildirilerin tümünü okuduğunu ve hepsi hakkındaki düşüncelerini ayrı ayrı bildirilerin altına yazarak Kurum'a geri gönderdiğini, bunlardan 10-15 bildiriyi bir gecede okuduğuna şahit olduklarını… ifade etmekteydi.(Güler, 2013: 102)

Nitekim ölümünden önce son okuduğu kitap, Türk Tarih Kurumu'nun üç ayda bir yayınladığı "Belleten" adlı bilimsel derginin son sayısı olmuştu.(Granda, 118)

Atatürk'ün kütüphanecisi Nuri Ulusu da hatıralarında Atatürk Kütüphanesi'nde her konuda kitaplar bulunduğunu ama en çok tarihi kitaplar bulunduğunu ifade etmekteydi.(Ulusu, 2009, 54) Nitekim 1973'de yayımlanan Atatürk'ün özel kütüphanesinin kataloğuna göre kitapların bilim dallarına göre dağılımında Tarih, Coğrafya ve Biyografi konularında 1233 eser %28.7 lik kısmı oluşturmaktadır.(Türk Dünyası Tarihi ve Yakındoğu: 399, Coğrafya ve Turizm: 194, Harita ve Atlaslar: 127, Eski Çağ ve Dünya Tarihi: 102, Genel olarak tarih: 50, Diğerleri: 361)

Atatürk'ün özel kütüphanesinde yer alan kitapların sayıca durumu aynı zamanda onun ilgi alanı veya uğraştığı konuların önem derecesini de göstermektedir. Bu anlamda bakıldığı zaman, "Tarih" ön planda, bunun içinde de "Türk Dünyası Tarihi" ilk sırada yer almaktadır.

Mustafa Kemal Paşa'nın Tarihe-Tarih Eğitimine Dair Eserleri

Mustafa Kemal Paşa'nın tarih okumalarının neticesi olarak ta tarihe-tarih eğitimine dair eserler de vücuda getirdiği görülmektedir.

Ülkenin parçalanıp işgal edildiği günlerden başlayarak, Türk tarihinde bir dönüm noktası olan İstiklal Savaşı'nı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu ve inkılapların yapılışını anlatan Atatürk'ün Nutuk'u, siyasi ve milli tarihimizin birinci elden, pek değerli bir kaynak eseridir. Nutuk'un yazılışında güdülen amacı şu iki noktada toplamak mümkündür: 1. Geçmişte kalan bazı olayların, yani tarihin anlaşılmasına yardımcı olmak, 2. Milli mevcudiyetimiz için önemli gördüğü konularda milletin ve gelecek kuşakların dikkatli olmalarını sağlamak.(Güler, 2013: 158)

Atatürk'ün tarih çalışmalarının bir ürünü de 1929 sonlarında "Türk Çocuklarına Tarih Notları" adıyla ortaya çıkmıştır. Bu eser, "Vakit" gazetesine göre "Gazimizin kaleminden çıkmış ve kudretli görüş ve tetkiklerine makes olmuş(yansımış) bulunmakla pek büyük bir ehemmiyet ve mümtaziyeti haizdir". "Türk Çocuklarına Tarih Notları", Atatürk'ün manevi kızı Afet İnan'ın Ankara Musiki Muallim Mektebi'nde tarih öğretmenliğine başladığı sıralarda oluşmuştur. Bu notlar, İnan'ın tarih dersleri münasebetiyle Atatürk'le tarih üzerine konuşmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Prof. Dr. Afet İnan, bu notlarının kısım kısım

bastırıldığını, Tarih öğretmenliği yaptığı Ankara Musiki Muallim Mektebi'nde öğrencilere okuttuğunu ifade etmekteydi.(Oral, 2002: 204)

Atatürk'ün bir bölümünün yazımını üstlendiği liseler için "Tarih" kitapları da Tarih Kurumu yayını olarak çıkmıştır.(Türk Tarih Kurumu, 1931) Bu kitapları gözden geçiren Atatürk, ikinci cildin, "Selçuklular, Timur, Peygamber Muhammed'in Yaşamı ve Halifelik" gibi bazı bölümlerini kendisi yazmıştır.

Netice

Atatürk'ün tarihe olan ilgisinin almış olduğu eğitimle doğrudan ilgili olduğu muhakkaktır. Bu eğitimin Mustafa Kemal Paşa'yı şekillendirdiği de görülmektedir. Nitekim dünya tarihinde, tarihe yön veren devlet adamlarının ortak özelliği tarihin rahle-i tedrisinde iyi öğrenciler olmalarıdır. Mustafa Kemal Paşa'nın yetiştiği dönem itibariyle de eğitimciler özgürlük fikirlerini tarih dersleri yoluyla genç nesillere aktarmaya çalışıyorlardı.

Atatürk'ün Manastır Askeri Lisesi'nden başlayarak son günlerine kadar devam eden tutku derecesindeki okuma sevgisi içerisinde "Tarih" ön planda, bunun içinde de "Türk Dünyası Tarihi" ilk sırada yer almaktaydı.

Nihayet Mustafa Kemal Paşa'nın tarih okumalarının neticesi olarak ta tarihe-tarih eğitimine dair eserler de vücuda getirdiği görülmektedir.

Sonuç olarak Mustafa Kemal Paşa bir tarihçi olmamakla birlikte okuyan, araştıran, düşünen ve sentezlere varan, bunları pratik olaylara uygulayarak problemlerin çözümünü gösteren bir fikir, bir düşünce adamı olarak dikkat çekmektedir.

Kaynakça

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (1973), Atatürk'ün Yetişmesi, Kişiliği, Devrimleri, Erzurum.

GENÇOSMAN, Kemal Zeki-BANOĞLU, Niyazi Ahmet (1971), Atatürk Ansiklopedisi Türkiye Cumhuriyeti Siyasi Tarih, Cilt: 1, İstanbul.

GRANDA, Cemal (1973). Atatürk'ün Uşağı İdim, İstanbul.

GÜLER, Ali (2007). Sarı Paşa İnsan Atatürk, Ankara.

GÜLER, Ali (2013). Dehanın Kodları, İstanbul.

GÜNDÜZ, Asım (1973). Hatıralarım, Hazırlayan İ. Ilgar, İstanbul.

MERT, Özcan (Mart 1991). "Atatürk'ün ilk öğretmeni Şemsi Efendi", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı: 20.

MİLLİ SAVUNMA BAKANLIĞI (2000). Osmanlı Döneminde Askeri Okullarda Eğitim, Ankara.

ORAL, Mustafa (2002). İmparatorluktan Ulus Devlete Türkiye'de Tarih Anlayışı(1908-1937), Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

SARINAY, Yusuf (1994). Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları(1912-1931), İstanbul.

TOPLU, Güngör (2002). Atatürk'ün Öğretmeni Tevfik Bilge, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

TURAN, Şerafettin (1982). Atatürk'ün Düşünce Yapısını Etkileyen Olaylar, Düşünceler, Kitaplar, Ankara.

TÜRK TARİH KURUMU (1931).Tarih, cilt: II, IV, Ankara.

TÜRK, İbrahim Caner (2013). Osmanlı Devleti'nde Tarih Eğitimi(1839-1922), İstanbul.

ULUSU, M. Kemal (2009). Atatürk'ün Yanı başında, Çankaya Köşkü Kütüphanecisi Nuri Ulusu'nun Hatıraları, İstanbul.

Ziya Gökalp'in Muallim Mecmuası'nda Yayımlanan Makalelerinde Eğitim ve Öğretim ile İlgili Düşünceleri

Views of Ziya Gokalp in His Articles Published in The Journal of Muallim

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU *

Öz:

Ziya Gökalp, Türk fikir hayatının önemli bir simasıdır. Edebiyattan sosyolojiye, iktisattan dine, siyasetten eğitime pek çok alana ilgi duymuş ve bu alanlarda eserler kaleme almıştır. Eğitim üzerinde düşünen, kafa yoran ve düşüncelerini makalelerinde, konferanslarında dile getiren Ziya Gökalp, özellikle Muallim mecmuasında eğitime dair önemli fikirlerini paylaştığı makaleler yayımlar. 1915-1916 yılları arasında Muallim mecmuasında "Millî Terbiye" başlığı altında yedi, "Maarif Meselesi" başlığı altında yayımladığı iki makale de bu yazılar arasındadır. Bu makalelerde öncelikle eğitim ve öğretim ayrımını yapar. Eğitimimizin kozmopolitlikten kurtularak milli olmasını ve Türk çocuklarının Türk kültürüne dayanan bir eğitim almaları gerektiğini ifade eder. Üniversitelerin ve üniversite hocalarının özerkliğini ve özgürlüğünü savunur. Bilgiyi yaratıcı ve yaratılmış olarak ikiye ayırır ve ezberden kaçınarak yaratıcı ilmi okullarımızda tesis etmemiz gerektiğini söyler. Öğretmen yetiştirme metodumuzun da yenilenmesi gerektiğine inanan Ziya Gökalp, her kademedeki öğretmenlerin felsefe ve sosyoloji ilmini öğrenerek yetiştirilmelerinin önemini dile getirir. Öğretmenlerin sosyal statülerinin ve gelirlerinin artırılmasını ilmin ve eğitimin ileriye gitmesi için gerekli görür. Bu yazılarda dile getirilen düşünceler, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarının temelini oluşturur. Günümüzde hala bu düşüncelerin geçerliliğini koruması Ziya Gökalp'ın ileri görüşlülüğünün bir yansıması olarak kabul edilmelidir. Bu bildiride Ziya Gökalp'ın Muallim mecmuasında yayımladığı makalelerindeki eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ziya Gökalp, Muallim Mecmuası, Millî Terbiye, Eğitim, Öğretim

Abstract:

Ziya Gökalp is the most important well-known member of Turkish thought life. He had a wide range of interests from literature to sociology, from economics to religion and from politics to education, and wrote down about them. While thinking on education and expressing his ideas in his articles or conferences, Ziya Gökalp published articles which he shared significant ideas on education, particularly in the Journal of Muallim (Journal of Teacher). His seven articles under the title of "National Education" and two articles titled as "The Issue of Education" in the Journal of Muallim between the years of 1915 and 1916 were among these

* Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ANTALYA, okaraburgu@gmail.com

articles. In these articles, he primarily discriminates education from instruction. He stated that our education should avoid from being cosmopolite and Turkish children should be educated based on Turkish culture. He defends the autonomy and freedom of universities and academicians. He separates knowledge into two as creative and created, and supports the creative knowledge to be based in our schools. He believes in a reform in our teacher training methods, and points out the importance of philosophy and sociology in every stage of teacher training. He regards increasing the status and salaries of teachers for the improvement of science and education. These ideas in his articles construct a base for the educational politics of young Turkish Republic. His thoughts' being still approved today indicates Ziya Gökalp's being a foresighted person. This paper will handle the thoughts of Ziya Gökalp about education and instruction which he had published in the Journal of Muallim.

Key Words: Ziya Gökalp, the Journal of Muallim, National Education, Education, Instruction

Giriş

Türk düşünce tarihinde önemli bir yere sahip olan Ziya Gökalp, sosyoloji, edebiyat, din, eğitim, iktisat ve siyaset gibi pek çok alanda eser vermiş birisidir. İlgi duyduğu alanlardan biri de eğitimdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda, kültürel temellerinin atılışında onun yazdığı eserlerinin ve fikirlerinin büyük katkısı olmuştur. Yeni devletin eğitim politikası da yine onun fikirlerinin üzerine inşa edilmiştir.

Ziya Gökalp'ın eğitim hakkındaki görüşlerini pek çok alanda yaptığı analitik okumalar besler. Görüşlerini besleyen kaynaklar arasında kendi bilgi ve birikiminin yanında tetkik ettiği yerli, yabancı pek çok bilim adamı ve eğitimcinin fikirleri de vardır (Anar, 1996:131). Eğitim kurumlarının birçok kademesinde dersler vermiş olması ve bu eğitim kurumlarının programlarının oluşturulmasında, düzenlenmesinde görev alması onun eğitimin sıkıntı ve problemlerini içerden biri olarak bilmesini de beraberinde getirmiştir.

Eğitim ve öğretim konusuna değinen pek çok makale kaleme alan, konferanslar veren Ziya Gökalp, Muallim mecmuasında da "Millî Terbiye" başlığı altında yedi, "Maarif Meselesi" başlığı altında da iki makale yayımlar. Biz bu bildirimizde Ziya Gökalp'ın Muallim mecmuasında yayımladığı makalelerinde yer alan eğitim ve öğretim hakkındaki düşüncelerini ele alacağız.

Ziya Gökalp öncelikle kendisinden önce gelen ve çağdaşı olan düşünürlerin eğitim meselelerini psikoloji ilminin verileri ile değerlendirdiklerini fakat kendisinin olgulara sosyolojik açıdan yaklaştığını belirtir (Ülken, 1994: 187). Ziya Gökalp'ın bu bakış açısı eğitimi toplumsal boyutuyla anlamaya ve anlamlandırmaya çalışma gayreti olarak değerlendirilmelidir.

Ziya Gökalp eğitim ve öğretim kavramlarını kültür/hars ve teknoloji/fenniyat kavramlarının üzerine inşa eder:

"Bir kavmin vicdanında yaşıyan (kıymet hükümleri jugements de valeurs) nin mecmuuna, o kavmin (hars culture)ı denilir. Terbiye, bu harsı, o kavmin fertlerinde (ruhî melekeler) haline getirmektir.

Bir kavmin zihninde yaşıyan (şeniyet hükümleri jugements de realites)nin mecmuuna o kavmin (fenniyat technologie)ı denilir. Talim, bu bilgileri o kavmin fertlerinde ruhî itiyatlar haline getirmektir." (Gökalp, 1332a: 3)

Görüleceği üzere Ziya Gökalp, "Terbiye" kavramı ile "Eğitimi", "Talim" kavramı ile de "Öğretimi" kastetmektedir. Cumhuriyet ile birlikte Atatürk tarafından kurulan eğitim teşkilatının sınıflandırılmasında Gökalp'ın Talim-Terbiye/Eğitim-Öğretim tasnifi esas alınmıştır (Filizok, 2005:100).

Kıymet hükümlerinde hâkim olan sosyal vicdandır, ferdi şuur değildir. Bunun içindir ki, kıymet hükümleri her cemiyette başka türlüdür. Şeniyet/Gerçeklik hükümlerinde ise hâkim olan ferdi şuur yahut mücerret akıldır. Bundan dolayıdır ki, gerçeklik hükümleri bütün toplumda birbirinin aynıdır.

Kıymet hükümleri, her toplumda başka türlü olduğu için milli bir mahiyeti haiz olduğu gibi, onların toplamı olan kültür de millidir; o halde, kültürün çocukların ruhuna aşılanmasından ibaret olan terbiyenin/eğitimin milli olması gerekir. Tam tersine, gerçeklik hükümleri ve onların toplamı olan teknoloji lâmillidir; o halde fen ve tekniğe ait bilgilerin çocuklara öğretilmesi demek olan öğretimin de lâmilli olması lazım gelir (Gökalp, 1332a: 3).

Ziya Gökalp, eğitimin milli olmasından yanadır. Ona göre eğitimimizin milli olmaması en büyük sorunlarımızdan biridir. Bu yüzden milli bir vicdan oluşturmak için milli bir eğitime ihtiyacımız olduğunu düşünür.

Ziya Gökalp, milli bir eğitimi ancak milli bir kültürün üzerine inşa edebileceğimizi söyler:

"Her milletin hususî harsı ancak kendisi için terbiye gayesi olabilir. Türk çocuğu Türk milletinin içinde yaşıyacaksa, Türk milletinin harsına göre terbiye edilmelidir. Türk milleti yirminci asrın içinde yaşıyorsa, harsı da yirminci asra mensup bir hars demektir. O halde, Türk çocuğu bu harsa göre terbiye görürse muasır bir terbiye görmüş olur. Mevcut terbiyemizin fena neticeler vermesi terbiyemizin mevzuu millî hars olmasından değil, bilakis beynelmilel medeniyetler bulunmasındandır. Terbiyede yapılacak doğru bir inkılâp harsı bırakıp medeniyete doğru gitmek değil, medeniyeti bırakıp harsa doğru gitmek suretinde tecelli edebilir." (Gökalp, 1332b: 37)

Genel geçer kuralların ve teorilerin dışında Türkiye'de eğitimin kendine has bir durumu olduğuna dikkat çeken Ziya Gökalp, kozmopolit ve iç içe geçmiş kaotik bir durumdan bahseder.

Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran özel bir durumun olduğundan bahseden Ziya Gökalp, başka milletlerde en karakterli ve ahlaklı kimseler iyi tahsil almış kişiler içerisinden çıkarken bizde ekseriyetle bunun tersi olmaktadır, der. Hatta Türkiye'de vatan için en zararlı kişilerin medrese yahut mektepten nasip alanlar olduğunu söyler. Meşrutiyetin ilanından beri görülen birçok olayın bu paradoksal hakikati doğrular nitelikte olduğunu ve bu vakıalardan çıkan neticenin de Türkiye'de medrese ve mekteplerin, terbiye ettiği fertlerin ahlak ve seciyesini bozduğunu ifade eder (Gökalp, 1333c, 321).

Eğitimimizin kozmopolit olduğunu anlamak için uzun incelemelere gerek olmadığını İstanbul'daki kitapçılar ile eğitim öğretimin verildiği yerlere bakılmasının yeterli olduğunu söyler:

"Bizi diğer milletlerden ayıran bu hususiyetin sebebi nedir? Bence bunun bir tek sebebi var: Bu sebep diğer milletlerin maarifi millî bir mahiyette olduğu halde bizim maarifimizin kozmopolit bir halde bulunmasıdır. Maarifimizin kozmopolit olduğunu anlamak için derin tetkiklere lüzum yoktur. İstanbul'daki kitapçı dükkânlarıyla darüt-tedrislere tasnifkar bir nazarla bakmak kâfidir." (Gökalp, 1333c, 321)

İstanbul'da üç türlü kitapçı ve eğitim kurumu olduğunu ifade eder:

"İstanbul'da üç türlü kitapçı vardır: Birincisi sahaflar, İkincisi Beyoğlu kitapçıları, üçüncüsü Babıâli caddesindeki kitapçılar. Sahaflardaki maarif Arap ve Acemce, Beyoğlu kitapçılarındaki maarif Avrupa'ya aittir. Babıâli caddesindeki Tanzimat maarifi ise, bu evvelkilerin perişan tercümelerinden, acemicesine intihal ve taklitlerden mürekkeptir. Millî maarifimizin ne kitapları ne de kitapçıları henüz vücuda gelmemiştir. Darüt-tedrisler de kitapçı dükkânlarına mütenazır olarak üçtür: Medreseler, ecnebi mektepleri, Tanzimat mektepleri. Sahafların kitapları medreselerde, Beyoğlunun kitapları ecnebi mekteplerinde, Babıâli caddesinin kitapları Tanzimat mekteplerinde tedris olunur.

Bu üç darüt-tedrisin birbirinden farkları o kadar barizdir ki, herhangi bir Türk ile on dakika görüşmeniz, onun hangi darüt-tedristen yetişmiş olduğunu anlamanıza kâfi gelir. Aralarındaki bu derin farklarla beraber, bu üç darüt-tedris bir müşterek hassaya maliktir: Oralarda yetişen sufiye, levanten, tanzimatçı enmuzeclerinin üçünde de seciye göremezsiniz. Memleketimizin en büyük hastalığı, birbiriyle anlaşamayan bu üç muhtelif zihniyetin hamilleriyle idare olunması ve maateessüf bu zümrelerden üçünün de seciyeden mahrum bulunmasıdır. Fakat şayan-ı teşekkürdür ki, her sahib-i marifet mutlaka bu darüt-tedrislerden birine mensup değildir. Bu sayede Namık Kemal gibi kendi kendine yetişen ve millete nafi olabilen seciye sahibi hor amurlar mevcut olabiliyor."(Gökalp, 1333c, 321-322)

Ziya Gökalp, yüksek öğretim söz konusu olduğunda Emrullah Efendinin "Tuba Ağacı" modelini benimsediğini ifade eder. Ona göre mükemmel bir üniversite eğitimi olmadan orta dereceli okullarda ve ilkokullarda ilerleme mümkün olmaz.

"Her memlekette darülfünun inkılâpçı ve ibdacı, Encümen-i Daniş muhafazakârdır. Darülfünun, millî maarifi tesis, sultaniler ile iptidailere tamim, Encümen-i Daniş ise muhafaza eder. Bunun içindir ki, darülfünun tekemmül etmeden sultaniler ve iptidailer bir eser-i feyz gösteremez. Emrullah Efendi'nin dediği gibi ilim Tuba Ağacı'na benzer. Millî maarif darülfünundan başlayarak darülmualliminlere ve sultanilere ve onlardan da iptidailere inecektir. Fakat bu Tuba Ağacının tepesi akademi değildir. Çünkü akademi tesis etmez, muhafaza eder. Millî maarifin müteşekkil olmadığı bir memlekette akademi tesis etmek köhne maarifetleri muhafaza ederek millî harsın ve millî hayat-ı ilmiyenin teşekkülüne mani olmak neticesini husule getirir." (Gökalp, 1333d, 358-359)

Ziya Gökalp, ilkokullarda dersleri ve derslerin saatlerini azaltmak, liselerde en mühim olanları ehemmiyetli olanlara tercih ederek niceliğe oranla nitelikli olan kabul edilmelidir, der.

"Hâsılı iptidailerde dersler ve saatleri azaltmak, sultanilerde ehemler mühime tercih olunmak suretiyle keyfiyete kıymet vermek ve kemiyetin kıymetini dûn görmek lazımdır." (Gökalp, 1333d, 355)

Gökalp'a göre bilgi ikiye ayrılır: Yaratıcı bilgi ve yaratılmış bilgi. Yaratıcı ilim, ilmin hakikatleri araştırırken kullandığı faal usullerdir. Yaratılmış ilim ise yaratıcı ilim ile keşfedilmiş bilgilerin toplamı demektir (Gökalp, 1333d, 353).

Bizim mekteplerimizde öğretim maalesef hafızayı birçok tafsilat ile doldurmaktan ibaret kalmıştır. Bu sebeple yaratıcı ilim henüz mekteplerimize girmemiştir. Ziya Gökalp, yaratıcı bilgiyi benimser ve bunun karşısında duran ezberci yöntemi eleştirir. Ezberci eğitimin nasıl bir garabet olduğunu bizzat kendi hayatından verdiği şu örnek ile ifade eder:

"Askerî Rüşdiyesi'nde tembellikle meşhur olmama rağmen, nihayet matematikte kabiliyetli olarak tanınmıştım. Yukarı sınıflara çıktıkça, bu hususdaki kabiliyetimi bütün öğretmenler kabul etmeğe mecbur oldular. Fakat okulun son senesinde bulunduğum zamanlarda bile, Kavaid-i Osmaniye dersinde en az numara alan bir talebeydim. Hâlbuki ben o zamana kadar, binlerce edebî kitap okumuş, lisanın bünyesine oldukça vâkıf olmuştum. Lisanı, vezni, kafiyesi düzgün şiirler yazabiliyordum. Arkadaşlarım lisan ve edebiyatta beni takdir ediyorlardı. Kavaid öğretmenimin nazarında ise lisan dersinin en büyük cahili bendim; çünkü Cevdet Paşa'nın Kavaid-i Osmaniye adlı kitabını harfi harfine ezberleyemiyordum." (Gökalp, 1973: 162)

Yaratıcı ilmin yerleşebilmesi için öncelikle üniversitelerin özerkleşmesi ve özgürleşmesi gerektiğine inanan Ziya Gökalp, üniversitede ders veren hocasından istediği dersi seçebilen öğrencisine kadar bu özerklik ve özgürlüğün tesis edilmesini ister. Devlet sadece üniversiteleri yaratıcı bir eğitim vermeleri için maddi manada desteklemelidir. Bunun dışında hiçbir şekilde müdahil olmamalıdır.

Darülfünuna getirilen Alman hocaların, Avrupa'da üniversitelerin üç esasa dayandıklarını ve bu esasların bizim üniversitemizde de tesis edilmesi gerektiğini söyler:

"Darülfünuna celbolunan Alman muallimleri Avrupa'da darülfünunun üç esasa istinat ettiğini beyan ettiler:

1) İlim, ilim içindir

2) Hürriyet-i tedris

3) Hürriyet-i tederrüs

Bizim de darülfünunun müceddeden tesisinde bu umdeleri esas ittihaz etmemiz lazım gelir." (Gökalp, 1333d, 357)

Görüleceği üzere, Ziya Gökalp'a göre öğretimin ve öğrenmenin özgürlüğü yaratıcı bilimi üniversitelerimizde tesis edecektir.

Ziya Gökalp, üniversitelerde görev yapan hocaların tamamen ilim aşkı ile görev yapmalarını isterken devletten de hocaların maddi durumlarının ve saygınlığının artırılması yönünde gayret göstermesini bekler.

"Esasen devletin ilimlerin teessüsü hususundaki vazifesi (vasıtaları ihzar)dan ibarettir; devlet karar yahut irade ile kanun yaptığı gibi ilim yapamaz; ilim ancak hakikat aşığı olan hasbi âlimler tarafından yapılabilir. Fakat bu hasbi âlimler ekseriya zengin olmadıkları için hayatlarını ilme vakfedemezler. Devlet bu gibilere hem medar-ı maişet, hem de vasıta-i tedris olmak üzere kürsüler tesis ederek onlara ilme vakf-ı hayat etmek imkânını temin eder. Fakat bu kürsülere tayin edilenlerin hepsi ilim aşkına malik bulunmadığı için cümlesinden aynı semere beklenilemez. Muallimliği aşk ile ihtiyar edenler olduğu gibi bir ticaret diye meslek edinenler de var; fakat bu gibiler, ne kadar kayıt altına alınırsa alınsın müfit olamaz." (Gökalp, 1333d, 356)

"Cahil ile âlim tefrik olunmayan bir yerde ilim terakki edemez" diyen Ziya Gökalp, iyi ile kötü hocanın da mutlaka ayrılması gerektiğini ve özellikle üniversite hocalarının siyasetten uzak kalarak ilim aşkı ile görev yapmak zorunda olduğunu ifade eder. Geçmişte kimi hükümetlerin niteliksiz bir takım insanları eğitim kadrolarına almasını, ilmi payelerin babadan oğula geçirilerek ilmin ayağa düşürülmesini tenkit eder ve bu sebeple üniversitelerin özerkleşmesi gerektiğini söyler.

Ziya Gökalp'ın dikkat çektiği bir başka husus ise ilim hayatının doğuşuna hizmet edecek bir "Muallimler Kulübü" tesis etmektir. İlim adamları birbiri ile irtibat kurmalı, çeşitli kongrelerle –ulusal ve uluslararası- bir araya gelerek ilmi yeterliliklerini artırmalıdır.

"Hayat-ı ilmiyenin inkişafına hizmet edecek mühim bir amil de bir (Muallimler Kulübü)nün tesisidir. Maarif Nezareti böyle bir kulüp tesis etmediği surette bugünkü şeraite göre kendi kendine teşekkül edemez. İlim adamları birbiriyle temas etmelidir ki, tesadüm-i efkârdan barika-i hakikat çıkabilsin. Bundan başka muallimler kongresi, terbiye kongresi, ahlak kongresi, lisan kongresi gibi içtimaiyat ve felsefeye taalluk eden birtakım içtimalar akdetmek faydadan hali değildir. İbtida bunları millî olarak yapmak, bilahare de bu gibi beynelmilel kongrelere iştirak etmek ilmî terbiyemiz için son derece faydalıdır. " (Gökalp, 1333b: 359)

Ziya Gökalp, öğretmenlerin sosyoloji ve felsefe eğitimi almadan yetişmelerini doğru bulmaz. Duygu ve fikirleri arasında denge sağlayan öğretmenlerin ancak sosyoloji ve felsefe eğitimi alarak yetişen öğretmenler olduğunu ileri sürer.

Görüleceği üzere pek çok alanda kaleme aldığı yazılarında olduğu gibi eğitim konusuna değindiği makalelerinde de analitik düşünen, yerli-yabancı kaynaklardan beslenerek milli bir bakış açısı yakalamaya çalışan Ziya Gökalp ile karşılaşırız. Ziya Gökalp, hemen hemen eğitim ve öğretim ile ilgili temel fikirlerini Muallim mecmuasında yayımladığı yazıları ile ortaya koyar. Bu fikirleri, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin inşasında fazlasıyla istifade edilen fikirler olmuştur. Ayrıca bugün eğitim sistemimizde sıkıntısını çektiğimiz kimi konuları bundan bir asır önce gören ve ıslahı için önerilerde bulunan Ziya Gökalp'ı ileri görüşlülüğü ve yerinde tespitlerinden dolayı da minnetle anmamız gerekir.

Kaynakça

Anar, Suat. "Gökalp, Ziya, Eğitim Anlayışı". TDVİA, c.XIV, İstanbul, 1996.

Filizok, Rıza. Edebiyatımızın Zirvesindekiler, Ziya Gökalp. Ankara: Akçağ Yayınları, 2005.

Gökalp, Ziya. "Maarif Meselesi-I", Muallim, c.I, S.11, 1 Haziran 1333c, s. 321-327.

Gökalp, Ziya. "Maarif Meselesi-II", Muallim, c.I, S.12, 1 Temmuz 1333d, s. 353-359.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-I", Muallim, c.I, S.1, 15 Temmuz 1332a,s. 3-9.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-II", Muallim, c.I, S.2, 15 Ağustos 1332b, s.33-39.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-III", Muallim, c.I, S.3, 15 Eylül 1332c, s.65-71.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-IV", Muallim, c.I, S.4, 15 Teşrin-i Evvel 1332d, s. 97-102.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-V", Muallim, c.I, S.7, 15 Kanun-ı Sâni 1332e, s.193-202.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-VI", Muallim, c.I, S. 8, 1 Mart 1333a, s.225-231.

Gökalp, Ziya. "Millî Terbiye-VII", Muallim, c.I, S.9, 1 Mayıs 1333b, s.264-273.

Gökalp, Ziya. Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri. (Haz. Rıza Kardaş), İstanbul: MEB Yayınları, 1973

Ülken, Hilmi Ziya. Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi. İstanbul: Ülken Yayınları, 1994.

İnanç Eğitiminde Şerh ve Haşiye Geleneği

Tradition of Commentary ve Annotation in Blief Education

Hamdi AKBAŞ *
Ömer SADIKER **

Öz

Bu çalışmada şerh ve haşiye geleneğiyle ilgili temel kavramlara kısaca değindikten sonra inanç eğitiminde şerh ve haşiye türü çalışmaların genel özellikleri ele alınmıştır. Şerh ve haşiye geleneğinin tarihi seyrine temas edildikten sonra inanç eğitiminde bu geleneğin nasıl ortaya çıktığına değinilmiştir. Maturidî ve Eş'arî bağlamda bu geleneğin takipçileri ve onların çalışmaları hakkında da bilgiler verilmiştir. Önceki dönem yazılan itikadi eserlerin anlaşılmasını sağlamak adına yapılan bu tür çalışmaların, bu gelenekte yeni ve özgün fikirler üretmediği iddiasını çağrıştırdığı söylenirken diğer yandan bu çalışmalar, üzerine şerh ve haşiyeler yapılan metinlerin zenginliğini arttırdığı ve İslam düşüncesine büyük katkılar sağladığı iddiaları da dile getirilmiştir. Ayrıca Fıkhı Ekber, Akâid ve Makâsıd gibi itikadi anlamda önem arz eden eserler ve bu eserler üzerine kaleme alınan şerh ve haşiyelerin günümüze kadar medrese gibi birçok eğitim kurumunda okutulmasının sağladığı kazanımlar ifade edilmiştir. Bu bağlamda bugün yaşanan inanç problemlerinin çözümünde geçmişin ne kadar etkili olduğu ve bu problemlere üretilecek çözüm önerilerine büyük katkılar sağlayacağı da vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnanç Eğitimi, Fıkhı Ekber, Maturidî, Şerh, Haşiye.

Abstract

In this study, general characteristics of commentary and annotation studies in belief education were discussed after briefly explaining the basic concepts related to the comment and annotation tradition. It has been mentioned how the tradition of the commentary and annotation emerged in the education of faith after the historical process was touched. It has been provided information on the followers of this tradition and their work in the context of Maturidī and Asharī. While it is said that such works carried out for the purpose of understanding the works of the previous period, which are written in the name of the alleged not producing new and original ideas in this tradition, on the other hand, these works, allegations that the texts made on the commentaries and annotation were enhanced, and that they contributed enormously to Islamic thought. In addition, It has been expressed that the manuscripts which are important in the meaning of faith such as Fiqh Akbar, Akāid and Makāsid and providing benefits of the commentaries and annotations which written on those manuscriptions that has been read in the various institutions of education such as the madrasa, In this context, it is emphasized that past is effective in solving today's belief problems and it will provide great contributions to the solution proposals to these problems

Keywords: Blief Education, Al-Fiqh al-Akbar, Maturidī, Commentary, Annotation.

* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri Kelam Anabilimdalı
** Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri Kelam Anabilimdalı

Giriş

Kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikleri oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin bir alt disiplini olan inanç eğitiminin en temel gayesi insanın inanç yapısına yön vermesi ve böylece de ilahi anlamda insanı değerli kılmasıdır. İnanan insanın inanç değerlerini bilmesi ve bu değerler çerçevesinde yaşamını sürdürmesi inanmanın en tabii gereklerindendir. Bu bağlamda inanç eğitim sisteminin oluşumunda yer alan süreçlerden biri olarak kabul edilebilecek şerh ve haşiye çalışmalarının inancın şekillenmesindeki etkilerini tespit etmek inanç sistemini doğru anlamada büyük kolaylık sağlayacaktır. İnanç sisteminin doğru anlaşılması da günümüz İslam toplumlarının yaşadığı problemlere çözüm olabilecektir.

Konuyla İlgili Temel Kavramlar

Şerh

Lügatte şerh, "eti kesmek, bir şeyi genişletip yaymak, sözün kapalı kısımlarını açıklayıp anlaşılır hale getirmek" (İbn Manzur,1971, II, 276) gibi anlamlara gelir. Istılahta ise sonuncu manadan hareketle sözlü veya yazılı olarak bir konuda yapılan açıklamalara şerh denmiş (Tahanevî, ty.:1013) ve ilimler tarihinde bir telif türü olarak ortaya çıkmıştır. Şerhler bir ilim dalında meşhur olmuş genellikle muhtasar metinler üzerine kaleme alınan, bunlardaki kapalı ifadelerin açıklandığı, eksik bırakılan hususların tamamlandığı, hatalara işaret edildiği ve örneklerin çoğaltıldığı eserlerdir.(Şensoy, 2010, XXXVIII, 555) Talebesinin hocasından bir dersi veya bir kitabı okurken üstadından ve başka kaynaklardan aldığı notları kendisine mal ederek düzenlemesine, hatta yer yer hocasının görüşlerini tenkit ve tadil etmesine ta'likat ve muhtasar dendiği gibi şerh de denmiştir. (Kara, 2014:26)

Haşiye

Sözlükte "doldurmak; gereğinden fazla söz söylemek veya yazmak" anlamlarına gelen ve "haşv" mastarından türetilmiş bir isim olan haşiye, söz ve yazıdaki fazlalıklar, bir şeyin kenarı, bir eserin ve yazının bulunduğu sayfanın kenarlarındaki boşluk (İbn Manzur,1971, VIII, 168-170) demektir. Terim olarak haşiye, "sayfa boşluklarına ilave edilen açıklayıcı ve tamamlayıcı bilgileri içeren not" (Tahanevî, ty.:676) manasında olup hamiş ve derkenar kelimeleriyle eş anlamlıdır.

Haşiye türü eserler metinden ziyade şerhte yer alan bazı anlaşılması güç ve kapalı ifadeleri açıklama, tamamlama ve yerine göre de tenkit etme amacı taşıyan çalışmalardır. (Topuzoğlu, 1997, XVI, 419)

Ta'likat

Lügatte "asılı olmak, yapışmak, ilişmek" manasındaki "alak" kökünden türeyen ve "iliştirmek; iliştirilen şey" anlamlarına gelen "ta'lîk/ta'lîka kelimesinin çoğulu olan "ta'lîkat/teâlîk, "bir eserdeki ifade ve görüşlere yönelik tenkit, açıklama, ilave veya çıkarma ve tashih mahiyetinde sayfaların kenarlarına ya da alt kısımlarına eklenen notlar" (İbn Manzur,1971, V, 993-994) demektir. Ayrıca bir âlimin bir ilim alanındaki görüş ve düşüncelerinin notlar halinde toplandığı risâle veya kitaplar için de bu kavram kullanılır. Ta'lîkat türü eserler daha çok başka müelliflerin kitaplarına yazılan, bazen doğrudan metin, bazen şerh, bazen de haşiye üzerine düşülmüş notlardır.(Şensoy, 2010, XXXIX, 509)

Muhtasar

Lügatte "bel" manasındaki hasr kökünün "iftial" kalıbından türemiş bir sıfat olan muhtasar "kısaltılmış, özetlenmiş" (İbn Manzur,1971, III, 177-179) demektir. Kelime, hacimli bir eserin özetlenmiş şekli için ve bir konunun ana hatlarıyla kısaca yazılmış şekli için kullanılmıştır. Muhtasarlar, çeşitli dönemlerde ilgi görmüş hacimli kitapların kullanımı sırasında ortaya çıkan zorlukların yaşandığı bir dönemden sonra bu zorlukları giderici özetlerin meydana getirilmesi ihtiyacından doğmuş olabilir.

Cem'

Sözlükte "toplamak, bir araya getirmek" (İbn Manzur, 1971, V, 48) anlamına gelen cem', terim olarak birden fazla şeyi tek hüküm altında toplama yolu ile yapılan bir sanatı ifade eder. (Yetiş vd., 1993, VII, 276).

İslam dünyasının çeşitli yerlerinde yazılan birçok eserin nüshası veya nüshaları sonraki dönemlerde ulema tarafından tahkik edilmesi ile ilim meclislerinde okunması ve okutulması gibi nedenlerle değerlendirilmesi amacıyla derlenip toplanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle kelâm ilminde bu kavram, Mütekaddimûn ve Müteahhirûn dönemlerinde yazılan özgün eserleri toplayarak bir araya getirmek olarak kabul edilmektedir.

Tahkik

"Hakka" kökünden türeyen ve "fa'ale" kalıbından mastar olan tahkik sözlükte "doğru olup olmadığını araştırmak, doğruluğunu veya yanlışlığını meydana çıkarmak, incelemek" (İbn Manzur, 1971, V, 799-806) gibi anlamlara gelir. Cürcânî "Ta'rifat" adlı eserinde bu kavramı "bir meseleyi delilleriyle ispatlamak, bir şeyin gerçek yönünü açıklamak" olarak tarif etmiştir. (Cürcânî, 1971:18) Yani tahkik, bir düşünceye ulaşılan yöntemi takip ederek o düşüncenin doğruluk ve yanlışlığını delilleriyle birlikte ortaya koymak anlamına gelmektedir. (Cürcânî, 1971:56)

İnanç Eğitiminde Şerh ve Haşiye

Şerh ve haşiye (cem' ve tahkik) dağınık duran bilgi, fikir ve meselelerin derlenip toplanması, sistematik bir duruma getirilmesi, sağlamlaştırılması ve mevcud bilgilerin tercih edilen metod istikametinde doğruluk, yerindelik, yeterlilik, sürdürebilirlik açısından tedkik ve tahkik edilmesidir. (Kara, 2014:73) Ayrıca faydalı ilave bilgilerin ve ayrıntıların verilmesi, lafızların doğru telaffuzu için Arapça eserlerin harekelenmesi ve kaydı, manası kapalı veya kullanımı nadir kelimelerin açıklanması, fazlalıkların zikredilmesi, birbiriyle çelişir gibi görünen metinlerin uzlaştırılması ve daha önce yapılan çalışmalardaki hataların düzeltilmesi gibi sebeplerle de şerh ve haşiyeler telif edilmiştir.

Tarihten günümüze şerh ve haşiye türü çalışmaların ilk çağda Mezopotamya, Mısır ve Grek bölgelerinde güçlü bir hâkimiyet alanına sahip olduğu söylenebilir. Kadim dünyada şerh ve haşiye yazmanın sadece muteber bir ilim-talim faaliyeti ve telif tarzı olmayıp aynı zamanda ilim erbabı olmanın bir gereği, hoca-talebe ilişkilerinin doğal ve zorunlu bir sonucu olmuştur. Bu yüzden geçmişten günümüze birçok bilimsel alanda şerh ve haşiye anlayışı mevcuttur. (Kara, 2014:15-16) Genelde bu tür çalışmalar "risale", "metin" ve "kitap" üzerine yapılmış olup. esas alınan bir metin üzerine şerh yazılması, bu şerh üzerine haşiye, bunun üzerine de ta'lik yazılması şeklinde de devam etmiştir.(Anay, 1996:12-14) Ayrıca bir metne açıklama yazma geleneğinin kutsal kitapların yorumuyla başladığı da düşünülmektedir. Zira ilahi mesajı ne kadar açık ve anlaşılır olursa olsun insanların bilgi ve kültür düzeyleri farklı olduğundan herkesin onu aynı şekilde anlaması mümkün değildir. Bu sebeple Hz. peygamberin Kur'an'ın anlaşılması için yaptığı açıklamalar ve Kur'an'ın bazı anlaşılmayan kavramlarını ayrı ayrı veya topluca Hz. Peygamberin dilinden açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışan tefsir çalışmaları da İslami literatürün ilk şerh örnekleri sayılabilir. (Kara, 2014:19)

Kelâm ilminde şerh ve haşiye geleneği ise hicri IV. asırdan itibaren bu ilmin felsefe ve mantık ilimleriyle birleşmesi sonucu yazılmaya başlanan ve VIII. asırla birlikte yaygınlaşan eserlerdeki kapalı ve anlaşılması zor ifadeleri açıklamak ve yorumlamak amacıyla yeni eserlerin yazılmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu ilimlerin soyut kavramlar içermesi nedeniyle, kavramlar arasında ilişki kurmak ince ve derin düşünmeyi gerektirdiğinden bu eserlerin şerh edilmesi eserlerin anlaşılması bakımından gerekli görülmüştür. Örneğin kelâm âlimi Saduddin Taftazânî'nin Ömer en-Nesefî'nin "Akaîd" (Metnü'l Akaîd ya da Akaîdu'n-Nesefîye) adlı kısa eseri üzerine kaleme aldığı "Şerhu'l-Akaîd"in mukaddimesinde bu eseri yazma amacını şöyle anlatmaktadır:

"Bu eseri (Metnü'l-Akâid), mücmel konuları tafsil ederek, anlaşılması güç yerleri açıklayarak, kapalı ve dürülü kısımlarını ortaya sererek ve gizli yönlerini izah ederek şerh etmeye gayret ettim. Bununla beraber özetleme ve düzenleme işini yaparken sözleri esas maksadına yönelttim; açıklamalarda esas gayeye işaret ettim; meseleleri zihinlere yerleştirdikten sonra araştırdım; delilleri, bütün açıklığıyla ortaya koyduktan sonra inceledim; maksatları sergiledikten sonra izah ettim; özetleme ve kısaltma işiyle birlikte faydaları çoğalttım; uzatma ve usandırma işini bir yana bırakarak sözü kısa kestim; çok kısa ve müphem, çok uzun ve anlaşılmaz şekilde yazı yazmaktan uzak kaldım." (Taftazânî, ty.:7)

Yeni ilmi kelâm dönemi kelâmcılarından İzmirli İsmail Hakkı da, felsefî esasların kelâm ilmine dâhil olması sonucu felsefi kelâmın başladığını söyler. (İzmirli, 1341 I, 88) Nitekim VIII./XIV. yüzyıldan itibaren Mütekaddimûn ve Müteahhirûn kelâmcılarının görüşlerini bir araya getiren hacimli eserlere yapılan şerhlerle kelâm ilminin felsefîleşmesine paralel şekilde, giderek felsefî ve mantıkî kavram ve düşünce unsurları yazılan kelâmî eserlerde ağırlık kazanmaya başlamış ve bu çerçevede oldukça önemli eserler kaleme alınmıştır. Ayrıca hem Eş'arî hem de Mâturîdî kelâmcıların özgün eserler veya şerhler kaleme almalarında kendilerine gelen talepler neticesinde eserler yazmışlar ve bunu da eserlerin yazımında gerekçe göstermişlerdir.(Cürcânî, 1998, I, 10-11)

Mâturîdî ve Eş'arî kelâmında özgün eserlerin şerhleri ya öncelikle bu eserlerin müellifleri tarafından yapılmakla beraber (Şık vd., 2015:69-70)ya da kendisinden önceki bir âlimin telif ettiği eserleri açıklama ve izah yoluyla yapılmıştır. Birinci yaklaşıma örnek olarak Şemsüddin es-Semerkandî'nin "es-Sahaifü'l-İlahiyye"sine yazdığı "Kitabu'l-Mearif fi Şerhi's-Sahâif"i, Ebu'l-Berekât en-Nesefî'nin "el-Umde"sine yazdığı "el-İ'timad Şerhu'l-Umde"si ve Sa'duddin et-Taftazânî'nin "el-Makâsıd"ına yazdığı "Şerhu'l-Makâsıd"ını, ikincisine de Ömer en-Nesefî'nin "el-Akâid" adlı eserine Taftazânî'nin "Şerhü'l-Akaid"i ile Adududdin el-Îcî'nin "el-Mevâkıf" adlı eserine Seyyid Şerif Cürcânî'nin "Şerhü'l-Mevâkıf"ı örnek olarak gösterilebilir.(Yeşilyurt, 2000:8)

Kuruluş ve yeni paradigmalar üretme dönemini büyük sıçramaların yaşandığı bir dönem olarak kabul edersek cem' ve tahkik devrini de iniş ve çıkışları fazla olmayan belirginleşmiş bir devir olarak da düşünebiliriz. (Kara, 2014:73-74) Hatta bu devirde düşünce bağlamında orjinalite yokluğuyla birlikte hacimsel bir artışın varlığından söz edilebilir (Watt, 2004:191) ve bu dönem İslam tefekkürünün kelâmî sahada bir duraklama ve gerileme devresi sayılabilir. Ancak altı asır kadar süren bu uzun dönemde özgün eserlerin yazılmadığını söylemek de oldukça zordur. Çünkü bu devrede önemli bazı kelâmî meseleler hakkında elfaz-ı küfür, kader ve isbat-ı vacib gibi müstakil risalelerin de meydana getirildiği görülmektedir. (Topaloğlu, 1993:34-35)

İlimlerin ve fikirlerin gelişim sürecine baktığımızda büyük sıçramalara dayanıklılık ve süreklilik sağlayan, hatta onların neden atılım ve sıçrama sayıldıklarını gösteren şey tadil, tashih ve şerh yönündeki metodik müdahaleleri ile şekil ve muhtevaya ilişkin düzenlemeleridir. (Davutoğlu, 1996:24-28) Nitekim şerh ve haşiye şeklinde telif edilen eserler incelendiğinde bunların amaçlarının yalnızca geçmişin tekrarını hedeflediklerini söylemek de mümkün değildir. Müteahhirûn dönemi içerisinde yer alan şerh ve haşiyeler incelendiğinde kendi şartlarında muazzam bir düşünce ürünü ve zihinsel faaliyetin zirvesine ulaşmış metinler oldukları görülmektedir. Hatta bazı eserlere yapılan şerh ve haşiyeler Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinin medreselerinde uzun yıllar okutulmuş olup bu eserlerin şöhreti esas metnin sahip olduğu şöhretin de üzerine çıkmış ve ilim dünyasının takdirine mazhar olmuşlardır. Bu metodla meşhur olan şerh ve haşiyeler kendileriyle birlikte esas metnin de meşhurlaşmasına öncülük etmişlerdir.

Osmanlı medreselerinde okutulan ders kitapları İslam dünyasında meşhur olan, üzerlerine pek çok şerh ve haşiyenin yazıldığı kitaplar olmuştur. Osmanlı âlimlerinin önceki eserlere yazdıkları şerh ve haşiyeler de ders kitabı veya yardımcı kitap olarak medreselerde takip edilmiştir. (İpşirli, 2003, XXVIII, 329) Hatta Osmanlı medreselerinde okuyan talebelerin derecelerini göstermek üzere. Haşiye-i Tecrîd, Haşiye-i Miftah, Haşiye-i Telvîh gibi kitap adlarının medreseleri ifade ettiği görülür. (Yaltkaya, 1940:464). Ayrıca bu medreselerde dersler de kademeli olarak gösterilir, kelâm dersi için ilk kademede "Metnu'l-Akâid" veya "Şerhu'l-Akaid", ikinci kademede "Hayali Haşiyesi" veya "Makâsıd", üçüncü kademede ise "Şerhu'l-Mevâkıf" okutulurdu. (Kara, 2014:32) Medreselerdeki müderrisler, İslam dünyasının Ebu Hâmid el-Gazâlî, Fahruddin er-Râzî, Kadı Beyzâvî, Ebu Hafs en-Nesefî, Adududin el-Îcî, Sa'duddin et-Taftazânî, Seyyid Şerif el-Cürcânî gibi üstatlarının klasik metinler haline gelmiş olan Arapça kitaplarını takrir eder, tartışmaları ve soru-cevapları Türkçe yaparlardı. (İpşirli, 2003, XXVIII, 330) Şerh yazımında, genellikle ders kitabı olarak okutulan özlü metinlerin açıklanması suretiyle eğitim faaliyetine yardım edilmesinin yanı sıra geniş ilmi tartışmaların yapılması gibi etkenler de rol oynamıştır. Bu türden şerhlerde esas alınan metnin bir problemler veya önermeler listesi şeklinde kabul edildiği görülür. Söz konusu şerhlerde metin müellifinin

ne demek istediği açıklanır, ardından konuyla ilgili görüşler tartışılır, sonunda şerh yazarının düşüncelerine ve itirazlarına yer verilir. Örneğin Gazâlî ile İbni Rüşd arasında tartışılan bazı kelâmî ve felsefî konular Ali et-Tûsî ve Hocazâde Muslihiddin Mustafa gibi bilginlerce tekrar gündeme getirilmiştir.(Hızlı 2008:38)

Medreselerde okutulan en yaygın itikadî eserler arasında ise Şiî bir âlim olan Nasiruddin et-Tusî'nin "Tecridü'l-Kelâm" adlı eserine Şemsüddin Muhammed İsfehânî'nin yazdığı "Şerhu't-Tecrid" isimli eseri ve bu esere Seyyid Şerif el-Cürcânî'nin yazmış olduğu "Haşiyetü't-Tecrid" adlı haşiye eseri (Aydın, 2004:16) Îcî'nin "el-Mevâkıf fi İlmi'l-Kelâm" adlı eserine yine Seyyid Şerif el-Cürcânî'nin yazdığı "Şerhu'l-Mevakıf" adlı şerhi, yine İcî'nin "Akâid-i Adudiye" isimli eserine Celalüddin ed-Devvânî'nin "Şerhu'l-Akâid-i Adudiye"[1] adlı şerhi ile bu şerhe İsmail Gelenbevî tarafından yazılan "Haşiye âlâ Şerhi'l-Celal" adlı haşiye, Ömer en-Nesefî'nin "Akâîd" adlı eserine Saduddin et-Taftazzânî'nin "Şerhü'l-Akâid"i ve bu şerh üzerine Fâtih devri âlimlerinden "Hayâlî" adıyla ünlenen Şemsüddin Ahmed b. Musa İznikî'nin yaptığı "Haşiye ala Şerhi'l-Akâîdi'n-Nesefiyye" adlı eserleri zikredilebilir.(Çelebi, ty., II, 1145-1148)

Bazı Önemli Şerh ve Haşiyeler

Şerh ve haşiye türü çalışmalar çerçevesinde inanç konularıyla ilgili kelam kitapları üzerine kaleme alınan eserlerin bilinmesi ve anlaşılması inanç eğitiminin günümüze ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu eserler din eğitim sisteminin şekillenmesindeki etkisi oldukça büyüktür. Bu bağlamda Selçuklu ve Osmanlı gibi Türk eğitim sisteminde meşhur olmuş eserleri ve bu eserler üzerine yapılan şerh ve haşiyelere de değinmek isabetli olacaktır.

Akâid alanında ilk defa eser telif eden ve eserleri sonraki dönemlere intikal eden âlim İmâm-ı Azam Ebû Hanîfe'dir. Ehli Sünnet ekolünün akâid ve fıkıh ilimlerinin temelini oluşturan İmam-ı Azam, yazdığı "el-Fıkhu'l-Ekber" isimli risalesiyle akâid konusundaki görüş ve kanaatlerini kısa ve özlü cümleler halinde ifade etmiştir. Ebû Hanife'nin "el-Fıkhu'l Ekber" isimli eserine çok sayıda şerh yapılmış olup konumuz çerçevesinde bazı şerhlerinden bahsedeceğiz. Örneğin Aliyyü'l-Kârî'nin "Minehu'r-Ravzi'l-Ezher fi Şerhi'l-Fıkhı'l-Ekber" adlı eseri çok meşhur bir eser olup defalarca basılmış ve okunmuştur. Yine Muhiddin b. Muhammed b. Bahaeddin Bayramî, "el-Kavlu'l-Fasl" adlı eseriyle "el-Fıkhu'l Ekber"i şerh etmiş ve eserinde kelâm ve tasavvuf ilimlerini cem' ve telif etmiştir. Ebû'l-Mûnteha el-Mağnisavî'nin 930/1523 yılında tamamladığı "Şerhi'l-Fıkhu'l-Ekber"i de Osmanlı döneminde meşhur olmuş önemli bir eserdir. Kemalüddin el-Beyazî, Ebû Hanife'nin akâid risalelerini kelâm kitaplarındaki konu tertibine göre "el-Usulü'l-münife li'l-İmam Ebû Hanife" başlığı altında bir araya getirmiş, daha sonra bunları "İşarâtü›l-Merâm min İbârâti'l-İmam" adıyla şerh etmiştir.(Çelebi, ty., II, 1287) Ayrıca talebelerinden Ebû Mutî el-Belhî yoluyla gelen ve "el-Fıkhû'l-Ebsat" diye adlandırılan rivayetinin Ebû'l-Leys es-Semerkandî, Fahrû'l-İslam Ebû'l-Usr el-Pezdevî, Ata b. Ali el-Cüzcânî ve Ebû İbrahim İsmail el-Hâtırî tarafından şerh edildiği bilinmektedir.(Brockelmann, 1937, I, 284-287)

Ebû'l-Hafs Necmüddin Ömer b. Muhammed en-Nesefî'nin "Metnü'l-Akâid" veya "Akâidü'n-Nesefiyye" diye meşhur üç sayfalık küçük bir risalesi olan bu eserin en önemli özelliği, İslam akâidini derli toplu ve öğretici bir tarzda özetlemesi, talebelerin inanç ve fikir yapılarına şekil vermiş olmasındandır. Risale, küçük hacmine rağmen İslam kültür çevrelerinde büyük ilgi görmüştür. (Yavuz, 1989, II, 218) Sa'duddin et-Taftazanî ile birlikte Şemsüddin Mahmud b. Abdurrahman el-İsfahânî, Ebû Abdullah eş-Şeyh Zeynuddin, Mollazade Ahmed b. Osman el-Herevî, İbnü›l-Gars Muhammed b. Muhammed el-Hanefî, İbnü›l-Harem el-Endelüsî, İbrahim b. İbrahim el-Lekânî, Ebû'l-Abbas Şihabüddin Abdullah b. Muhammed el-Makarrî, Muhammed Nûru'l-Arabî ve Karabaş Veli "Akâidü'n-Nesefiyye"yi şerh etmişlerdir. "Akâidü'n-Nesefiyye"ye yapılan şerhlerden en meşhuru ve üzerinde en çok durulanı Taftazanî'nin "Şerhü'l Akâid"idir. Bu eser Nesefî'nin risalesinden daha fazla şöhrete kavuşmuş olup günümüzde bile birçok medresede hala okutulmaktadır. İslam ilim ve fikir hayatında önemli bir yer tutan "Şerhü'l-Akâid"in itikâdî konularda öne çıkardığı fikirleri özetlerken felsefî izahlar kullanması, onun anlaşılmasını güçleştirmiştir. Ancak felsefeye fazlaca yer veren

1 Celaleddin Devvani'nin "*Şerhu'l-Akaidi Adudiye"* adlı eseri "*Şerhü'l-Celal"* olarak da bilinmektedir.

diğer kelâm kitaplarına nispetle daha kolay anlaşıldığı için Osmanlı medreselerinde asırlarca okutulmuştur. "Şerhü'l-Akâid" üzerine yapılan şerh, haşiye ve ta'likler Nesefî metnine yapılan şerhlerden çok fazla olup (Bağdatlı İsmail Paşa, 1900, I, 783) sayıları elli civarındadır.(Topaloğlu, 2013:12) Bunlar arasında, Ahmed b. Mustafa el-Hayâlî'nin ve Abdülhakîm b. Şemsüddin es-Siyalkutî'nin "Haşiye ala Şerhi'l-Akaîdi'n-Nesefiyye"si, Muslihuddin Mustafa el-Kestellî'nin "Haşiyetü'l-Kestellî ala Şerhi'l-Akâid"i, Ramazan b. Abdulmuhsin Bihiştî'nin Hayalî üzerindeki haşiyesi, İbrahim b. Muhammed el- İsferâînîn (Bağdatlı İsmail Paşa, 1900, I, 26) ve Ramazan b. Muhammed el-Hanefî'nin şerh veya haşiyeleri(Çelebi, ty., II, 1145-1149) oldukça meşhurdur.

İlhanlılar zamanında yaşamış ve hapiste ölmüş "adud" (destek) lakaplı allâme Adudu'd-Din Abdurrahman el-Îcî'nin kelâm konusundaki eserlerinden biri olan "el-Mevâkıf", Ehl-i sünnet'in kelâm görüşlerini Eş'arîyye mezhebine göre ortaya koyan klasik kelâm tarihinin son hacimli metni olarak kabul edilir. "el-Mevâkıf" üzerinde Adududdin el-Icî'nin öğrencileriyle birlikte muhtelif şerh ve haşiye çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Seyyid Şerif el-Cürcânî›nin "Şerhü'l-Mevâkıf" adıyla kaleme aldığı eser "el-Mevâkıf"'ın şerhleri arasında en meşhurudur. Muslihuddin Mustafa b. el-Kestellî'nin anlaşılması zor yedi konuyu "Risale fi İşkalati Şerhi'l-Mevâkıf Ecvibe an Muglakâti's-Seb'a" adlı risalesi ile şerh ettiği anlaşılmaktadır. (Çelebi, ty., I, 871) Ayrıca eserin Şemsüddin el-Kirmânî, Seyfüddin el-Ebherî. Alaüddin Ali et-Tûsî ve Haydar el-Herevî tarafından da şerh edildiği ifade edilmektedir.(Çelebi, ty., II, 1891) İslam kelâmcılarının Cürcânî'nin şerhi üzerine pek çok haşiye ve ta'likat yazmış olmaları, "el-Mevâkıf" kadar şerhinin de İslam düşünce geleneğinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. "Şerhü'l-Mevâkıf" üzerine Fenârî Hasan Çelebi'nin kaleme aldığı haşiyeye Kınalızâde Ali Efendi ta'likat yazmıştır. Ayrıca kaynaklarda bu esere Sinanüddin Yusuf b. Hızır el-Bursevî'nin haşiye ve ta'likat, Kara Kemal diye meşhur olan Mevlâ Kemalüddin İsmail Karamânî'nin ta'likat, Celalüddin Muhammed bin Esad ed-Devvânî'nin, Abdülhakîm b. Şemsüddin es-Siyalkutî'nin, Ahmed b. Süleyman (İbn Kemal)'ın, Alâüddin Ali et-Tûsî'nin, Fethullah eş-Şirvânî,'nin(Sinanoğlu, 2004, XXIX, 423), Hocazade Muslihiddin Mustafa'nın, Yusuf b. Hüseyin el-Kirmastî'nin, Muslihiddin-i Lârî'nin, Muhammed b. Hasan el-Kevâkibî'nin, Mirzacan Habibullah eş-Şîrâzî'nin, Bisati Hâkim Şah el-Kazvînî'nin ve Celâlzade Salih Çelebi'nin haşiyeler telif ettikleri belirtilmektedir. Mutezilî âlimlerden biri olan Kadı Abdulcabbar'ın "el-Usulü'l-Hamse" adlı eserine yine kendisinin kaleme aldığı "Şerhu'l-Usuli'l-Hamse(Çelebi, İlyas, 2012, XXXXII, 211)"sine Ebu Hişam'ın yazdığı ta'lik de önemlidir.(Kadı Abdulcabbar, 2001:3)

Şemsüddin es-Semerkandî'nin "es-Sahaifü'l-İlahiyye"sine kendisinin yazdığı "Kitabu'l-Mearif fi Şerhi's-Sahaif"i, Ebu'l-Berekât en-Nesefî'nin "el-'Umde" adlı risalesine çok sayıda âlim tarafından şerh yazılmış olmakla birlikte kendisi tarafından telif edilen "el-i'timad fi 'l-i'tikad" adlı şerhi(Çelebi, ty., II, 1168) ve Sadru's-Şeria'nın "Ta'dilu'l-Ulum"una kendisinin yazdığı "Şerhu Ta'dili'l-Ulum" isimli çalışması (Brockelmann, 1900, I, 764) meşhurdur. Ayrıca Ali b. Osman el-Uşî'nin eseri olan "Emâlî" adlı manzum eser üzerine de birçok şerh yapılmıştır. Halil b. Alâ en-Neccârî'nin "Nefîsü'r-Riyâz li İdamı'l-Emrâz"ı, Aliyyü'l-Kârî'nin "Dav'ü'l-Mealî fi Şerhi'l-Bed'î'l-Emâlî"si ve Muhammed b. Süleyman el-Halebî er-Reyhâvî'nin "Nuhbetü'l-Leâlî li-Şerhi Bed'i'l-Emâlî" isimli şerhleri (Brockelmann, 1900, II, 300) ile Türkçeye çevrilen Muhammed b. Malkoca'nın "Lamiyye-i Kelâmiyye Şerhi", Mütercim Asım Efendi'nin "Merahu'l-Meâli fi Şerhi'l-Emâlî ve Bekir Topaloğlu'nun "Emâlî Şerhi" adlı eserleri ve İbnü'l- Hümâm'ın "el-Müsayere fi'l Akâidi'l-Münciye fi'l-Ahire"si üzerine kendisinin telif ettiği "Tavzihu'l-Müsayere" ve talebesi Kemâlüddin b. Ebi Şerîf'in kaleme aldığı"el-Müsamere"isimli eserleri de oldukça önemlidir. Hızır Bey'in "el-Kasidetü'n-Nuniyye"si üzerine de birçok şerh yazılmıştır. Öğrencisi Hayalî Ahmed Efendi'nin şerhiyle Uryânî Osman Efendi'nin "Hayrü'l-Kalâ'id Şerhu Cevâhiri'l-Akâid"i ve Lâlezârî Mehmed Tahir'in "el-Cevahirü'l-Kalemiyye fi Tastirî Esrâri'n-Nuniyye"si ile bu eserin Türkçe şerhleri olan Davud el-Karsî'nin "Kaside-i Nuniyye Şerhi", Manastırlı İsmail Hakkı'nın "Metâlib-i İrfâniyye ve İzâhât-ı Nunniyye"si ve Mustafa Behcet Uranyevî'nin "Sünuhat-ı Vehbiyye ve Esrâr-ı Nuniyye"si de oldukça meşhurdur.

Mutezilî âlimlerden biri olan Kadı Abdulcabbar'ın "el-Usulü'l-Hamse" adlı eserine yine kendisinin kaleme aldığı "Şerhu'l-Usuli'l-Hamse (Çelebi, İlyas, 2012, XXXXII, 211)"sine Ebu Hişam'ın yazdığı ta'lik de önemlidir. (Kadı Abdulcabbar, 2001:3)

Şîa âlimlerince akâid ve kelâm sahasında kaleme alınan eserler üzerine de çok sayıda şerh yapılmıştır. Bu şerhler arasında Şeyh Saduk'un "Risâletü'l-itikâdât""ına öğrencisi Şeyh Müfîd'in "Tashihu'l-itikâd" adıyla kaleme aldığı şerhi ile Nasuriddîn et-Tusî'nin "Tecridü'l-İtikâd"ına İbnü›I-Mutahhar el-Hillî'nin yazdığı "Keşfü'l-murâd fi şerhi'l-Tecridi"l-İ'tikâd" adlı şerhleri oldukça meşhur olup bu ekolün hâkim olduğu bölgelerde ders kitabı olarak da okutulmuştur.(Sinanoğlu, 2010, XXXVIII, 565)

Sonuç

Bir ilim alanında kaleme alınan düşünce veya fikirlerin, ilmi birikimleri ve değerlendirme kabiliyetleri oldukça farklı olan şahıslar üzerinde aynı etki veya sonucu bırakması oldukça zordur. Ayrıca telif edilen eserlerin farklı dil, üslup ve muhteva içermesi nedeniyle bu eserlerin aynı değer ve statüde olduğunu söylemek de mümkün değildir. Bu ve benzeri nedenlerle meydana getirilen şerh ve haşiye çalışmaları, geçmişten günümüze uzanan düşünce veya fikir sisteminin anlaşılması bağlamında oldukça önemli bir yere sahiptir.

İnanç eğitiminde/Kelamda şerh ve haşiyeler memzuc dönem sonrasında ortaya çıkan ve kendinden önceki dönemlerde yazılan eserlerin anlaşılmasına yönelik çalışmalar olup kelâm literatürüne ve inanç eğitimine oldukça büyük katkılar sağlamışlardır. Ancak İslam ilimler tarihinde önemli bir konuma sahip olan şerh ve haşiye geleneği bazı dönemlerde olumsuz eleştirilere de hedef olmuştur. Gazâlî veya Şehristânî ile başladığı kabul edilen memzuc dönemin sonrasında ortaya çıkan şerh ve haşiye dönemiyle birlikte İslam düşüncesinin zayıfladığı, durduğu, çöktüğü, özgünlüğünün kalmadığı ve yeni şeyler üretmekten çok ezberciliğin ve taklidin hüküm sürdüğü algısı ön plana çıkmıştır. Bu anlayış doğrultusunda şerh ve haşiye yazımının Selçuklular ve Osmanlılar döneminde başlayıp devam ettiği, bu dönemlerin ilmi ve fikri bakımdan duraklama ve gerilemeyi temsil ettiği söylenmiştir.

İlmi bakımdan gerileme devri diye nitelendirilen bu dönemde birçok büyük ilim adamının yetişmiş olması ve bu ilim adamlarının kaleme aldığı çalışmaların günümüz medreselerinde ve ilmi çevrelerde hala okutulması ve asrın problemlerine çözüm üretmede referans alınması bu görüşün isabetsizliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı şerhlerde görülen esas metnin müellifinin ne demek istediğinin açıklanmaya çalışılması, konuyla ilgili görüşlerin tartışılması, şerh ve haşiye yazanın düşüncelerine, itirazlarına, hatta katılmayıp karşı çıktığı konulara yer verilmesi gibi metodolojik yaklaşımlar da şerh ve haşiye türü çalışmaların taklit oldukları ve özgün olmadıkları fikrini çürütmektedir. Yine şerhlerde görülen zorlukların büyük ölçüde ele alınan konulardaki derinleşme dolayısıyla ortaya çıktığı, ayrıca ilim adamlarının zor meseleleri anlama ve çözme kabiliyetlerinin üstünlük sayılması gerektiği bilinmelidir.

Netice itibarıyla şerh ve haşiye türü çalışmaları geçmişin tekrarı olarak görmek ve bu bağlamda yeni fikirler üretilmediğini söylemek oldukça zordur. Çünkü önceki birikimin şerh edilmesiyle meydana getirilen çalışmalar, hem inanç eğitim geleneğin sürdürülmesi ve devamlılığın sağlanması hem de esas metinde ele alınan konuların dışında bazı yeni konuların da şerh ve haşiye bölümlerinde işlenmesiyle dönemin problemlerine uygun çözümler üretilmesine katkıda bulunmuş ve inanç eğitiminin gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir role sahip olmuştur.

Kaynakça

Anay, Harun. "Bir Osmanlı Düşüncesinden Bahsetmek Mümkün mü?". Dergâh Dergisi, (1996), VII/76.

Aydın, Ömer. Türk Kelâmcıları, İstanbul: İnsan Yay., 2004.

Bağdatlı İsmail Paşa. Hediyyetü'l-Arifin, Beyrut: Daru'l-İhya-it-Türasi'l-Arabiyye, 1900.

Brockelmann, Carl. Supplement, Leiden: yy., 1937

Cürcânî, Seyyid Şerif. et-Ta'rifat, , Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1971.

_____Şerhu'l-Mevâkıf, Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1998.

Çelebi, İlyas. "Usul-i Hamse" mad., İstanbul: DİA, 2012.

Çelebi, Kâtip. Keşfu'z-Zünun, Beyrut: Daru'l-İhya-it-Türasi'l-Arabiyye, ty.

Davutoğlu, Ahmet, "İslam Düşünce Geleneğinin Temelleri, Oluşum Süreci ve Yeniden Yorumlanması", Divan, (1996) Sayı:1.

Hızlı, Mefail "Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (2008) Cilt: 17, Sayı: 1

İbn Manzur, Ebu'l-Fazl. Lisanü'l Arap, Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1971.

İpşirli, Mehmet. "Medrese" mad., Ankara: DİA, 2003

İzmirli, İsmail Hakkı. Yeni İlmi Kelâm, İstanbul: Şehzadebaşı Evkafu'l-İslamiyye Matbaası, 1341.

Kadı Abdulcabbar, Ebu'l Hasan. Şerhu'l-Usuli'l-Hamse, Beyrut: Daru'l-İhya-it-Türasi'l-Arabiyye, 2001.

Kara, İsmail. İlim Bilmez Tarih Hatırlamaz,., İstanbul: Dergah Yay., 2014.

Sinanoğlu, Mustafa. "şerh" mad., , İstanbul: DİA, 2010

Şensoy, Sedat."Şerh" mad., İstanbul: DİA, 2010

_____ "Talikat" mad., , İstanbul: DİA, 2010.

Şık, İsmail vd., Kelâm I, Ankara: Gece Kitaplığı yayınları, 2015.

Taftazânî, Saduddin. Şerhü'l-Akaîd, İstanbul: Fazilet Neşriyat, ty.

Tahanevî, Muhammed Hamid. Keşşâfü Istılâhâti'l-Fünun ve'l-Ulum. Yyy, ty.

Topaloğlu, Bekir. Kelâm İlmi, İstanbul: Damla Yay., 1993.

Topuzoğlu, Tevfik Rüştü. "Haşiye" mad., İstanbul: DİA, 1997.

Watt, W. Montgomery. İslam Felsefesi ve Kelâm, İstanbul: Pınar Yay., 2004.

Yaltkaya, M.Şerafettin. Tanzimattan Evvel ve Sonra Medreseler, İstanbul: Tanzimat Yay., 1940.

Yavuz, Yusuf Şevki. "Akâidu'n-Nesefî" mad., İstanbul: DİA, 1989.

Yeşilyurt, Temel. Ebu'l Berekât en-Nesefi ve İslam Düşüncesindeki Yeri, Malatya: Kubbealtı Yay., 2000.

Yetiş, Kazım-Kılıç, Hulusi. "Cem"' mad., İstanbul: DİA, 1993.

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Engellilik

Disability In Primary School Turkish Coursebooks

Yrd. Doç. Dr. R. Gökcen KAYABAŞI *
Nilay KAYHAN **

ÖZ

Toplum, fiziksel, duygusal, bilişsel özellikleri bakımından farklı bireylerden oluşan bir yapıdır. Bireylerin etkileşimlerinin temel alındığı toplumsal yaşamda, bireysel farklılıklara saygı, birlik ve beraberliği etkilemektedir. Bu nedenle engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının, bireysel farklılıklara bakışı ve davranışlarında etkili olan değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Aile içi örüntüleri, ebeveyn davranışları, sosyal çevre, öğretmen tutumu, sosyal medya, kitle iletişim araçları ve okuldaki öğretim uygulamaları bu değişkenlere örnek olarak verilebilir. İletişim, sosyal etkileşim ve kabul süreci düşünüldüğünde, bireysel farklılıkların yoğun olarak temsil edildiği yerlerden biri de eğitim ortamlarıdır. Eğitim öğretim süreci aynı zamanda eşitlik ve adalet ilkelerine yönelik, hak temelli bir sistem olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim uygulamaları, ders kitapları, görsel materyaller öğrencilerin, algıları, tutum ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle okul çağı çocuklarının bireysel farklılıkları kabul etme düzeylerinde, ders kitaplarında kullanılan metin, görsel ve diğer unsurların etkili olabileceği düşüncesi ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir ve aynı zamanda bu çalışma ile 2016-2017 eğitim öğretim yılı için ders kitabı olarak kullanımı uygun görülen 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının engel ve engellilik kavramları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İçerik ve söylem analizi yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, MEB tarafından onaylanmış Türkçe ders kitapları belirlenerek, kitaplarda yer alan metinler, metne ait görseller engelli olma durumu ve engelli birey ile ilişkili kavramlar açısından değerlendirilmiştir. Kitaplarda kullanılan dil, anlatım ve görsel unsurların belirlenmesiyle, çalışmada elde edilen sonuçlar, kapsayıcı eğitim anlayışı olarak kabul edilen bütünleştirme felsefesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: engellilik, ders kitapları, Türkçe ders kitapları, Türkçe eğitimi, özel eğitim

* Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, 68100, Aksaray, Türkiye, rabiagokcen@hotmail.com
** Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 27410, Gaziantep, Türkiye, nilaykayhan@gmail.com

Abstract:

Society is a structure composed of individuals with different physical, emotional and cognitive characteristics. In the social life on which individual interactions are based, respect for individual differences affects unity and solidarity. For this reason, it is important to examine the variables that affect their attitudes and behaviors to individual differences of students with disabilities and peers with normal development. Family patterns, parental behaviors, social environment, teacher attitudes, social media, mass media and teaching practices in schools are examples of these variables. When communication, social interaction and acceptance are considered, one of the places where individual differences are intensely represented is the educational environment. The teaching and learning process is also a rights-based system which is for the principles of equality and justice. For this reason, education and training practices, textbooks, visual materials affect students' perceptions, attitudes and behaviors. This study was carried out with the thought that text, visual and other elements used in textbooks might be effective, especially at the level of acceptance of individual differences by school children and also It is aimed to examine the 4th grade Turkish textbooks which are deemed suitable for use as a text book for the 2016- 2017 academic year in terms of disability and disability concepts. In this study, which is conducted by content and discourse analysis method, The Turkish coursebooks approved by MEB have been determined and the texts included in the books have been assessed in terms of concepts related to disabled persons and visually impaired visual images. The language used in books. By determining the narrative and visual elements, the outcomes of the study are discussed in the context of integration philosophy, which is regarded as an inclusive education understanding.

Key Words: disability, course boks, Turkish course boks, Turkish education, private education

Giriş

Toplum, fiziksel, duygusal, bilişsel özellikleri bakımından farklı bireylerden oluşan bir yapıdır. Bireylerin etkileşimlerinin temel alındığı toplumsal yaşamda, bireysel farklılıklara saygı birlik ve beraberliği etkilemektedir. Weber'e göre her birey sahip olduğu özellikler doğrultusunda kendilik algısı oluşturur, çevresi ile bu yönde bir iletişim süreci geliştirir. Bu anlamda toplum, kişilerarası bir bütünü temsil etmektedir (Akt. Kızılaraslan 2012). Sosyal, psikolojik olarak kendilik algısı, toplumsal yaşamdaki diğer bireylere karşı olan davranışlarını ve kendisine gösterilen sosyal kabul sürecini de etkilemektedir. Bir bakıma güçlü olduğu yanları, sosyal veya fiziksel olarak işlevlerindeki yeterlilikler bu kabul sürecini ilgilendirmektedir (Glasser 1999). Yetersizlik, psikolojik, anatomik ya da fizyolojik yapı ya da işlevlerindeki herhangi bir kayıp, anormallik sonucu oluşan zedelenmenin yol açtığı bir durumdur. Yetersizliği olan bireylerin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı kabul edilen rollerini yerine getirmesini engelleyen durum ise engel olarak tanımlanmaktadır (Diken 2012, Kargın 2007, Sucuoğlu ve Kargın 2006, MEB 2012). Bu bakımdan toplumun engel ve engellilik kavramlarına karşı bakış açıları, tutumları ve kavram kültürü, herhangi bir alanda özel gereksinimleri olan engelli bireylere karşı yaklaşımların belirlenmesi açısından önemlidir (UNICEF 2007).

Diğerlerine göre farklı olma durumunun, toplumsal yaşamda nasıl algılandığına yönelik belirlemeler, sosyal politikaları da etkilemektedir (Kayhan 2016). Farklılık, engellilik durumu ile birlikte kullanıldığında, genellikle ötekileştirme sürecinin baş gösterdiği gözlenmektedir (Ünal 2011). Ülkemizde Mili Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde çeşitli nedenlerden dolayı, bireysel özellik ve eğitim yeterlilikleri akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşan bireyler için ''özel gereksinimli birey'' tanımı yer almaktadır. Yasal olarak özel gereksinimleri olan engelli bireylerin akranları ile birlikte eğitim almaları, kaynaştırma modeli ile uygulanmaktadır (MEB 2012). Dolayısıyla engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının, bireysel farklılıklara bakışı ve davranışlarında etkili olan değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Aile içi örüntüler, ebeveyn davranışları, sosyal çevre, öğretmen tutumu, sosyal medya, kitle iletişim araçları ve okuldaki öğretim uygulamaları bu değişkenlere örnek olarak verilebilir.

Eğitim ortamları bireysel farklılıkların yoğun olarak temsil edildiği yerlerin başında gelmektedir. İletişim, sosyal etkileşim ve kabul süreci düşünüldüğünde, okulların toplumsal yapıyı etkileyecek nitelikli, etkili vatandaş yetiştirme sorumluluğu bulunduğu yadsınamaz.

Eğitim öğretim süreci aynı zamanda eşitlik ve adalet ilkelerine yönelik, hak temelli bir sistem olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim uygulamaları, bu süreçte kullanılan ders kitapları, görsel materyaller öğrencilerin, algıları, tutum ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Ülkemizde resmi ve özel kurumlarda, okutulacak ders kitapları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın inceleme ve onayı doğrultusunda belirlenmektedir (MEB, 2015). Aynı zamanda ders kitapları Bakanlık tarafından ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki engellilik kavramı üzerine az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Tuncer vd. 2011, Demir vd. 2014). Özellikle okul çağı çocuklarının bireysel farklılıkları kabul etme düzeylerinde, ders kitaplarında kullanılan metin, görsel ve diğer unsurların etkili olabileceği düşüncesi ile gerçekleşen bu çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılı için kabul edilen 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki engel ve engellilik kavramlarına yönelik söylem ve görsellerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kitaplarda kullanılan sözcük ve görsellerin engellilik teması altında incelenmesi ile elde edilen sonuçlar, kapsayıcı eğitim anlayışı olarak kabul edilen bütünleştirme felsefesi bağlamında tartışılmıştır

İçerik ve Söylem Analizi

Ulaşılan dokümanlar üzerinde içerik ve söylem analizi yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, ilkokul 4. sınıf düzeyindeki 3 Türkçe ders kitabı ile sınırlıdır. Araştırma bulguları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bakanlık tarafından gönderilen ve Talim Terbiye Kurulunca onaylı ders kitaplarının 1-2-3. ciltleri incelenmesiyle elde edilmiştir. Öncelikle Türkçe Eğitimi bölümünde ve Özel Eğitim bölümlerinde görevli öğretim üyesi tarafından sözcük ve görsellerin incelenmesi amacıyla bir form geliştirilmiştir. Bu formun hazırlık aşamasında yazarlar, özel eğitim alan yazınını engelli olma durumu ile engellilik alanındaki kavramlar açısından incelemişlerdir. Bu süreçte yaş ve sınıf düzeyi göz önüne alınarak, ders kitaplarında ne tür kavramlara yer verileceğine dikkat edilmiştir. Çocuk resimleri ve grafik tasarımı alanlarında uzmanın görüşleri de alınarak sözcük-resim ilişkisi anlamında uzman görüşleri doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. (EK-1)

Çalışmaya dâhil edilen üç kitaptan 1. kitap 3 tema, 2. kitap 3 tema ve 3. kitap 1 temadan oluşmaktadır. Bu nedenle çalışmada toplam 7 tema incelenmiştir. Kitaplardaki temalarda bulunan okuma parçaları sırasıyla içerik ve söylem analizi yönteminde incelenmiştir. Bu incelemelerde oluşturulan kelime listesinde yer alan kelimelerin geçtiği metinler, metin içindeki cümleler ve bu metinle ilgili görsellerde bulunan semboller belirlenmiştir. Daha sonra tespit edilen bu sözcüklerin sırasıyla hangi ders kitabında olduğu ve hangi temadaki ilgili okuma parçasına ait olduğu belirlenmiştir. Son olarak söylem analizi şeklinde analiz edilmiştir. Adı geçen sözcüklerin analizinde sözcüğün yer aldığı tema, okuma parçası ve sayfası ile kaç kez tekrarlandığı (sıklık) ölçütlerine dikkat edilmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır (EK-2)

Bulgular

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında engelli ve engellilik ile ilgili kavramların incelendiği bu çalışmada 1. kitapta 2, 2. kitapta 4 olmak üzere toplam 6 okuma parçasına yer verildiği görülmektedir. 3. kitapta engelli olma durumu ve engellilik ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Engellilikle ilgili kavramların hangi ders kitabı ve hangi okuma parçasında olduğuna gelince, 1. kitabın 3. Temasında "Hayal Çocuk" isimli okuma metninde "yürüyememek" ve "büyüyememek" kavramlarının 2'şer kez, "engelli" sözcüğünün 2 kez, "tekerlekli sandalye" 3 kez, "sakat" kavramının da 1 kez kullanıldığı belirlenmiştir.

2. kitaptaki 5. Tema'da ise kavramların daha çok fiziksel özellikler üzerine yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. "Bayram Anıları" isimli okuma metninde "görememek" sözcüğüne 2 kez, "Eskici" isimli okuma metninde ise "peltek" ve "dişsiz" sözcüklerinin kullanımına 1 kez rastlanılmaktadır. 2. kitaptaki bir diğer önemli bulgunun engelli olma durumunun bir kız çocuğun yürüyememesi üzerinden anlatılmasıdır. 3. Tema "Hayal Çocuk" isimli metin doğrudan engellilik durumu ile bağlantılı olup, yürüme engelli bir kız çocuğunu anlatmaktadır. Engelli olarak tanıtılan küçük kız çocuğu metinde problem yaratan bir birey olarak değil, olumlu bir kişilik özelliğine sahip bir birey şeklinde tanıtılmaktadır. Metinde çocuğun yürüme engeline çözüm olarak da bir adet tekerlekli sandalyeye sahip olması ve akranları tarafından kabul edilerek desteklenmesi vurgulanmakta, görselde de bir adet tekerlekli sandalye yer almaktadır.

2. kitap 5. Temada "Bayram Anıları" isimli metnin de belli bir bölümünde engellilik söz konusu olup, metin içinde görme engelli bir erkek birey beyefendi olarak tanıtılmaktadır. Metinde engelli insanları yalnız bırakmayarak, onlara umut vererek desteklenmesi gerektiği vurgulanmakta, görselde baston yer almaktadır. Yine 5. Tema "Eskici" isimli metinde de eskicinin peltekliğinin, dişsizlik kaynaklı olduğu vurgulanmakta, metinde eskicinin elinde baston yer almaktadır. Bu parçada da dil ve konuşma bozuklukları ile görme gereksiniminin, yaşlılık ile ilişkisinin kurulduğu, özellikle dikkati çekmektedir. Kitaplar bütün olarak değerlendirildiğinde en sık olarak görme ve yürüme engeline yer verildiği, ardından dil konuşma ve gelişimsel yetersizliklerle ilgili kavramların olduğu belirlenmiştir. İşitme engeli ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

İncelenen kitaplarda gerek doğrudan engellilik ile ilgili kavramların yer aldığı gerekse kavramın kullanılmayıp ama görsele yer verildiği belirlenen metinler dikkati çekmektedir. Toplam 4 resimde gözlük, 1 resimde baston, 1 resimde tekerlekli sandalye mevcuttur. Gözlükler metinlerdeki engel durumu ile doğrudan bağlantılı olmayıp, sadece görselde mevcuttur: 1. kitap 3. Tema'da "Karışık Hesap" adlı şiirde gözlüklü, yaşlı amca ve teyzelerin görsellerine yer verilirken, 2. kitap 4. Tema'da "Ayakkabının Öyküsü" adlı okuma parçasında ayakkabı üreticisi gözlüklü olarak tanıtılmıştır. 2. kitap 5. Tema'da ise "Bayram Anıları" adlı okuma parçasında kumaş satıcısı kişi erkek ve gözlüklüdür. 2. kitap 6. Tema'da "Yemelik Masallar" adlı okuma parçasında da belediye başkanı erkek ve gözlük kullanan bir kişidir.

Tartışma

İlkokul 4. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarındaki engellilik konusundaki sözcük ve görsellerin birlikte oluşturduğu örüntülere ulaşılmış, bu örüntüler okuma parçalarında kullanılan görsellerin sıklıkları ile birlikte verilmiştir. Toplumsal duyarlık ve sorumluluğun erken eğitim ve ilkokul yıllarında oluşturulabileceği gerçeğiyle, engelliliğe yönelik tutum ve davranışları etkileyen Türkçe derslerindeki okuma parçalarının seçimi ve yazımlarının önemli olduğu düşünülmektedir. İncelenen kitaplardan sadece 2 (iki) tanesi sınırlı bir biçimde engelliliği içermekte olup, engellilik ile ilgili gerekli ve yeterli bilgiyi sağlayamamaktadır.

Bu bakımdan yaşa ve düzeye uygunluk, dil ve anlatım açısından olduğu kadar ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilecek farklı ölçütlerin olduğu söylenilebilir. Örneğin kullanılan görseller, nasıl çizim yapıldığı verilmek istenilen mesajın olumlu algı yaratıp yaratmadığı ile cinsiyet faktörü, kahramanın yaşı açısından da dikkat edilmesi gerekmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak bireysel farklılıklara dayalı sosyal kabulün ilkokul yıllarında öğretilmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmekte, ayrıca ders kitaplarının niteliklerinin incelenmesi amacıyla oluşturulan komisyonlarda cinsiyet ayrımcılığı, eşitlik, sosyal adalet ve engellilik kavramları konularında çalışan alan uzmanlarının sayıca artırılması önerilmektedir. Bir diğer önemli olduğu düşünülen sonuç bireysel farklılıkların güçlü ve zayıf yönlerden oluşabileceğine yer verilmesi gerektiğidir. Çocuklar için okuma parçalarında farklılık temalarının işlenilmesinde dikkat edilmesi gereken, akranlarına göre yaş ve düzey açısından bireyin

yetersizliği olduğu kadar var olan güçlü yanlarına dayalı performanslarının ön plana çıkarılmasıdır. Bu anlamda ders kitaplarının hazırlanmasında engelli bireye yönelik yetersizlik vurgusu yerine, onların başarı öyküleri ve güçlü yanları ön plana alınmalıdır. Engellilere yönelik var olan düzenlemelerin niteliklerini sorgulayıcı şekilde bir algı oluşturulması, toplumsal yaşamdaki süreç temel alınabilir. Örneğin bedensel veya ortopedik yetersizliği olan bir birey için okulunda birinci katta bulunan sınıfa çıkması düzenlenirse, bu durum onun için derse katılmasına bir engel oluşturmaz. Ancak okuldaki düzenlemede 3. kattaki sınıfa devam etmesi istenildiğinde yetersizliği engele dönüşür. Bir bakıma, toplumda engellilik ile ilgili farkındalık çalışmalarında okul hayatında çocuklara verilen öğretim çok önemli bir etki oluşturmaktadır. Ders kitapları ise bu öğretim sürecinin en önemli materyallerindendir.

Ders kitaplarının hazırlanmasında görev alacak personel seçiminde özellikle özel eğitim alanında uzmanlaşmış, akademisyenlerin yer alması önerilebilir. Dolayısıyla kullanılan kavram ve görseller açısından disiplinler arası işbirliği yapılmalıdır. Ülkemizde engelli bireylerin eğitimleri, sağlık hizmetlerinden yararlanmaları ve sosyal katılımları açısından son yıllarda hızla artan bir şekilde olumlu gelişmeler gözlenmektedir. Bu süreçteki yasal düzenlemelerin mutlaka ders kitaplarının hazırlanmasında, göz önüne alınması gerektiği açıktır. Ayrıca okuma parçalarının seçiminde ve hazırlanmasında farkındalık çalışmalarına, sosyal sorumluluk projeleri ve sonuçlarına, nitelikli düzenleme örneklerine yer verilmelidir. Bir diğer önemli etki, öğretimin sorumlusu olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle sınıf içi öğretim uygulamalarında öğretmenler ders kitaplarındaki görseller kadar etkili uygulama örneklerine yer vermeli, oyun ve dramatize çalışmaları ile gerçek hayattan kesitler oluşturmalıdır.

EK-1

Engelli

Özürlü

Sakat

Göremeyen-görmeyen

Duyamayan-duymayan

Büyüyemeyen- büyümeyen

Yürüyemeyen- yürümeyen

Bedensel engelli

Ortopedik engelli

Tekerlekli sandalye

Yürüme engelli

Kör-ama

Sağır

Dilsiz

Kötürüm

Koltuk değneği

Kalıtsal

Fiziksel özellik

Zihinsel engel

Yetersizlik

İşitme veya işitme engelli

Görme veya görme engelli

Down sendromu

Gelişimsel

Gelişimsel gerilik veya yetersizlik
Hasta kişi
Hastalık
Bireysel farklılık
Farklı olan birey
Muhtaç
Düşkün
İhtiyaç sahibi
Zavallı
Normal olmayan
Anormal
Zor durumda olan
Bakıma muhtaç
Bağımsız olmayan
Baston
Dil konuşma bozukluğu ve akıcılık ile ilgili kavramlar, Kekeme-Peltek
Dişsiz

EK-2

1.Kitap	**Tema Adı (Okuma parçası adı)**	**Geçen sözcükler**	**Görselde ne var?**	**Aynı parçada kaç kez tekrarlanıyor**
	3.TEMA: (Hayal Çocuk)	yürüyememek		2
		sakat		1
		engelli		2
		tekerlekli sandalye	tekerlekli sandalye	3
		büyüyememek		2
	3.TEMA: (Karışık Hesap)		gözlük	
2.Kitap	**4.TEMA: (Ayakkabının Öyküsü)**		gözlük	
	5.TEMA: (Eskici)	peltek		1
		dişsiz		1
	5.TEMA: (Bayram Anıları)	görememek	gözlük- baston	2
	6.TEMA: (Yemelik Masallar)		Gözlük	

Kaynakça

Bozbey, S. ve diğerleri. İlköğretim Türkçe Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı 1.-2. ve 3. Kitap, Ankara: Özgün Matbaacılık, 2016.

Demir, R. ve diğerleri. Ders Kitaplarında Engellilik, Engelli Hakları İzleme Grubu Projesi, Koordinatör Melike Ergün, İstanbul.

Diken,.İ.H. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (Ed. Diken,.İ.H), Ankara: Pegem A Akademi, 2012.

Glasser, W. Choice Theory. Birinci Baskı. New York: Harper Perennial, 1999.

Gürdal-Ünal, A. Türk Çocuk Edebiyatında Engellilik, 1969-2009. İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2011.

Kargın, T. Baş Makale: "Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci", Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 2007: 1-13.

Kayhan, N. "Sosyal Politikalardaki Değişimin Özel Eğitime Etkisi", Öğretmen Dünyası,439, 2016: 27-30.

Kızılaraslan, A. "Sosyal Medyanın Toplum Üzerindeki Etkilerine Eleştirel Bir Yaklaşım". Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

MEB, Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi adresinden 01.06.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 20.09.2016 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/15022312_yonetmelikdegisikligi_derskitaplari_14102015.pdf adresinden alındı.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler. Ankara: Morpa Yayıncılık, 2006.

Tuncer, A. Tuba ve diğerleri. "Türkçe İlköğretim Kitaplarında Engel ve Engellilik: Bir Doküman Analizi Örneği", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31.(2), 2011.

UNICEF (United Nations Children's Fund UNICEF) (2007). Innocenti Digest no.13, Promoting the Rights of Children with Disabilities.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Yoluyla Belirlenmesi

Determination of Teacher's Candidates Relationships on Teacher and Student Concepts by Word Association Test (WAT)

Doç. Dr. Halil TOKCAN *
Remzi KILIÇ **

Öz

Bu araştırmanın amacı, alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin bilişsel yapısını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde farklı anabilim dallarında öğrenim gören toplam 365 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak KİT kullanılmıştır. Uygulanan KİT sonucunda anahtar kavramlar ve cevap kelimelerden oluşan bir frekans tablosu hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin en çok geliştirdikleri algılar; öğrenci kavramında sınav ve ödev olurken, öğretmen kavramında ise okul, aile ve sevgi olmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramları arasında okul, ders, sınav, ödev, kitap, kalem, gibi her iki grubun ortak kullandığı veya ikisinin de sorumluluğu olan olgular arasında ortak ilişki kurdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmen algısında bu mesleğin en fazla sosyal ve duygusal (aile, sabır, sevgi, sorumluluk, fedakarlık vb.) yanlarına ilişkin algılar geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin algıları incelediğinde bu kavrama ilişkin hem kendilerini bir öğrenci durumunda görüp buna ilişkin algılar geliştirirken hem de ilk ve orta öğrenimde öğrenim gören öğrenciliğe ilişkin algılar geliştirdikleri yani bir zihinsel dilemma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilere ilişkin algıları incelendiğinde öğrencilerin kullandığı araçlar ve öğrencilerin genel karakteri üzerine algılar geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendi durumları yani üniversite öğrencilerinin algıları konusunda ise en fazla maddi ve manevi olumsuzluklar üzerine algılara sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma KİT ile öğretmen adaylarının algısını tespit etmeye yöneliktir. KİT alternatif bir ölçme aracı olarak algı tespiti dışında kavram yanılgısı tespit etmede, kavramsal gelişimi saptamada, hazırbulunuşluk tespit etmede kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kelime ilişkilendirme testi (KİT), algı, öğretmen adayı, öğretmen, öğrenci

* Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Niğde; haliltokcan@gmail.com
** Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde; remziklc@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to reveal the cognitive structure of teacher candidates regarding teacher and student concepts through an alternative measurement assessment technique, Word Association Test (WAT). The study group of study Ömer Halisdemir University constitutes a total of 365 teacher candidates studying in different branches of education in the Faculty of Education. WAT was used as a data collection tool in the research. A frequency table consisting of key concepts and answer words was prepared at the end of the implemented WAT. According to the results of the study, the most perceptions that teacher candidates have developed about teacher and student concepts are exam and homework in student concept while school, family and love are in teacher concept. It has been observed that teacher candidates have a common relationship between teacher and student concepts between the two groups, such as school, lesson, exam, homework, book, pencil, or both. In the teacher perception of teacher candidates, this profession has developed perceptions about social and emotional (family, patience, love, responsibility, sacrifice, etc.). When prospective teachers examine the perceptions of the concept of the student, it is seen that they perceive this perception as a student and develop perceptions related to this concept as well as they develop perceptions related to the students who are studying in primary and secondary education, that is, they have experienced a mental dilemma. When the perceptions of the prospective teachers about the primary and secondary school students were examined, it was seen that the instruments used by the students and the students developed perceptions on the general character. It can be said that the teacher candidates have the most perceptions about their own situation, that is to say the most material and moral negativity about the perceptions of the university students. This study is aimed to determine the perception of teacher candidates with WAT. The WAT can be used as an alternative measurement tool to detect conceptual errors other than perception detection, to detect conceptual development, to detect readiness.

Key words: Word association test (WAT), perception, teacher candidate, teacher, student

Giriş

Öğrencilerin uzun süreli hafızasındaki organizasyon ve kavramların ilişkilerini temsil eden varsayımsal yapı, bilişsel yapı olarak tanımlanabilir (Tsai, 2001; Tsai ve Huang, 2002) ve gelen uyaranlara yeniden düzenlenmesinde egemen olan belirleyici faktördür (Tsai, 2001). Bilişsel yapı, yeni bilgiler oluşturmak için istikrarlı ve organize bir çerçeve sağlar (Anderson, Randle, & Covotsos, 2001; Aktaran, Atabek-Yiğit, 2016). Bu nedenle, öğrencilerin bilişsel yapılarını araştırarak, eğitimciler «öğrenmenin nasıl gerçekleştiği» konusunda bir fikir sahibi olabilirler. Örgütün incelenmesi ve öğrencilerin kavramları arasındaki ilişkiler, bilgi organizasyonu hakkında bilgi verebilir. Bu nedenle eğitimciler daha iyi öğrenme ortamları yaratma şansına sahip olabilirler (Atabek-Yigit, 2015). Bir öğrenci bilişsel yapısını ölçmek için öğrencilerin bilişsel yapılarını incelemek için bazı yöntemler vardır (ya da kavramlar arasındaki ilişkilerin bir resmini türetmek için). Kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapıyı araştırmak için kullanılan en yaygın ve en eski yöntemlerden biridir ve çeşitli yöntemlerle kullanılmıştır. Bir kelime birleştirme testinde yatan varsayım şu şekildedir: Uzun vadeli bellekteki yanıt geri alma düzeni, kavramlar içindeki ve arasında yapının en azından önemli bir bölümünü yansıtmaktadır (Aktaran Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının son yıllarda eğitim ortamlarındaki etkililiğinin gittikçe artmasına paralel olarak ölçme değerlendirme anlayışında da bu yönde çeşitli değişiklikler yaşanmıştır. Basit düzeydeki, yüzeysel ve tek bir doğru cevabı olan geleneksel ölçme teknikleri yerini daha derin, anlamlı ve kavramsal düzeydeki bilgiyi ölçen alternatif tekniklere bırakmıştır. 2005 yılında yenilenen ve uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarında da alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine daha fazla vurgu yapılmış ve uygulanması tavsiye edilmiştir (MEB, 2005).

Araştırmacılar öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgileri değil; öğrencilerin farklı bilgi ve kavramları arasındaki ilişkilerini, bilişsel yapılarını, var olan bilgileriyle yeni bilgileri

ilişkilendirip anlamlı öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığını, zihninde kendi oluşturdukları bilgilerle fennin kapsamı içindeki gerçek ve doğal dünyadaki olayların işleyişi arasındaki benzerlikleri ne ölçüde anladıklarını ölçen tekniklere yönelmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilişsel yapısını, bu yapıdaki kavramlar arsındaki bağları ortaya çıkaran, ayrıca kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit edebilmemizi yarayan teknikler önem kazanmıştır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014) .

Bilişsel yapı (cognitive structure) bir ölçüde bellekte kavramlar arasında kurulan ilişkileri betimleyen bir ağ veya şebekedir (network). Kavramsal değişim stratejileri, bilişsel yapıyı gözler önüne sermek ve bu yapıda meydana gelen değşlimleri izleyebilmek amacı ile değişik teknikleri ifade eden bir terim olarak kullanılmaktadır (Wandersee, Mintzes & Novak, 1994). Kelime ilişkilendirme Testleri, yapılandırılmış Grid, Klinik Görüşme veya Durumlar ve Olaylar Üzerine Mülâkatlar Tahmin, Gözlem, Açıklama Kavram Haritaları ilişkili şemalar sınıf tartışmaları Bilgisayar Benzeşimleri, Dallanmış Ağaç, Dergi Yazıları, Kavramsal Değişim Metinleri Tartışma Ağı, Analoji bu amaçla kullanılan bir kısım tekniklerdir (Bahar, 2003).

Kelime İlişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavram arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağını gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edilebilmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003:75; Özatlı ve Bahar, 2010:10).

Kelime İlişkilendirme testinin hazırlanışı esnasında herhangi bir konu ile ilgili olarak verilen 5 ile 10 arasında anahtar kavram seçilir. Seçilen bu kavramlar bir sayfaya gelecek şekilde 10-15 kez alt alta teker teker yazılır. İlk sayfada uygulama yönergesi ve ikinci sayfada bir örnek içerir. Öğrenciler 30 sn içerisinde anahtar kavramın akıllarına getirdiği ilgili kavramları yazmaları istenir. Öğrencilerin bir sonraki anahtar kavrama geçmesine öğretmen karar verir. Her anahtar kavramın birbirini takip eden sayfalarda görülemeyecek biçimde düzenlenmesi önemlidir. Bu durum zincirleme cevap kelime yazma riskini önlemeye yöneliktir. Çünkü öğrenci her kelime yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kelimeleri yazabilir. Bu da testin amacını zedelemektedir. Öğrenciler bütün anahtar kelimeleri cevapladıktan sonra, kelime ilişkilendirme testi toplanır ve öğretmen tarafından değerlendirilir (Güneş ve Gözüm, 2013:252; Kırtak, 2010:39; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011:55).

Kelime ilişkilendirme testi, bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği gibi bir tanı aracı olarak da kullanılabilir. Dersin başında öntest şeklinde uygulanan kelime ilişkilendirme, konunun sonunda sontest olarak uygulanır ve her iki testin sonuçları birbiriyle karşılaştırılır. Bu sayede öğrencide görülen değişiklikler ve kavram gelişimleri izlenir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2014).

Kelime ilişkilendirme testi, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi itibariyle fazla zaman almayan kolay bir yöntemdir. Bu sebeple öğretmenler tarafından tercih edilebilir. Ayrıca KİT hem küçük gruplar hem de büyük öğrenci gruplarına rahatlıkla uygulanabilir (Tokcan, 2015:150).

Kelime ilişkilendirme testleri literatürde birçok farklı amaçlar için kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ve algılarını ortaya koymada (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Cardellini ve Bahar, 2000; Şimşek, 2013; Atabek-Yiğit, 2016; Aydemir, 2014; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Özata Yücel, Özkan, 2014; Özata Yücel, Özkan, 2015; Köseoğlu, Bayır, 2011; Kurt, 2013; Kurt ve Ekici 2013; Kurt, Ekici, Aktaş, Aksu 2013a; Kurt, Ekici, Aktaş, Aksu 2013b; Polat, 2013; Özatlı, Bahar, 2010; Eren, Şahin, Çelik, Aktürk, 2014; Tokcan, Yiter, Oğuz, Kesmeci ve Karakuş 2015;, Tokcan, 2016; Tokcan, Topkaya, 2016; Yiğit, 2016), kavram yanılgılarını tespit etmede (Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010) kavramsal değişimlerini belirlemede (Nakiboğlu, 2008), kavramsal ilişki kurmada (Bahar ve Hansel, 2000; Kırtad Ad, Demirci 2012), Hazırbulunuşluk düzeyi tespit etmede (Güneş, Gözüm, 2013), farklı öğrenme alanlarına yönelik olarak kelime ilişkilendirme testleri kullanılmıştır. Bu çalışamaların çoğunun fen bilimleri eğitimi alanında (biyoloji eğitimi, kimya eğitimi, fen bilgisi eğitimi… v.b) olduğu görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin bilişsel yapısını ortaya koymaktır.

Araştırma Deseni

Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde Sosyal bilgiler eğitimi, Türkçe eğitimi, matematik eğitimi ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 178 3. Sınıf; 187 4. Sınıf toplam 365 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak şekil 1'de yer alan KİT formu kullanılmıştır.

Şekil 1: Araştırmada uygulanan KİT formu örneği

Öğretmen	Eğitimci	Öğrenci	Sınav
Öğretmen	Disiplin	Öğrenci	Ödev
Öğretmen	Plan	Öğrenci	Yaramazlık
Öğretmen	Çalışkan	Öğrenci	Kitap
Öğretmen	Lider	Öğrenci	Yorgunluk
Öğretmen	Geleceği değiştirebilen	Öğrenci	Kantin
Öğretmen	Köy okulları	Öğrenci	Dedikodu
Öğretmen	Sevgi	Öğrenci	Çalışmak
Öğretmen	Kpss	Öğrenci	Saygı
Öğretmen	ÖABT	Öğrenci	Sınıf
Öğretmen	Mülakat	Öğrenci	Tahta
Öğretmen	Farenjit	Öğrenci	Sunum
Öğretmen	Gay	Öğrenci	Bilgisayar
Öğretmen	Tahta kalem	Öğrenci	Can Eğrisi
Öğretmen	Okul	Öğrenci	Uykusuzluk
Öğretmen	Kitap	Öğrenci	
Öğretmen	Öğretmenler Odası	Öğrenci	
Öğretmen	Fedakârlık	Öğrenci	
Öğretmen	Ödev vermek	Öğrenci	

Uygulamaya başlamadan önce KİT'e yönelik açıklamalar yapılmış ve farklı uygulamalardan örnekler verilmiştir. Her bir kavram için öğrencilere bir dakika süre verilmiştir. Öğrenciler bu süre içerisinde anahtar kavramla ilişkili olduğu düşündükleri cevap kelimeleri karşılarına yazmışlardır.

Verilerin Analizi

KİT sonuçlarını değerlendirmek amacıyla anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu frekans tablosu dikkate alınarak kavram ağı oluşturulmuştur. Bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri net bir şekilde göstermesi amacıyla kavram ağının oluşturulmasında Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından ortaya konulan kesme

noktası (KN) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin belli sayıda aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. Bu cevap frekansın üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar o aralıktaki öğrenci sayı kadar tekrar edilmiş demektir. Örneğin 20-39 kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar 20 ile 39 arasındaki öğrenci tarafından cevap kelime olarak belirtilmiştir.

BULGULAR

Frekans tablosu dikkate alınarak hazırlanan ve öğrencilerin bilişsel yapısını gösteren kavram ağları aşağıdaki gibidir

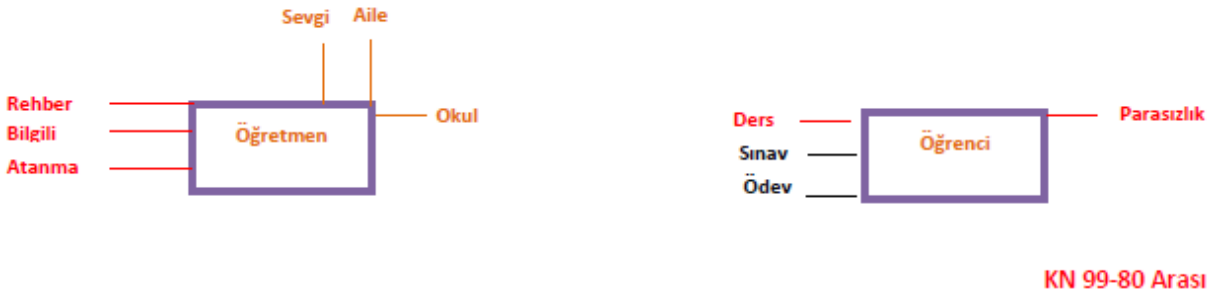
Kavram ağlarında gördüğümüz sonuçları şu şekilde yorumlayabiliriz;



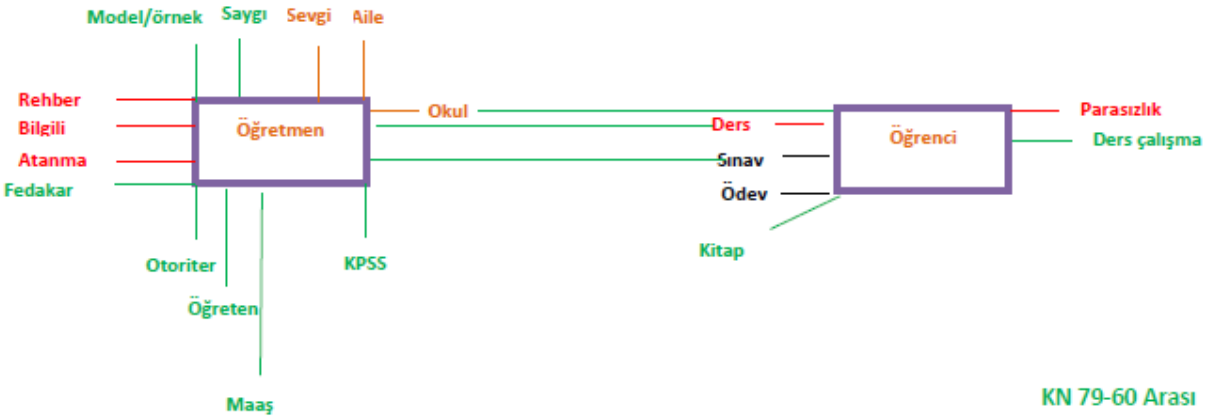
Kesme noktası 120 ve yukarısı için; bu aralıkta öğretmen adayları sadece öğrenci kavramıyla ödev ve sınav kelimesini ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen kavramıyla nu aralıkta ilişkilendirilen bir kelime bulunmamaktadır.



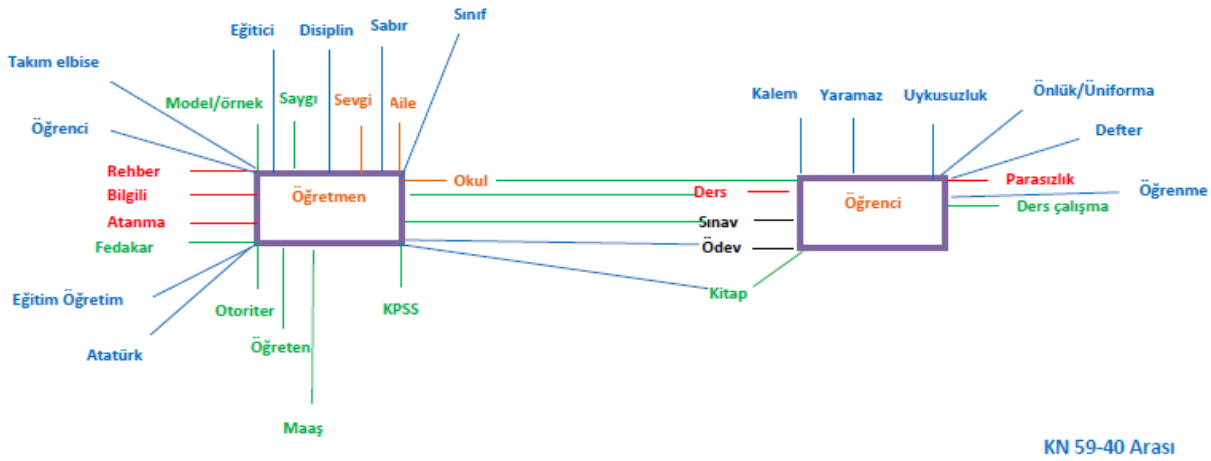
Kesme noktası 119-100 arası için; bu aralıkta bir önceki aralıkta yer almayan öğretmen kavramıyla sevgi, aile ve okul kavramları ilişkilendirilirken; öğrenci kavramıyla ilişkilendirilen herhangi bir kavram olmamıştır. Bu aralıkta henüz öğretmen ve öğrenci kavramlarıyla ilişkili ortak bir bağ kurulamamıştır.



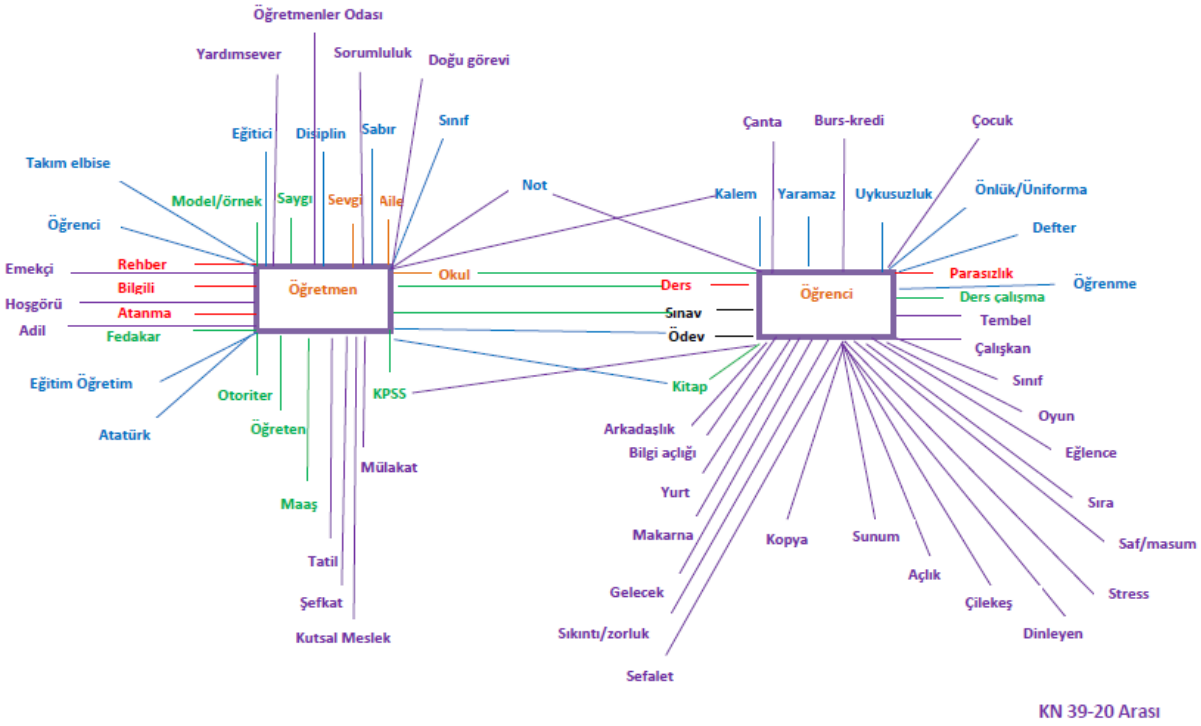
Kesme noktası 99-80 arası için; bu aralıkta öğretmen kavramıyla rehber; bilgili ve atanma; öğrenci kavramıyla ise ders ve parasızlık kavramları arasında bir bağ kurulmuştur. Bu aralıktada henüz öğretmen ve öğrenci kavramlarıyla ilişkili ortak bir bağ kurulamamıştır.



Kesme noktası 79-60 arası için; bu aralıkta ilk defa öğretmen ve öğrenci kavramları arasında ortak bağ kurulmuş olup daha önce öğretmen kavramıyla ilişkilendirilen okul ile öğrenci ve daha önce öğrenci kavramıyla ilişkilendirilen ders ve ödev kavramları ise öğretmen kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ayrıca öğretmen kavramıyla model/örnek, fedakar, otoriter, öğreten, maaş ve kpss; öğrenci kavramıyla ise ders çalışma ve kitap kelimeleri arasında bir ilişki kurulmuştur.



Kesme noktası 59-40 arası için; bu aralıkta öğrenci kavramıyla ilişkilendirilen ödev ve kitap kelimeleri öğretmen kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ayrıca öğretmen kavramıyla sınıf, sabır, disiplin, eğitici, takım elbilse, öğrenci, eğitim-öğretim, Atatürk kelimeleri ilişkilendirilirken öğrenci kavramıyla kalem, yaramaz, uykusuz, önlük/üniforma, defter ve öğrenme kelimeleri ilişkilendirilmiştir.



Kesme noktası 39-20 arası için; bu aralıkta not kavramı hem öğretmen hem öğrenci kavramlarıyla ilişkilendirilirken bunu dışında daha önce öğretmen ile ilişkilendirilen kpss kavramı öğrenci ile, öğrenci ile ilişkilendirilen kalem kavramı ise öğretmen ile ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ayrıca öğretmen kavramıyla doğu görevi, sorumluluk, öğretmenler odası, yardımsever, emekçi, hoşgörü, adil, tatil, şefkat, kutsal meslek ve mülakat kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta öğrenci kavramıyla ise çanta, burs/kredi, çocuk, tembel, çalışkan, sınıf, oyun, eğlence, sıra, saf/masum, stres, dinleyen, çilekeş, açlık, sunum, kopya, sefalet, sıkıntı, gelecek, makarna, yurt, bilgi açlığı, arkadaşlık kelimeleri ilişkilendirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Öğretmen adaylarının öğretmen algılarıyla öğrenci algılarında farklı boyutlarda algılar geliştirdikleri ve iki kavram arasında temel bazı ilişkilendirmeler yaptıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin en çok geliştirdikleri algılar öğrenci kavramında sınav ve ödev olurken, öğretmen kavramında ise okul, aile ve sevgi olmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramları arasında okul, ders, sınav, ödev, kitap, kalem, gibi her iki grubun ortak kullandığı veya ikisinin de sorumluluğu olan olgular arasında ortak ilişki kurdukları görülmüştür. Bu ortak ilişkiye kpss ve not gibi aslında sadece üniversite öğrencileriyle öğretmen adaylarını ilgilendiren olgular arasında da ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür. Bu durum bize kendi konumlarını bazen öğretmen bazen öğrenci gibi algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen algısında bu mesleğin en fazla sosyal ve duygusal (aile, sabır, sevgi, sorumluluk, fedakarlık, yardımsever, hoşgörü, adil, fedakar, şefkat, emekçi, kutsallık,) yanlarına ilişkin algılar geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenliğe ilişkin sosyal ve duygusal yönleri dışında eğitici (eğitim-öğretim, eğitici, bilgili, öğreten); disiplin (disiplin, otoriter), yol gösterici (rehber, model/örnek); mesleğin getirdiği bazı avantaj ve dezavantajlara (tatil, maaş, doğu görevi); mesleğe başlamak için gereken şartlara (kpss, mülakat); mesleğin zorunlu durumlarına (sınıf, takım elbise ve öğretmenler odası) ilişkin

algılara sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları bunun dışında öğretmenlik mesleğiyle başöğretmen Atatürk arasında da bir ilişki kurarak Atatürk'ün bu mesleğe verdiği önem ve yeri de algılarında yer vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine ilişkin geliştirdikleri algıların bu konuda daha önce yapılan çalışmalarla paralel sonuçlar içerdiği söylenebilir. Koç (2014)'un "sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları" adlı çalışmada sınıf öğretmen adaylarının da öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında öğretmenlerin bilgi kaynağı olması, yol gösteren rehber kişi olmaları, fedakar tutumları, yetiştirici yönleri, kişisel gelişime katkı yapmaları yanında öğretmenlik mesleğinin zorlu olması, fedakar bir meslek olması, bilgilendirici yönü ve yol gösteren yönüne ilişkin öğretmen adayları algılar geliştirmişlerdir. Aykaç (2012)'ın ilköğretim öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin çizimlerinde öğretmenleri fizksel görünüm olarak takım elbiseli gösteren resimlere ağırlık verdiklerini tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin algıları incelediğinde bu kavrama ilişkin hem kendilerini bir öğrenci durumunda görüp buna ilişkin algılar geliştirirken hem de ilk, orta öğrenimde öğrenim gören öğrenciliğe ilişkin algılar geliştirdikleri yani bir zihinsel dilemma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilere ilişkin algıları incelendiğinde öğrencilerin kullandığı araçlar (çanta, önlük/üniforma, defter, kalem, kitap, sıra); öğrencilerin genel karakteri (çocuk, yaramaz, saf/masum, oyun, eğlence, bilgi açlığı) üzerine algılar geliştirdikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kendilerini de bir öğrenci gibi düşünüp bunun üzerine bazı zihinsel algılara sahip olduğu da görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendi durumları yani üniversite öğrencilerinin algıları konusunda ise en fazla maddi ve manevi olumsuzluklar (parasızlık, sefalet, çilekeş, açlık, sıkıntı/zorluk, uykusuzluk, gelecek, stres) üzerine algılar geliştirdikleri, bunun yanında üniversite öğrencilerinin barınma ve beslenmeleri (yurt, burs/kredi, makarna), öğrencilerin gerekleri veya yaptıkları işler (dinlemek, sunum yapmak, bilgi açlığı, kopya çekme), sosyal hayat (arkadaşlık) gibi algılara sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin geliştirdikleri öğretmen kavramıyla ilişkili olan okul, ders, sınav, ödev, kitap, kalem ile sadece öğrenciler için geliştirdikleri dinleyen, öğrenme, ders çalışma, bilgi açlığı kelimeleri ise hem ilk ve ortaöğretim hem de üniversite öğrencileri için geçerli olan ortak algılardır.

Uygulanan KİT sonucunda ve elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenli mesleğinde özellikle atama süreci, mülakat ve kpss konusunda endişelere sahip olduğu görülmektedir. Bu endişeleri nedenini sorgulayan nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma KİT ile öğretmen adaylarının algısını tespit etmeye yöneliktir. KİT alternatif bir ölçme aracı olarak algı tespiti dışında kavram yanılgısı tespit etmede, kavramsal gelişimi saptamada, hazırbulunuşluk tespit etmede kullanılabilir.

Kaynakça:

Atabek-Yigit, E. (2015). Exploring the relationship between cognitive structure outcomes and test achievements of pre-service science teachers on chemical bonding via flow mapping. Journal of Baltic Science Education, 14(4), 524-534.

Atabek- Yiğit, E. (2016). Investigating Cognitive Structures in Some Basic Chemistry Concepts via Word Association Test. İlköğretim Online, 15(4).

Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. Yayımlamamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.

Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. Eğitim ve Bilim, 37(164).

Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanılgıları ve kavram değişim stratejileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(1), 27-64.

Bahar, M. ve Özatlı, N.S. (2003). "Kelime ilişkilendirme Yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması". Balıkesir üniversitesi fen bilimleri dergisi, 5(1),75-85.

Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. Educational psychology, 20(3), 349-364.

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(3), 134-141.,

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cardellini, L., & Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. Australian Chemistry Resource Book, 19, 59-69.

Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(2), 136-154.

Eren, F., Sahin, I., Celik, I., & Akturk, A. O. (2014). Analysis of Secondary School Students' Perceptions about Information Technologies through a Word Association Test. Online Submission, 8(8), 2512-2515.

Güneş, M. H., Gözüm, A.İ.C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi, 2(3), 252-264.

Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N.M. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. Uşak üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 4(1), 50-72.

Karasar, N. (1999), Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırtak, V.N. (2010). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının termodinamik yasalarını günlük hayatla ve çevre sorunları ile ilişkilendirme düzeyleri. Yayımlamamış yüksek lisans tezi, balıkesir üniversitesi fen bilimleri enstitüsü, Balıkesir.

Kırtak Ad, V.N., Demirci, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarını Bilim Dalları ve Termodinamik Yasaları ile İlişkilendirme Düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13(3),19-46

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1).

Köseoğlu, F., & Bayır, E. (2011). Kelime İlişkilendirme Test Yöntemiyle Kimya Öğretmen Adaylarının Gravimetrik Analize İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 107-125.

Köşker, N. (2016). Öğretmen Adaylarının Ortadoğu Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma. Journal of International Social Research, 9(43).

Kurt, H. (2013). Biology Student Teachers‟ Cognitive Structure about "Living Thing". Educational Research and Reviews, 8 (12), 871–880.

Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Ve Çizme-Yazma Tekniğiyle "Osmoz" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(12), 809-829

Kurt, H., Ekici, G., Aktas, M., & Aksu, Ö. (2013a). On the concept" Microscope": Biology student teachers' cognitive structure. Educational Research and Reviews, 8(19), 1859-1874.

Kurt, H., Ekici, G., Aktas, M., & Aksu, Ö. (2013b). On the concept of" Respiration": Biology student teachers' cognitive structures and alternative conceptions. Educational Research and Reviews, 8(21), 2101.

MEB, (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. Chem. Educ. Res. Pract, 9, 309-322.

Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Algılarının Kelime İlişkilendirme Aracılığıyla Belirlenmesi/Determining the Environmental Perceptions of Pre-Service Science Teachers through Word Association. e-International Journal of Educational Research, 5(4).

Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2015). Determination of secondary school students› cognitive structure, and misconception in ecological concepts through word association test. Educational Research and Reviews, 10(5), 660.

Özatlı, N. S. ve Bahar, M. (2010).Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konulması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2), 9-26.

Polat, G. (2013). 9. Sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7(1).

Şimsek, M. (2013). sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri (cbs) konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirmesi testi ile belirlenmesi, Researcher: Social Science Studies 1(1), 64-75.

Tokcan, H. (2015). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Tokcan, H. (2016). Determining the Turkish World Perceptions of Candite Social Studies Teachers Through Word Association Test. III. International Dynamic, Explorative and Active Learning (IDEAL) Conference, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey, September 1-3.

Tokcan, H., Topkaya, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Ortadoğu Algısının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi (Kilis ve Niğde Örneği). 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bodrum, Muğla, 11-14 Mayıs.

Tokcan, H., Yiter, S., Oğuz, H., Kesmeci, Y. & Karakuş, H. (2015). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla 5.Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetlere İlişkin Bilişsel Yapılarının incelenmesi. IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye, 23-25 Nisan.

Yılmaz, K., & Yiğit, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa, Ortadoğu Ve Türkiye'ye Komşu Ülkelere İlişkin Algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).

Yiğit, E. A. (2016). Investigating Cognitive Structures in Some Basic Chemistry Concepts via Word Association Test. İlköğretim Online, 15(4).

Son Dönem Öğretmen Sendikacılığının Amaçlar Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of the Recent Teacher's Unions in the Context of Goals

Doç. Dr. Levent ERASLAN *
Yıldırım YILDIZ **
Gökhan DEVECİ ***

Öz

Sendikalar ve emek hareketleri, önemli sivil toplum aktörlerinden biri olarak demokrasinin tarihsel gelişimi ve toplumların demokratikleşmesinde önemli roller üstlenmiştir. Sendika yapısı temel olarak "dayanışma" kavramı üzerine kurulmuştur. Emek ve çalışma hayatının hemen hemen her alanında memur ve işçi sendikalar mevcuttur. Bunlardan biri de eğitim iş kolundaki sendikalardır. Eğitim sendikaları kamuda ve özel sektörde çalışarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek, geliştirmek ve dayanışmayı tesis etmek amacıyla kurulmuş sivil toplum örgütleridir. Eğitim sendikalarının genel olarak amacı; üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek, onlara daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamayı hedefleyen projeler geliştirmektir. Bu bağlamda eğitim alanındaki sendikalar kamu sendikacılığı yapmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'de faaliyet gösteren eğitim iş kolu sendikalarının tüzüklerinden hareket edilerek bir analiz yapılmıştır. Bu analiz nitel araştırma kurallarına uygun olarak sendikaların yapı, amaç, işleyiş ve faaliyetler bağlamlarında yapılmıştır. Kamu iş kolunda en yüksek örgütlenmeye sahip eğitim sendikalarının birbirlerine benzer bazı özelliklerinin yanı sıra farklı amaçlara da sahip oldukları, nitelik ve nicelik arasındaki dengenin neden görülemediği ve etki alanlarının siyasi angajman boyutları bu araştırmanın bazı iddiaları arasında sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sendika, Sivil Toplum Kuruluşları, Sendikal Amaçlar, Sendikal Faaliyetler, Eğitim Sendikaları

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, Merkez/Kırıkkale
** MEB, Merkez/Kırıkkale
*** MEB, Delice/Kırıkkale

Abstract

Being among the actors of significant civil society, unions and labour force mobility have undertaken important roles in the historical development of democracy and democratisation of societies. The structure of unions are based mainly on the concept of "solidarity". Public and labour unions exist in almost every area of labour and working life. One part of these unions is the unions in education sector. Educational (Teacher's Unions) are the non-governmental organizations founded aiming at improving and developing the work and life conditions of teachers who participate in educational activities by working either in public and private sector, and establishing the solidarity among teachers. Goals of educational unions in general is to develop projects for the purpose of providing teachers with a more esteemed level of living by protecting and improving their members' common economic, social, entity, professional, and union rights and benefits. In this sense, unions in educational field stand for public unionism.

In this study, an analysis was made on the basis of codes of unions operating in education sector. This analysis was made in the context of structures, aims, processes, and activities of unions according to the rules of qualitative research. Some suggestions of this study can be sorted as that educational unions having the highest organization in public sector have different purposes as well as some similar qualifications, the reason why the balance between the quality and quantity cannot be seen, and the extends of political engagement of these unions.

Keywords: Trade Union, NGOs, Trade Union Goals, Trade Union Activities, Training Unions

Giriş

Toplum, birbirinden farklı bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu bir yapıdır. İnsanlar toplum içerisinde bağımsızda olsa birlikte yaşamak durumundadırlar. Birlikte yaşama olgusu en eski kültürlerden günümüze kadar devam etmektedir. Bu bağlamda atalarımızın değerli sözlerinden "Birlikten kuvvet doğar." atasözü akla gelmektedir. Sendikacılık temelde çalışanların birlikte hareket etmesi ve haklarını korumasıdır. Sendika yapısı temel olarak "dayanışma" bağlamında ele alınabilir. Kamu sektöründe bu dayanışma sağlandığında kamu sendikaları; endüstri alanında oluştuğunda iş ve işveren sendikacılığı oluşmaktadır(Eraslan,2012a).

Sendika, ortak hareket eden calışanların karsılıklı anlaşma (toplu pazarlık) yoluyla karşılıklı çıkarlarını koruduğu ve terfi aradıkları bir örgüttür (DeCenzo - Robbins, 2002;Kayıkçı,2013). Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu'na(2012) göre sendika; işçilerin veya işverenlerin çalışma ilişkilerinde, ortak ekonomik ve sosyal hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek için en az yedi işçi veya işverenin bir araya gelerek bir işkolunda faaliyette bulunmak üzere oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşları olarak tanımlanmaktadır. Sendikalar sadece işçi, işveren arasındaki ilişkiler için var olmamışlardır. Çalışan kesimin başka bir ayağı olan kamu görevlileri adına da düzenlemek adına sendikalar kurulmuştur. Ülkemizde kamu görevlileri sendikaları kanunu(2001) içerisinde sendika tanımı; "kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşları" şeklinde yapılmıştır. Tanıma göre sendikalar, kamu görevlilerinin ortak olan ekonomik, sosyal ve mesleki hakalarını korumakla kalmamalı ayrıca bu haklarını refah seviyesine göre geliştirme çabası içinde olmalıdırlar.

Sendika kavramının bu temel özellikleri bağlamında eğitim alanı örgütlenmesi incelendiğinde karşımıza eğitim sendikası kavramı çıkmaktadır(Eraslan,2015). Ayrıca kamu çalışanları içerisinde sayısal veriler temel alındığında en büyük oranın, Devlet Personel Başkanlığı istatistiklerine göre eğitim öğretim hizmetlerinde olduğu göze çarpmaktadır. Kayıkçı(2013), Türkiye'de eğitim sistemi, okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri, il milli eğitim müdürlükleri ve bakanlık gibi geniş çapta ve hiyerarşik şekilde örgütlenmiş bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Her meslek grubunda olduğu gibi toplumun aydın kesimini oluşturan eğitim çalışanları da sendikalaşmışlardır(Kahraman,2016).

Türkiye'de öğretmenler arasında yapılan anketlere yansıyan tabloda; öğretmenlerin gelirlerindeki yetersizlik nedeniyle mesleğine motive olamadığını, daha çok para kazanacağı bir iş imkânı olursa

öğretmenliği bırakacağını, tükenmişlik sendromuna yakalandığını, mesleğin toplumsal itibar kaybettiğini ve çocuklarının öğretmen olmasını istemediğini beyan etmektedirler(Gönülaçar,2016). Sendikalar mevcut yapı ve tanımları gereği sorun çözmek üzere çalışma yapan sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu nedenle üyelerinin yalnızca ekonomik ve sosyal hak ve çıkarlarını korumaya değil kaybedilmiş olan itibarlarını da kazanmak amacıyla çalışmalar yürütmeleri gerekmektedir.

Sendikaların temel amaçlarına bağlı olarak öğretmen sendikalarının genel amacı, üyelerinin ortak ekonomik ve sosyal haklarını, çıkarlarını koruyarak geliştirmektir. Bu bağlamda eğitim alanındaki sendikalar kamu sendikacılığı yapmaktadır(Eraslan,2015). Kamu görevlileri veya memur sendikacılığı içerisinde yer alan eğitim sendikalarının ülkemizde birikim ve tecrübeleri az olmakla birlikte eğitim çalışma hayatına olumlu katkılarda bulunması beklenmektedir(Yasan,2012). Birlikten kuvvet doğar ilkesine göre temel haklarını koruma ve geliştirme olgusu sayısal çokluğa sahip olan eğitim öğretim çalışanlarında daha anlamlı olmaktadır. Aşağıdaki tablo Devlet Personel Başkanlığı mayıs 2016 verileri baz alınarak hazırlanmıştır.

İSTİHDAM TÜRÜ	BAKANLIKLAR, BAĞLI, İLGİLİ VE İLİŞKİLİ KURUMLAR	TOPLAM
Öğretim Elemanları	129.359	1.055.184
Eğitim Öğretim Sınıfı	925.825	

Tablo1. Eğitim Öğretim Sektöründeki Kamu Çalışanları Sayısı

Türkiye'de eğitim alanında ilk örgütlenme II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908 yılında kurulan Encümeni Muallim Cemiyetidir. Bu yapılanmayı Muhafaza-yı Hukuk-ı Muallimin Cemiyeti (1908) izlemiştir. Daha sonra, kurulan bu iki dernek birleşerek Cemiyet-i Muallim adını almıştır. 1911 yılındaMahvel-i Muallimin Cemiyeti kurulmuştur. 1913 yılında Muallimler Yurdu, 1916 yılında Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti, I. Dünya Savaşı'nın sonuna doğru da Darulmuallimîn Mezunları Cemiyeti kurulmuştur(Akyüz,2004). 1922 yılında eğitimci kökenli milletvekilleri ve bürokratlar tarafından kurulan Türkiye Muallimler ve Muallimler Birliği Cemiyeti adlı örgüt, Türkiye Eğitim Emekçilerinin ilk merkezi meslek örgütüdür. Yerel dernekler dahil, geniş bir kitleyi kapsayacak şekilde kurulmuştur (Kurt, 1994;Gül,2007). 1946 yılında Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişiklikle parti, dernek, sendika gibi örgütlenmelerin kurulmasına olanaklar tanınmaya başlanmıştır. Türkiye Öğretmenler Dernekleri Milli Federasyonu (T.Ö.D.M .F.) işte bu dönemde kurulmuştur(Gül,2007). Daha sonra tarihsel süreç içerisinde özellikle öğretmen orijinli çeşitli kuruluşlar oluşturulmuştur. Bu yapılanmalar: Köy Öğretmenleri Dernekleri Federasyonları (1963), Milliyetçi Öğretmenler Birliği (1964), Türkiye İlkokul ÖğretmenleriSendikası (1965), Milliyetçi Türk Öğretmenleri Birliği (1965), Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) (1965), Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (Ülkü-Bir), (1971), Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği (TİM-DER) (1971), Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) (1972), Tüm Üniversite, Akademi ve Yüksekokul Asistanları Birliği (TÜMAS) (1975), Hürriyetçi Öğretmenler Yardımlaşma ve Dayanışma Birliği (HÜR-ÖĞRET-BİR) (1975), Mefkûreci Öğretmenler Derneği (MEF-DER) (1975), Eğitim ve Bilim İş Görenleri Sendikası (Eğitim-İş), Eğitimciler Sendikasıdır. (Eğit-Sen)(Eraslan,2012a).

Ülkemizde sendikal haklar ve demokrasi gerekleri siyasi çıkar ilişkileri sonucu, tepeden inme olması, sendika kavramı niteliklerine uygun olarak mücadele tabanlı kazanılmadığı mevcut uygulamalarda görülmektedir. Bu nedenle sendikal faaliyetler sonucu elde edilen kazanımlar temelde değerini kaybetmekte, sivil toplum dernek ve hareketlerinin gelişmesini etkisiz hale getirmektedir. 2016 yılı itibariyle eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri sınıfında sendika sayısı 39'u bulmuştur. Mevcut sendikalar ve üye sayıları Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı verileri temel alınarak Tablo 2'de belirtilmiştir. Konu genişliği nedeniyle eğitim öğretim ve bilim hizmetleri sendikalarının tamamı ele alınmamış kısıtlamaya gidilmiştir.

Hizmet Kolunun Adı	Toplam Kamu Görevlisi	Kamu Görevlileri Sendikasının Ünvanı	Bağlı Olduğu Konfedrasyon	Toplam Üye Sayısı
Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri	1.173.378	TÜRK EĞİTİM-SEN (Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası)	TÜRKİYE KAMU-SEN	210.951
		EĞİTİM-SEN (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası)	KESK	119.876
		EĞİTİM-BİR-SEN (Eğitimciler Birliği Sendikası)	MEMUR-SEN	402.171
		TEM-SEN (Tüm Eğitim ve Eğitim Müfettişleri Sendikası)	BAĞIMSIZ	1.200
		ANADOLU EĞİTİM SEN (Anadolu, Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Sendikası)	BASK	1.170
		EĞİTİM-İŞ (Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası)	BİRLEŞİK KAMU-İŞ	49.542
		TEÇ-SEN (Tüm Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	7.518
		EĞİTİM HAK-SEN (Eğitim, Öğretim ve Bilim Çalışanları Hak Sendikası)	HAK-SEN	1.300
		METESEN (Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası)	BAĞIMSIZ	409
		ÖGESEN (Öğretim Elemanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	1.094
		ANADOLU EKSEN (Anadolu Eğitim Kuramları Çalışanları Sendikası)	ANADOLU-SEN	207

Tablo2. Eğitim, Öğretim Ve Bilim Hizmetleri Sınıfı Sendikaları 2016 Temmuz Üye Sayıları

Eğitim Sendikalarının Tüzükleri Bazında Amaçları

Sendika ve konfederasyonlar kuruluş amaçları doğrultusunda birtakım faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bu faaliyetler Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'nda(2001);

Genel olarak kamu personelinin hak ve ödevleri, çalışma koşulları, yükümlülükleri, iş güvenlikleri ile sağlık koşullarının geliştirilmesi konularında görüş bildirmek ve toplu görüşme sonucunda anlaşmaya varılan mutabakat metinlerinin uygulanmasını izlemek üzere idarî kurullara üyeleri arasından temsilciler göndermek.

Devlet personel mevzuatında kamu görevlilerinin temsilini öngören çeşitli kurullara temsilci göndermek.

Verimlilik araştırmaları yapmak, sonuçlarla ilgili raporlar düzenlemek, önerilerde bulunmak ve işverenlerle bu konularda ortak çalışmalar yapmak.

Üyelerin meslekî yeterliliklerinin artırılması ve sorunlarının çözülmesi ile sendikal faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik kurs, seminer ve sosyal amaçlı toplantılar düzenlemek, bilimsel çalışmalar yapmak ve yayınlarda bulunmak.

Üyelerin ortak ekonomik ve sosyal hak ve menfaatleri ile personel hukukunu ilgilendiren konularda ilgili kurumlara ve yetkili makamlara sunulmak üzere çalışmalar yapmak ve öneriler getirmek.

Üyelerin idare ile ilgili doğacak ihtilaflarında, ortak hak ve menfaatlerinin izlenmesinde veya hukukî yardım gerekliliğinin ortaya çıkması durumunda üyelerini veya mirasçılarını, her düzeyde ve derecedeki yönetim ve yargı organları önünde temsil etmek veya ettirmek, dava açmak ve bu nedenle açılan davalarda taraf olmak.

Üyeleri ve ailelerinin yararlanmaları için hizmet amacıyla, eğitim ve sağlık tesisleri, dinlenme yerleri, spor alanları ve benzeri yerler ile kitaplık, kreş, yuva ve huzur evleri, yardımlaşma sandıkları kurmak ve yönetmek ile herhangi bir bağışta bulunmamak kaydı ile üyeleri için kooperatifler kurulmasına yardım etmek ve nakit mevcudunun yüzde onundan fazla olmamak kaydıyla bu kooperatiflere kredi vermek.

Yangın, su baskını, deprem gibi tabii afetlerin vukuunda, gerektiğinde üyelik şartı aranmaksızın nakit mevcudunun yüzde onunu aşmamak kaydıyla afete uğrayan bölgelerde konut, sağlık ve eğitim tesisleri yapmak ve bu amaçla kamu kurum ve kuruluşlarına aynî ve nakdî yardımda bulunmak şeklinde belirtilmiştir.

Kanuna göre verilen maddeler sendikaların ortak amaçlarını belirlemekte olup, bu bağlamda faaliyetler yapmaları gerekmektedir. Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri sınıfına bağlı sendikaların amaçları arasına, iş kolu nedeniyle eğitim öğretim hizmetlerinin ve uygulamalarının gelişimine katkıda bulunmalarını da eklemek doğru olacaktır. Mevcut konumuz eğitim sendikalarının yapısı ve amaçları olduğu için, bu sendikaların yasal tüzüklerinde yer alan amaçları başlıklar halinde değerlendirilecektir.

Eğitim Sendikaların Etkinlik Alanları	
Muhalefet	Mitingler, Toplantılar, Toplu gösteriler, Kampanyalar, Bilmsel etkinlikler
MEB'nı İzleme	Medya, Diğer STK'lar, MEB, Yerel yönetimler
Savunuculuk	Toplumu bilgilendirme harekete geçirme
Eğitim Projeleri İşbirliği	Eğitim politikalarını değiştirme
Lobi Faaliyetleri	Baskı unsuru olma, Eğitimde alternatif projeler ve politikalar üretme, Eğitim düzeyini yükseltme

Tablo3. Sendikaların Faaliyet Alanları(Eraslan,2011).

Türk Eğitim-Sen

Sendikanın adı; Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası'dır. Kısa adı ise (TÜRK EĞİTİM-SEN)'dir. Sendika;

Anayasada ifadesini bulan, devletin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğüne, millî ve manevî değerlere, insan haklarına, demokratik ve laik cumhuriyete ve Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı kalarak, demokrasinin korunup bütün kurum ve kurallarıyla yerleşmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılması yolunda çaba göstermeyi,

Toplum ve iş barışını tesis ederek devlet-millet kaynaşmasına ve sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunmayı,

Hür sendikacılık anlayışı içerisinde, üyelerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve meslekî hak ve menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi,

Türk millî eğitim sisteminin temel ilke ve hedeflerinin, 21'inci Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde gerçekleşmesi için; uygulamada ortaya çıkan eksiklik, aksaklık ve yanlışlıkları tespit ederek, gelişen eğitim teknolojisi ışığında düzeltilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde yol göstermeyi, görüş ve önerilerde bulunmayı, amaç edinmiştir(http://www.turkegitimsen.org.tr/).

Türk Eğitim-Sen, mevcut tüzüğüne göre;eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolu çalışanlarını sendikalılaştırmaya çalışmaktadır. Herhangi bir ayrım yapmadan hak ve sorumluluklarını bilen üye topluluğu oluşturmak için çaba göstermektedir. Toplu sözleşmelere katılarak üyelerinin adil ücret almalarını, çalışma şartlarının daha iyi olmasını, iş güvenliklerini ve mesleki saygınlıklarını kazanmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca sendika, üyelerinin mesleki yeterliklerini arttırmak için bilimsel çalışmalar yaparak, kamu hizmetlerinin kalitesini arttırıp, vatandaşa daha iyi hizmet verilmesini sağlayacak çalışmalar yapmaktadır.

Eğitim Sen

Sendikanın adı Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, kısa adı EĞİTİM SEN'dir. Merkezi Ankara'dır. EĞİTİM SEN; tüm maddi ve insani değerlerin yaratıcısının emek olduğundan hareketle;

Evrensel değerleri gözeten ve yerel farklılıkları zenginlik olarak kabul eden bir emek örgütü olarak savaşsız ve sömürüsüz bir dünya hedefiyle ülkemizde ve dünyada her türlü baskıcı yönetime karşı demokrasi ve dayanışma kültürünü savunur.

İnsan hakları ve temel özgürlüklerin bütünlüğü içinde, din, dil, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği, siyasal düşünce farkı gözetmeksizin bütün üyelerinin ekonomik, demokratik, akademik, sosyal, kültürel, hukuksal, siyasal, mesleki özlük hak ve çıkarlarını koruyup geliştirmeyi, üyelerine insanca bir yaşam düzeyi sağlamayı savunur.

Toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, herkesin kendi anadilinde, cins ayrımcı olmayan, eşit demokratik, laik, bilimsel, parasız ve kamusal nitelikli eğitim görmesini savunur.

Grevli ve toplu iş sözleşmeli sendikal hakların kullanılması ve çalışma koşullarını düzenleyen hükümlerin uluslar arası normlara uyumunun sağlanması için mücadeleyi yürütür.

EĞİTİM SEN uluslararası sözleşmelerde yer alan çocukların hakları ve eğitimi ile ilgili temel hakların ve özgürlüklerin takipçisi ve savunucusudur. Olumsuz koşullardaki çocukların eğitimi için çalışmalar yapar(http://egitimsen.org.tr/).

Eğitim-Sen, mevcut tüzüğü çerçevesinde; üyelerinin insanca yaşayabileceği ücret almaları ve daha iyi çalışma koşullarına sahip olmaları için toplu sözleşmelere katılarak pazarlıkta bulunmaktadır. Çalışanların emekçi olduğu fikri ile Anayasa ve yasaların çağdaş, emekten yana değişmesi için mücadele etmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde barışın, dostluğun, dayanışmanın ve işbirliğinin önemini kavramış bilinçli

bir üye topluluğu ve kamuoyu yaratmak amacıyla kültürel, sanatsal, eğitsel toplantılar, şenlikler, işyeri, salon ve açık hava toplantıları ve benzeri etkinlikler düzenlemektedir. "Eğitim Fonu" oluşturarak üyelerinin sendikal ve mesleki bilgilerini arttırmaya çalışmaktadır. Eğitim, öğretim ve bilim hizmetlerinin plan, program, yönetim ve denetim işlerine taraf olarak katılıp, bu konularda projeler üretmektedir. Ayrıca eğitim ve bilim emekçilerinin siyaset yapması önündeki engellerin kaldırılması için çalışmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen

Sendikanın adı; "EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI ", kısa adı "Eğitim-Bir-Sen" olup Genel Merkezi Ankara'dadır. Sendika;

Temel insan hakları ilkelerine dayanan, egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu, millet iradesine de milletin seçtiği idareye de saygı gösterilen, katılımcı demokrasinin yerleştiği, özgür birey ve sivil toplum örgütlerine gerçek anlamda var olma ve düşünce üretip teklifler sunma hak ve imkânlarının hayata geçirildiği, kimsenin ötekileştirilmediği, farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği, ücretlerde ve gelir dağılımında adaletin sağlandığı, demokratik sosyal hukuk devleti olmanın gereği olarak her vatandaşın devlet imkânlarından eşit şekilde yararlandığı, medeniyet köklerimizde var olan değerleri idrak etmiş daha özgür, daha müreffeh ve daha mutlu insanların yaşadığı daha güçlü, daha zengin Türkiye'yi var etmeyi amaçlar.

Sendika bu çerçevede;

Üstünlerin hukuku anlayışını reddeder ve hukukun üstünlüğü ilkesini benimser. Devleti, bireylere hizmet etmenin aracı olarak görür.

Eğitim sisteminin ve müfredatının, ders kitapları ile tüm eğitim faaliyetlerinin içeriğinin, medeniyetimizi oluşturan kültürel zenginliklerin tamamını kapsayacak biçimde düzenlenmesinin ahlaki, vicdani ve insan hakları açısından bir gereklilik olduğunu savunur.

Başta çocuklar ve gençler olmak üzere bütün bireylerin, temel hak ve özgürlüklerin ruhuna uygun şekilde din eğitimi ve öğretimi hakkından yararlanmasını sağlayacak ve çocuklar açısından bu hakkın kullanımına ilişkin kararın ebeveynleri tarafından verilmesine zemin hazırlayacak uygulama ve kuralların hayata geçirilmesini talep eder.

Kamu görevlilerinin haklarının korunmasında ve geliştirilmesinde, çalışma hayatına ilişkin normların düzenlenmesinde, evrensel hukukun öngördüğü ilke ve kuralların özellikle de 87, 98 ve 151 sayılı ILO Sözleşmelerinde, İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'nde ve Avrupa Sosyal Şartı'nda ifade edilen kural ve kayıtların esas alınmasını ister(http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs/index.php).

Eğitim Bir-Sen mevcut tüzüğü çerçevesinde; tüm kamu görevlilerine grev hakkının verilemesi, siyaset yasağının kaldırılması, insan haklarına uygun olarak dayatmaların yer almadığı çalışma ortamı oluşturulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Öncelik üyelerini belirterek tüm eğitim çalışanlarının insan onuruna yaraşır ücret almalarını, engelli eğitim çalışanlarının engellerine uygun çalışma ortamlarında görev almalarını ve yaşam standartlarının iyileştirilmesini, bireylerin doğumdan itibaren sahip oldukları temel haklardan olan dil ve din öğrenimi ve dini inançlarının gereklerini yerine getirmelerine ilişkin temel haklarını kullanırken, hiçbir engelleme ile karşı karşıya kalmamalarını sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca eğitimin her aşamasında evrensel kriterlere uygun eğitim eğitim ve öğretim yapılmasına, özel eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının kamu görevlileri sendikalarına üye olabilmelerini sağlamaya çalışmakta, üyelerinin mesleki başarılarını ve verimlerini arttırabilmeleri için etkinlikler düzenlemektedir.

Eğitim-İş

Sendikanın adı "Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası"dır. Sendikanın kısa adı "EĞİTİM - İŞ"tir Sendikanın Genel Merkezi Ankara'dadır. Genel Merkezin başka bir ile taşınmasına Sendika Genel Kurulu Karar verir. İl içinde adres değişikliğine Merkez Yönetim Kurulu karar verir. Sendika;

Başta üyeleri olmak üzere tüm emekçilerin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleksel, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek onlara daha onurlu ve saygın bir yaşam düzeyi sağlamak için mücadele eder.

Ülkede yaşayan herkesin çağdaş, bilimsel, laik, demokratik, eşit, parasız ve nitelikli eğitim hakkı olduğunu savunmaya, bu hakkın yaşama geçirilmesi için mücadele eder.

Üyelerinin üstün sorumluluk duygusuna ve eğitimin gücüne dayanarak; Atatürk'ün önderliğinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını, egemenliğini, ulus ve ülke bütünlüğünü, laik düzenini, demokratikleşme ve ulusal eğitim hedefini geliştirerek korumak ve sonsuza kadar yaşatmak için elinden gelen her türlü çabayı gösterir.

Üyelerinin daha yeterli, saygın, onurlu birer meslek elemanı olmaları için işverenin, üniversitelerin ve diğer ilgili kuruluşların olanaklarından yararlanır.

Çalışma koşullarını düzenleyen hükümlerin uluslararası ölçütlere uyumunun sağlanması, hak ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi, grevli ve toplu iş sözleşmeli sendikal hakların tanınması için mücadele eder.

Emeğin toplumsal yaşamdaki önemini kavramış, sorumluluklarının bilincinde olan üye topluluğu oluşturmak için mücadele eder.

Hizmet kolunda ulusal ve uluslararası düzeyde birlik, dayanışma ve yardımlaşmanın sağlanması için mücadele eder.

Eğitim yoluyla dostluğun, dayanışmanın, hoşgörünün, insan haklarına ve demokrasiye saygının geliştirilip güçlendirilmesi için mücadele eder.

İş güvenliği, çalışma hakkı, sosyal adalet ve sosyal güvenlik mücadelesi verir.

Kadınların, çalışma yaşamı ve toplumsal yaşam içinde ayrımcılığa uğramaması; çocuk haklarının, engelli ve bakıma gereksinim duyan yurttaşların, evrensel ölçütler çerçevesinde çalışma yaşamı ve toplumsal yaşama uyumlu hale getirilmesi için mücadele eder.

Sanatın ve sanatçının korunması ve desteklenmesinin çağdaş bir ülkenin vazgeçilmez öncelikleri arasında yer aldığı kabulüyle, sanatın ve sanatçının korunması ve desteklenmesi için mücadele eder.

Toplumun sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşayabilmesi için çevre kirliliğine ve doğal yaşamın bozulmasına karşı verilen mücadeleleri desteklemeye; tarih, kültür yer altı,yerüstü kaynakları ile doğal varlıklarının korunması için çalışmalar yapar.

Yurttaşın akıl ve beden sağlığını geliştiren sporun desteklenmesi ve toplumun tamamına yayılması için mücadele eder.

Örgütlenme özgürlüğünün önündeki tüm engellerin kaldırılması için mücadele eder.

Yurtta ve dünyada barışın egemen olması için çaba gösterir.

Uluslar arası sözleşmelerden doğan haklarına dayanarak gerekli gördüğünde grev hakkını kullanır.

Emeğin toplumsal yaşamdaki önemini kavramış, sorumluluklarının bilincinde olan üye topluluğu oluşturmak için mücadele eder.

Hizmet kolunda ulusal ve uluslararası düzeyde birlik, dayanışma ve yardımlaşmanın sağlanması için mücadele eder.

Uluslar arası sözleşmelerden doğan haklarına dayanarak gerekli gördüğünde grev hakkını kullanır(http://www.egitimis.org.tr/).

Tem-Sen

Sendikanın adı "Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası" kısa adı "TEM-SEN" dir. Sendikanın Genel Merkezi Ankara, adresi Meşrutiyet Caddesi, Hatay Sok. No: 5/8 Kızılay/Ankara'dır. Sendika;

TEM-SEN, üyelerinin özlük, ekonomik, sosyal, demokratik ve mesleksel hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek onlara daha saygın yaşam düzeyi sağlamayı ve eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunmayı, eğitim müfettişliği ve öğretmenlik mesleklerine hakkettikleri saygınlığı kazandırmayı, eğitim yoluyla tüm bireyler ve uluslar arasında barışın, dostluğun, dayanışma ve işbirliğinin, hoşgörünün ve karşılıklı anlayışın, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının yerleşmesini ve güçlendirilmesini amaçlar(http://www.temsen.org.tr/).

Tem-Sen, mevcut tüzüğü çerçevesinde; üyelerinin, günün koşullarına uygun ücret almaları ve daha iyi çalışma koşullarına kavuşturulmalarını sağlamak için üyeleri adına kamu işvereni ile her düzeyde görüşmede ve pazarlıkta bulunmaktadır. Amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kurs, seminer, konferans, panel, açık oturum, kurultay ve benzeri eğitsel, kültürel ve sanatsal toplantılar ve etkinlikler düzenlemektedir. Kamu işverenince yürütülen eğitim, öğretim, bilim ve kültür hizmetlerinin planlanmasına, yönetim ve denetimine taraf olarak katılmaktadır. İlksan ve öğretmen evlerinin yönetim ve denetiminde üyelerinin söz ve karar sahibi olmalarını sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılmasına çalışmaktadır.

Anadolu Eğitim Sendikası

Anadolu Eğitim Sendikası; Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin üniter yapısını ve Anayasanın 2. maddesinde belirtilen Cumhuriyetin temel niteliklerini korumayı, toplumun milli ve manevi değerlerine bağlı ve saygılı olmayı temel ilke sayar.

Demokratik sendikacılık ilkelerinden taviz vermeden üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, kültürel, mesleki hak ve çıkarlarını korumayı ve geliştirmeyi, sosyal barışı ve çalışma barışını korumayı ve geliştirmeyi; ayrıca, kamu hizmetlerinin etkin, verimli ve kaliteli bir şekilde sunulması ile Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı kalarak korunmasında ve yayılmasında öncülük etme hedeflerine ulaşılması amacını taşır(http://www.aes.org.tr/).

Anadolu Eğitim-Sen, mevcut tüzüğü çerçevesinde; dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep farkı gözetmeksizin, üyelerinin hak ve çıkarlarını korumaya ve geliştirmeye, üyelerine ve çalışanlara yaptıkları işe uygun, insan onuruna yaraşır hayat sürmelerine, aile sorumluluklarını yerine getirmelerine ve mesleki saygınlıklarını sürdürmelerine olanak sağlayacak yeterli bir ücret kazanımı sağlamaya, kamu görevlilerinin grev hakkıyla korunan toplu sözleşme, siyaset ve yönetime katılma hakkını elde etmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Ulusal eğitim kalitemizi gelişmiş ülkeler ile rekabet edebilecek düzeye yükseltmek ve üyelerinin mesleklerinde ilerlemesi, hizmet kalitesinin yükseltilmesi için sosyal, kültürel, ekonomik, mesleki ve teknik konular ile yaşam boyu eğitim için proje ve çalışmalar yürütmektedir. Atanma, yer değiştirme, görevde yükselme ve meslekte ilerleme konularında objektif ve liyakat esaslarına dayalı kriterlerin oluşturulması ve uygulanması, üyelerinin ve çalışanların bu esaslar doğrultusunda haklar kazanması için çalışmaktadır. Eğitim sisteminde kültür, sanat ve spor derslerinin arttırılması, faaliyetlere uygun donanımlara ve kadrolara daha geniş bütçe ayrılması için çalışmalar ve çevre bilincinin yerleşmesi, hayvan haklarının korunması, tarihi ve kültürel mirasın korunması, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması, sağlıklı kentleşmenin oluşması için gerektiğinde ulusal ve uluslararası örgütler ile birlikte hareket ederek eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları, projeleri yürütmektedir. Ayrıca sendika, her türlü çalışmasını eğitim ve eğitimci odaklı çerçevede yürütmektedir.

Teç-Sen

Sendikanın Adı; "Tüm Eğitim Çalışanları Sendikası"dır.

Sendika; evrensel sendikacılık ilkeleri çerçevesinde, üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, kültürel ve mesleki hak ve çıkarlarının korunması ve geliştirilmesi; Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bağımsızlığının

ve milli egemenliğin korunması ve geliştirilmesi, Devletimizin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün korunması ve yaşatılması; demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti ilkelerinden ödün vermeksizin, milli ve manevi zenginliklerimize saygılı kalarak; sosyal adaletin gerçekleştirilmesi, çalışma barışının kurulması ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılması amacını taşır(http://www.tec-sen.org/).

Teç-sen, mevcut tüzüğü gereği; Türkiye Cumhuriyeti'nin çıkarlarına ve demokratik değerlere bağlı kalmaktadır. Öncelikle cinsiyet eşitliğini gözeterek, toplu sözleşmelere katılarak, uyuşmazlık durumunda Kamu Görevlileri Hakem Kuruluna başvurmaktadır. Üyelerinin mesleki bilgilerini arttıracak, tasarruf ve yatırımın gelişmesine, reel verimliliğin artmasına hizmet edecek kurs, seminer, panel, açıkoturum, kurultay ve benzeri eğitim ve kültürel etkinlikler düzenlemektedir. Kanun ve uluslararası anlaşma hükümlerine göre toplanan kurullara temsilci veya gözlemci göndermektedir. Sendika, faaliyetlerinden yararlandırmada üyeleri arasında eşitliğe uymaya çalışmaktadır.

Eğitim Hak-Sen

Sendikanın Adı;" EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM ÇALIŞANLARI HAK SENDİKASI " dır. Sendikanın amacı:

Çalışanların insan haklarının korunması,

Evrensel hukuk normlarının uygulanması için demokratik ve çağdaş sendikacılık ilkeleri çerçevesinde tüm yurttaşlar için sosyal adaletin sağlanması,

Üyelerine; yaptıkları işe uygun, insan onuruna yakışır bir yaşamaları ve aile sorumluluklarını yerine getirecek adil bir ücret sağlamak,

Dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç ve mezhep farkı gözetmeksizin, kişisel hak ve özgürlüklerinin bilincinde üyeler topluluğu meydana getirmek,

Üyelerinin iş sağlığı ve güvenliğini sağlamak,

Üyelerin uluslararası standartlarda ve meslek ahlakına uygun bir şekilde çalışmalarının koşullarını sağlamak,

Üyelerinin ve aile bireylerinin beden ve ruh sağlığını korumak ve geliştirmek için gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamak,

Üyelerinin gelecekte de güven ve refah içerisinde yaşamalarını sağlayacak şekilde; sosyal güvenlik hakkından tam olarak yararlanmalarını sağlamak,

Üyelerinin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması ve hizmet kalitesinin yükseltilmesi için mesleki eğitim çalışmaları yapmak,

Kamu yönetiminde; atama, yer değiştirme, görevde yükselme ve meslekte ilerlemeye ilişkin mevzuat ve uygulamaların çalışanlar için adil ve tarafsız bir şekilde yürütülmesini sağlamak,

Milli gelirden tüm çalışanların adil bir şekilde pay almasını sağlamak,

İnsan haklarının bir gereği olarak, tüm yurttaşların kamu hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanmasını sağlamak,

Kamu kaynaklarının kullanımı nedeniyle oluşabilecek her türlü usulsüzlükle mücadele etmek,

Engelli bireylerin; engelsiz bir şekilde kamu kurumlarında çalışmalarını ve kamu hizmetlerine ulaşmalarını sağlamak,

Katılımcı demokrasinin yerleşmesi ve geliştirilmesi için; kamu çalışanlarının yönetime katılması ve siyaset hakkının tanınması ile danışma mekanizmalarının oluşturulmasını sağlamak,

İnsan haklarına dayalı bir devlet anlayışının gelişmesi ve çalışma hayatının uluslararası normlara uygun hale getirilmesini sağlamak için; usulüne uygun olarak onaylanmış ve yürürlüğe konulmuş

insan hakları belgelerinde ve sözleşmelerde yer alan çalışma yaşamına ve sendikal haklara dair düzenlemelerin hayata geçirilmesini sağlamak,

Başta çalışma yaşamı olmak üzere her alanda insan hakları fikrinin gereklerinin yerine getirilmesi, insan hakları ihlallerine karşı duyarlı bir toplumun yaratılmasını sağlamak,

Çevre bilincinin yerleşmesi, tarihi ve kültürel mirasın korunması, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması, kırsal gelişmenin ve sağlıklı kentleşmenin oluşması için politika geliştirmek,

Üyelere yönelik sürekli eğitim programların gerçekleştirilmesinin sağlar, üyelerin teknolojik ve bilimsel gelişmeleri izleyebilmelerine yönelik çalışmalar yapmak,

Tüketici bilincinin gelişmesi ve üyelerin tüketici haklarından tam olarak yararlanması için eğitim çalışmaları yapmak(http://www.egitimhaksen.org.tr/).

Eğitim Hak-Sen, mevcut tüzüğü çerçevesinde; amaçlarını gerçekleştirmek üzere Anayasaya ve yasalara bağlı kalarak, amaç uğruna demokratik değerlerden sapmadan ve örgütlenme çalışmalarını herhangi bir siyasi veya ideolojik düşünceye göre gerçekleştirmeden yürütmektedir. Sorunları tüm boyutlarıyla ele alarak, paydaşlarıyla birlikte insan hakları fikri ve genel hukuk ilkeleri çerçevesinde çözmek için mücadele etmektedir. Sendikal faaliyetlerinde üyeleri arasındaki eşitlik ilkesine uygun hareket etmektedir.

Metesen

Sendikanın Adı; Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası'dır. Kısa adı "Mesleki ve Teknik Eğitim Sendikası"dır. Kısaltmış olarak "METESEN" de kullanılabilir. Sendika;

Hür sendikacılık ilkeleri çerçevesinde, üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, akademik, kültürel ve mesleki hak ve çıkarlarının korunması ve geliştirilmesi,

Ülkede yaşayan herkesin, bilimsel, demokratik, laik ve nitelikli eğitim hakkından yararlanmalarının sağlanması,

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bağımsızlığının ve milli egemenliğin korunması ve geliştirilmesi,

Devletimizin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün korunması ve yaşatılmasının eğitim programlarına yansıtılması;

Anayasada ifadesini bulan demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti ilkelerinden ödün vermeksizin, milli ve manevi değerlere saygılı kalarak; sosyal adaletin gerçekleştirilmesi, çalışma barışının kurulması ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılması,

Çalışma şartlarını düzenleyen hukuki düzenlemelerin uluslararası normlara uyumunun sağlanması ve geliştirilmesi, bu düzenlemelerin üyeleri ve çalışanlarına uygulanması, amaçlarını taşır(http://www.metesen.org/).

Metesen, mevcut tüzüğü çerçevesinde; üyelerinin ve kamu görevlilerinin, yaptıkları işe uygun, insan onuruna yaraşır hayat sürmelerine ve aile sorumluluklarını yerine getirmelerine olanak verecek adil bir ücret sisteminin kurulmasına çalışmaktadır. Herhangi bir ayrım yapmadan hak ve sorumluluklarını bilen bir üye topluluğu oluşturmak için çaba göstermekte, iş güvenliği, mesleki saygınlık ve çağdaş çalışma koşulları sağlamak için çalışmaktadır. Üye ve görevlilerin geleceğe güvenle bakmalarını sağlayacak sosyal güvenlik sisteminin geliştirilmesi ve üyelerinin bunlardan eksiksiz yararlanabilmesi için gayret sarf etmektedir. Milli geliri arttırmanın dinamiği olan üretimin artırılması ve artan milli gelirden üyelerinin adil bir şekilde pay almasını mümkün kılmak üzere özelde mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine çaba sarf etmektedir. Eşit işe eşit ücret, eşit ve tarafsız bir atama, yer değiştirme, meslekte ilerleme ve yükselme konularında çalışmaktadır.

Ögesen

Sendikanın adı "ÖĞRETİM ELEMANLARI SENDİKASI", kısa adı ise "ÖGESEN" dir. Sendikanın genel merkezi Ankara'dır.

Sendika, Türkiye'nin, temel hak ve özgürlüklerin içselleştirildiği, doğrudan demokrasinin ve sosyal adalet anlayışının yerleştiği, STK'ların ve sendikaların ürettiği fikir ve politikaların dikkate alındığı, ücretlerde hak ve adaletin sağlandığı, fikir ve ifade serbestliğinin var olduğu, bilim insanına ve bilimsel çalışmalara gerektiği değeri veren ve verdiği değere paralel bir şekilde politikalarını bu bilimsel çalışmalar tarafından belirleyen bir ülke olmasını amaçlar(http://www.ogesen.org/).

Ögesen, mevcut tüzüğü çerçevesinde; yükseköğretim kurumlarında çalışan akademik personelin iş güvencelerinin sağlanması, özlük haklarını iyileştirilmesiiçin çalışmaktadır. Toplu sözleşmelere katılarak, uyuşmazlık halinde Kamu Görevlileri Hakem Kurulu'na başvurmaktadır. Amaçlarına ulaşabilmek için, seminer, konferans, panel, açıkoturum, kurultay, kurs vb. eğitici ve kültürel faaliyetlerde bulunmak, üyelerine veya toplumun diğer fertlerine yönelik meslek edindirme kursları açmaktadır. Öncelikle sendikanın Akademisyen üyeleri ve çalışanları olmak kaydıyla, kamu çalışanlarının, öğrencilerin ve halkın önceliklerini, bakış açılarını, sorunlarını zamanında ve doğru olarak belirlemek ve doğru ve tutarlı pratikler gerçekleştirebilmek için, oluşturulacak sistemli ve plânlı çalışan kurumsal araştırma ve anket birimiyle sorunları tespit ederek her tür soruna çözüm üretilmesi ve üretilen çözüm önerilerinin hayata geçirilmesine çalışmaktadır. Üyelerinin akademik özerkliklerinin korunması ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak, kariyer gelişimlerinin sağlanması için planlamalar yapmak, projeler geliştirmek, girişimlerde ve önerilerde bulunmak çalışmaları arasında yer almaktadır.

Anadolu Eksen

Anadolu Eğitim Kurumları Çalışanları Sendikası, çağdaş sendikacılığın genel normlarını esas almakla birlikte,"sivil, milli, katılımcı ve manevi değerlerimize bağlılığı" temel ilke kabul eden bir anlayışla yola çıkmıştır.

Eğitim Kurumları Çalışanları Sendikası'nın amacı, insan haklarına saygılı, her bireyin özgür olarak kendini ifade edebileceği, tarihi ve kültürel değerlerimize sahip çıkan, insanlar arasında fikir, düşünce ayrımı yapmadan onları saygıdeğer birer birey olarak kabul eden, ülke kalkınmasında sivilleşmenin önemine inanan, ülke insanına düşünce ufku açmayı amaçlayan, ülke kaynaklarının herkes tarafından adilce kullanılabileceği, inançların baskıya uğramadan ifade edilebileceği, külfetin ve nimetlerin eşit bir şekilde paylaşılacağı, tarihiyle barışık, insanların vatandaşı olmaktan gurur duyacakları güçlü, huzurlu ve büyük bir Türkiye hayalini gerçekleştirmektir(http://www.anadolueksen.org/).

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'de faaliyet gösteren eğitim iş kolu sendikalarının tüzüklerinde hareket edilerek bir analiz yapılmaktır. Konu genişliği nedeniyle eğitim öğretim ve bilim hizmetleri sendikalarının tamamı ele alınmamış kısıtlamaya gidilmiştir. Bu analiz nitel araştırma kurallarına uygun olarak sendikaların yapı, amaç, işleyiş ve faaliyetler bağlamlarında yapılmıştır. Kamu iş kolunda en yüksek örgütlenmeye sahip eğitim sendikalarının birbirlerine benzer bazı özelliklerinin yanı sıra farklı amaçlara da sahip oldukları, nitelik ve nicelik arasındaki dengenin neden görülemediği ve etki alanlarının siyasi angajman boyutları bu araştırmanın bazı iddiaları arasında sayılabilir. Ülkemizde eğitim alanında faaliyet gösteren sendikaların, eğitim emekçilerinin haklarını korumak için neler yaptığı analiz edilmiştir. Bu bağlamda eğitim sendikalarının tüzükleri, amaçları ve amaçlarını gerçekleştirmek için tüzüklerinde yer alan faaliyetlerine göre incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'de faaliyet gösteren eğitim iş kolu sendikalarının tüzüklerinden hareket edilerek bir analiz yapılmıştır. İncelemeye konu olan sendikalar üye sayısı çokluğu ve azlığı baz alınarak seçilmiştir. Ögesen ve Metesen sendikaları amaç ve çalışmalarındaki farklılıklar nedeniyle çalışmaya dahil edilmiştir. Bu analizde nitel araştırma kurallarına uygun olarak sendikaların yapı, amaç, işleyiş ve faaliyetleri incelenmiştir ve doküman analizi yönetemi benimsenmiştir. Sosyal bilimlerde dökümanlara hatrı sayılır bir ilgi vardır. Bu sayede öncelikli olarak yazılı dökümanları –bu kitap, gazete veya dergi, mektup vs. olabilir- veya kavramları, bazen filmleri, tv programlarını, resimleri, tabloları ve fotoğrafları da kapsar(Robson,2015). Bu bağlamda, birincil kaynak olarak araştırma konusu sendikaların tüzükleri resmi internet sitesi üzerinden alınmış, ikincil kaynak olarak da konu ile ilgili kitap, dergi, makale gibi basılı kaynaklar incelenmiştir.

Bulgular

Eğitim sendikaları kamuda ve özel sektörde çalışarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek, geliştirmek ve dayanışmayı tesis etmek amacıyla kurulmuş sivil toplum örgütleridir. Sendika tanımı gereği mevcut üyelerinin ve diğer çalışanların ekonomik ve sosyal haklarını korumak ve geliştirmek durumundadır. Sendikaların temel amaçları bu çerçevede şekillenmiş, faaliyetleri de amaçlarına uygun olarak planlanmıştır. Sendikalar sadece işçi, işveren arasındaki ilişkiler için var olmamışlardır.

Sendikalar işveren konumunda olan hükümet ile yapılan toplu görüşmelerde üyeleri adına taraf konumunda katıldıkları belirlenmiştir. Üyelerinin ve diğer kamu görevlilerinin çıkarları doğrultusunda toplu sözleşme maddelerini görüşerek imzalamakta, anlaşmazlık olması halinde ise Kamu Görevlileri Hakem Kurulu'na başvurarak kazanım elde etmeye çalışmaktadır. Bir siyasi parti ile yakınlığı bulunan sendika, amaç ve faaliyetlerine ters düşerek üyelerinin çıkarlarını düşünmek yerine, ideolojik angajman oluşturmaktadır. Bu noktada sendika etiği gereği, sendikaların bütün siyasi partilere eşit olması gerçeği ortaya çıkmaktadır. Siyasi iktidarlar kendi eğitsel politikalarını destekletmek ve onaylatmak amacıyla sendikaları kullanırken; bu denklemin parçası olan eğitim sendikaları da tayin, terfi ve kadrolaşma istemleri ile karşılıklı araçsal ilişkiyi oluşturmuşlardır(Eraslan,2012b). Son dönemlerde yapılan toplu sözleşme pazarlıklarının sonuçları, yalnızca yetkili sendika üyelerini memnun etmekte, diğer kamu görevlileri sonuçlar karşısında olumsuz tutumdadır.

Genel anlamda sendikalar üyelerinin ve diğer kamu görevlilerinin haklarını, çıkarlarını korumak, mesleki yeterliliklerini arttırmak, verimlilik araştırmaları yaparak raporlar düzenlemek, üyelerine hukuki yardımda bulunmak, üyelerin ve ailelerinin yararlanması amacıyla sosyal tesisler kurmak vb. çalışmaları yürütmektedir. Ayrıca doğal afet durumunda üye şartı aranmaksızın nakit mevcudun yüzde onunu aşmamak kaydıyla yardımlarda bulunmaktadır. Ülkemizde eğitim, öğretim ve bilim hizmetlerinde faaliyet gösteren sendika sayısı 39 tanedir.

Sendikaların ortak amaç ve çalışmaları; anayasaya ve demokratik değerlere bağlı kalarak, üyelerinin her türlü ekonomik, sosyal, kültürel, mesleki hak ve menfaatlerini hür sendikacılık anlayışı ile koruyup geliştirmek, üyeleri adına toplu sözleşme görüşmelerine katılarak çıkarları doğrultusunda kazanımlar elde etmek, uyuşmazlık durumunda ise Kamu Görevlileri Hakem Kurulu'na başvurmak, üyelerinin mesleki yeterliliklerini arttırmaya yönelik faaliyetler düzenlemek, üyelerine daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamayı hedefleyen projeler geliştirmek şeklinde söylemek mümkündür. Sendikaların, yurttaşların barış ve güven içinde yaşamaları, yurttaşların beden ve ruh sağlıklarının korunması, doğrudan bir demokrasiyle hak ve adalet gereklerinin yerine getirilmesi, sadece üyelerin değil tüm yurttaşların fikirlerini özgürce dile getirdiği platformlar yaratılması gibi maddelerde sendikaların hem fikir olduğu saptanmıştır. Ayrıca bütün sendikaların amaç ve çalışmalarında mesleki saygınlık kavramına rastlanmaktadır. Bu kavramın amaç ve faaliyetlerde karşımıza çıkması, eğitimcilerin özel olarak daha saygın meslek icra ettiklerinin toplum tarafından kabul edilmesini beklemesidir. Çalışma kapsamı nedeniyle mecut sendikalardan on iki tanesi seçilmiş ve sendikaların tüzüklerinde yer alan amaç, çalışma alanları tek tek bulgularda irdelenmiştir. Kamu

iş kolunda en yüksek örgütlenmeye sahip eğitim sendikalarının birbirlerine benzer bazı özelliklerinin yanı sıra farklı amaçlara da sahip oldukları görülmüştür.

Türk Eğitim-Sen'in sunduğu amaçların milli değerleri baz alarak eğitimin şekillendirildiği ve devlet-millet kaynaşmasına dikkat çekilen bir amaçlar bütününe sahip olduğunu görülmektedir. Türk milli eğitim sistemini çağın gereklerine uygun hale getirmek için çaba gösterdiğini, eksiklik, aksaklık, yanlışlıkları tespit etmeye çalıştığına tüzüğünde yer vermiştir.

Eğitim Sen'in sunduğu amaçlarsa her ne kadar ayrım yapmamak üzerine cümleler kurulsada kişilerin farklılıkları üzerine gidilerek eğitim camiasında sorunların çözüleceği şeklinde bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Ayrıca eğitim ve bilim emekçilerinin siyaset yapması önündeki engellerin kaldırılması için çalışmalar yaptığı saptanmıştır.Ayrıca eğitim ve bilim emekçilerinin siyaset yapması önündeki engellerin kaldırılması için çalışmalar yaptığı saptanmıştır. Gazete haberine göre, son dönemde PKK terör örgütüne yönelik operasyonlarda on dört bin öğretmen açığa alınmış olup, açığa alınan öğretmenlerden bir bölümünün Eğitim-Sen üyesi olduğu belirtilmektedir.[1]

Eğitim Bir-Sen'de amaçlar diğer sendikalar gibi genel anlamda özgürlük, adalet kavramını baz alarak yazılmış ve Eğitim Bir Sen'de de seçilen iradeye saygı duyulmasına dikkat çekilerek aslında mevcut hükümetlerin genel politikalarından yana bir duruş içerisinde olduğu saptanmıştır. Bireylerin din eğitimi ve öğretimi hakkından yaralanmasını gerektiğine ve çocuklar açısından bu hakkın kullanılmasına ilişkin kararı ebeveynler tarafından verilmesi gerektiğine dair çalışma içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim-İş çalışanları emekçi olarak tanımlamaktadır. Eğitim yoluyla dostluğun, dayanışmanın, hoşgörünün, insan haklarına ve demokrasiye saygının geliştirilip güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışma ve toplumsal yaşam içerisinde kadınların ayrımcılığa uğramadan eşitlik ilkesi çerçevesinde ele alınması gerektiğini açıklamaktadır.

Anadolu Eğitim-Sen, demokratik sendikacılık anlayışı ile insanlar arasında dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep farkı gözetmediği, atanma, yer değiştirme, görevde yükselme ve meslekte ilerleme konularında objektif ve liyakat esaslarına dayalı kriterlerin oluşturulması ve uygulanmasını istediği belirlenmiştir. Ayrıca bütün çalışmalarını eğitim ve eğitimci odaklı yaptığı bulgulanmıştır.

Eğitim Hak-Sen ise diğer sendikalardan farklı olarak amaçlarına özel tek bir madde olarak engellilerin engelsiz bir yaşam geçirmelerini savunarak diğer sendikalardan ayrışmıştır. Sendikanın çalışmalarını herhangi bir siyasi veya ideolojik düşünceye göre gerçekleştirmeden yürüttüğü belirlenmiştir.

Metesen, kuruluşu gereği(Mesleki ve Teknik) özelde mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine çaba sarf ettiği saptanmıştır. Ögesen çalışmaları ve amaçlarında önceliği yüksek öğrenim kurumunda çalışan akademik personele vererek, diğer sendikalarla benzer faaliyet içerisinde olduğu belirlenmiştir. Tem-Sen, Teç-Sen ve Anadolu Eksen'in amaçlarına bakıldığında sendikaların çerçeve çizgisinden farklı bir noktaya değinmediği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sendikaların, yapıları ve tanımları gereği mevcut düzen içerisindeki bozuklukları, eksikliklikleri, genel anlamda sorunları üyelerinin yararına çözmeleri gerekmektedir. Çalışan ve işveren arasında köprü görevi üstlenen sendikalar yine yapısı gereği işverene değil çalışana daha yakın durmak zorundadırlar. Kamu sendikaları açısından işverenin devlet olduğu, devleti yöneten hükümet olduğu düşünüldüğünde siyasi bir yapı ile karşı karşıya oldukları unutulmamalıdır. Bir sendika mevcut siyasi yapıya ideolojik olarak yakınlık gösterme, anlaşılır bir şekilde onu destekleme çabası içerisinde olduğu takdirde çalışandan daha çok işverenin çıkarlarını koruması kaçınılmaz son olacaktır. Bu nedenle her bir sendika siyasi yapılara eşit mesafede durmalı, asıl amacı olan çalışan kesimin hak ve çıkarlarını düşüp korumalıdır. Sendikalar

1 Eğitim-Sen üyesi bir grup, sendikalarına kayıtlı öğretmenlerin açığa alınmalarını protesto etme gerekçesiyle Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü önünde toplandı(Kaynak: http://www.yenicaggazetesi.com.tr/egitim-sen-pkkli-ogretmenler-icin-gosteri-yapti-145908h.htm)

mağdurun yanında yer alması gerektiğini bilmeli, mağduriyetleri çözmeye çalışırken yeni mağduriyetler çıkmasına sebep olmamalıdır. Ülkemizde eğitimcilerin önemli sorunları olduğu dile getirilmektedir. Sorun çözme temelinde kurulan sendikaların ülkemizdeki sayısının otuz dokuz olduğu düşünüldüğünde bir çapıklık da olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sendikaların öncelikle nitelikli ve etkili çalışma içerisinde olmaları gerekliliği görülmektedir. Nitelik ölçütü sayının çokluğu değil, çözülen sorunların çokluğu ile ilgilidir.

Araştırmaya konu olan sendikalar eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri sınıfına aittir. Bu konuda var olan sorunların çözüme kavuşmamasında mevcut sendikaların da etkili olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili mevcut sorunların bir kısmı siyasi, bir kısmı ise toplumsal kökenlidir. Mevcut sendikalardan siyasi arenada kendisine yer bulmaya çalışanlar, kuruluş sınıfından daha çok siyasi olaylarda boy gösterenler, çözümsüzlükte pay sahibidirler. Toplumsal kalkınma, refah düzeyi, çağdaşlık, demokrasi, barış gibi kavramların hepsinin temeli eğitim, öğretim ve bilime dayandığı herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Bir ülkenin eğitimcilerinin mutluluğu o ülkenin halkının mutluluğu ile paraleldir. Eğitimciler görevlerini yaparken daha mutlu, gelecek kaygısından uzak oldukları takdirde eğitilen bireyler de daha nitelikli çıkacaklardır. Sendikalar amaçlarını gerçekleştirbilmek için öncelikle kendi hizmet sınıflarına bağlı kalmalı ve çalışmalarının temeline kendi hizmet sınıflarını almalıdırlar. Eğitimcilerin sorunlarını çözerken merkeze yine eğitimcileri koymak mecburiyetindedirler.

Eğitimin içeriği, programları, müfredatları da her zaman tartışılan bir konu olmuş, çözülmesi gereken sorunlar içerisinde yer bulmuştur. Adı geçen hizmet sınıfındaki sendikalar ayrıca bu konuda reel çalışmalar yapmalı, yapılan çalışmalardan çıkan, toplumun bütün kesimleri tarafından kabul edilen sonuçlarını uygulama adına çalışma içinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca eğitimin temel unsurlarından olan okullar, fiziki, teknolojik altyapı, labaratuar, atölyeler vb. bakımdan çağa ve gereklerine uygun olmalıdır. Köylerde bulunan kimi okulların fiziki şartlarının uygun olmadığı, çağa ayak uydurabilmek yerine çağın gerisinde kaldığı görülmektedir. Sendika temsilcileri üye toplayabilmek adına yaptığı ziyaretlerde benzer durumları görmekte ancak konu ile ilgili herhangi bir çalışma yapmadıkları bütün sendikaların tüzükleri incelendiğinde görülmektedir. Toplumsal boyutta amaçların gerçekleşmesi için bahsi geçen sorunları da faaliyetler içerisine alınmalıdır.

Günümüzde eğitimcilerin en çok şikayet ettiği durum mesleki saygınlıklarını yitirdikleridir. Eski nesil öğretmenlerin ifadesiyle gün geçtikçe eğitimci sıfatı sıradanlaşarak itibar kaybetmektedir. Yine sendikalar tüzükleri gereği eğitimcileri korumak zorunda oldukları için kaybedilen saygınlığı tekrar kazandıracak çalışmalar yapmak zorundadır.

Sonuç olarak eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri sınıfında yer alan sendikalar mevcut tüzüklerini gözden geçirmeli, amaçlarını sorunlar bağlamında güncellemelidir. Bu güncelleme sonucunda ise faaliyetlerini yeniden düzenlemelidir. Kurulu olduğu hizmet sınıfına bağlı kalarak önceliği eğitimciler ve eğitim olmalıdır. Bütün siyasi oluşumlara eşit mesafede durmalı aslolanın üyeleri olduğu gerçeğini unutmamalıdır. Sorun çıkarma odaklı değil, sorun çözme odaklı olamalıdır. Eğitimin niteliğinin artması, okulların imkanlarının artması, eğitimcilerin kaybettiği saygınlığı yeniden kazanmaları konusunda çalışmalar yapmalıdır.

Kaynakça

Akyüz, Y.(2004), Türk Eğitim Tarihi, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.

Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İstatistikleri, Http://Www.Csgb.Gov.Tr/, Erişim:Kasım,2016

Devlet Personel Başkanlığı İstatistikleri, Http://Www.Dpb.Gov.Tr/Tr-Tr, Erişim: Kasım,2016

Eraslan, L.(2011), Sivil Toplum Ve Eğitim (Estk), Ankara, Maya Akademi.

Eraslan, L. (2012a). Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(1).

Eraslan, L. (2012b). Türkiye'de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi Ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 1-16.

Eraslan, L. (2015), Eğitimin Sivil Hali, Beta Yayınları, İstanbul

Gönülaçar, Ş.(2016), Türkiye'de Öğretmen İmajı Ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme,Ankara

Gül, H. M. (2007), Eğitim Çalışanlarının Eğitim Sendikalarına Bakışı, Beklentileri Ve Sendikaların Eğitim Çalışanlarına Yönelik Faaliyetleri Ve Beklentileri, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Kahraman, G. H. (2016), Türkiye'de Faaliyet Gösteren Eğitim Sendikalarının İşleyişi Ve Sorunlarına Yönelik Sendika Üyelerinin Ve Yöneticilerin Görüşleri, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kayıkçı, K, (2013), Türkiye'de Kamu Ve Eğitim Alanında Sendikalaşma Ve Öğretmen İle Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 46, Sayı 1, Mart 2013, 99-126.

Robson, C. (2015), Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması, Çev:Çınkır, Ş. & Demirkasımoğlu, N. Anı Yayıncılık, Ankara

Sendikalar Ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu, 2012

4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu, 2001.

Türk Eğitim-Sen Tüzüğü(Türkiye Eğitim, Öğretim Ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası), Http://Www.Turkegitimsen.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Eğitim-Sen Tüzüğü(Eğitim Ve Bilim Emekçileri Sendikası), Http://Egitimsen.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Eğitim Bir-Sen Tüzüğü(Eğitimciler Birliği Sendikası), Http://Www.Egitimbirsen.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Eğitim-İş Tüzüğü(Eğitim Ve Bilim İşgörenleri Sendikası), Http://Www.Egitimis.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Teç-Sen Tüzüğü(Tüm Eğitim Çalışanları Sendikası), Http://Www.Egitimis.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Eğitim Hak-Sen Tüzüğü(Eğitim, Öğretim Ve Bilim Çalışanları Hak Sendikası), Http://Www.Egitimhaksen.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Metesen Tüzüğü(Mesleki Ve Teknik Eğitim, Öğretim Ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası), Http://Www.Metesen.Org/ Erişim: Kasım,2016

Tem-Sen Tüzüğü(Tüm Eğitim Ve Eğitim Müfettişleri Sendikası), Http://Www.Temsen.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Anadolu Eğitim Sen Tüzüğü(Anadolu, Eğitim Öğretim Ve Bilim Hizmetleri Sendikası), Http://Www.Aes.Org.Tr/ Erişim: Kasım,2016

Ögesen Tüzüğü(Öğretim Elemanları Sendikası), Http://Www.Ogesen.Org/ Erişim: Kasım,2016

Anadolu Eksen Tüzüğü(Anadolu Eğitim Kuramları Çalışanları Sendikası), Http://Www.Anadolueksen.Org/ Erişim: Kasım,2016

Lise Öğrencilerinin Bazı Özellikleri Açısından Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi

Examination of Decision Making Strategies in Terms of Some Characteristics of High School Students

Yrd. Doç. Dr. Akın ÇELİK*
Elif AYDIN **
Mustafa BAŞ ***

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin karar verme stratejilerini bazı özellikleri açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Spor Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde okuyan öğrenciler, örneklemini ise, araştırma kapsamına alınan 473 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Mann ve Diğ. (1998), tarafından geliştirilen (Melbourne Decision Making Questionary) Deniz (2004), tarafından Türkçe'ye uyarlanan 28 maddelik Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Demografik özellikler ile karar verme stratejileri arasındaki farklar için t test ve varyans analizi yapılmış istatistikî anlamda $P<0.05$ anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 18,0 istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırmada; karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri açısından öğrencilerin yaş, okul müsabakalarına katılma durumu, okul türü, sınıfı ve spor yapma düzeyleri arasında; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Sonuç olarak, erkek öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyleri, kız öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul spor müsabakalarına katılmayan öğrencilerin okul müsabakalarına katılan öğrencilere göre öz saygı ve kaçıngan karar verme düzeyleri daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin karar vermede özsaygı ve karar verme stratejilerine göre başkalarından bağımsız olma açısından önemli olduğu bulgularına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor, Karar Verme Stilleri, Özsaygı.

* Karadeniz Technical University, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu/ Trabzon
** Gümüşhane Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu/ Gümüşhane email: akincelikktu@gmail.com

Abstract:

The purpose of this study is to examine the decision-making strategies of secondary school students in terms of their specific characteristics.

The universe of the research is composed of 473 high school students who are included in the scope of the research, the students who study in Sports High School, Vocational High School, Imam Hatip High School, Anatolian High School and Science High School affiliated to Trabzon National Education Directorate. The personal information form developed by the researcher to determine the relationship between the demographic characteristics of students and decision making strategies, Mann et al. (Decision Making Question Questionnaire developed by Deniz (2004)), a 28-item Decision Making Scale adapted to Turkish. Differences between demographic characteristics and decision making strategies were analyzed by t test and analysis of variance and a statistical significance level of $P < 0.05$ was determined. In the evaluation of the data, SPSS 18.0 statistical program was used.

In the research; In terms of self-esteem and decision-making styles in decision-making, the age of students, participation in school events, school type, class, and level of sports; Statistically significant differences were found ($p < 0.05$).

As a result, male students 'self-esteem levels without decision were found to be higher than female students' self-esteem without decision. It was observed that students who did not participate in school sports competitions had higher levels of self-esteem and avoidance decision than students who participated in school competitions. It has been found that students are important in deciding to be independent from others according to their self-esteem and decision-making strategies.

Keywords: Sport, Decision Styles, Self-esteem.

Giriş

Birey, doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde, yaşamın her anı ve her alanında sürekli olarak bir takım problemlerle karşılaşmaktadır. Yaratıcının bireye vermiş olduğu akıl, zekâ, üstün yetenek kabiliyeti ile bu problemlerin üstesinden gelip hayatını idame ettirmesi kaçınılmaz bir sondur. Yaşam, bu problemlerin üstesinden gelebilmek için karar verme durumu ile iç içe sürmektedir. Verilen kararların niteliği ve niceliği, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine, karar verilmesini gerektiren durumun ve seçeneklerin özelliklerine göre değişmektedir (Çetinkaya, 2013).

Karar verme, zihinsel bir süreç olup insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış insana özgüdür. İnsanın tüm eylem ve davranışı, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. Yerinde ve uygun verilmiş kararlar bireyin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, hatalı verilmiş kararlar yaşam yönelimini olumsuz yönde etkiler. Gittikçe daha karmaşık hale gelen sosyal ilişkiler içinde birey sürekli problem ve seçeneklerle yüz yüze gelmekte, kendisi için en uygun kararı vermek durumunda kalmaktadır (Çoban ve Hamamcı, 2006). Ergenin sosyal çevresinden algıladığı destek, onun, geleceği için etkin kararlar alması ve doğru tercihler yaparak sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde önemli olmaktadır.

Bireyin, karar verme durumlarına yaklaşımı ve karar verme davranışlarında bulunurken kullandığı stratejiler ve stiller günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır. Bireyin, yaşamından doyum alması ve kendini geliştirebilmesi için, uygun ve etkili karar verme becerisi kazanmasına yardımcı olunması gerekmektedir. Karar verme davranışını etkileyen bazı faktörler vardır. Bireyin içinde bulunduğu bireysel ve sosyal koşullar karar verme davranışını etkilemektedir (Ersever, 1996; Eldeleklioglu, 1996; Deniz, 2002).

Karar verme stili; bir karar alma durumunda bir kişinin yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu duruma denir (Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984). Dolayısıyla bireylerin karar verme sürecindeki tutumu

ve olaylara karşı tavrı önem arz etmektedir. Bireyin bir karar verme sorununa yaklaşımını ve karar verirken izlenen yöntemleri içeren karar verme stratejisi, (Kuzgun, 2000) kararın niteliğini etkileyecektir. Bireyler karar verme sürecinde farklı stiller kullanmaktadırlar. Deniz(2004)' e göre, bireyler karar verme sürecinde; dikkatli, kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerini kullanır.

Dikkatli karar verme stilini uygulayan bireyler, karar vermeden önce özenle ilgili bilgiyi arar ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapar. Kaçıngan karar verme stilini uygulayan bireyler; karar vermekten kaçınır, kararları başkalarına bırakma eğilimindedir. Böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışır. Erteleyici karar verme stilini uygulayan bireyler; kararı sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakmaya çalışır. Kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli ertelemeye çalışır. Panik karar verme stilini uygulayan bireyler, bir karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini zaman baskısı altında hissederler. Bunun sonucu olarak, düşüncesiz davranışlar sergileyip acele çözümlere ulaşma eğilimindedirler (Deniz, 2004).

Ergenlikte gittikçe artan bağımsızlık ihtiyacının yanı sıra, bilişsel ve psikolojik olgunlaşma, karar verme konusunda daha yüksek bir istek ve kapasiteye yol açar. Ama ergenlerin karar verme hakları birçok konuda kısıtlanmıştır. Bu kısıtlamaları destekleyen tartışmacılardan Felsher ve Cauffman (2001), ergenlerin karar vermedeki başarısızlıklarını ve kendileri için en iyi olanı yapamama gibi durumları referans gösterir. Ergenlerin başarılı karar verebilmeleri için yeterince olgunlaşmadıklarını öne sürerler.

Ergenlik döneminde karar verme, ergenin kimlik gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu dönemde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim hızlı gerçekleşmektedir. Ergende yeni seçimler yapıp kararlar alabilecek bir kimlik kazanma arzusu yoğunlaşmaktadır. Bu durum duygusal bağımsızlığı kazanma ve kendisiyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilmeyi istemek olarak açıklanmaktadır (Atkinson ve Atkinson, 1999). Ergenlerin kimlikle ilgili karmaşalarını çözümlemelerinin yolu, etkili karar verme stratejilerini kullanmalarına bağlıdır.

Uygun ve sağlıklı karar verme, sağlıklı bir ergenin en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ergenlerin karşılaştığı bazı kararlar ergenler için önemli olmayabilir ve bu kararlar onlar için kötü sonuçlanmayabilir. Bazı kararlar ise hayatı şekillendiren sonuçlar içerebilmektedir. Bu kararlar, kariyer seçimi, eğitim ve evliliktir. Karar verme süreciyle ilgili araştırmacılar, çocuk ve gençlere yönelik çalışmalar sonucunda uygun karar vermenin geliştirilebileceğini ve etkili karar vermenin öğrenilebileceğini belirtmektedir (Ersever, 1996).

Öğrencilerin karar verme stilleri ve karar vermede öz-saygıları, eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğrencilerin karar verme stillerinin alt boyutlarıyla bilinmesi, öğrencilere yönelik karar verme becerisi eğitim programlarının düzenlenmesi, psiko-eğitim programları uygulanması, öğrencilerin öz-saygı düzeylerini ve akademik başarı düzeylerini arttıracak ve onların çevreleri ile daha sağlıklı iletişim kurmalarını ve uyum sürecini kolaylaştıracak, akıl ve ruh sağlığı bakımından dengeli bir kişiliğe sahip olmalarını sağlayacaktır (Tatlılıoğlu, 2010).

Bu bilgiler ışığında araştırma, öğrencilerin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerinin bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutması, öğrencilerin yaşamından doyum alması ve kendini geliştirebilmesi için, uygun ve etkili karar verme becerisi kazanması amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmada İlişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen olguyu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha

çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Çalışma konuyla ilgili literatür taranmış, daha önce yapılan araştırma sonuçları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler değişkenler açısından incelenerek konuyla ilgili detaylı teorik bir çerçeve hazırlanmış ve veri toplama araçları geliştirilmiştir.

Çalışmanın evrenini, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde okuyan öğrenciler, Örneklemini ise, Araştırmacı tarafından toplanıp kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş ve Spor Lisesi öğrencilerinden 76, Meslek Lisesi öğrencilerinden 97, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden 101, Anadolu Lisesi öğrencilerinden 99 ve Fen Lisesi öğrencilerinden 100 olmak üzere toplam 473 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçekler araştırmaya katılan öğrencilere araştırtma ile ilgili detaylı bilgiler verilerek dikkatli bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Ölçekler her okul için öğrencilere derslerinin olmadığı saatlerde sınıf ortamında uygulanmıştır.

İlk aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" İkinci aşamada Mann ve Diğ. (1998), tarafından geliştirilen (Melbourne Decision Making Questionary) Deniz (2004), tarafından Türkçe'ye uyarlanan 28 maddelik Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır. I. kısım; karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "doğru" yanıtı 2 puan, "bazen doğru" yanıtı 1 puan, "doğru değil" yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir. II. kısım ise 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt faktörü bulunmaktadır (Deniz, 2004).

1. Dikkatli Karar Verme Stili: Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur. Bu faktör altı madde (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile ifade edilmiştir.

2. Kaçıngan Karar Verme Stili: Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur. Bu faktör altı madde (3, 9, 11, 14, 17, 19) ile ifade edilmiştir.

3. Erteleyici Karar Verme Stili: Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur. Bu faktör, beş madde (5, 7, 10, 18, 21) ile ifade edilmiştir.

4. Panik Karar Verme Stili: Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur. Bu faktör, beş madde (1, 13, 15, 20, 22) ile ifade edilmiştir.

Melbourne Karar Verme Ölçeğinin (MKVÖ I-II) güvenirliğini Deniz (2004), testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplamıştır. Testin tekrarı yöntemi ile MKVÖ I-II. kısmı 56 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile iki kez uygulamış, testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları r=.68 ile r=.87 arasında değiştiğini hesaplamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık hesaplamasında Deniz (2004), madde analizi yapmış, analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26'sının madde toplam korelasyonları 33'ün üstünde; diğer iki maddenin, madde toplam korelasyonu ise 26 ve 27 olarak bulmuştur 154 üniversite öğrencisine uygulanan MKVÖ I-II. kısmının iç tutarlılık katsayıları; Karar Vermede Özsaygı 72, Dikkatli 80, Kaçıngan 78, Erteleyici 65, Panik 71 Şeklinde Hesaplamıştır.

Araştırmacı tarafından toplanan ölçekler, kontrol edilerek hatalı doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, SPSS 18,0 paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin çözüm ve yorumlanmasında, İstatistikî anlamda P<0.05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Özsaygı ve Karar Verme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**
Özsaygı	Gruplar Arası	36,04	3	12,01	2,24	,083
	Gruplar İçi	2515,38	469	5,36		
	Toplam	2551,43	472			
Dikkatli karar verme	Gruplar Arası	46,988	3	15,66	3,19	**,023***
	Gruplar İçi	2297,47	469	4,89		
	Toplam	2344,46	472			
Kaçıngan karar verme	Gruplar Arası	103,10	3	34,36	3,87	**,009***
	Gruplar İçi	4147,23	468	8,86		
	Toplam	4250,33	471			
Erteleyici karar verme	Gruplar Arası	101,62	3	33,87	5,00	**,002***
	Gruplar İçi	3175,55	469	6,77		
	Toplam	3277,18	472			
Panik karar verme	Gruplar Arası	105,54	3	35,18	5,52	**,001***
	Gruplar İçi	2986,01	469	6,36		
	Toplam	3091,55	472	12,01		

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların yaş değişkenlerine göre dikkatli, [$F_{(3/469)}$=3,19;P<.05] kaçıngan, [$F_{(3/469)}$=3,87;P<.05] erteleyici, [$F_{(3/469)}$=5,00;P<.05] panik [$F_{(3/469)}$=5,52;P<.05] karar verme puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Özsaygı ve Karar Verme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**
Özsaygı	Gruplar Arası	1174,92	4	293,73	99,86	**,000***
	Gruplar İçi	1376,50	468	2,94		
	Toplam	2551,43	472			
Dikkatli karar verme	Gruplar Arası	82,12	4	20,53	4,24	**,002***
	Gruplar İçi	2262,33	468	4,83		
	Toplam	2344,46	472			
Kaçıngan karar verme	Gruplar Arası	1601,64	4	400,41	70,59	**,000***
	Gruplar İçi	2648,69	467	5,67		
	Toplam	4250,33	471			
Erteleyici karar verme	Gruplar Arası	1099,78	4	274,94	59,09	**,000***
	Gruplar İçi	2177,39	468	4,65		
	Toplam	3277,18	472			
Panik karar verme	Gruplar Arası	864,85	4	216,21	45,44	**,000***
	Gruplar İçi	2226,69	468	4,75		
	Toplam	3091,55	472			

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların okul türü değişkenlerine göre Özsaygı, [$F_{(3/469)}$=99,8;P<.05] dikkatli [$F_{(3/469)}$=4,24;P>.05] kaçıngan, [$F_{(3/469)}$=70,59;P<.05] erteleyici, [$F_{(3/469)}$=59,09;P<.05] panik [$F_{(3/469)}$=45,44;P<.05] karar verme puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Okul Spor Müsabakalarına Katılma Durumlarına Göre Özsaygı ve Karar Verme Stratejilerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Faktör	**N**	**Ort.**	**Ss**	**t**	**P**
Öz saygı	Evet	158	6,23	1,945	-2,28	**,000***
	Hayır	315	6,74	2,478	-2,47	
Dikkatli karar verme	Evet	158	8,67	2,291	-1,10	,595
	Hayır	315	8,91	2,195	-1,09	
Kaçıngan karar verme	Evet	158	5,28	2,734	-1,41	**,004***
	Hayır	314	5,69	3,125	-1,47	
Erteleyici karar verme	Evet	158	4,22	2,627	-1,87	,880
	Hayır	315	4,70	2,628	-1,87	
Panik karar verme	Evet	158	4,99	2,427	-1,56	,052
	Hayır	315	5,38	2,617	-1,60	

Tablo 3' te araştırma kapsamına alınan katılımcıların okul spor müsabakalarına katılma değişkenine bakıldığında, özsaygı düzeyleri arasındaki t testi sonucuna göre t=2,28 p<.01 düzeyinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek için grupların puan ortalamalarına bakıldığında [hayır (x= 6,74) evet (x= 6,23)] okul spor müsabakalarına katılmayanların puanlarının okul müsabakalarına katılanların puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul spor müsabakalarına katılma değişkeni ile kaçıngan karar verme alt boyutu arasındaki sonuca bakıldığında ise, t=1,41 p<.05 düzeyinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek için grupların puan ortalamalarına bakıldığında [hayır (x= 5,69) evet (x= 5,28)] okul spor müsabakalarına katılmayanların puanlarının okul müsabakalarına katılanların puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre Özsaygı ve Karar Verme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**
Özsaygı	Gruplar Arası	156,49	3	52,16	10,21	**,000***
	Gruplar İçi	2394,94	469	5,10		
	Toplam	2551,43	472			
Dikkatli karar verme	Gruplar Arası	18,33	3	6,11	1,23	,297
	Gruplar İçi	2326,13	469	4,96		
	Toplam	2344,46	472			
Kaçıngan karar verme	Gruplar Arası	364,62	3	121,54	14,63	**,000***
	Gruplar İçi	3885,71	468	8,30		
	Toplam	4250,33	471			

Erteleyici karar verme	Gruplar Arası	218,31	3	72,77	11,15	**,000***
	Gruplar İçi	3058,86	469	6,52		
	Toplam	3277,18	472			
Panik karar verme	Gruplar Arası	201,85	3	67,28	10,92	**,000***
	Gruplar İçi	2889,70	469	6,16		
	Toplam	3091,55	472			

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların sınıf değişkenlerine göre Özsaygı, [$F_{(3/469)}$=10,21;P<.05] kaçıngan, [$F_{(3/469)}$=14,63;P<.05] erteleyici, [$F_{(3/469)}$=11,15;P<.05] panik [$F_{(3/469)}$=10,92;P<.05] karar verme puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Yaptıkları Spor Düzeyi Değişkenine Göre Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**
Özsaygı	Gruplar Arası	146,06	3	48,68	9,49	**,000***
	Gruplar İçi	2405,37	469	5,12		
	Toplam	2551,43	472			
Dikkatli karar verme	Gruplar Arası	2,78	3	,927	,186	,906
	Gruplar İçi	2341,68	469	4,99		
	Toplam	2344,46	472			
Kaçıngan karar verme	Gruplar Arası	306,22	3	102,07	12,11	**,000***
	Gruplar İçi	3944,11	468	8,42		
	Toplam	4250,33	471			
Erteleyici karar verme	Gruplar Arası	209,27	3	69,75	10,66	**,000***
	Gruplar İçi	3067,90	469	6,54		
	Toplam	3277,18	472			
Panik karar verme	Gruplar Arası	138,30	3	46,10	7,32	**,000***
	Gruplar İçi	2953,25	469	6,29		
	Toplam	3091,55	472			

Tablo5'tegörüldüğügibikatılımcılarınyaptıklarıspordüzeyideğişkeninegöreÖzsaygı,[$F_{(3/469)}$=9,49;P<.05] kaçıngan, [$F_{(3/469)}$=12,11;P<.05] erteleyici, [$F_{(3/469)}$=10,66;P<.05] panik [$F_{(3/469)}$=7,32;P<.05] karar verme puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin yaş değişkenine göre karar verme stratejilerinden kaçıngan erteleyici, panik ve dikkatli karar verme alt boyutları açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Bu farkın; 15 yaş grubu bireylerin dikkatli, erteleyici panik ve kaçıngan karar verme stratejilerinin 16, 17, 18 yaşa sahip olan bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaş değişkenine göre karar verme stillerinden özsaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Gacar (2011) yaptığı araştırma sonucuna göre Beden eğitimi ve spor alanındaki öğretim elemanlarının yaş değişkenleri ile atılganlık düzeyleri ve karar vermede özsaygıları arasında anlamlı farklılık bulunmaz iken, karar verme stilleri alt boyutlarına bakıldığında; öğretim elemanlarının yaş değişkenleri ile panik karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla, yaş düştükçe panik karar verme stili artmakta olduğu tespit edilmiştir

Küçük yaşlarda, öğrencilerin karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini zaman baskısı altında daha fazla hissetmeleri ve acele çözümlere ulaşma eğiliminde olmaları tecrübesizliklerine ve daha önceki yaşlarda kendilerinden çok ailelerinin onların adına karar almasında güvensizlik ve karar verme ile ilgili paniği yansıtan tutumlar sergilemektedirler.

Benzer çalışmalar incelendiğinde: Demirbaş (1992) ve Özcan (1999) tarafından, yapılan çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Elde ettiğimiz bulgulara göre Spor, Meslek, Anadolu, Fen ve İmam Hatip Liselerine devam eden bireylerin karşılaştırılmasında meslek liselerine devam eden bireylerin lehine, anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farkın; meslek lisesine devam eden bireylerin dikkatli, erteleyici panik ve kaçıngan karar verme stratejilerinin Spor, Anadolu, Fen ve İmam Hatip Liselerine devam eden bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Orhan (2011)' de yapmış olduğu çalışmada, Meslek Lisesi öğrencilerinin bağımlı karar verme puan ortalamalarının Genel Lise öğrencilerinin puan ortalamasından ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin bağımlı karar verme puan ortalamalarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Friedman ve Mann (1993), karar veren kişiler olarak öz-güvenleri yüksek olan kişilerin dikkatli karar veren kişiler olduklarını, öz-güvenleri düşük olanların ise etkisiz karar verme tarzına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Avşaroğlu (2007) 'un araştırmasında karar vermede özsaygı puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar çıkmamış, ancak karar verme stilleri alt boyutlarından erteleyici karar vermede, meslek lisesine giden öğrencilerin puan ortalamalarının, hem genel lise hem de Anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Öztabak(2013) yaptığı çalışmada okul türü değişkeninde, Anadolu lisesi öğrencilerinin genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla panik karar verme stilini kullandıklarını tespit edilmiştir. Öğrencilerin panik karar verme stilini daha fazla kullanmalarının nedeni, öğrencilerin kendilerine daha fazla güvenip bilgilerinin yeterliliğine inanıp bir an önce sonuca ulaşmak için düşünmeden karar vermeleri acele çözümlere ulaşma eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir. Güçray (2001) da çalışmasında Anadolu Lisesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin genel lisede öğrenimine devam eden öğrencilerden karar vere öz saygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin okul spor müsabakalarına katılma değişkenine göre, karar vermede özsaygı ve kaçıngan karar verme stili puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında, Okul spor müsabakalarına katılmayanların puanlarının, okul müsabakalarına katılanların puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Baş ve arkadaşlarının 2015'te yapmış olduğu çalışmada; Aktif spor yapıp yapmama durumlarına göre dikkatli ve panik karar verme alt boyutları puanlarına göre p: ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Aktif spor yapan katılımcıların spor yapmayan katılımcılara göre daha dikkatli ve panik karar verdikleri söylenebilir. Kaçıngan ve erteleyici karar verme alt boyutları ile bireylerin aktif spor yapma durumları karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak p: ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar bizim çalışmamız ile paralellik göstermekte ve çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bu farklılaşma sonucunda okul spor müsabakalarına katılmayan öğrencilerin okul müsabakalarına katılan öğrencilere göre öz saygı ve kaçıngan karar verme düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yaşanılan sosyal çevrede sosyal grup faaliyetleri gelişmemişse, dışa kapalı homojen bir sosyal yapı varsa, sosyal değişme yavaş ve yetersiz ise sportif faaliyetler de arzu edilen seviyeye çıkmayacaktır. Öz saygı sosyal etkileşimlerin bir ürünü olduğuna ve çocuğun çevresindeki önemli kişilerin ona verdiği olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerin onun özsaygısının şekillenmesinde önemli bir yer işgal ettiğine göre okul, genç bir insanın özsaygısının oluşumunda aileden sonraki ikinci önemli unsurdur. Aile yapısının yanında okul ortamı da çocuğun öz saygısının oluşumunda önemli bir yere

sahiptir (Lee, R.G. 1986, Doğusal-Tezel, N.1987). Spor ortamı da öğrencinin öz saygısını geliştirebileceği bir ortam olabilirken bunun tam tersi bir atmosfer de yaratabildiği gibi belirleyici bir rolü olduğunu söyleyebiliriz (Akt. Korkmaz 2007).

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre, Sınıf değişkeni açısından katılımcıların özsaygı, karar verme stilleri alt boyutlarından kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme açısından 10, 11, 12. Sınıf karşılaştırılmasında 9. Sınıf lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmiştir.

Kaçıngan karar verme stilinin öğrencilerin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumuyla açıklanmasına bakarak 9. Sınıf öğrencilerinin okula yeni başlaması ve diğer sınıflara nazaran sorumluluk almaktan kaçma durumuyla açıklanabilir. Taşgit (2012) yapmış olduğu çalışmada 3. Sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. Sınıf öğrencilerine göre kaçıngan karar verme düzeylerini yüksek bulmuştur.

Erteleyici karar verme sitilinin verilecek kararları mazeret olmadan geciktirme sürüncemede bırakma olarak açıklanmasına bakarak 9. Sınıf öğrencilerinin daha henüz işin başında olma, daha çok zaman var gibi mazeret sayılmayacak sebeplerin arkasına sığınıp kararlarını 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha erteleme durumuyla açıklanabilir.

Çetin (2009) yaptıgı arastırmada, "1.sınıf ögrencilerinin kaçıngan karar verme ve panik karar verme puan ortalamalarını, 4. sınıf öğrencilerinden yüksektir" yargısı yine arastırma bulgularımızı dogrular niteliktedir. Tiryaki (1997) "Üniversite 1.sınıf ögrencilerinin kararsız ve içtepisel karar verme stratejilerinin 4. sınıflara göre daha yogun çıkması, birinci sınıf ögrencilerinin kararsızlık stratejisi puan ortalamasının 4. sınıf ögrencilerinden yüksektir" sonucu araştırma bulgularımızla parelellik arzetmektedir

Mann ve ark.(1998), yaptıkları bir çalışmada, sınıf düzeyi düşük öğrencilerin karar vermenin kendilerini etkilemeyen bir durum olduğunu düşünmeleri, karar verilmesi gereken durumda panik ve umursamaz davranıp, sorumluluğu ailelerine bıraktıklarını saptamışlardır.

Öztabak (2013) yaptığı çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin 11. Sınıf öğrencilerinden daha fazla, 10. Sınıf öğrencilerinin 11. Sınıf öğrencilerinden daha fazla panik karar verme stilini kullandıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen katılımcıların Yaptıkları Spor Düzeyi değişkenine göre Özsaygı, kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Yaptıkları Spor Düzeyi değişkenine göre dikkatli karar verme puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Taşgit (2012) yaptığı çalışmada spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşma sonucunda spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla beraber spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Yine bu farklılık sonucunda, sonucunda spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre erteleyici karar verme düzeyleri yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum çalışmamızla örtüşmektedir.

Çalışmamızla paralellik gösteren Korkmaz, (2007) ın yapmış olduğu çalışmada; amatör vücut geliştirme sporcuları ile spor yapmayan grubun özsaygı puanları karşılaştırılmış ve sonuç olarak vücut geliştirme sporcularının benlik saygısı puanları orta düzeyde bulunurken spor yapmayan gruptaki kişilerin özsaygı puanları düşük düzeyde gözlenmiştir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan bireylerin okul spor müsabakalarına katılma durumlarına göre, karar vermede özsaygı ve kaçıngan karar verme stili puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Diğer taraftan dikkatli, erteleyici ve panik karar verme stili puan ortalamaları arasında okul müsabakalarına katılmalarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında, Okul spor müsabakalarına katılmayanların puanlarının, okul müsabakalarına katılanların puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu farklılaşma sonucunda okul spor müsabakalarına katılmayan öğrencilerin okul müsabakalarına katılan öğrencilere göre öz saygı ve kaçıngan karar verme düzeyleri daha yüksektir.

Her okul kendi bünyesinde öğretmenlerinin aktif olmalarını sağlayacak alanlar oluşturup ve etkinlikler düzenlemeli, Öğretmenler de sağlıklı karar verme becerilerini elinde bulundurabilecek yapıya sahip olmaları için spor yapmalarına ve hayatlarının bir parçası haline getirilmesi önerilebilir.

Kaynakça:

Atkinson, R.L. & Atkinson, R.C. (1999). Psikolojiye Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Ve Stresle Basa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baş, M., Aydın, E., Kılıçaslan, U. (2015). An Investıgatıon Of Decısıon-Makıng Strategıes Of The Veteran Soccer Players. Internatıonal Journal of Scıence Culture and Sport. Special Issue,3. s. 575-587. Çetin, M. Ç. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri, Sosyal Beceri Düzeyleri ve Stresle Basa çıkma Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya E. (2013). Atış Branşlarında Yarışmalara Katılan Üst Seviye Atış Sporcularının Karar Verme Becerilerinin Performansa Olan Etkisinin İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Kütahya.

Çoban, A. & Hamamcı, Z. (2006). Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmes. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 393–402.

Demirbaş H. (1992). Suçlu ve Suçlu Olmayan Ergenlerin Karar Verme Davranışlarının Karşılaştırılması, Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Deniz, M. E. (2004). Investigation of the Relation Between Decision Making Self- Esteem, Decision Making Style And Problem Solving Skills of University Students. Eurasian Journal of Educational Research. 15, 23-35.

Eldeleklioğlu, Jale (1996). Karar Stratejileri ile Ana Baba Tutumları Arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersever, Ö. Hakan (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anakara

Felsher H.& Cauffman, E. (2001). "Costs and Benefits of a Decision Decision-Making Competence in Adolescents and Adults". Applied Developmental Psychology. 22(257–273).

Friedman, LA. & Mann.L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: An Israili- Australian comparison.Journal of Adolecence. 16, 187-199.

Gacar A. (2011). Türkiye'deki Beden Eğitimi Ve Spor Öğretim Elemanlarının Karar Verme Ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Fırat Üniversitesi Doktora Tezi.

Güçray, S. Sonay (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile ilişkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8, 106-121.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz N. H. (2007).Yaz Spor Okulları İle Çocukların Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1), 49-65.

Korkmaz N. H. (2007).Yaz Spor Okulları İle Çocukların Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1), 49-65.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı: Kuramlar, Uygulamalar, Nobel Dağıtım, Ankara.

Mann, L. Radford, M. Burnett, P. Ford, S. Bond, M. Leung, K. Nakamura, H. Vaughan, G. Yang, K.S. (1998). Cross-Cultural Differences in Self- Reported Decision-Making Style and Confidence. International Journal of Psychology, 33, 325-335.

Orhan A. A. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri. Mersin üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı. Yüksek lisans tezi. Mersin.

Özcan, K. (1999). "Yöneticilerde Karar Verme ile Kaygı İlişkileri", Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,

Öztabak M. Ü. (2013). Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı doktora tezi. İstanbul.

Phıllıps, S. D., Pazıenza, N. J. and Ferrın, H. H. (1984). Decision-Making Styles and Problem-Solving Apprasial. Journal of Counseling Psychology. 31, 497- 502.

Taşgit M. S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Karaman.

Tatlılıoğlu K. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. Selçuk üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı psikolojik danışma ve rehberlik bilim dalı. Doktora tezi. Konya.

Tiryaki, M. G. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışında Vygotsky'nin Diyalektik Yöntemi Üzerine Bir Deneme: Kavram Gelişimi ve Benmerkezci Konuşma

A Study On Vygotsky's Dialectical Method in Constructivist Education Approach: Conceptual Development and Egocentric Speech

Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER *
Burcu SEL **

Öz

Bu araştırmanın amacı Vygotsky'nin diyalektik yöntemle ele aldığı "benmerkezci konuşma" ve "kavrama gelişimi" süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve diyalektik yöntem temelinde bu süreçlere ilişkin Piaget ile çatışma noktalarını analiz etmektir. Nitel araştırma modelinin benimsendiği bu araştırma literatüre dayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmış, birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılarak veriler analiz edilmiştir. Benmerkezci konuşma ve kavram gelişimi gibi pek çok eğitsel kavramı "toplumsallaşma ve kültür" kavramları çerçevesinde marxist diyalektik anlayışla yeniden yorumlayan Vygotsky, Piaget üzerinden eleştirilerini sürdürerek diyalektik yöntemle eğitsel gerçeklikleri çözümlemeye çalışmıştır. Diyalektik yönteminin temeline Piaget ile karşıtlıklarını ve kuramsal çelişkileri yerleştiren Vygotsky; benmerkezci konuşma sürecinde Piaget'nin iddia ettiği "benmerkezci konuşma-sosyalleşmiş konuşma" sıralamasını "sosyal konuşma-benmerkezci ve içsel konuşma" sıralamasına çevirmiştir. Kavram gelişimi açısından ise Vygotsky tarafından sadece Piaget'nin kavramları sınıflaması eleştirilmemiş, aynı zamanda kavram gelişimi ile ilgili uyguladığı yöntem de eleştirilmiştir. Vygotsky Piaget'nin kavramları sınıflandırmasında kullandığı yöntemi ve ayrımı eleştirmiş; her iki sürecinde aslında tek bir amaca "kavram gelişimi"ne hizmet ettiğini ve bu süreçlerin birbirini beslediğini savunmuştur. Sonuç olarak Vygotsky diyalektik süreçleri kullanarak olgunlaşma ve biyolojik kökenli eğitsel anlayıştan uzaklaşmış, kavram gelişimi ve benmerkezci konuşma sürecinde sosyokültürel ögelere ve çevreye dikkat çekerek yeni bir eğitsel paradigma oluşturmuştur.

Anahtar kelimeler: Benmerkezci konuşma, Diyalektik yöntem, Kavram gelişimi, Vygotsky, Piaget,

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, akifsozer@gmail.com
** Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Fakültesi,burcusel3@gmail.com

Abstract:

The aim of this study is to present Vygotsky's views on "egocentric speech" and "conceptual development" processes discussed with dialectical method and analyze the points of conflict on these processes in base of dialectical method with Piaget. This study was designed as a compilation study based on literature and qualitative research model was used. The data was analyzed by means of primary and secondary sources. Vygotsky, reinterpreting so many educational concepts like egocentric speech and conceptual development in the frame of "socialization and culture" with Marxist dialectical approach, tried to analyze educational realities with dialectical method continuing his criticism on Piaget. Vygotsky, basing dialectical method on his conflicts with Piaget and theoretic contradictions, turned Piaget's claimed "egocentric speech- socialized speech" order into "social speech- egocentric and inner speech" order in egocentric speech process. In terms of conceptual development, Vygotsky criticized not only Piaget's concept classification, but also the method used about conceptual development. Vygotsky criticized the method and differentiation used by Piaget in classification of concepts and argued that the two processes serve an only aim "conceptual development" and these processes support each other. As a result, Vygotsky diverged from maturation and biologically based educational approach using dialectical processes and formed a new educational paradigm drawing attention to sociocultural factors and environment in egocentric speech process.

Keywords: Egocentric speech, Dialectical method, Conceptual development, Vygotsky, Piaget.

Giriş

Marksist temelli psikoloji ve öğrenme kuramıyla ün kazanan Vygotsky'nin bilişsel süreçlerle ilgili görüşlerini ortaya koyduğu teorilerinin temelinde marksizme dayalı diyalektik materyalizm anlayışı yer almaktadır. Gerek düşünme gerekse dil gelişimi açısından yapılandırmacı eğitim anlayışının temellerine önemli katkılarda bulunan Vygotsky (1896-1934) marksist temelliği diyalektik anlayışı pedagojik unsurlar açısından yeniden yorumlamıştır. Uzun süre Amerikalı araştırmacılar Vygotsky'nin düşünce ve dil üzerine yaptığı çalışmalara odaklanmış ve onun marksist ve işlevselci yanını ihmal etmişlerdir (Lee,1985:66). Marksist felsefenin bir anlamda kuramsal çerçevesini belirleyen "diyalektik materyalizm" den etkilenen Vygotsky bu kapsamda toplumsal ilişkiler bütününe önem vermiş ve bu görüşlerini eğitimsel düşüncelerine yansıtmıştır. Bu açıdan Marx, Engels ve Hegel'den etkilenen Vygotsky, Batı pedogojik anlayışının temellendirilmesinde uzun yıllar yetersiz kalan bir boyut olan "sosyo-kültürel" işleve dikkat çekmiş ve yapılandırmacı eğitim paradigmasına bu anlamda farklı bir yorum getirmiştir.

Sovyetler Birliğinde 1980'li yıllarda başlayan sosyal-pedagojik faaliyetlerin temelinde Vygotsky'nin düşünceleri yer almış ve bu düşünceler Rus eğitim sisteminin kurulmasında önemli rol oynamıştır (Ergün ve Özsüer,2006:270). Rusya'da Çarlık rejiminin yerini marksizmin aldığı dönemlerde psikoloji alanında yaptığı çalışmalara ivme kazandıran Vygotsky eğitsel açıdan "toplumsallaşma, işbirliği, tarih, kültür" kavramlarını marksist bir zeminde yorumlamayı tercih etmiştir. Ancak her ne kadar Vygotsky; Marx, Engels ve Hegel'den "diyalektik yöntem" açısından beslense de birebir benimsediğini ve kabul ettiğini söylemek mümkün değildir[1]. Ayrıca Vygotsky'nin çözümlemelerine, Hegel ve Marx'a benzer bir yaklaşımla metafiziksel referans noktalarıyla başlamadığı da görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde marksizme dayalı diyalektik materyalizm anlayışının tanıtılmasının araştırmanın kapsamı açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Vygotsky'nin psikolojik ve eğitsel temellendirmeleri ile marksist diyalektik arasındaki ilişkiyi açıklamak, onun çalışmalarını nitelikli bir şekilde analiz edilebilmesi için önemli bir ölçüt olarak kabul edilmelidir.

1 Özçınar (2013:95)'a göre "Antik Yunan'dan beri süregelen ve Hegel felsefesinde belirli bir dizge biçimine ulaşan diyalektik düşünceyi, maddeci bir yaklaşımla yeniden ele alıp yorumlayarak bir bilimsel yöntem olarak kullanan Marx ve Engels, diyalektik düşünme biçimi ve aynı zamanla diyalektik bir yöntemle olgusal ve toplumsal gerçekliği çözümlemeye çalışmışlardır"

A.Vygotsky'e Göre Diyalektik Yöntem ve Eğitimin Yeniden İnşaası

Diyalektik, çelişkilerden yola çıkarak ve karşıtlıkları kullanarak gerçekleştirilen hem bir "akıl yürütme tekniği" hem de bir teoridir. Özdemir (2015:70)'e göre "diyalektik düşünce, var olanları karşılıklı bağlantıları, artzamanlılıkları, devinimleri, doğumları ve ölümleri içinde kavrar. Var olanların, "hem var olma durumunun olumlamasını (yaşamasını, sürüp gitmesini), hem de o durumun olumsuzlamasını (kaçınılmaz yıkımını)" kabul eder".Hegel'in ardından diyalektik kavramı ilişki kavramını baz alarak düşünce geliştirmenin, bu anlayıştan hareketle karşıtlıkları tespit etmenin ve zorlamalı/zorlamasız yorumlar yapmayı ifade eden, ana düşünce anlamında kullanılan bir yöntemin ismi olarak tanımlanmıştır. (Kuçuradi, 2010:128). Bu anlamda gerek varlık gerekse düşünce saptanan karşıtlıkları kullanarak, bu karşıtlıkların içinden süzülerek karşıtlıklar arası bir uzlaşıya erişilir. Özdemir(2015:95)'in belirttiği üzere "materyalist diyalektik mantıkta, "sav-karşısav-bireşim kategorisi" vardır, ama idealist diyalektiğin "üçleme" kuramıyla ilgisi yoktur. Sav ile karşısav, çelişkide bir arada bulunan iki karşıtın genel adıdır".

Vygotsky bariz bir marksist olarak ele alındığından ve teorileri marksist analizlerin sosyal değişimlerdeki işlerliğini ortaya koymada dikkate değer olduğundan; O'nun felsefi anlayışını tartışmak Marksist diyalektiği tartışmayı gerektirmektedir (McCasline ve Hickey, 2001: 2014). Marx diyalektik yöntemi Hegel'i referans alarak yeniden yorumlamış ve hatta daha ileri giderek tam tersine çevirmiştir. Gerçekliği tinsel bir eylem olarak tanımlayan Hegel'in aksine, Marx bütünüyle maddi bir şey olarak değerlendirmiştir (Topakkaya,2008:387). Marksist felsefenin en önemli öğretisi olarak karşımıza çıkan diyalektik materyalizm Marx dönemi değil, daha çok Marx sonrası kullanılan ve benimsenen bir tanımlama olmuştur. Özçınar (2013:93)'a göre "marksist maddeci diyalektik, özne ile nesne, düşünce ile madde ya da zorunluluk ile özgürlük arasında tek yanlı değil, karşılıklı diyalektik ilişkiyi, etkileşim ve belirlenimi göz önünde bulunduran bir felsefedir". Marx sosyal ve tarihsel bir kuram olarak geliştirdiği ve maddeci bir bakış açısıyla yeniden yorumladığı "diyalektik" anlayışını özellikle toplumsal gerçeklikleri analiz ederken işlevselleştirmiştir. Biyolojik ya da doğal fonksiyonlarla kültürel işlev arasındaki ilişki aracılığıyla diyaketik ve materyalizmin maddeci boyutunu birleştirmiştir. Özçınar (2013:98)'a göre "ikici ve eklektik bir anlayış yerine, Marksist kuram, maddeci bir diyalektik anlayışla, olgusal süreçlerle toplumsal süreçleri birbirinden ayırmadan bir bütün olarak kavramayı amaçlar". Bu yönüyle insanı somut bir gerçeklik olarak kabul eden Marx toplumda aynı düzlemde ele alarak soyut ve idealist tanımlamalara karşı çıkmıştır.

Marx'ın diyalektik yöntemle temellendirdiği materyalizim yalnızca sosyokültürel bir yapı olan toplumun tanınmasına ilişkin bir gayret değil, aynı zamanda toplumu değiştirmeye ilişkin uygulamalı bir eğilimdir (Topakkaya,2008:387)[2]. Bu süreç içerisinde toplumsal süreçleri anlamak kadar ona yön vermek ve değiştirmek de büyük önem taşımaktadır. Marksist felsefede özellikle bireylerin kendi aralarında ve doğayla kurdukları toplumsal ilişkiler "gelişim ve ilerleme" sürecini hem kültürel/tarihsel, hem üretimsel hem de bilimsel anlamda etkilemekte ve yönlendirmektedir.

Vygotsky Marksist felsefenin diyalektik yöntemini öğrenme sürecine aktarırken bilimsel süreçleri "diyalektik bir süreç" olarak değerlendirmiştir. Ahioğlu (2008:168)'nun belirttiği üzere "bu diyalektik süreçte, hem eylemin kendisine hem de değişime özgü psikolojik süreçler üzerinde durmaktadır". Sözü edilen psikolojik süreçler içerisinde bilişsel gelişimin beslendiği temel kaynak bireysel psikolojik süreçlerden daha çok sosyokültürel çevredir. Vygotsky'e göre eğitsel açıdan bilişsel süreçler çocuk ile yetişkinler arasında kurulan özellikle "sosyokültürel yapı"dan beslenen sosyal süreçlerle gelişmeye başlamaktadır. Bu sosyal süreçlerde çeşitli problem durumları yaratılmakta, bu problem durumunu yaratan çözüme götürebilecek faktörler çocuğa sunulmakta ve özellikle bu süreçler "işbirliği" içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte neredeyse tüm psikolojik süreçler sözü edilen sosyal süreçler üzerinde ivme kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında "dil" en önemli sosyokültürel araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Aydın (2007:16)'ın

2 Diyalektik düşünceyi kendi felsefelerinin zeminine yerleştiren Marx ve Engels yalnızca toplum ve tarihi düşüncede değerlendirmekle kalmamış; aynı zamanda diyalektik düşünceye devrimci ve eleştirel bir özellik de kazandırmışlardır (Özçınar,2013:95).

belirttiği üzere "onca, mantık, sembolik düşünümler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır ve bunlar sosyokültürel koşullara bağlıdır.

Vygotsky psikolojik süreçleri; düşük psikolojik işlemler ile daha yüksek psikolojik işlemler arasındaki ilişkiye bağlı olarak temellendirmiştir. Düşük psikolojik işlemlerden yüksek psikolojik işlemlere dönüşümün yıkma, yeniden yapılanma ve ilk yapıdan daha yüksek yapıya dönüşmeyi gerektiğini iddia etmiştir (Fu,1997:12). Bununla birlikte Vygotsky düşük psikolojik işlemlerle daha yüksek psikolojik işlemler arasındaki ilişkiye mekanik olarak değil, pragmatik olarak diyalektik materyalizmin ilkeleri ile yaklaşmıştır. Sözü edilen yüksek psikolojik işlemler birey, kültürel aktarma araçları, bireyin içinde yaşadığı soysa kültürel olarak inşa edilmiş çevrenin karşılıklı ilişkisi sayesinde gerçekleşmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006: 271). Vygotsky'nin düşük psikolojik işlemlerden yüksek psikolojik işlemlere dönüşümünü içeren analiz ile Marx'ın kapitalist sistemi sosyalist siteme dönüştürmesini içeren analizi karşılaştırdığımızda; her ikisinin de iç yasalarının dönüşümü, yıkma ve niteliksel olarak yeni formu ortaya çıkaran önceki yapıyı yeniden inşa etme sürecindeki benzerlik rahatlıkla görülmektedir (Fu,1997:12).

Vygotsky karmaşık sosyal etkileşimleri ve insan bilincinin gelişimindeki araçları ve sembolleri analiz etmek için de diyalektik yöntemi kullanmıştır (Manh,1999:341). Vygotsky bilincin çok sayıda diyalektik ilerlemeyi (ilkel kültürel bilmeden uzmanlaşmış bilmeye kadar) gerektirdiğini savunur. Bu diyalektik ilerlemeler bilincin alt bileşenlerini de (bellek, dikkat, algı vb.) içermektedir (Sullivan, 2010: 362). Vygotsky diyalektik yöntemle eğitime ilişkin çözümlemelerini çoğunlukla Piaget'nin temellendirmeleri üzerinden sürdürmüştür. Özellikle düşünme-dil ilişkisi ile ilgili önermeleri ve çözümlemeleri Piaget üzerinden geliştirdiği tez-antitez anlayışıyla gerçekleşmiş, Piaget'nin ortaya koyduğu görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuştur. Bu görüşlerden yola çıkarak yeni problem durumlarını göz önüne sermiş, bu problemlere cevap aramış ve Piaget'nin deney ve gözlemlerini kendi deney ve gözlemleriyle birlikte değerlendirmiştir. Özellikle Vygotsky tarafından kaleme alınan ''Düşünce ve Dil'' adlı eser irdelendiğinde diyalektik yöntemi keşfetmek hiç de zor değildir. Çocukta dil ve düşünce gelişimine ilişkin kitabının ikinci kısmında diyalektik yöntemin ne kadar nitelikli kullanıldığına ilişkin çok sayıda örnek mevcuttur. Sözü edilen örneklerden ilki psikolojinin bunalımı ile ilgili Vygotsky'nin geliştirdiği çözümlemeler iken; ikinci olarak benmerkezci konuşma süreçlerine dair Piaget tarafından geliştirilen tasvirlemelere ilişkin görüşlerdir (Tuna, 2006: 38-39). Bununla birlikte Vygotsky diyalektik yönteme ilişkin uygulamalarını sadece dil-düşünme ilişkisi zemininde değil, pek çok psikolojik ve pedagojik alanda bilinçli bir şekilde kullanmıştır. Ancak bu araştırmanın nitel boyutu; araştırmanın amacı ve kapsamı göz önünde bulundurularak yapılandırmacı eğitim anlayışının gelişimine büyük katkıları olan Vygotsky'nin diyalektik yöntemde temele aldığı "benmerkezci konuşma" ve "kavram gelişimi" ile sınırlı tutulmuştur.

B. Vygotsky'e Göre **Diyalektik Yöntem ile Kavram Gelişimi**

Diyalektik felsefenin temeli olan devinim, çelişki ve değişme gibi kavramları Piaget eleştirileri üzerinden özellikle "benmerkezci konuşma ve kavram gelişimi" gibi iki çatışma içeren eğitsel olguda görmek mümkündür. Kavram gelişimi sürecinde Vygotsky'nin Piaget üzerinden yaptığı eğitsel eleştiriler diyalektiğin temel unsurlarından biri olan karşıtlar arası çatışmaya dönüşmüş ve Piaget kuramı üzerinden çelişkilerin ortaya konulmasına gayret edilmiştir. Piaget'nin eğitsel kuramında yer alan pek çok çelişkiyi ve aykırılığı ortaya koyarken bunların bir ''yanlış'' olduğunu değil, aslında kendi görüşlerinin oluşumuna temel teşkil eden sorunlar olarak ele alığını rahatlıkla görmek mümkündür.

Piaget ile dil- düşünme ilişkisi, benmerkezci konuşma ve olgunlaşma gibi alanlarda neredeyse taban tabana karşıt bir görüş sergileyen Vygotsky, kavram gelişim sürecinde de Piaget'i eleştirerek başlamaktadır. Vygotsky'e göre aktif psikolojik süreçlerle oluşturulan kavramlar, sabit ve mutlak bir yapıda olmayıp değişime açık soyut yapılardır. Piaget eleştirisi üzerine kurgulanan[3] kavram gelişiminde hem Piaget'nin

3 Vygotsky'nin kavram gelişimi sürecini tümüyle ve doğrudan Piaget'nin kavram gelişim sürecine eleştirileri

kavramları sınıflaması, hem de kavram gelişimi ile ilgili uyguladığı yöntem eleştirilmiştir. Piaget'e göre kavramlar; olgunlaşmaya bağlı, sistematik yollarla öğrenilmeyen, bilinçsiz bir şekilde elde edilen *''kendiliğinden kavramlar''* ve yetişkin etkisinin hissedildiği formal yollarla okulda edinilen *''kendiliğinden gelişmeyen kavramlar''* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Erdener, 2009: 94). Vygotsky'nin kavram gelişim süreci ile ilgili çizdiği projeksiyonda da benzer sınıflama göze çarpmakla beraber; Piaget'nin kavramları sınıflandırmasında kullandığı metodu (özelikle olgunlaşmaya bağlı kendiliğinden öğrenilen kavramlar bazında) ve anlayışı eleştirmiş, her iki sürecinde aslında tek bir amaca "kavram gelişimi"ne hizmet ettiğini ve bu süreçlerin birbirini beslediğini savunmuştur. Örneğin çocukta kendiliğinden gelişmeyen kavramların öğrenilebilmesi için kendiliğinden kavramların gelişiminin belirli bir seviyeye erişmiş olması beklenmektedir. Erişilen bu seviye diğer kavramların öğrenilmesi için bir alt basamaktır.

''Vygotsky'e göre *Piaget, deneylerinde yönelttiği sorularla, çocuk düşüncesinin öğrenmeden bağımsız, saf haline erişme amacını gütmüş ama sorduğu soruların niteliği çocuğun zihinsel becerilerinin o kadar uzağında ve yetişkin muhakemesiyle şekillenmiştir ki, çocuğun önceki deneyimlerini ve bilgi yapısını, dolayısıyla çocuk zihninin gerçek işleyi*ş biçimini dışarıda bırakmıştır''*(Erdener,2009:96).*

Vygotsky (1998,s.24)'nin ifade ettiği üzere "… kavram, bellek tarafından oluşturulmuş belli çağrımsal bağların bir toplamı ya da yalnızca bir alışkanlık olmanın ötesinde bir şeydir. Alıştırma yaptırarak öğretilemeyecek, ancak bizzat çocuğun gelişmesi gerekli düzeye ulaştığı zaman gerçekleştirilebilecek olan karmaşık ve gerçek anlamda bir düşünce eylemidir". Vygotsky Piaget'nin tanımladığı kendiliğinden gelişen kavramları bilinçli bir prosedüre tabi olmayan çocuğun kişisel deneyimlerinden kaynaklanan "gündelik kavramlar"; yine Piaget 'nin tanımladığı kendiliğinden gelişmeyen kavramları ise bilinçli bir prosedüre tabi tutularak ve okul ya da ebeveynler aracılığıyla elde edilen "bilimsel kavramlar" olarak tanımlamıştır (Erdener, 2009:94). Bu açıdan çocuğun kavram gelişiminde bilimsel kavramlar ve gündelik kavramlar arsında çok yakın bir ilişki olduğunu savunan Vygotsky için gündelik kavramların öğrenilmesi, bilimsel kavramların edinilebilmesi için önemli bir hazırbulunuşluk ve ön koşuldur.

Vygotsky kavram gelişim sürecinde Piaget'nin kavram gelişim sürecini yine diyalektik bir anlayışla eleştirerek, kendi oluşturduğu kurama doğru karşıtlıklara dayalı eleştirel bir yol çizmiştir. Vygotsky Piaget'nin kavram gelişim sürecinde gerçekleştirdiği deneylerde sıklıkla kullandığı bir kavram olan "*erkek kardeş*" kavramını ele alarak sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan "*sömürü*" kavramıyla kıyaslamıştır. Bu iki kavramın gelişiminin izlediği süreçler hakkında sorular sormuş ve her iki kavramın gelişiminin aynı süreci tekrarlamadığını bu iki kavramın oluşma sürecinde kullanılan iki değişik yöntemin aslında birbirinin evrimini etkilemesi gerektiğini ortaya koymuştur (Vygotsky,1998:129-130).

Vygotsky'nin kavram gelişim sürecinde gündelik kavramlar daha çok tümdengelim yöntemiyle ve sözlü tekrarlar aracılığıyla öğrenilirken; bilimsel kavramlar tüme varım yoluyla genellemelere gidilerek öğrenilmektedir. Örneğin kavramsal olarak "*sömürge''* öncelikle iki devlet arasındaki ilişki sonucu ortaya çıkan bir olay olarak açıklanırken; daha sonra bunu benzer olaylar birleştirilerek genel bir *''sömürge''* kavramına ulaşılır (Ergün ve Özsüer,2006:276). Ayrıca Vygotsky bilimsel kavramların çocuğa dayatılarak çocuğu aşağı çektiğini; gündelik kavramların ise bilimsel kavramlarla belirli bir çizgide bir araya gelerek, onun mantığını özümsemesini sağlayarak onu yukarı çektiğini savunmaktadır (Fosnot, 2007:25). Bu noktada gerek bilimsel kavramlar gerekse gündelik kavramlar arasındaki bu ters orantının aslında birbiriyle sıkı ilişki içerisinde olduğu ve kavram gelişimi sürecini beslediğini görmek mümkündür. Vygotsky'e göre yukarıda sözü edilen "*erkek kardeş*" ve "*sömürü*" kavramları kendiliğinden kavramlar ve bilimsel kavramlar kapsamında ters yönlü bir ilişki benimseyerek gelişmektedirler. Ancak her ne kadar birbirinden uzak mesafelerden gelişmeye başlasalar da nihai noktada bir arada buluşmaktadırlar (Vygotsky, 1998:157).

Vygotsky'nin kavram gelişim sürecinde diyalektik yaklaşımla ele aldığı diğer bir konu da; bir başkasının kavramı nasıl anlamlandırdığına ilişkin algı olarak tanımlanabilecek "kavramsal görelilik"tir. Piaget'e

üzerine kurguladığını ifade etmek ve böylesine ciddi bir genellemeye gitmek doğru değildir. Ancak diyalektik süreçleri etkin bir şekilde Piaget üzerinden kullandığını görmek mümkündür.

göre çocuk kendisi haricindeki bireyleri ve objeleri erken yaşlarda idrak edemediğinden, sahip olduğu kavramların dışında yer alan kavramlardan habersiz durumdadır (Bacanlı,2012). Çocuk yine yaşa bağlı olgunlaşma ve sosyokültürel çevreyle etkileşim sonucunda benmerkezci süreçleri aşmaya başladıkça kavramsal göreliliği kazanmaya başlamaktadır. Ancak Vygotsky'nin dil gelişimi kavramsal görelilik açısından değerlendirildiğinde, Piaget'ye oranla çocuğun kavramsal görelilik gelişiminde doğal biyolojik çizgiden sosyokültürel çevrenin etkisine geçiş çok daha erken dönemde gerçekleşmektedir. Kavram gelişim sürecinde biyolojik olguları tamamen reddetmeyen Vygotsky biyolojik olgulardan yola çıkarak, sosyo kültürel çevreye doğru bir projeksiyon çizer. Bu iç içe etkileşim sürecinde ve bütünleyici tabloda biyolojik olguları da içine alan kavram gelişiminde sosyokültürel vurgu, Piaget'e göre çok daha fazladır. Kavram gelişimi gibi biyolojik kökenli temel psikolojik işlemlerden yüksek seviyede psikolojik işlemlere geçişte çocuk, psikolojik ve sosyokültürel bir takım araçlar kullanmaktadır. Kavram gelişiminde dil gibi toplumsal kökene sahip bu psikolojik araçlar, insanda varolan bilişsel hazırbulunuşluğu ve zihinsel gelişimi daha yüksek zihinsel evrelere ulaşmada aracılık etmektedirler.

C.Vygotsky'e Göre Benmerkezci Konuşma

Piaget konuşmayı bireyselden (benmerkezci konuşmadan) toplumsala evrilen bir süreçle açıklarken, Vygotsky aksine toplumsaldan bireysele (içsel konuşmaya) evrilen bir süreç olarak ifade etmektedir. Ancak her iki evrilme sürecinde de geçiş mekanizması "benmerkezci konuşma" üzerine kurgulanmıştır. Benmerkezci konuşmanın; çocuğun bilişsel süreçlerinin gelişiminde boşlukta asılı kalmış bir süreç değil, aksine bilinçli olarak akılsal temel kazanarak yaptığı eylem sürecine ve karmaşıklaşan bu eylem sürecinde giderek çoğalan problemleri çözmeye fayda sağladığı görülmektedir (Vygotsky,1998:44). Vygotsky kavram gelişimi sürecinde içsel konuşmanın önemine vurgu yapmış ve aynı zamanda bu süreç içerisinde akranların ve yetişkinlerin rolünün üzerinde önemle durmuştur. Özellikle gündelik/anlık kavramların oluşumunda içsel konuşma önemli bir kilit noktası olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Anlık kavramların iki bileşeni olduğunu ileri sürer: kendi içinde kavram ve başkaları için kavram. Birincisi, hareketlerin organizasyonlarına bağlı bölümüne işaret eder, ikincisi ise diğerleri ile iletişim kurmak için söze dökülen kavramı tanımlar. Bu iki bileşen kültürel olarak kabul edilmiş uygun sembolleri kullanarak diğerleriyle iletişimde bulunan etkin çocuk için ta en başından itibaren diyalektik bir gerilim zemini oluşturur" (Fosnot,2007:.26).

Vygotsky Piaget'nin benmerkezci konuşma anlayışının aslında içsel konuşma için önemli bir basamak noktası olduğunu savunmuştur. Diğer bir ifadeyle dışadönük zihinsel işlemler zamanla içe dönük zihinsel işlemlere dönüşmektedir. Vygotsky'e göre konuşma süreçlerine ilişkin sözü edilen "benmerkezcilik" çocuğun konuşma sürecindeki herhangi bir eksiklik ya da niteliksizlikten kaynaklanmamış, aksine konuşanın başka bir işlevinin dışa vurumu/ belirtkesi olmuştur (Bayhan ve Saranlı,2010:825-826). Piaget ise benmerkezci konuşma sürecini çocuğun olgunlaşmasına ya da bilişsel gelişimine bağlı yetersizlikten kaynaklandığını, herhangi üst psikolojik/bilişsel bir işlev taşımadığını savunmuştur.

Piaget tarafından benmerkezci konuşma içe yönelmiş düşüncenin bir biçimi olarak tanımlanır ve ona göre mantık nispeten geç ortaya çıkar; benmerkezci konuşma bu süreçlerin tam ortasında konumlandırılmaktadır (Demir, 2010: 422). Piaget'e göre çocuğun sosyal konuşma sürecine geçilebilmesi için belirli bir bilişsel gelişim seviyesine ve olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Benmerkezci konuşmada ifade edilen cümleler belirli bir hedef doğrultusunda, belirli bir amaç gözeterek kullanılmaz ve tesadüfî bireylerle de herhangi bir tepki doğurmaz (Piaget, 2007: 38). Benmerkezci konuşma sürecinde çocuk tek yönlü olarak karşısındaki kişi dinlese de dinlemese de dışsal konuşmasını devam ettirmektedir. Ayrıca Piaget okul dönemine kadar bireyci anlayışla benmerkezci konuşmanın devam ettiğini, çocuğun kendi için konuşma eğiliminin uzun süre kalıcı olduğunu savunmaktadır. Süreç içerisinde benmerkezci konuşma sosyalleşme süreçleriyle içsel konuşmaya dönüşür. Özellikle okulun getirdiği toplumsal süreçlerle beraber içe dönük zihinsel faaliyetler ve deneyimler arttığından benmerkezci konuşma yavaş yavaş etkisini ve gücünü yitirmeye başlar.

Okul öncesi çocuk benmerkezci konuşma aracılığıyla gerçekleştirdiği aynı zihinsel işlemlerin okul çağındaki çocukta artık sessiz içinden konuşmayla yerine getirdiği biçiminde olmalıdır (Vygotsky,1998: 38). Okulun beraberinde getirdiği sosyalleşme ortamı benmerkezci konuşma süreçlerinin işlevinde değişme yaratmaktadır. Ancak bu durumda Vygotsky'nin üzerinde durduğu husus çocuğun yine kendini merkeze alması ve bu süreçte sesli konuşmanın içsel konuşmaya evrilmesidir. Deneyimlerle ve zihinsel faaliyetlerle benmerkezci konuşmanın içe yönelmesinin çocukta mantıksal düşünme süreçlerinde etkin olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Aydın (2007: 16-17)'ın ifade ettiği üzere "çocuk doğrudan deneyimlediği kavramların içeriğini doğrudan çevresiyle etkileşmesi ve kendi deneyimleriyle doldururken, ihracat, ithalat, enerji, sınıf, kapitalizm gibi kavramları sadece adlarıyla öğrenir ve onları ezberler. Bunların gerçek anlamı, yani içeriği deneyimlenince dolar.

*"Yetişkin birinin içinden konuşması, toplumsal uyarlanmadan çok "kendisi için dü*şünmesini" simgeler, yani benmerkezci konuşmanın çocukta gördüğü işlevle aynı iş- *levi* görür. Ayrıca aynı yapısal özelliklere de sahiptir. Hangi bağlam *içinde söylendi*ğini bilmeyen bir başkası için anlaşılmazdır; çünkü "konuşan" açısından açık olan şeylerin "sözü" edilmez. Bu benzerlikler bizi, benm*erkezci konuşmanın gözden yitti*ği zaman zayıflayıp yok olmak yerine "yeraltına geçtiğini", yani içinden konuşm*aya dönüştüğünü kabul eder" (Vygotsky,1998: 39).*

Özellikle çocuklar soyut düşünmeyi kazanmaya başladıkça benmerkezci konuşma biçimi konuşma evriminin en üst basamağı olan içsel konuşmaya dönüşür ve konuşma biçimi sesten soyutlanmaya başlamaktadır. Piaget'nin benmerkezci konuşmanın ilerleyen süreçlerde yok olarak sosyal temelli bir konuşamaya dönüştüğü anlayışını reddeden Vygotsky'e göre sosyal temelli konuşma anlayışı neredeyse bebekliğe kadar uzanan bir dönemde zaten gerçekleşmektedir. Bayhan ve Saranlı (2010: 824)'nın ifade ettiği üzere "çocuk büyümeye başladıkça konuşma yeni bir işleve gereksinim duyar. Böylece konuşma sadece iletişim amacıyla değil, aynı zamanda çocuğun kendi davranışları üzerinde uzmanlaşmasına yardım etmek ve yeni bilgileri keşfetmek amacıyla da kullanılmaya başlanır". Bilişsel gelişim süreçleri açısından büyük önem taşıyan içsel konuşma süreciyle birlikte çocuk, kendi davranışları ve düşünceleri üzerinde egemen olmaya başlamakta ve değerlendirmeler yapabilmektedir. Bu yönüyle Vygotsky'e göre dil düşüncenin gelişiminde ve yeniden örgütlenmesinde rol oynayan hem psikolojik hem de sosyokültürel bir araç görevi üstlenmektedir. Konuşma ilkin iletişimsel ve düzenlemeci bir fonksiyona, daha sonraları ise çocuğun öğrenmesi, idrak etmesi ve düşünmesine yönelik bir fonksiyona sahip olaya başlar (Çelen,1993: 48).

Sonuç:

Bu çalışmada yapılandırmacı eğitim anlayışının gelişimine; benimsediği sosyal yapılandırmacılık anlayışıyla büyük katkı getiren Vygotsy'nin, diyalektik yöntemle üzerinde durduğu kavram gelişimi ve benmerkezci konuşma sürecine getirdiği bakış açısı irdelenmeye çalışılmıştır. Bu iki kavrama ilişkin diyalektik metodun bir gereği olarak çelişki ve karşıtlıkları Piaget üzerinden sunan Vygotsky sosyokültürel çevrenin eğitsel paradigmalara yansımasının önemini ortaya koymuştur. Vygotsky, Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığına (özellikle kavram gelişimi ve benmerkezci konuşmaya ilişkin ileri sürdüğü tezlerde) ilişkin geliştirdiği eleştirilerde materyalist temelli diyalektik anlayışının temel varsayımları olan "tez-antitez-bireşim" kavramlarını kullanarak, bilişsel gelişim süreçlerinde sosyokültürel işleve dikkat çekmiştir.

Öğrenme üzerindeki sosyokültürel faktörlerin güçlü etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının temelini oluştururken özellikle diyalektik yöntemi zemin olarak kullandığı dil-düşünme temalı araştırmaları göze çarpmaktadır. Tuna (2006: 42)'nın da belirttiği üzere "Vygotsky'nin düsünme-dil bağlantısıyla ilgili çalışması, sonuçları ve yöntemleri açısından diyalektik yöntemin materyalist bir uygulamasıdır". Gerek kavram gelişimi gerekse benmerkezci konuşma süreçlerine ilişkin geliştirmiş olduğu söylem, birey ve sosyokültürel çevre arasındaki diyalektik ilişki kadar Piaget üzerinden gerçekleştirdiği diyaektik ilişkiyle de ortaya çıkmaktadır.

Piaget'nin aksine kavram gelişim sürecinde özellikle yüksek seviyede yer alan zihinsel işlemlerin temelini sosyokültürel etkileşime bağlamış, kavramlar arası ayrıma eleştiriler getirmiştir. Benmerkezci konuşma sürecinde ise bireyselden toplumsal süreçlere geçen anlayışı eleştirerek, ussal bir temelde benmerkezci konuşmanın içsel konuşmaya dönüştüğünü ve bu durumun çocukta üst psikolojik işlevleri geliştirdiğini savunmuştur. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışının oluşumunda önemli isimlerden biri olan Vygotsky ve Piaget arasındaki diyalektik yönteme dayalı bu ayrışmanın ve farklılaşmanın felsefi temelinin anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Vygotsky bilişsel süreçler ve sosyokültürel çevre arasında oluşturduğu bu diyalektik ilişki herhangi bir kuramı ya da teoriyi ötekileştirmemiş; tam aksine yapılandırmacı eğitime çevre temelli bütüncül bir anlayış yerleştirmiştir.

Kaynakça:

Ahioğlu, Nihal. "Kültürel - Tarihsel Kuram Çerçevesinde Çocuk Gelişimi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41 (2008):163-186.

Aydın, Hasan. *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2007.

Bacanlı, Hasan. *Psikolojik Kavram Analizleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Bayhan, Pınar ve Saranlı, Gülşah. "Vygotsky nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30* (2010): 819-834.

Benjamin, Lee. *Origins of Vygotsky's Semiotic Analysis.* In J. Wertsch (Ed.), Cultural Communication and Cognition, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.

Çelen, Nermin. "Zihinsel İşlev Gelişiminde Dilin Rolü". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17 (1993): 46-51.

Fosnot, Catherine Twomey, *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama*. (çev.Soner Durmuş) Ankara: Nobel Yayıncılık,2007.

Demir, Tazegül."Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(2010): 415-430.

Erdener, Eda. "Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(2009): 85-103.

Ergün, Mustafa ve Özsüer, Suphi. "Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (2006):269-292.

Fu, Danling. "Vygotsky and Marxizm". *Education and Culture* 14(1997):10-17.

Mahn, Holbrook. "Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory". *Remedial and Special Education*, *20* (1999):341-350.

McCaslin, Mary ve Hickey, Daniel. "Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. Self-regulated learning and academic achievement" *Theoretical perspectives 2*(2001):227-252.

Özçınar, Şahin. "Tarihsel Materyalizmde Diyalektik ve Belirlenimcilik". *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar* 6 (2013) :93-116.

Özdemir,Alişan. "Diyalektik Kavramının Tarihi Değişimi ve Günümüzde Diyalektik Mantık". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı (2015).

Kuçuradi, İoanna. Çağın Olayları Arasında, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2010.

Piaget, Jean. Çocukta Dil ve Düşünme, (çev. Sabri Esat Şiyavuşgil) Ankara: Palme Yayıncılık, 2007.

Sullivan, Paul. "Vygotskian Dialectics and Bakhtinian Dialogics Consciousness between the Authoritative and the Carnivalesque". *Theory & Psychology*, *20* (2010): 362-378.

Topakkaya, Arslan. "Tarihsel materyalizm bağlamında Marx'ı Yeniden Okumak". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,1(2008) : 378-395.

Tuna, Serhat. Vygotsky ve Piaget'de Düşünme/Düşünce-Dil İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı (2006).

Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes,* Cole ve ark. (edt.), Cambridge, MA, Harvard University Press,1978.

Vygotsky, Lev. *Düşünce ve Dil*, (çev. Semih Koray) İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları,1998.

Turizm Eğitimi Bünyesinde Verilen Rekreasyon Eğitimine Akademik Bir Bakış

Arş. Gör. Özgür YAYLA *
Öğr. Gör. Hakan ÇETİNER **

Öz

İçinde bulunulan yüzyıl, boş zamanları değerlendirme uygarlığı olarak tanımlanabilir. Çünkü geçtiğimiz yüzyılda 78 saat olan, bugün 48 saatin altına düşen çalışma süresinin, yakında 35 saatin altına düşeceği öne sürülmekte, kişinin zaman tasarrufunu değerlendirmesinde, toplumun yeni değerler kazanması, yaşam biçiminin değişmesi öngörülmektedir. Boş zamanlarını olumlu ve etkin bir biçimde nasıl değerlendirebileceğini öğrenememiş, bunun eğitimini alamamış ve sosyal hayatın çeşitli kurumlarında bu konuda yeterli kültürü elde edememiş insanlardan oluşan toplumlarda uygulanan rekreasyon etkinlikleri, daha çok pasif bir görünüm sergilemektedir. Dünyada turizm sektöründe önde gelen ülkeler rekreasyonu turizmin bir parçası olarak görmekte ve birçok üniversitede beden eğitimi ve spor fakültelerinin yanı sıra turizm fakültelerinin içerisinde de rekreasyon yönetimi ayrı bir bölüm olarak yer almaktadır. Turizm sektörü ile birçok yönden benzer özellikler taşıyan rekreasyon faaliyetleri birlikte değerlendirilmelidir.

Araştırma modeli olarak literatür taraması kullanılmış ve dünyada turizm eğitimi bünyesinde rekreasyon eğitimi veren üniversiteler model alınarak Türkiye açısından turizm bünyesinde rekreasyon eğitiminin durumu değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler; turizm, rekreasyon eğitimi, üniversite

* Gazi Üniversitesi Turizim Fakültesi, ozgur.yayla@gazi.edu.tr
** Gazi Üniversitesi Turizim Fakültesi, hakan@gazi.edu.tr

Giriş

İnsanlar, çeşitli büyüklük ve zamanlarda ortaya çıkan boş zamanlarında; dinlenmek, hava değişimi, gezme görme, sağlık, beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etmek gibi pek çok amaçla, ev dışında veya ev içinde, açık veya kapalı alanlarda ya da pasif- aktif şekillerde, kent içinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar. Rekreasyon, insanların boş zamanlarında yaptıkları bu etkinlikleri ifade eden bir kavramdır ve insanın çalışma saatleri dışındaki boş zamanında katıldığı faaliyetlerle ilgilidir (Karaküçük, 2005).

İçinde bulunulan çağda, ruhsal sorunların giderek arttığı, stresli, gergin bireylerin her geçen gün arttığı toplumların oluşmaya başladığı söylenebilir (Çolakoğlu, 2005). Rekreasyon, insanların mutlu, sağlıklı ve hayattan zevk alarak yaşamalarını sağlayan, modern teknolojinin ve şehirleşmenin ortaya çıkarttığı kalabalık, kirlilik ve diğer sorunların yarattığı, bedensel ve moral çöküntülerini ortadan kaldıracak önemli bir eğitim konusudur (Karaküçük, 2005).

Bugün, hemen her kesimden insan için boş zamanı değerlendirme ciddi bir sorun olarak gözükmektedir (Kır, 2007). Johnson, Bullock, ve Ashton-Schaeffer (1997) boş zaman eğitimini dinlenme ve eğlenme ile ilgili beceri, tutum ve değerlendirmeyle alakalı bir öğrenim süreci olarak tanımlamıştır. Boş zamanın kişisel olarak faydalı bir şekilde değerlendirilmesi ancak rekreasyon eğitimiyle mümkün olabilmektedir.

Amaç ve program gibi birçok bakımdan eğitim ile boş zaman eğitimi birbirine benzemektedir. Fakat ikisi ayrı şeylerdir. Eğitim, daha geniş bir kavramdır. Ertürk'e (1972) göre eğitim; bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında amaçlı olarak istendik davranış geliştirme sürecidir. Bu tanıma göre eğitimin kişiliğin gelişmesine yardım eden, onu yetişkin yaşama hazırlayan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Boş zamanların değerlendirilmesinin amaçları da bu amaçlara yöneliktir. Fakat ikisinin de bu amaçlara yönelme yöntemleri farklıdır. Eğitimde zorunlu öğretim, boş zamanlarda ise, gönüllülük ve bireysel seçim esastır.(Tezcan, 1992). Kültürün aktarılması ve geliştirilmesi yönünden tıpkı eğitim gibi boş zaman değerlendirmenin de rolü vardır.

İnsanların rekreasyon faaliyetleri ile verimi etkileyecek olumsuz duygularının giderilmesinde; fiziki sağlığının gelişmesi yeni arkadaşlar edinmesi, yeni bilgiler öğrenmesi, günlük monotonluğun giderilmesi, kendine güven hissinin artması, ruhsal sağlığının gelişmesi, zeka gelişimine katkı sağlaması ve liderlik vasıflarının kazanılması gibi faydalar söz konusudur (Erturan ve Şahin,2003).

Rekreatif eğitimlerle her yaştaki insanın yaşam kalitesini arttırmak, daha yaratıcı, mutlu ve sağlıklı birey ve toplum olmanın yolu, çocukluk çağından itibaren kazanılan alışkanlıklar ile vücudunu doğru kullanma doğru değerleri yaşam felsefesi olarak benimseme özelliklerini geliştirmeyi hedefler. Ayrıca, sigara alkol gibi zararlı alışkanlıklardan uzak durma, daima aktif yaşam tarzını benimseme, aile ve toplum ile uyum içinde olma gibi değerlerde kazandırılmaya çalışılır. Ailede başlayan bu alışkanlıklar, okul çağında gelişir. Bu sebeple serbest zamanını doğru kullanma konusunda; kişilerin, ailelerin, eğitimcilerin ve yöneticilerin bilinçli olması çok önemlidir (Zorba, 2007).

Boş zaman eğitimi, insanların boş zamanlarını kullanmaya hazırlayan yardımcı bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu kullanışta birey kişisel bir doyum sağlamalı ve tüm kişisel gelişmelerine katkıda bulunmalıdır. Bu eğitim, onlarda tutum ve değerler, ilgi ve beceriler edinme ve geliştirmeye yöneliktir. Yapıcı ve akıllı olarak boş zamandan yararlanılması, boş zaman eğitiminin işidir. Boş zamanın değersiz olarak kullanılması sağlığın bozulmasına, aile yaşamının aksamasına, mesleksel etkinliğin azalmasına ve yurttaşlık bilincinin bozulmasına yol açmaktadır. Boş zaman için eğitime, boş zaman değerlendirme yoluyla ulaşılır. Bu duruma göre boş zaman eğitimi, daha çok, birey ya da grupları bazı özel alanlarda beceri sahibi kılmaktadır (Karakullukçu, 2009).

Gelişen teknolojiyle birlikte insanların boş zamanları artmış ve rekreasyon eğitimi kavramı daha önemli hale gelmiştir. Dieser (2011)'e göre rekreasyon eğitiminin önemi gelecekte daha fazla artacaktır. Bugün gelişmiş ülke vatandaşlarının çoğu, günlük serbest zamanlarını ve hafta sonu tatillerini, hatta daha uzun süreli yıllık tatillerini ülkelerinde sağlanan rekreasyonel imkanlarla kısmen değerlendirebilme

durumundadırlar. Günümüzde ekonomik geliri yeterli olan insanlar, uzun süreli yıllık tatillerinde hatta kısa süreli tatillerinde bile bulunduğu çevreden tamamen uzaklaşmak, yepyeni bir çevrede bulabileceği rekreasyonel olanaklardan faydalanmak eğilimindedir. Günümüzün mekan değiştirmelerinde insanların serbest zamanlarını seyahat ederek, zevkli ve faydalı bir şekilde kıymetlendirme şekli olarak turizm büyük bir önem kazanmıştır (Yılmaz, 2007).

Rekreasyon ve turizm arasında da sıkı bir ilişki vardır. Hem rekreasyon hem de turizm faaliyetleri insanların boş zamanlarında ve gönüllü olarak katıldıkları faaliyetlerdir. Turizmin, seyahat etme ve konaklama şartı dışındaki diğer tüm şartları rekreasyon ile birebir örtüşmektedir (İnternet 1).

Rekreasyonel turizm, insanların boş zamanları boyunca, tek düzelikten kurtulmak için yaşadıkları çevreden, yaşam ritmi ve biçiminden bir süreliğine uzaklaşarak, düşledikleri fırsatları değerlendirmelerine, özgürce hareket etmelerine ve kendilerini yenilemelerine olanak sağlamak için gönüllü olarak katıldıkları etkinliklerin tümü olarak ele alınmıştır. Rekreasyonel turizm etkinlikleri, turizm hareketleri içinde en büyük grubu oluşturmaktadır.(Erturan ve Şahin, 2003).

Hazar (2003)'a göre rekreatif istasyonlar ve işletmeler, turistler için boş zaman değerlendirme imkanı yaratmaktadır. Bu nedenle bir bölgedeki cazibe, faydalılık, kolay elde edilebilirlik özelliklerine sahip rekreatif etkinlikler turistlerin kalış süresini uzatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında rekreasyon eğitiminin turizm fakültelerinde de verilmesi ve rekreasyon alanında eğitim almış kalifiye personellerin turizm işletmelerinde istihdam edilmesi konaklama işletmelerindeki müşteri memnuniyeti açısından son derece önem arz etmektedir.

DÜNYA'DA REKREASYON EĞİTİMİ

Rekreasyon, park ve serbest zaman hizmetlerinin misyon ve hedefleri, toplumdaki tüm bireylerin yalnız çalışma yaşamlarında değil, aynı zamanda serbest zamanlarındaki aktiviteler sürecinde de yaşam kalitelerini yükseltmek olmalıdır. Bu anlayış, hem devletlerin, hem de yerel yönetimlerin, bireylerin refah seviyelerini geliştirme sorumluluğu taşımaktadır (İnternet 2).

ABD'de devlet ve eyaletleri kendilerine ait geniş alan, arsa ve arazileri kapsayan görüntüsü, güzelliği ve tarihsel değerleri yüksek, doğal çevre ile bütünleşen açık mekanları halkın hizmetine açma yoluna gitmişlerdir. Bu kapsamda rekreasyon ve turizm ilişkilendirildiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi veren fakültelerin yanında ABD'de bu alanda turizmde rekreasyon eğitimi veren çok sayıda üniversite vardır.

Turistik tesislerdeki sportif rekreasyon ortamı, aktivite zenginliği ve tesis çeşitliliği, turistlerin ziyaret yerlerini seçerken ve tercihlerini yaparken önemli rol oynamaktadır. Turist kendisi, eşi ve çocukları için turistik yer arayışında rekreasyon tesisleri ve aktivitelerinin niteliklerini sorgulamaktadır(İnternet 3). Bu bağlamda turizmde rekabet avantajı sağlayabilmek, diğer işletmelerden farklılaşmak için rekreatif faaliyetlerin düzenlenmesi ve yönetilmesinin önemi büyüktür. Rekreatif faaliyetleri yönetecek ve gelen turistleri bu faaliyetlere yöneltecek rekreasyon liderlerini yetiştirmek amacıyla dünyada Amerika, Canada, İngiltere gibi birçok ülkedeki üniversitelerde turizm fakülteleri bünyesinde rekreasyon eğitimi verilmektedir. Bu programlarda turizm yönetimi ve açık alan rekreasyonu ile kaynak yönetimi alanlarında uzmanlaşma hedeflenmektedir.

Park ve rekreasyon eğitimi veren ülkelerin üniversitelerinde sertifika programları uygulanmakta ve bu programlar ile öğrencilerin spesifik alanlarda uzmanlaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca üniversitede rekreasyon eğitimi alan öğrencilere yaz sezonu boyunca staj zorunluluğu getirilmekte ve öğrencilere sektör deneyimi yaşatılarak alanlarında uzmanlaşma fırsatı sağlanmaktadır (Tal, 2005). Yine bu üniversitelerin web sayfaları incelendiğinde mezun öğrencilere iş imkanı sağlayacak kamu ya da özel rekreasyon işletmelerin ihtiyaç duyulması halinde üniversite web sitelerinde duyurulmakta ve mezun öğrenciler bu sitelerdeki bölümü inceleyerek park ve rekreasyon alanları yöneticiliği, otel işletmeleri, kongre organizasyonları gibi alanlarda istihdam edilmektedir.

Amerika ve Kanada'da turizm ve rekreasyon eğitimi genel olarak 8 yarıyıl sürmektedir. Yaz ayları boyunca staj yapma zorunluluğu olan bölümde öğrenciler sektörde çalışarak alanlarında uzmanlaşmakta, yurt dışında çalışabilme imkanı verilmekte ve mezun olduklarında özel ya da kamu kuruluşlarının rekreasyon alanlarında istihdam edilmektedir. Ayrıca park, rekreasyon ve turizm yönetimi bölümünün yüksek lisans ve doktora programları ile öğrencilere kendilerini geliştirerek akademik kariyer yapma imkanı verilmektedir.

İngiltere'de ise turizm ve rekreasyon eğitimi genel olarak 3 yıl sürmekte, Amerika ve Kanada gibi ülkelerde olduğu gibi yazları staj yapma zorunluluğu getirilmektedir. Ders içerikleri incelendiğinde turizm ve spor alanlarında dersler ağırlıktadır. Öğrenciler bir taraftan turizm eğitimi alırlarken bir taraftan da spor ve sağlık eğitimi almaktadır. Yüksek lisans yapmak isteyen öğrenciler 1 yıl süren yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra yüksek lisans diploması alarak mezun olmaktadır.

TÜRKİYE'DE REKREASYON EĞİTİMİ

Ülkemizde günün şartları içerisinde rekreatif etkinlikler; Gençlik ve Spor Genel Müdürlükleri, Gençlik kampları, turizm bölgelerinde turizm uygulamaları, gönüllü kuruluşlar, genellikle büyük şehirlerde açılan gym center, fitness center, oyun kulüpleri v.b. ve en önemlisi de üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları bünyesinde kurulan rekreasyon bölümleri tarafından yürütülmektedir. Son zamanlarda kampüs üniversitelerinde öğrencilere yönelik; rekreatif yarışmalar, eğlenceler tiyatro faaliyetleri, turnuvalar şeklinde "kampüs rekreasyonu' adı altında yapılamaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde bu organizasyonlar Rekreasyon bölümleri tarafından organize edilmektedir (Zorba, 2007).

Rekreasyon bölümlerinin istihdam alanlarına bakıldığında, bölüm öğrencileri; sanayi ve yerel yönetimler rekreasyonu, turizm rekreasyonu, okullar rekreasyonu, terapi rekreasyonu gibi alanlarda uzmanlaşarak mezun olabilmektedir (Cerit, 2008).

Üniversitelerde Rekreasyonun gelişimi çok uzun yıllara dayanmamaktadır. Rekreasyon dersleri ilk olarak ODTÜ-Marmara ve Gazi Üniversitelerinde başlamıştır. Rekreasyon alanındaki ilk kitap Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK tarafından hazırlanmıştır. Rekreasyon teriminin üniversitelerde konuşulmaya başlamasının ardından Turizm-Rekreasyon bağlantısı gündeme gelmiştir. Rekreasyon pazarlamasının öncelikli olarak turistik yörelerce kabul görmesini sağlamak üzere Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürü Prof. Dr. Erdal ZORBA'nın girişimleri ile 23 Mayıs l997 tarihinde Muğla Üniversitesi, G.S.G.M. , Turizm Bakanlığı işbirliği ile düzenlenen panelde Rekreasyon bölüm olarak açılması görüşüne varılmıştır (Zorba, 2007).

Turizm Fakültesi olarak rekreasyon yönetimi eğitimi ise ilk olarak 2010 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde açılmış ve eğitim verilmeye başlanmıştır. Nevşehir Üniversitesi, Konya Üniversitesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi gibi üniversitelerin Turizm fakültelerinde rekreasyon bölümleri açılmasına rağmen henüz öğrenci alımı yapılmamıştır. Gelişmiş ülkelerin üniversitelerinde turizm bölümlerinin altında rekreasyon eğitimi verilmesine rağmen Türkiye'deki üniversitelerin turizm bölümlerindeki rekreasyon bölümleri istenilen düzeyde değildir.

Türkiye'de 18 üniversitede aktif olarak rekreasyon eğitimi verilmektedir. Türkiye'deki üniversitelere bakıldığında Rekreasyon Eğitimi bölümünün Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesinde yer aldığı, yalnızca Gazi Üniversitesinin Turizm fakültesinde Rekreasyon Yönetimi eğitimi verildiği görülmektedir. Gelişmiş ülkelerin üniversitelerine bakıldığında ise birçok üniversitenin turizm fakültelerinde rekreasyon bölümü olduğu ve yine bu bölümün master ve doktora programları olduğu bilinmektedir. Hem turizm hem de rekreasyonun boş zamanlarda ve gönüllülük esasına dayanarak yapıldığı gibi ortak özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; aynı zamanda konaklama işletmelerinde yapılacak olan rekreatif faaliyetlerin müşteri tatmini sağlayacağı ve otel satış hacmini genişleteceği dikkate alındığında, turizm fakültelerindeki rekreasyon bölümlerinin arttırılması ve gelişmiş ülkelerdeki seviyeye çıkartılması gerekir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Seyahat etme olanaklarının artması, modern teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim düzeyinin yükselmesi, ekonomik koşullardaki iyileşme ve benzeri gelişmeler turizme ve rekreasyon turizmine yönelişi hızlandırmıştır (İnternet 2).

Rekreasyon ve turizm arasında da sıkı bir ilişki vardır. Hem rekreasyon hem de turizm faaliyetleri insanların boş zamanlarında ve gönüllü olarak katıldıkları faaliyetlerdir. Turizmin, seyahat etme ve konaklama şartı dışındaki diğer tüm şartları rekreasyon ile birebir örtüşmektedir (İnternet 3). Bu kapsamda dünyada turizm sektöründe önde gelen ülkeler rekreasyon faaliyetlerine önem vermekte ve bu faaliyetleri birer pazarlama aracı olarak kullanmaktadır. Amerika, İngiltere, Kanada gibi ülkelerde üniversitelerin turizm fakülteleri bünyesinde rekreasyon bölümünü ayrı bir bölüm olarak açılmakta ve turizm sektörüne rekreasyon alanında uzman öğrenci yetiştirmektedir.

Tekin vd. (2009) yapmış olduğu 'Turizm destinasyonunda bulunma kriterine göre belediye rekreasyon hizmetlerinin karşılaştırılması' isimli çalışmasında turizm bölgesinde olan belediyeler yabancı ziyaretçilere göre etkinlikler de düzenlerken, turizm bölgesinde olmayan belediyeler etkinlikleri yalnızca yerli halk için uygulamaktadırlar. Aynı çalışmada rekreasyon faaliyetlerinin düzenlenmesi müşterileri memnuniyetini arttırdığı saptanmış ve tekrar aynı işletmeyi tercih eder misiniz sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu evet cevabını vermiştir. Rekreasyon eğitiminin turizm kapsamında değerlendirilmesi ve rekreasyon eğitiminin turizm eğitimi veren bölümlerde de verilmesi bu kapsamda otellerde uygulanan rekreatif faaliyetlerin bu alanda uzman kişiler tarafından yönetilmesi yabancı ziyaretçilerin memnuniyet düzeylerini arttıracak ve işletmelerin satış hacmini genişletecek ve rekabet avantajı sağlayacaktır.

Türkiye'de turizm bünyesinde rekreasyon eğitimi ilk kez 2010 yılında Gazi Üniversitesinde verilmeye başlanmıştır. Turizm sektöründe önde gelen ülkelere göre değerlendirildiğinde oldukça geri kalındığı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler getirilebilir;

Hem turizm hem de rekreasyonun boş zamanlarda ve gönüllülük esasına dayanarak yapıldığı gibi ortak özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; aynı zamanda konaklama işletmelerinde yapılacak olan rekreatif faaliyetlerin müşteri tatmini sağlayacağı ve otel satış hacmini genişleteceği dikkate alındığında, turizm fakültelerindeki rekreasyon bölümleri arttırılmalı ve gelişmiş ülkelerdeki seviyeye çıkartılmalıdır.

Üniversitelerin turizm fakültesi bünyesinde açılacak olan rekreasyon bölümlerinde ayrıca sertifika programları düzenlenerek öğrencilerin rekreasyonun özel bir alanında (Terapötik rekreasyon vs.) uzmanlaşması sağlanmalıdır.

Sektörle işbirliğine gidilip öğrencilerin istihdam alanları genişletilmeli ve üniversitelerin web sayfalarında personel ihtiyacı duyan işletmelerin linkleri yayımlanmalıdır.

Turizm ve rekreasyon eğitimi alanında önde olan ülkelerdeki üniversitelerin eğitim müfredatları incelenip ders içerikleri geliştirilmelidir.

Öğrencilere sektörde staj yapma zorunluluğu getirilmeli rekreasyon faaliyetleri alanında uzmanlaşması teşvik edilmelidir.

Kaynakça:

Cerit, E. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Bünyesindeki Rekreasyon Bölümlerinin Tercih Edilme Nedenleri ve Bölüm Öğrencilerinin Beklentileri (*Yüksek Lisans Tezi*), Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Ana Bilim Dalı.

Çolakoğlu, T. (2005). Üniversite Öğretim Elemanlarının Boş Zaman Alışkanlıklarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:25, Sayı:1:247-258.

Dieser, R. (2011). A Ten Year Content Analysis of Research in Leisure Education: The Fundamental Attribution Error Seems To Still Be With Us, but is Getting Better. *Brock University, Thirteenth Canadian Congress on Leisure Research,* 68-72.

Erturan, E., Şahin, M.Y. (2003). Üniversitelerdeki Doğa Sporları Örgütlerinde Üyelerin Katılım Nedenleri ve Beklentilerinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma, Güdak Örneği, *I. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu (21-22 Mayıs 2003), Bildiriler Kitabı, (Editör: Tekin Çolakoğlu, E. Esra Erturan)*, 174- 186, Ankara.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelken Tepe Yayını.

Hazar, A.(2003). *Rekreasyon ve Animasyon*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Johnson, D. E., Bullock, C. C., & Ashton-Shaeffer, C. (1997, November). Families and leisure: A context for learning. *Teaching Exceptional Children*. Retrieved from: http://www.highbeam.com/doc/1P3-33469054.html.

Karakullukçu, Ö.F. (2009). Adalet Bakanlığı Çalışanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları (*Yüksek Lisans Tezi*), Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

Karaküçük, S. (2001). *Rekreasyon, Boş Zamanları Değerlendirme.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Kır, İ. (2007). Yüksek Öğretim Gençliğinin Boş Zaman Etkinlikleri: KSÜ Örneği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2:307-328.

Tal, T. (2005). Implementing Multiple Assessment Modes in an Interdisciplinary Environmental Education Course. *Environmental Education Research, 11*(5), 575-601.

Tekin, A., Nebioğlu, F., Özdağ, S., Akçakoyun, F., Yaman, Ç. (2009). Turizm Destinasyonunda Bulunma Kriterine Göre Belediye Rekreasyon Hizmetlerinin Karşılaştırılması, *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:6, Sayı:1:849-857.

Tezcan, M.(1992). *Eğitim Sosyolojisi*, Zirve Ofset, 8. Baskı, Ankara.

Yılmaz, Ş. (2007). Rekreasyon Faaliyetlerinin Yönetim ve Organizayonu:Antalya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerine Yönelik Bir Uygulama (*Yüksek Lisans Tezi*), Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı.

Zorba, E. (2007). Türkiye'de Rekreasyona Bakış Açısı ve Gelişimi, *Gazi Haber Dergisi*, 52-55.

İnternet Kaynakları

(1) www.rekreasyon.org (Erişim: 25/01/2012).

(2) Çerez, H. ve Kesim Ü. (2012). Türkiye'deki Tatil Yerlerinde Sportif Rekreasyon Aktivitelerinin Turizm İçin Önemi: Antalya ve Çevresi Örneği,

http://www.bilalcoban.com/index.php?id=dokuman&islem=oku&yer=2&kat=10&no=51. (Erişim:25/01/2012).

(3) Orel, D.F., ve Yavuz, M.C. (2003). Rekreasyonel Turizmde Müşteri Potansiyelinin Belirlenmesine Yönelik Bir Pilot Çalışma, http://www.fatmaorel.net/makaleler.htm. (Erişim: 22/01/2012).

(4) http://www.collegemajors101.com/parks_recreation_accredited_schools.htm (Erişim: 25/01/2012).

(5) http://www.osym.gov.tr/belge/1-12584/2011-osys-yuksekogretim-programlari-ve kontenjanlari-ki-.html (Erişim: 15/01/2012).

(6) www.studydiscussions.com (Erişim: 21/01/2012).

V-VI Sınıfların Matematik Derslerinde Aktif Eğitim Sistem Kullanımının Önemi

Using The Active Education System In Mathematics Lessons In The V-VI Forms

Aynurə SEYİDOVA *

Öz:

Matematiğin hayatımızdakı yaygın kullanımı, toplumun informasyonlaşması, bilgisayar teknolojisinin toplu şekilde kullanımı bir kez daha gösteriyor ki, orta okulda matamatiksel eğitime dikkati artırmak ve onun kalitesini yükseltmek gerekir. Matamatik öyretmeninin bu işte rolü oldukça büyüktür. Çünkü matamatik öğrenciden ezberciliği değil, düşünmeyi, incelemeyi, olayları analiz etmeyi gerektiriyor

Diğer fenlerde olduğu gibi V-VI sınıflarda matematik dersi de belirlenmiş standartlara göre uygulanmaktadır. Bu standartlarda gelişimyönümlülük ve öğrenciyönümlülük temel götürüldüğünden onları gerçekleştirirken aktif eğitim yöntemlerinden yararlanmak şartdır. Aktif eğitim sırasında öğrenci diğer arkadaşları ve ya öğretmen ile işbirliği yapıyor, tüm sınıfla birlikte, ekipler halinde, bazen de bireysel olarak kendini göstermektedir.

Derslerde psikolojik olarak bazı öğrenciler dersi bildiği halde sınıfın karşısında şaşırıp kalır ve bildiklerini anlatamazlar. Sonuç olarak dersin uzaması, öğrencinin ise manevi, psikolojik darbe almasına neden olur. Aktif eğitimde bu tür bozukluklar olmuyor, sadece küçük sorunlar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin pedegojik bilgi düzeyi üst seviyyededirse, bu sorunlar da ortadan kalkar. Her derse geldiğinde öğretmen öğrencilere önce küçük olan, farklı, bilimsel ya da tarihsel matamatiksel bilgi, ilginç bulgular, ilginç bir hesaplama yöntemleri sunarsa öğrenciler öğretmeni sabırsızlıkla beklerler. Bir nevi ögretmen derse günün konusu ile başlamayı şart edinmelidir. Tabii ki, beklenen ders daha güzel, daha ilginç ve daha kaliteli olacak.

Anahtar kelmeler: Eğitim, ders, matematik, sınıf, psikoloji

* Araştırma.Görevlisi, Nahçivan Devlet Üniversitesi, Pedogoji fakülte, aseforucov@yahoo.com.tr

Abstract :

Widely using mathematics in our life, giving information to the society, generally using the computer technology once again shows that it is necessary to pay attention the mathematical education in secondary school and to develop its quality. The mathematics teacher has an important role in this work. Because the pupil can`t learn mathematics by heart, he has to think, analyze the problems.

The mathematics is taught according to the standards as exist in other subjects. It is important to use an active education methods for to change these standards include to development aspect and pupil aspect. During the active education process the pupils can express themselves in making a relation with their classmates and teacher, also together with all class, in little groups or alone.

During the lesson process although influence of the psychology some pupils know his lessons but he gets confused and can`t explain it in front of his classmates. Result of this fact the lesson may be delayed and that pupil may get psychological and spiritual blow. But in active education so events do isn`t happened we only met a little such problems. If the teacher has a high level pedagogical knowledge this problems can be solved. In each mathematics lessons if the teacher ask the pupils firstly little, different, scientific or historical mathematics knowledge, interesting invention or interesting calculation methods at that time the pupils will wait him with great impatiently. So the teacher must begin the lessons daily topics. Of course the lesson will be nice, interesting and high quality.

Keywords: Education, lesson, mathematics, classroom, psychology

Giriş

Temeli 1999 yılında atılan "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Eğitim alanında Reform Programı" ülke eğitiminin gelişim yönlerini belirledi. Ulu önder Haydar Aliyev bu programın hayata geçirilmesine kendi tavsiyelerini verirken şöyle demiştir: "Benim size tavsiyem şudur, reformları düşünülmüş şekilde yürütün, biçimliliğe, konjonktüre izin vermeyiniz, Azerbaycan'ın milli geleneklerinin yaşatmakdan vazgeçmeyiniz. Bunlar gerçekten önemli, hem Azerbaycan eğitimini dünyanın gelişmiş ülkelerinin eğitimi seviyesine tutarlı bir biçimde iletsin, hem de burada yanlışlar yapılmasın ve temel bozulmasın" (Süleymanova 2008: 93). Uluslararası tecrübeye göre uygulanması amaç olarak öne alınan ve 2008/2009 öğretim yılından orta okullarda uygulanan fen kurikulum'larının temel görevi eğitimin kalitesini artırmak, öğrenciyönümlü ve netice yönümlü eğitimi sağlamaktır. Yeni eğitim sisteminde (Milli Kurikulumun) önemi öğrencilerin idraki gelişimini dikkate alıp, ona imkan ve olanak yaratmaktan ibarettir. Eğitim gelişim yönümlü bir süreç gibi devletin stratejik meselesine dönüşmüştür. Bu anlatılanların temelinde hızla değişen, gelişen hayatın ihtiyaçlarına uyum sağlamak için okullarda matamatiksel eğitim daha da geliştirilmelidir. Ülkemizin geleceği gençlerin aktif faaliyyetinden asılıdır. Çünkü okul onları hayata nasıl hazırlamışsa, onların vatana hizmetleri de o seviyede olacaktır. Matematiğin hayatımızdakı yaygın kullanımı, toplumun informasyonlaşması, bilgisayar teknolojisinin toplu şekilde kullanımı bir kez daha gösteriyor ki, orta okulda matamatiksel eğitime dikkati artırmak ve onun kalitesini yükseltmek gerekir. Matamatik öyretmeninin bu işte rolü oldukça büyüktür. Çünkü matamatik öğrenciden ezberciliği değil, düşünmeyi, incelemeyi, olayları analiz etmeyi gerektiriyor (Abdulkərimov 2011: 3).

Diğer fenlerde olduğu gibi V-VI sınıflarda matematik dersi de belirlenmiş standartlara göre uygulanmaktadır. Bu standartlarda gelişimyönümlülük ve öğrenciyönümlülük temel götürüldüğünden onları gerçekleştirirken aktif eğitim yöntemlerinden yararlanmak şartdır. Aktif eğitim sırasında öğrenci diğer arkadaşları ve ya öğretmen ile işbirliği yapıyor, tüm sınıfla birlikte, ekipler halinde, bazen de bireysel olarak kendini göstermektedir.

Aktif eğitim öğrencilerin bireysel faaliyetine dayanmaktadır. Yeni eğitim kurikulum'larının uygulanmasında idrak yeteneklerinin çok büyük önemi vardır. Eğitim alanın idraki, iletişim ve psikomotor faaliyetleri temelinde yaşamsal becerilerini geliştirerek onlarda milli ve evrensel değerlerin oluşmasına

zeminyaratmaktayız. Eğitimin şekil ve içeriği öyle seçilmelidir ki, o öğrencileri düşündürmeğe, kendini anlamağa, yaratıcı zekasını kullanmağa çaba sarf etsin (Həsənli 2015: 21). Öğrenciler nu yöntemlerle elde ettikleri bilgileri, kendilerine sunulan hazır bilgilerden daha iyi akılda tutarlar (Süleymanova 2014: 230).

Her matamatiksel konu, öğrenciler için sorular doğuracak ve bu sorular onlarda cevabı bulmak, cevabı elde etmek gibi çözüm yollarını bulmak talebi yaratacak. Eğer sorunun çözüm yolunu öğrenci biliyorsa cevap anında geliyor, yok bilmiyorsa sorunun çözüm yolları etkin şekilde araştırılıyor ve cevap netleştiriliyor. Eğer öğrenci bu aşamaları anlayarak öğreniyorsa öğrenilen bilgi daha etkili oluyor. "En doğru ve faydalı yol düşünerek öğrenmektir. Öğrenilen bilgiler o zaman faydalı oluyor ki, o ezberle değil, kişinin kendi fikirlerinin gücüyle kazanılmış olsun" (Həmzəyev 1991: 99). Azerbaycan Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminde matematik fenni için eğitim programı (kurikulumu) (I-XI sınıflar), genel orta eğitim seviyesinde matamatiğin eğitimi aracılığıyla aşağıdaki görevleri yapar: Günlük yaşamsal sorunların çözümü, diğer ilgili derslerin öğrenilmesi, farklı şekillerde orta eğitim almak amacıyla gerekli matematiksel bilgilerin elde edilmesi, öğrencilerin entelektüel gelişimine, başarılı pratik faaliyetine zemin oluşturan düşünme tarzının oluşması, evrensel kültürün bir parçası olarak uygarlığının ve toplumun gelişmesinde matamatiğin müstesna önemi hakkında dolgun tasavvurların oluşturulması, matematik alanında öğrencilerin kendi yaş düzeyine uygun beceriler elde etmesi, çeşitli biçim ve içeriğe sahip bilgilerin mantıksal açıdan idrak ve tahlil edilmesi ve hayatta rastlantısal olayların ihtimal taşımasının anlaşılması ve b. Tüm bunları ise sadece aktif eğitim yöntemleri ile sunulmuş matematik derslerinde sağlamak mümkündür. Gerek matamatik, gerekse de diğer fen öğretmenlerinin ortak kanaatıdır ki, sınıfta hiç de tüm öğrenciler tek tek sınıf karşısında (yeni eğitim yönteminden önce böyleydi) dersi konuşamaz veya bunu yapmak istemiyorlar. Tabi ki, bunun çeşitli nedenleri olabilir. Her gün derse iyi cevap veren öğrenci herhangi bir sebepten bu gün dersini iyi bilmiyorsa, öğrenci serbest cevap veremeyeceğini düşünür ve düşük not almak istemiyor. Onun karakteri dersi tek başına sınıf karşısında konuşmaya izin vermiyor. Çekingendir ve ya dersi iyi bildiği halde sınıf karşısında kendini kaybeder ve dersi iyi anlatamaz. Oysa, aktif eğitim yöntemiyle tüm bunlar ortadan kalkar. Öğrenciler tüm sınıfla birlikte, , ekip halinde çalışdıkları zaman bu sorunlar otomatik olarak ortadan kalkar. Öğrenci unuttuğunu diğer arkadaşından duyar, bilmediğini öğrenir ve sonuç olarak başarılı sonuca engel olan çekingenlik gibi birçok nedenleri yener.

Derslerde psikolojik olarak bazı öğrenciler dersi bildiği halde sınıfın karşısında şaşırıp kalır ve bildiklerini anlatamazlar. Sonuç olarak dersin uzaması, öğrencinin ise manevi, psikolojik darbe almasına neden olur. Aktif eğitimde bu tür bozukluklar olmuyor, sadece küçük sorunlar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin pedegojik bilgi düzeyi üst seviyyededirse, bu sorunlar da ortadan kalkar (Qədimova 2008: 166).

-VI sınıf düzüyindeki matematik dersinin özelliği öğrencileri düşünmeye, hesaplamaya, tahlil etmeye sevk ediyor. Bu sınıflarda matematiğin eğitimi sırasında öğretmen bilgileri öğrencilere hazır şekilde vermemeli, öğrencilere yardımcı olmalıdır. Başka diyişle öğrenmenin yollarını öğretmelidir. Çağdaş dünyada yaşayan herkes sorunu zamanında çözmeyi, hızlı karar kabul etmeyi, yönetici olmayı, araştırmacı olamayı, kendi hayatını düzgün organize etmeyi, toplum için yararlı olamayı, kendi becerilerini gerçekleştirmeyi, sürekli gelişmeyi başarmalıdır. Sırf bu tür toplum yetiştirmek için öğretmenler sorumludurlar. Matematik derslerinde de öğretmen kendi üzerine düşen görevi gerçekleştirmekle topluma kendi "katkısını" sağlamalıdır. V-VI sınıflarda matematik eğitimi verecek öğretmen değil bu sınıfları kapsayan bilgileri, hatta VII-XI sınıfları da kapsayan bilgileri mükemmel bilmelidir. Çünkü matematik derslerinde başarı elde etmek için varislik ilkesine ciddi yaklaşmak gerekir ve bu ilke I sınıftan XI sınıfa kadar kendini belli ediyor. Dolayısıyla sonrakı yılda V veya VI sınıfta ders verecek öğretmen uygun olarak IV-V sınıfların matematik derslerine katılmalıdır. Matematiğin eğitimi sürecinde yeni pedagoji yöntemlere, aktif eğitim sistemlerine dayanarak hazırlanmış dersler öğretmenin önündeki en önemli görevlerden biridir. Aktif eğitim yöntemlerinin uygulanması ile hazırlanmış dersler öğrencileri geliştirir, onları düşündürmeye, sorunlarını bağımsız çözmek alışkanlığına zemin yaratır (Novruzov 2015: 53).

Sınıf matematik kurikulumunu incelediğimizde görüyoruz ki, öğrenci yılın sonunda sayılara, cebir ve fonksiyonlara, geometriye, istatistik ve ihtimale ait bazı bilgiler kazanmalı, bu bilgileri gelecekte

uygulamayı başarmalılar. Tüm bunları sağlamak için matamatik derslerinde öğretmen talep edilen alt-standartı gerçekleştirmekle birlikte, öğrencileri diğer üstünlüklere (düşünmek, dikkat, iletişim, işbirliği, davranış, sabırlılık, hitabet) de ulaştırmayı en az kavranacak bilgiler kadar amaçlamalıdır. Bu düşünceyle ilgili değerli eğitimciler F.N.İbrahimov ve R.L.Hüseynzadenin tutumunu belirtelim: "İnteraktif tipli yöntemlerin kullanımı öğrencilerde bağımsız düşünmek, okuduğuna, başkalarının fikrine, işittiğine tepki vererek onları onay veya inkar etme becerisini oluşturuyor. Bu süreçte başlıca kural öğrenciyi dikkatle dinlemeyi, onun doğru olmayan, bazen karmaşık fikirlerine katlanmak (hoşgörü göstermek), sabırlı ve nazik olmaktır. Sabırsızlık ve hoşgörüsüzlük faydalı sonuçla vermiyor. Hoşgörüsüzlük kabalıkla, alçaltıcı ifadelerin kullanılması ile sonuçlanır ki, bu da iletişimin bozulmasına yol açıyor. Bu yöntemlerın kullanımı öğrencinin bilgi birikimini daha da zenginleştirir, diksiyonunu düzenler,

röportaj, diyalog sürecinde karşısındakini inandırmak, görüşünü kanıtlamak gibi şeyler öğretir. Böylece öğrencinin eğitiminde daha başarılı sonuçlar elde edilir" (İbrahimov., Hüseynzadə 2013: 546). K.D.Uşinski eğitimin başlıca görevi olarak düşündürerek öğretmeyi, düşünerek öğrenmeyi ve mantıklı sonuçlara gelmeyi görüyordu ve sonuç olarak, düşünmek, akıllı ve mantıksaı sonuçlar çıkarmak beyinin görevidir. Eğer biz öğrenciyi düşündürmeden, düşünmeden, fikirler yürütmeden eğitim emeği ile meşgul etmiş olsak (yani bilgileri hazir şekilde vermiş olsak), onların beyin faaliyetini frenlemiş oluruz (Uşinski 1953: 172). Biz öğrencileri dinleyiciye dönüştürerek hiçbir iyi sonuç elde edemeyiz. Öğrenci herhangi sorunun çözümünü düşünerek bulduğunda, talimatın çözümünde yol verdiği eksiklik ve hataları bulup ortadan kaldırdığında ezberciliğin önü alınır ve bu tür eğitim başarılı eğitim olarak netice doğurur. Aktif eğitimde görselliğin olması da gözden kaçmamalıdır. Malumdur ki, her öğrenci çeşitli yöntemlerle idrak ediyor. Howard Qardnerin "çeşitli yöntemlerle idrak etme" teorisi artık bilinmektedir: Dilsel/söz, mantık/matematiksel, ses/muzik, beden/kinestik, görsel/mekan, fertlerarası, bireysel, naturalistik/tabiat. Örneğin, herhangi geometrik figürden bahs etdiğimiz zaman onu net olarak izlemek, dokunmak, figürün boyutları incelemek, daha da iyisi derste aynı figürü öğretmenle birlikte yapmak, öğrencilerde bu geometrik figür hakkındaki bilgilerin daha faydalı olmasına garanti veriyor. Bu konuda Y.A.Komenski yazıyor: "...mümkün olan herşeyi duygularla kavramaya yöneltmek, yani görüneni - görme duyusuna, sesi-işitme duygusuna, kokuyu-duyma duygusuna, tadı - tat duyusuna, dokunula-dokunma duygusuna sunmak her zaman öğretmenler için altın kural olsun"! (Komenski 1961: 174). Genelde aktif dersin yapısı aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Motivasyon, sorunun hazırlanması aşaması. Sorun bir sıra olasılık ve varsayımlardan oluşuyor. Bunları araştırma yöntemleri ile kontrol etmek gerekir. Araştırmanın yapılması (Araştırma sorularını yanıtlayan yollar, çözümler, haberler araştırılıyor. Bunu farklı çalışma yöntemleri ile - ferdi, kolektif, çiftlerle, grupla hayata geçirmek mümkündür. Bilgi alışverişi (bu aşamada öğrenciler bulduğu cevapların, çözüm yolarının tanıtımını yapıyorlar).

Bilginin müzakiresi ve düzenlenmesi (elde edilen bilgiler sistemleştirilir, tüm grupların tanıtımları arasındaki ilişki bulunuyor).

Sonuç, genelleme (sorunun çözümü olduğu iddia edilen bilginin gerçekten de bu sorunun çözümü olup olmadığı ve araştırmadan önceki varsayımlarla mukayesesi organize ediliyor).

Yaratıcı tatbik (kazanılmış bilgileri möhəmləndirmək amacıyla pratik ödevler yerine yapılıyor). Ev ödevleri (derste alınmış bilgilerin ve yeteneklerin güçlendirilmesi için gerekli ödevler seçilir. Bu ödevlerin yaratıcı ve araştırma tipli olmasına öncelik verilmelidir.

Değerlendirme ve refleksiyon (somut kriterler üzerinden değerlendirme yapılıyor, ardından ise gerekli sorular sırasıyla öğrencinin kendi faaliyetine bakması sağlanıyor).

Eğitim sürecinde tefekkürün aktivleşmesi sonucunda

Bilgiler daha bağımsız, özgür kavranılır ve benimsenir;

Mantığı, eleştirel ve yaratıcı düşünce, ayrıca sorunların çözümü ve karar kabul edilmesi üzerine alışkanlıklar oluşturuluyor;

Araştırma alışkanlıkları oluşturulur;

-Kaşılıklı saygı duygusu ve işbirliği alışkanlıkları aşılanıyor (Veysova 2008: 164).

Eğitim sürecinde mantığı ve eleştirel düşünceyi geliştiren, yaratıcı faaliyete dayalı aktif ve interaktif yöntemleri kullanan öğreten-öğrenen, diyaloguna ortam yaratıyor. Bu yöntemde öğretmenin ve öğrencilerin işbirliği içinde faaliyet göstermeleri şartdır. İnteraktif eğitim yöntemleri produktiv, yaratıcı, özgür düşünme için real ortam yaratır, eğitim sürecini araştırma sürecine dönüşdürüryor. Azerbaycan'da elde edilmiş ilk deneyim gösteriyor ki, böyle eğitim ortamında öğrenciler daha aktiv oluyor, fennin önemini, eğitimin amaçlarını, fen içerisinde ve fenlerarası bütünleşmeyi anlıyor, analiz ediyor, degerlendiriyor ve onlara düşüncelerini bildirirler. Her bir ders örneği üzere eğitimin şekil ve yöntemlerinin seçilmesi öğretmenin yetkilerine aittir (Süleymanova 2004: 18). Düşüncelerimizi V sınıfta yapılan bir konu üzerinde özetleyelim.

Konu: Denklem. Denklem kurmakla mesele çözümü

Standart: 2.1.1. Değişenlerin ve natural sayıların yardımıyla basit cebirsel ifadeler ve denklemler kuruyor.

2.2.2. Natural sayılar çokluğunda denklemleri çözüyor.

Öğrenci becerileri: Denklemleri çözüyor; Konuyu denklem kurarak çözüyor; Denklemlere uygun konular kuruyor.

Faaliyet: Mühakimə yürütmə ve isbatetmə, alakalandırma, sunum Kaynaklar: derslik, iş kağıtları, bilgisayar, projektör

Entegrasyon: Ana dili 3.1.2. Konuyla ilgili topadığı belgeler temelinde metin hazırlıyor. Matematik 2.2.1. Değişenin verilmiş sayıları için ifadenin değerlerini bulur.

Çalışma yöntemi: Beyin hamlesi, söz birliği, sorular Çalışma şekli: kolektif, çiftlerle, ekiple

Dersin gidişi:

Her derse geldiğinde öğretmen öğrencilere önce küçük olan, farklı, bilimsel ya da tarihsel matamatiksel bilgi, ilginç bulgular, ilginç bir hesaplama yöntemleri sunarsa öğrenciler öğretmeni sabırsızlıkla beklerler. Bir nevi ögretmen derse günün konusu ile başlamayı şart edinmelidir. Tabii ki, beklenen ders daha güzel, daha ilginç ve daha kaliteli olacak. Örneğin: Çocuklar biliyor musunuz, Puan karenin matematik öğretmeni arkadaşına yazdığı mektupta bu yetenekli öğrencisini şöyle tarif ediyor: "Benim sınıfımda matematiksel ejderha oluşmuş". Şimdi bakalım bugün bizim dersin matamatiksel ejderhası kim olacak? Bu gibi sözlerle öğrencilerde coşku yaratmak mümkündür.

Konu V sınıf öğrencileri için yeni bir konu değildir. Çünkü onlar basit denklemleri çözmeyi aşağı sınıflardaa öğrenmişlerdir. Bu aşamada maksat öğrencilerin $5x + 6 = 16$ tipli denklemleri çözmeleri ve aksine bu tip denklemlere uygun metin oluşturmalarıdır. Bu aşamaya gelmek için biraz geçmişe dönüyoruz. Yani öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini araştırmak, ortaya çıkarmak için tanı değerlendirme yapılıyor. Dersin motivasyon kısmı da bu aşamada yapılıyor. Bunun için sınıfa çeşitli matamatiksel ifadelerden hangisinin denklem olduğu, denklemin tarifini hatırlayalım, meçhul derken ne anlıyoruz ve s.. sorularla müracaat edilebilir. Öğretmen terazi şeklini ekranda göstererek çocuklardan terazi ile denklem arasında ilişki kurmayı isteyebilir. Araştırma sorusu olarak meçhul toplananın, meçhul çıkılanın, ayrıca meçhul azalanı, çarpımın, bölünenin ve bölenin bulunma kuralı konulabilir. Daha sonra gruplara derslikteki konuda talimat veriliyor. Konu nadir denklemleri çözerken meçhul toplananı, meçhul azalanı, ayrıca meçhul çıkılanı, çarpımı, bölüneni ve bölenin bulunması kurallarını iyi bilmediği için hatalar yapıyor. Farz edin ki, Nadir sizin sınıfta okuyor ve sizden bu kuralları yazarak ona vermenizi rica ediyor. Siz bu yazılı açıklamayı hazırlayın ve her duruma ait örnekler vermeyi unutmayın (Qəhrəmanova , Hüseynov 2012: 150). Farklı gruplardan farklı kuralları hazırlamak rica olunur. Tabii ki, matematiksel bilgiyle birlikte burada tüm grup üyelerinin katılımına, onların işbirliğine, hazırlanan sunumların özenli ve çekici olmasına da dikkat çekilmektedir. Daha sonra her gruptan bir kişi hazırladığı ödevi sınıf karşısında sunuyor. Bu aşamada grupların değerlendirilmesi yapılır ve sonra öğrencilere küçük bir slayt gösteriliyor. Slayt

filosofların matematik hakkında söyledikleri olabilir veya matematik hakkında tarihi bilgi olabilir veya denklem kelimesinin arapça "mübadile" sözünden kaldırıldığı (Nəbiyev 1983: 132) bilgisi verilebilir, bir nevi öğrencilerin zihinsel huzuru temin edilir. Daha sonra yeniden öğrencilerden 30-2x=20 tip denklemler sergileyerek çıkılanı (bu denklemde meçhul çıkılan olduğu için) bulmak isteniyor. Burada amaç çıkılanın 2x olduğuna dikkat çekmektir. Çünkü birçok durumlarda öğrenciler yanlışlıkla 2 sayısını tek başına çıkılan olduğunu düşünürler. Doğru sonuç elde edildikten sonra derslikte verilen denklemlere uygun konu kurmak gerekiyor. Bu işi grup veya çiftlerle yapmaq mümkündür. Daha sonra işçi kağıtlarında öğretmenin önceden hazırladığı sorulara öyrenciler ciftlerde ve ya qruplarda çalışaraq yanıt veriyorlar.

Belirlenmiş kriterler temelinde not hesaplanması yapılıyor. Anne-babanız veya abla - kardeşlerinizle aranızdaki yaş farkına ait konu tertip edin ve aynı konuyu denklem kurarak çözün.

Aktif dersin hangi düzeyde kurulması doğrudan öğretmenin profesyonelliğine bağlıdır.

Aktif eğitim süreci sırasında öğretmen bir nevi rehber (fasilitator) olmalıdır. Ve bu zaman öğretmen görüşlerini kabul ettirmiyor, her iki taraf (öğretmen ve öğrenci) ortak faaliyet göstererek sorunu çözmeye çalışıyorlar. Araştırmacı bilimadamı E.X.Muharremova Çin eğitimcilerinden şöyle bahsediyor: "...öğretmen öğrencinin seviyesine inmeli, kendini ondan üstün görmemeli, sanki onunla birlikte gelişiyor ve öğreniyor. Asıl öğretmen öğrenciyi öğretirken ve terbiye ederken onu ileriye götürür, peşinden çekmiyor, onda ilgi uyandırır, onu mecbur etmiyor, ona yol gösteriyor, fakat yolu serbest gitmeye olanak sağlıyor. Ne kadar o öğrencide ilgi uyandırır, mecbur etmiyor, demek ki öğrencinin bilgi kazanması kolaylaşıyor. Ne kadar o öğrenciye yol açar, dolayısıyla ona düşünme fırsatı veriyor o zaman daha iyi sonuçlar aliyor. Öğretmen ve öğrencinin arasında bağımsızlığın sağlanması, bilgi kazanmak alışkanlıklarının aşılanması ve öğrenciye düşünme olanağının verilmesi işte bunlar öğretmenlik yeteneği demektir" (Məhərrəmova 2013:14).

Dersin kalitesi, verimi öğretmenin sadece adı giden materyalin teorik kısmını mükemmel bilmesi ile değil, aynı zamanda onun sanatına, çektiği örneklere, dersi öğrencilere ulaştırmak becerisine, dünyagörüşüne de aynı derecede bağlıdır. Çocuğun idraki ile bilgi arasında öyle bir köprü yapılmalıdır ki, istediği zaman öğretmensiz de bu köprüden geçip, geri döne bilsin (Ağayev 2015: 22).

Genellikle aktif eğitimin temel amacı öğrencinin daha fazla bilgi öğrenmesi değil. Aktif eğitim sırasında öğrenciler bilgi kazanmakla birlikte araşdırmacılığı, sorunun çözümüne giden düzgün yolları belirlemeyi ve bütün bunların yanısıra işbirliği yapmayı, dinlemeyi ve düşüncelerini paylaşmayı öğrenmelidir. Dahi Ü.Hacıbeyov yazıyor": Didaktika senden gerektirir ki, öğrenciyi bir yöntemle öğreten zaman bu kurallara uyulsun:

Çocuğa aşina olan şeylerden başlayıp, kayıtsız olduğu şeylere geç.

Çocuğa gözüyle idrak ettiği şeylerden başlayıp, hayal ile bilincinde olan şeylere geç.

Sade şeylerden başlayıp, karmaşık şeylere geç ve i.a" (Hacıbəyov 1909). Ünlü eğitimci liselilerde yaratıcı düşünceyi geliştirmek için müzakere, kıyas, analiz ve görsellik yöntemlerinden kullanmayı öneriyordu.

Eğitim felsefelerinden biri olan proqressivizm yandaşları düşünüyorlar ki, eğitimde konuya büyük önem verilmelidir. Dikkat daha çok çocukların üzerinde olmalıdır. Öğrenciler düşünceleri aktif deneyim yoluyla sınavdan çıkarmalılar. Deney sırasında oluşan sorulara cevap arayan zaman tatbikat daha çok önem taşıyor. Bu, passiv olmayan aktif öğretidir. Öğrenen kendisinin kişisel deneyimlerinden anlam çıkarır ve sorunu çözüyor. Yaratıcı öğretmenler öğrenciler için deney ortamı yaratıyorlar ve öğrenciler deney yaparak, kısa sürede belli konu ve olayları sistemli bir şekilde öğreniyorlar (Süleymanova 2014: 27).

Unutulmamalıdır ki, interaktif eğitim yöntemlerinin çalışma mekanizmalarının alanı çok geniştir. Bu zorunluluktan doğan çağdaş eğitim yöntemlerinin avantajları onların uygulamasını

daha zorunlu kılıyor. Bu yöntemler öğrencilerin tefekkürünü geliştiren, onları düşündüren araştırmalar yapmaya zorlayan yöntemlerdir (Sadıqov, Həsənli 2015: 210).

Sonuç

Son olarak belirtebiliriz ki, diğer sınıf ve derslerde olduğu gibi V-VI sınıfların matematik dersleri de aktif eğitime dayanmalı, öğrencilere araştırmacılık, hoşgörü, entelektüel, dürüstlük, tarafsızlık gibi alışkanlıklar aşılanmalıdır. Tüm bunlara öğrenci aktif eğitim yöntemlerine dayalı derslerde, ayrıca onlar için seçilen çalışma biçimlerinde - ekiple, ferdi, çiftlerle veya gruplarla serbest çalışan zaman sorunun çözümünde doğrudan katılımcı olduğu zaman, sorunun çözümüne giden yolda karşılaştığı sorulara cevap bulurken başarıyor. Başka deyişle bulduğu cevap veya öğrendiği çözüm algoritmisi onun kişisel "keşfine" dönüşüyor ve öğrendiklerini unutmuyor.

Kaynakça

Abdulkərimov M.C. *Orta okulun matematik çizgisinde uçdeğer ve tatbik konuları eğitimin hayatla ilişkilendirilmesi aracı olarak (V-XI sınıflar).* Nam. Dis. Avtorefaratı. Bakü: 2011.

Eroğlu Ə.Ə. Seçilmiş eserleri. Bakü: Mütercim, 2015.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nin okulları için matematik dersi için eğitim programı (kurikulumun) (I-XI sınıflar). Bakü: 2013.

Hacıbeyov Ü.Ə. Terakki gazetesi, 1909, № 50.

Hamzayev M.E. *Pedagojik psikoloji*. Bakü: Maarif, 1991, 296 s.

Hasanlı O.Q. Şəxsiyyətyönümlü kurikulumun idrak mahiyyəti / Azerbaycan'da eğitim yapılanmasının öncelikleri: Çağdaş yaklaşımlar uluslararası bilimsel konferansı'nın malzemeleri. Bakü: Mütercim, 2015.

İbrahimov F.N, Hüseyinzade R.L. *Pedagogika.* Kitap 2 cilt, I. cilt. Bakü: Mütercim, 2013.

Komenski Y.A. *Seçilmiş pedagoji eserleri.* Bakü: 1961.

Tuncer H. *Aktif eğitimde gruplarla işin düzenlenmesi, Kurikulumun hazırlanması ve uygulanması konuları.* Bakü: Kevser, 2008.

Kahramanova N, Hüseynov F. *Riyaziyat 5'inci sınıf ders kitabı.* Bakü: Yarıçap, 2012.

Romanya E.X. İlkokullarda interaktif ve geleneksel yöntemlerden birlikte kullanımının eğitimin kalitesine etkisi. Bakü: 2013.

Nabiyev H.M. *Okullunun izahlı matematik sözlüğü.* Bakü: Maarif, 1983.

Novruzov A.S, Aliyeva K. *VI sınıf riyaziyat kurikulum'ında aktif eğitim yöntemlerinden istifadə* /"Eğitim kurikulum'ları: Pratik uygulamalar" konusunda düzenlenen cumhuriyet konferansının malzemeleri. NMİ (24 nisan 2015). Bakü: Okul, 2015.

Sadıgov Ç, Hasanlı O. *Didaktik.* Baki: Bilim ve eğitim, 2015.

Süleymanova A.Y. Tehsilin esasları. Bakü: Təhsl, 2014.

Süleymanova A.Y. *Fen kurikulum'larında içerik standartları* // Kurikulumun hazırlanması ve uygulanması konuları. Bakü: Kevser, 2008.

Uşinski K.D. *Seçilmiş pedagoji eserleri*. Bakü: 1953.

Umumtəhsil okullarının I-IV siifləri için fen kurikulum'ları. Bakü: Eğitim, 2011.

Veysova Z. *Aktif (interaktif) eğitim teknolojisi: Psikolojik mekanizmaları ve yapısı* // Kurikulumun hazırlanması ve uygulanması konuları. Bakü: Kevser, 2008.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında İslam Dışı Dinlerin Öğretiminin Değerlendirilmesi

The Evaluation Of The Curriculum Of Secondary School Education Of Religion And Ethics And Education Of The Non-Islamic Religions In Textbook

Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir KIYAK *

Öz:

20. yüzyılın son çeyreğinde sanayileşme ve teknoloji alanındaki gelişmeler, toplumları ve milletleri iç içe yaşar duruma getirmiştir. Bu süreçte farklı inanç ve kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda, toplumsal birliktelik açısından eğitim çok büyük bir önem arz etmektedir. Din eğitimi ise bu eğitimin farklı bir yönünü teşkil etmektedir. Özellikle de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, farklı dini ve kültürel temellere sahip bireylerin nasıl bir eğitime tabi tutulacağı din eğitimi açısından önemli bir problemdir. Zira toplumsal çatışma ve ön yargıların önüne geçerek bir arada yaşama kültürünün oluşmasını sağlamak amacıyla diğer dinlerin öğretimi oldukça önem arz eder.

Bu düşünceden hareketle çalışmamızda Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarında İslam dışındaki diğer dinlerin öğretiminin nasıl ele alındığı incelenmektedir. Bu kapsamda çalışmamızda 2010 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve Dikey Yayıncılık tarafından basımı yapılan Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 15.10.2012 tarih 188 sayılı kurul kararıyla 2013-2014 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen, Sezgin Öztürk tarafından kaleme alınan 12. sınıf Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Diğer Dinlerin Öğretimi, Din Eğitimi, İlahi Dinler, Hint Dinleri

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, akifsozer@gmail.com
** Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Fakültesi,burcusel3@gmail.com

Abstract:

In the last quarter of the 20th century, developments in industrialization and technology brought societies and nations to live together. In this process, in communities where different beliefs and cultures coexist, education becomes of great importance in terms of social cohesion. Religious education represents a different aspect of this education.

Especially in Religious Culture and Moral Education, how the individuals with different religious and cultural backgrounds will be educated is an important problem in terms of religious education. Preventing the social conflicts and prejudices to ensure the coexistence of cultures, teaching other religions is very important.

From this point of view, in our study, curriculum of Secondary Scchool Education of Religion and Ethics and education of the non-İslamic religions in the textbooks are examined. In this context, 2010 curriculum of Secondary Scchool Education of Religion and Ethics 12th grade Education of Religion and Ethics course book was examined which was established by Ministry of Education, Chairman of the Board of Education's the decision No. 188 of 15.10.2012 date, written by Sezgin Öztürk and published by Dikey Publishing

Keywords: Education of Religion and Ethics, Teaching Other Religions, Religious Education, Divine Religions, Indian Religions

Giriş

20. yüzyılın son çeyreğinde sanayileşme ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve hızlanarak artan küreselleşme süreci toplumları ve milletleri iç içe yaşar duruma getirmiştir. Bu süreç, homojen toplum yapısından heterojen toplum yapısına yönelik bir değişimin yaşanmasına sebep olmuştur. Yaşanan bu değişim, farklı inanç, kültür ve değer yargılarına sahip insanların bir arada yaşamasına ve birbirleriyle iletişim kurmasına olanak sağlamıştır. Teknoloji ve iletişim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda birbirinden fiziksel olarak uzak olan insanlar ve toplumlar birbirlerini etkileyebilmektedir.

Küreselleşme sürecinde toplumların etkilendiği en önemli konulardan biri de eğitim, özellikle de din eğitimidir. Bireylerin ve toplumların birbirleriyle iletişiminde ön yargı ve anlaşmazlıkların çözümünde din, aktif bir rol üstlenebilmektedir. Çünkü dinin en önemli fonksiyonlarından biri insanlar üzerinde manevi bir yaptırım gücüne sahip olmasıdır. Dinin sahip olduğu bu fonksiyondan dolayı farklı inanç ve kültürlerden insanlarla sağlıklı ve iyi bir iletişim kurabilmek için, onların inançlarını, kültürlerini ve ahlaki değerlerini tanımaya ihtiyaç vardır. Zira farklı inanç ve kültürlere sahip insanlar, aynı toplumun bir bireyi olmakta ve hatta bir arada eğitim almaktadırlar. Bu bağlamda Din Kültürü Ahlak Bilgisi derslerinde, farklı din ve inanca sahip bireylerin nasıl bir eğitime tabi tutulacağı din eğitimi açısından önemli bir problemdir. Bu nedenle çalışmamızda Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve örnek olarak seçtiğimiz ders kitabında farklı inançların nasıl ele alındığını incelemeye çalışacağız. Daha sonra verilen bilgilerin doğruluğu ve yeterliliğini Dinler Tarihi metoduyla değerlendireceğiz.

Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi

Öğretim programları bir dersin amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler sunan en önemli belgelerdir. Bu nedenle ilgili programın yapısı, içeriği ve muhtevası son derece önem arz etmektedir. Bir dersle ilgili öğretim programlarının değişimleri yansıtması için belli aralıklarla gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu sürenin beş yıl olması gerektiği genel kabul görmektedir. Talim Terbiye Kurulu'nun 08.12.1981 gün ve 213 sayılı kararı ile "Din ve Ahlak Bilgisi" olarak birleştirilen ve 21.10.1982 tarih ve 139 sayılı karar ile adı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" olarak değiştirilen dersin programı 28 Mart 1982 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 1982'den sonra dersin programındaki ilk ciddi değişiklik Talim Terbiye Kurulu'nun 29.02.1992 tarih ve 47 sayılı kararı ile gerçekleşmiştir. Bu

tarihten sonra Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ise 1992'den yaklaşık 13 yıl sonra Talim Terbiye Kurulunun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla değiştirilmiştir. (Kaymakcan 2009: 33) Bu program da 2010 yılında kısmi revizeye uğramıştır. Türkiye'de okutulan ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde mevcutta bu program uygulanmaktadır.

Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde 2000 yılı öncesinde diğer dinlerin öğretiminde savunmacı bir din eğitimi yaklaşımının hâkim olduğu görülür. Bu dönemde ders kitaplarında dinler, ilahi olan ve olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmaktaydı. İlahi dinler kategorisine ise Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam dahil edilirdi. İlahi dinlerde kendi içerisinde aslı bozulan ve bozulmayan ilahi dinler şeklinde iki gruba ayrılmaktaydı. Aslı bozulmayan tek ilahi din olarak ise İslamiyet zikredilirdi. Bu yaklaşımla diğer dinler hakkında herhangi bir bilgi vermeden İslamiyet'in diğer dinlere karşı üstünlüğü kabul edilmekteydi. Fakat 2000 yılından sonra hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında böyle bir sınıflandırmanın terkedildiği ve onun yerine uluslararası Dinler Tarihi veya Karşılaştırmalı Dinler disiplininde kabul gören bir sınıflandırmanın benimsendiği görülmektedir. Diğer dinlerle ilgili farklılıklardan ziyade ortak konulara yer verilerek dinlerin özde birçok açıdan benzer özelliklere sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır. (Kaymakcan 2009: 51-52)

Türkiye'de 1982'den bu yana ilk ve ortaöğretimde zorunlu bir ders olarak yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle ilgili tartışmalara, 9 Ekim 2007 tarihli AİHM ve 3 Mart 2008 tarihli Danıştay'ın verdiği kararlar da eklenmiştir. Verilen kararlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığı belirtilerek, dersin bu içeriği ile zorunlu olması hukuka aykırı görülmüştür. Bu gelişmeler üzerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine karşı Türkiye, çoğulculuk olgusuyla ve özellikle eğitim alanına yansımasıyla yüzleşmeye ve yeni duruma göre bu derse ilişkin politika ve pedagoji anlayışını yeniden ele almaya başlamıştır. Bu çalışmaların sonucunda, 2005 ve 2006 yıllarında yenilenen ilk ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının 2010 yılında yeniden düzenlenmeye gidilmiştir. (Aşlamacı 2013: 269)

2010 tarihli ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ortaöğretim programına bakıldığında "Din, Kültür ve Medeniyet" öğrenme alanının 12. Sınıf düzeyi son ünitesinde "Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri" ünitesine yer verilmektedir. Ünitenin konu açılımı aşağıdaki şekildedir.

Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri

Yaşayan Dinler

Vahye Dayalı Dinler: Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet

Hint Dinleri: Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizm

Çin ve Japon Dinleri: Taoizm, Konfüçyanizm, Şintoizm

Geleneksel Dinler

Dinlerin Benzer Özellikleri

İnanç

İbadet

Ahlak

Dinlerde Önemli Gün ve Geceler

Dinlerde Çevre Bilinci

Küreselleşen Dünyada Dinler Arası İlişkiler (MEB 2010: 67)

Bu ünitenin konu açılımına bakıldığında diğer dinlerin öğretimi dört başlık altında incelenmiştir. Birinci başlık altında yaşayan dinlere yer verilmiştir. Bu başlık altında Vahye Dayalı Dinler alt başlığı altında Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet, Hint Dinleri alt başlığı altında Hinduizm, Budizm, Caynizm ve

Sihizm, Çin ve Japon Dinleri alt başlığı altında Konfüçyanizm, Taoizm, Şintoizm dinleri ve Daha sonra Geleneksel Dinler alt başlığıyla ilkel dinlerin temel özelliklerine ve bu dinlerdeki sahip olunan inanç kavramları incelenmiştir. İkinci başlık altında Dinlerin Benzer Özellikleri, Üçüncü başlık altında Dinlerde Çevre Bilinci, dördüncü başlık altında ise Küreselleşen Dünyada Dinler Arası İlişkiler konularına temas edilmiştir. Geleneksel Dinler dışında incelemeye konu olan dinlerin seçilmesinde dünya üzerinde sahip oldukları mensubunun fazlalığının göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber dünya üzerinde az sayıda mensubu bulunan Zerdüştlük, Sabiilik, Maniheizim dinleri ile Geleneksel Türk Dini hakkında bir bilgi verilmemiştir. Bu dinlere neden yer verilmediği hakkında herhangi bir açıklama da yer almamaktadır. Ayrıca özellikle yüzyılımızın öne çıkan dinsel faaliyetlerinden olan "Miyonerlik ve Dinler Arası Diyalog" konusu "Küreselleşen Dünyada Dinler Arası İlişkiler" başlığı altında incelenmiştir. Bu konunun öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından birer alt başlık altında verilmesi daha uygun görülebilir. Böylece bu dinsel faaliyetlerin gerçek amaç ve gayeleri dışında hareket ettiklerinde dinimiz ve toplumumuz üzerindeki doğurabileceği menfi etkileri daha etkili bir şekilde vermek mümkün olurdu. (Bu dinsel faaliyetler hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Küçük vd. 2011: 489-510.)

Ortaöğretimde zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin sadece 12. Sınıfın 7. Ünitesinin "Din, Kültür ve Medeniyet" öğretim alanında diğer dinlere değinilmesi büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Zira yoğun bir bilgi yüküne sahip olan bu konuların öğretimi için verilen sürenin hem çok kısa olması hem de bu dönemde öğrencilerin daha çok üniversite sınavlarına odaklanmaları konunun kavranıp öğrenilmesini yetersiz kılmaktadır. Zira Ortaöğretim 9. sınıftan, ortaöğretim 12. sınıfa kadar diğer dinler ders müfredatında aşamalı olarak ele alınabilir ve öğrencilere bu dinlerle ilgili gerekli bilgiler daha sistemli ve öğretici bir metodla verilebilir.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında diğer dinlerin öğretilmesinin gerekçesi şu şekilde ifade edilmiştir: Gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur. Programda diğer dinlere de yer verilerek *dinler arası açılımlı* bir ders niteliği kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda, diğer dini ve ahlaki değerler öğretime konu edilmiştir. Fakat din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir öğretimine dönüşmemesine de büyük özen gösterilmiştir. Program bu yaklaşımla öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinlere ve o dinin mensuplarına karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesini hedefler. Öğrenci günümüzdeki önemli dinleri tanır ve bulundukları ülkeleri haritadan gösterir. Semavi dinlerin tarihî gelişim süreçlerini sıralar. Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm, Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizmin genel özelliklerini açıklar. İlahî dinlerin inanç ve ahlak konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlak ilkelerini fark eder. Farklı inanç sahiplerine saygı duyar. Dinlerin, çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örneklendirir. Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark eder. (MEB 2010: 11, 12, 19)

Küreselleşme süreci farklı inanç ve kültür yapılarına sahip insanları bir arada yaşama ihtiyacının doğması sonucu meydana gelen heterojen toplum yapısı, kişilere birbirlerinin inançlarını, davranışlarını, kültür ve değer anlayışlarındaki farklılıkları sebeplerini ve yaşamlarına yön veren değerleri yakından tanımayı gerekli kılabilir. Fakat bu dinlerin sadece tarihsel süreçleri, inanç ve ahlak konusundaki ortak yönleri ve evrensel ahlak ilkelerinin verilmesi, öğrencide bütün dinlerin hak din olduğu imajını oluşturabilir. Esasen Müslüman bir öğrenciye kendinin ve dininin konumunu bilmesi açısından dinlerin sahip olduğu ortak öğretileriyle beraber farklı öğretilerinin öğretici bir tarz da verilmesi gereklidir. Fakat böyle bir öğretim programında, normatif olunmamalı ve objektif bir bakış açısıyla bu farklılıklar ortaya koyulabilmelidir. Bu sayede öğrenci hem dinlerin öğretilerini hem de bu öğretilerdeki farklılıkları anlamlandırma bilgi ve becerisine sahip olacaktır. Bu durum toplumsal hayatta insanların saygı ve hoşgörü çerçevesinde diğer din mensuplarını yargılamadan ve ötekileştirmeden bir arada yaşama bilincine sahip olmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci bu sayede son ilahi din olarak İslam'ın niçin gönderildiğini ve inanç ve ahlaki öğretilerini daha iyi kavrayabilecektir.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında "Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri" ünitesinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen kazanımlar şu şekilde sıralanmıştır:

Günümüzdeki başlıca dinleri tanır.

Vahye dayalı dinlerin tarihî gelişim sürecindeki genel özelliklerini ve kökensel ilişkilerini fark ederek örneklerle açıklar.

Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizmin genel özelliklerini tanır.

Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizmin genel özelliklerini açıklar.

Geleneksel dinlerinin genel özelliklerini açıklar.

Dinlerin inanç, ibadet ve ahlak özellikleri bulunduğunu fark eder.

Dinlerdeki tanrı, ahiret, peygamberlik ve kutsal kitap inançlarını karşılaştırır.

Dinlerdeki çeşitli ibadetleri benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırır.

Dinlerdeki dua tezahürlerini örneklerle açıklar.

Dinlerde ibadetlerin yapıldığı mekânlara örnekler verir.

Çeşitli dinlerde önemli gün ve geceler bulunduğunu fark ederek örnekler verir.

Dinlerin ortak evrensel ahlak ilkelerinin neler olduğunu belirler.

Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında inanca saygının önemini kavrar

Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örneklendirir.

Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark eder.

İstismarcı misyonerlik faaliyetlerini tanır. (MEB 2010: 59)

Bu kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin sadece bu dinlerle ilgili bilgilendirilmesinin ön planda tutulduğu görülür. Ayrıca İslam dininin bu dinlerle olan temel inanç farklılıklarına değinilmediği daha çok kapsayıcı bir yaklaşım metodunun hâkim olduğu görülür.

Bu kazanımlarla öğrencilere dinlerin önemli ve benzer özellikleri ve küreselleşen dünyada dinler arası ilişkiler kavratılmaya çalışılmıştır. Bu sayede öğrencinin, diğer din mensuplarına karşı ahlaklı ve hoşgörülü olması, farklılıklara saygı duyma ve inançlarından ötürü insanları ötekileştirmeme gibi ahlaki değerler verilmek amaçlanmıştır. Ayrıca istismarcı misyonerlik faaliyetlerine ilişkin konu başlığı yazılmamışken, bu konuyla ilgili kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımın "Küreselleşen Dünyada Dinlerarası İlişkiler" konu başlığı altında ele alınmasının öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Bu konuların bir başlık altında daha sistemli bir şekilde verilmesi konunun öğretilmesini daha etkili ve dikkat çekici kılabilir.

Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Diğer Dinlerin Öğretimi

Dinlerin tasnifi konusunda üzerinde ittifak edilen bir tasnif bulunmamaktadır. Din bilimcileri tarafından dinlerin tasnifi daha çok belli olgular göz önüne alınarak yapılmaktadır. Dinler yayıldıkları coğrafyaya göre, evrensel, milli veya ilkel oluşlarına veya sahip oldukları Tanrı algılarına, göre çeşitli şekillerde tasnif edilmektedir. Ancak bu tasniflerden hangisi dikkate alınırsa alınsın mutlaka bir kısım sorunlarla karşılaşılmakta ve ortak bir din tasnifi ortaya koyulamamaktadır. (Gündüz, 2007: 30).

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında 2010 yılı müfredatına göre 12. sınıfların 7. Ünitesinin *"Din, Kültür ve Medeniyet"* alanında diğer dinlerle ilgili bilgi verilirken ortak bir tasnif yapılmamış dinler öncelikle Yaşayan Dinler ve Geleneksel Dinler şeklinde ikili bir tasnife tabi tutulmuştur. Yaşayan dinler de Vahye Dayalı Dinler (Yahudilik, Hıristiyanlık, İslamiyet; Hint Dinleri (Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm); Çin ve Japon Dinleri (Taoizm, Konfüçyanizm, Şintoizm) şeklinde bir tasnife

tabi tutulmuştur. Bu tasnife uygun olarak örnek olarak incelenen ders kitabında diğer dinlerin ele alınışına dair inceleme ve değerlendirme şu şekildedir:

Yaşayan Dinler

Vahye Dayalı Dinler (Yahudilik, Hıristiyanlık, İslam)

Vahye Dayalı Dinler başlığı altında ortaya çıkış tarihlerinde hareketle olacak ki sırasıyla Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet dinlerinden bahsedilmiştir. Konumuzun sınırlılıkları bakımından bu dinlerden Yahudilik ve Hıristiyanlık dinlerini inceleyeceğiz.

İncelemeye tabi tuttuğumuz ders kitabının bu bölümünde öncelikle vahiy kavramının tarifi yapılmış ve bu tarifin kapsamında yer alan dinler ortaya çıkış tarihlerine göre sıralanmıştır. Bu tasnifte objektif bir yaklaşım tarzı ortaya koyularak aslı bozulan ve bozulmayan ilahi dinler şeklinde bir değerlendirme veya tasnife yer verilmemiştir.

Bu başlığın Yahudilik alt başlığında, Yahudilik dininin isimlendirilmesinde kullanılan diğer kavramlardan sadece Musevi, İsrail kavramları hakkında sınırlı bilgi verilmiştir. Bu kavramların etimolojisi ve Yahudilere niçin bu isimlendirmelerin verildiği hakkında nitelikli bir açıklama yapılmamıştır. Nitekim Musevi, İsrail ve Yahudi kavramlarının yanında İbrani kavramı da Yahudi tarihinde farklı bir döneme işaret ettiğinden önem arz etmektedir. (Gündüz 2007: 205, Gürkan 2010:15-16) Günümüzde bu üç kavram hem dil hem ırk hem de dini ifade etmek için birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. İbrani denildiğinde, yaygın olarak kullanılan anlamı dil, İsrail denildiği zaman yaygın anlamı ırk, Yahudi denildiği zaman ise yaygın anlamı dindir. Diğer taraftan İsrail ve İsrailoğulları genel tarihi manada, Yahudi ise özel ve yaşayan bir kavmi ve dinlerini tanımlamak için kullanılmıştır. (Aydın 2010: 11-14, Küçük vd. 2011: 286-287)

Yahudiliğin dikkat çeken ve en önemli özelliği "ahit dini olması ve seçilmişlik" anlayışıdır. Zira Yahudilik tarihi süreçte, evrensel bir ilahi din olmasına rağmen bu özelliklerinden dolayı milli bir din hüviyeti kazanmıştır. Ders kitabının Yahudiliği genel yapısı çerçevesinde anlamak için bilinmesi gerekli olan bu temel özelliklerine değinilmemesini bir eksiklik olarak görebiliriz. (Bu kavramlarla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Küçük vd. 2011: 285)

Ders kitabında Yahudilik alt başlığı altında kutsal kitap ile ilgili verilen bilgilerin de çok yetersiz olduğu görülür. Kutsal Kitap ile ilgili olarak *"Yahudilik dininin peygamberi Hz. Musa ve kutsal kitabı ise Tevrat'tır. Tevrat Yahudilikte Tanah olarak da adlandırılır. Tevrat'ta Yahudiliğin temel ilkeleri,* İsrailoğullarına gönderilen peygamberler ve onların başından geçen olaylar vb. anlatılmaktadır. Ayrıca Yahudiler Hz. Davut'a indirilmiş Zebur'a da iman ederler." şeklinde bilgi verilmektedir. (Öztürk 2016: 92) Verilen bu bilgiler oldukça yetersiz ve eksiktir. Esasen Yahudiliğin kutsal metinleri yazılı ve sözlü olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Yazılı kutsal metinlere Hıristiyanlar tarafından Eski Ahit denilen Tanah ismi verilir. Tanah; Tevrat (Tora), Peygamberler (Neviim) ve Kitaplar (Ketuvim) olmak üzere üç bölümden oluşur. Bunlardan Tevrat Tanrı'nın Hz. Musa'ya verdiği dini esasları ve Yahudi şeriatını ihtiva eder. Tanah'ın diğer iki bölümü olan Peygamberler (Neviim) ve Kitaplar (Ketuvim)'da İsrailoğullarının Hz. Musa'dan sonraki tarihleri ile diğer İsrail peygamberlerine gönderilen vahiyleri kapsamaktadır. Hz. Davud' a atfedilen Mezmurlar (Zebur) Kitaplar bölümünde yer alır. Yahudilere göre tüm bu kitaplar Tanrı tarafından gönderilmiştir. Sözlü kutsal metinler ise Tanah'ın tefsirleridir. Bunlara genel olarak Talmud adı verilir. Bu kaynağa sözlü kutsal metin denmesinin nedeni ilk dönemlerde nakil yolu ile var olup daha sonraları yazıya geçirilmesidir. (Gündüz 2007: 222).

Ders kitabında Yahudiliğin Tanrı anlayışında Tanrı'nın birliğine vurgu yapılmış ve Tanrı'yı ifade etmek için sadece Yahova kavramına işaret edilmiştir. Oysa Yahudilik'te Musa, Tanrı'yı bazen Yahova bazen Elohim olarak ifade etmiştir. On Emre göre Tanrı'nın adını boş yere ağzına almayan Yahudiler, Haşem ve Rab anlamında Adonay ismini kullanmaktadırlar. (Küçük vd. 2011: 300) Tanrı için kullanılan Elohim ismine

ise burada değinilmemesine rağmen "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İnanç" alt başlığında yer verilmiştir.

Yahudilikte ortaöğretim seviyesinde sınırlı bir şekilde de peygamberlik ve ahiret anlayışı hakkında bilgi verilmemiştir. Yahudilikte bu inanç öğretileriyle ile ilgili bilgiler "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İnanç" alt başlığında sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Bu inanç öğretileriyle ilgili daha açıklayıcı tarzda bilgi verilmesi konunun anlaşılmasına olumlu etki sağlayacağı kanaatindeyiz. Mesih anlayışına kısaca değinilmesi ve açıklayıcı bilgi verilmesi konunun anlaşılması adına olumlu bir yaklaşım olarak görülebilir.

Mabet ve ibadet hakkındaki bilgilerin bir kısmının "Yahudilik" alt başlığı kısmında, bir kısmının da "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İbadet" alt başlığında verilmesi konu bütünlüğünün dağılmasına sebep olmuştur. Zira mabed ve ibadet anlayışının bir bütünlük halinde verilmesi konunun daha iyi anlaşılması açısından gerekli görülebilir.

Hıristiyanlık alt başlığı altında *"Hıristiyanlığın bir ilahi din olduğu, bu dinin* İsrailoğullarına gönderildiği ve günümüzde mensubu en fazla bulunan dindir" şeklinde bilgi verilerek giriş yapılmıştır. (Öztürk 2016: 94) Fakat Hıristiyanlık kavramının etimolojisi, bu ismin bu dine ne zaman ve niçin verildiği ve Hıristiyanlığın isimlendirilmesinde diğer kavramlar hakkında bir bilgi verilmemiştir.

Zira Hristiyanlık, Hz. İsa ve İncil'e tabi olan tüm Hıristiyanların dinine verilen isimdir. Tarihi süreçte bu dini ifade etmek için "Celileliler, Nâsıralılar, Şâkirtler, Kardeşler, Azizler, İnananlar, Seçilmişler, Çağrılmışlar, Fakirler ve Dost" şeklinde çeşitli isimlendirmeler kullanılmıştır. Kur'an-ı Kerim'de Hıristiyanlığı ifade etmek için kullanılan nâsâra kavramı, yaygın kanaate göre Hz. İsa'nın doğum yeri olan Kudüs yakınlarındaki Nâsıra kasabasına istinaden kullanılmıştır. (Erbaş 2004: 12,13)

Günümüz Hıristiyan teolojisinin şekillenmesindeki tarihsel süreç kısa ve özlü bir şekilde ifade edilmesi konunun anlaşılmasını daha da olanaklı kılabilir. Zira Hıristiyanlık, ilk dönemlerinde Nâsıralı İsa merkezli bir Yahudi Mesihi hareketi görünümündeydi. Hz. İsa yaşadığı dönemde sadece tebliğ ile uğraşmış, bozulmuş olan Yahudi geleneklerinin düzeltilmesi noktasında mücadele etmiştir. İsa sonrası Hıristiyanlık, Pavlus'la birlikte farklı bir kimlik kazanmış ve neticede bazı Yahudi gelenekleriyle eski Yunan-Roma kültlerinin birleşmesiyle *"Kurtarıcı Tanrı"* dini halini almıştır. Dolayısıyla Hıristiyan teolojisinin oluşmasında Pavlus'un faaliyetlerinden özet olarak bahsedilmesi konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Ayrıca bu teolojinin oluşmasında konsillerden alınan kararların etkisinden dolayı önemli konsillerden bir kaçının öğrenciye verilmesi de konunun anlaşılmasını daha faydalı kılabilir. (Küçük vd. 2011: 349)

Ders kitabı incelendiğinde Hz. İsa'nın hem peygamber hem de Teslis'in bir unsuru olarak İsa'nın Tanrı'nın oğlu ve insan şeklinde bir Tanrı olduğuna vurgu yapılır. (Öztürk 2016:94) Hz. İsa'nın Hıristiyanlık inancına göre sahip olduğu konum daha açıklayıcı bir tarzda verilmesi öğrenci için İsa'nın konumunu daha anlaşılır kılacaktır. Hıristiyanlara göre İsa, sadece bir peygamber veya öğretmen değil, aynı zamanda hem hakiki olarak beşer hem de aynı zamanda ilahi olan Tanrı'nın biricik oğludur. Bunun içinde Hıristiyanlık inancına göre Tanrı'nın İsa Mesih'te bedenleşerek yeryüzünde beşer hayatı sürmesini ifade eden "inkarnasyon/ hülul" (Aydın 2011: 361, Gündüz 2006: 71-72) kavramına değinilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir.

Hıristiyanlığın kutsal kitabı ile ilgili verilen bilgilerde ise eksiklik dikkat çeker. Ders kitabında Hırsitiyanlığın kutsal kitabının Ahd-i Cedid'in (Yeni Ahit) olduğu ve Matta, Markos, Luka ve Yuhanna tarafından yazılmış İncillerden oluştuğu, Hz. İsa'nın hayatı ve tebliğ çalışmaları ve Hıristiyanlığa ait inanç ve ibadetleri kapsadığı bilgisi verilir. (Öztürk 2016:95) Ahd-i Cedid'in bütün kitapları "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İnanç" alt başlığında tam olarak verilse de bilgi olarak biraz daha açıklayıcı olunması konunun anlaşılması açısından faydalı olurdu.

Hıristiyanlığın kutsal kitabı Kitab-ı Mukaddes'tir. Kitab-ı Mukaddes Eski Ahit ve Yeni Ahit olmak üzere iki kısma ayrılır. Yani Hıristiyanlıkta kutsal kitap, Tanrı'nın insanlıkla yaptığı ahit anlayışı açısından değerlendirilir. Buna göre Adem'in Tanrı'ya karşı işlediği günah sonraki nesillere sirayet etmiş ve insanlar

bu günahkar tabiattan kurtulamamıştır. Tanrı insanlığın kurtuluşu için Hz. Musa ile ahit yapmış ancak bu ahit kurtuluşu sağlayamamıştır. Bunun üzerine tanrı, insanlığın kurtuluşu için biricik oğlu İsa'yı insan şeklinde göndererek çarmıhta feda etmiş ve bu suretle insanlık için yeni bir ahit yapmıştır. Dolayısıyla Hıristiyanlar İsa'ya kadar olan Yahudi kutsal metinlerini Eski Ahit, İsa'dan sonra yazılanları da Yeni Ahit olarak adlandırmıştır. (Küçük vd. 2011: 375) Şunu da belirtmeliyiz ki Hıristiyanlıktaki kutsal kitap anlayışı, Kur'an-ı Kerim'deki gibi saf ve katıksız bir vahiy anlayışını kapsamaz. Zira Hıristiyanlar İsa'nın sözleri ve yaptıkları ile ilgili bu tarz pasajları birbirlerine ekleyerek kendileri veya temsil ettikleri cemaatler için İncilleri oluşturma yoluna gitmişlerdir. Oluşan bu İncillerden bazıları ve diğer Hıristiyan yazıları 150'li yıllarda bir araya getirilerek günümüzde Yeni-Ahit adı verilen Hıristiyan kutsal metinleri oluşturulmuştur. (Aydın 2011: 369)

Hıristiyanlıkta mabed ve ibadet anlayışı ile ilgili verilen bilgilerin dağınıklığını burada da görmekteyiz. Zira mabed ve ibadet hakkındaki bilgilerin bir kısmının "Hıristiyanlık" alt başlığı kısmında, bir kısmının da "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İbadet" ile "Dinlerde Önemli Gün Ve Geceler" alt başlıklarında verilmesi konu bütünlüğünün dağılmasına sebep olmuştur. Mabed ve ibadet anlayışının bir bütünlük halinde verilmesi konunun daha iyi anlaşılması açısından gerekli görülebilir. Özellikle ibadetler günlük, haftalık ve yıllık ibadetler şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutulup sistemli bir şekilde verilebilir. Hıristiyan inanç öğretisinin önemli bir unsuru olan sakramentlerden sadece Vaftiz ve Günah İtirafı verilmiştir. Burada sakarament kavramı açıklanıp Vaftiz Evharistiya, Konfirmasyon, Günah İtirafı, Nikah, Rahip Takdisi ve Son Yağlama sakramentlerin bellir bir metodla tanıtılması konuyu daha anlaşılır kılabilir.

Hint Dinleri

Örnek olarak incelediğimiz ders kitabında, Hint Dinleri başlığı altında, ortalama 1,5 milyar nüfus oranına sahip olan Hint Yarımadası'ndaki insanların yoğun olarak benimsediği dinlerden Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizm dinleri ele alınmıştır.

Bu başlıkta Hinduizm dinine, temel inanç öğretilerinin muhtevası, Hinduizm'in inanç öğretilerinin nasıl oluştuğu ve bu din için kullanılan Hinduizm kavramı dışındaki isimlendirmeler (Brahmanizm ve Sanatana Dharma) sade ve anlaşılır bir şekilde verilmiştir. Devamında Hinduizm inanç ve toplum yapısının karakteristik bir özelliğini teşkil eden kast sistemi hakkında verilen bilgi ortaöğretim öğrencisi için yeterli derecede açıklayıcıdır. (Öztürk 2016: 97-98)

Ders kitabında Hinduizm dininin kutsal kitapları hakkında çok kısa bir özet bilgi verilmekle yetinilmiştir. Ders kitabında kutsal metinlerden sadece bir kaç örnek (Vedalar, Upanişadlar ve Brahmanalar) verilip dilinin Sanskritçe olduğu ifade edilmiştir. "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İbadet" alt başlığında ise bu bilgiler tekrar edilmiştir. Öztürk 2016: 99, 108)

Esasen Hinduizm kutsal metinleri Şruti (Vahye/İlhama Dayananlar) ve Smriti (Vahye/İlhama Dayanmayanlar) olmak üzere ikiye ayrılır. Şruti metinler Vedalar ile Vedaların tamamlayıcısı mahiyetinde olan Brahmanalar, Upanişadlar ve Aranyakalardır. Smriti metinler ise kaynağı itibariyle beşeri olup destan, hikaye, efsane ve kanunnâme formatında hazırlanmıştır. Mahabharata ve Ramayana destanları, Manu Kanunnamesi ve Puranalar bu gruba dahil kitaplardandır. (Küçük vd. 2011: 185-188)

Tanrı anlayışı ile ilgili bilgilerde, çok Tanrılı bir yapıya sahip olduğuna vurgu yapılır. Hindu Tanrılar panteonunda bir üçleme olduğuna vurgu yapılmasa da örnek Tanrılar olarak Brahma Vişnu ve Şiva' hakkında bilgi verilmiştir. (Öztürk 2016: 99)

Zira Hinduizm'de çok Tanrıcılık inancının yanında üçleme (Brahma/ Yaratıcı, Vişnu/ Koruyucu, Şiva/ Yok Edici), Tanrı- Alem Birliği (Panteizm) ve Tek Tanrı anlayışı da vardır. Ayrıca Tanrı Vişnu'nun insan şeklinde cisimleşmesini ifade eden Hülul (Avatara: Enkarnasyon) inancına değinilmesi konunun anlaşılması için faydalı olabilir. (Küçük 2011: 178)

Ayrıca Hint dinlerinin karakteristik inanç ve sosyal olgularından reenkarnasyon/ ruh göçü, Samsara, Karma, Nirvana ve yoga gibi inanç unsurlarının en azından sadece Hinduizm başlığı altında başlıklandırılıp tanıtıcı bilgi verilmesi Hint Dinlerinin genel yapısının anlaşılması için daha faydalı olabilir.

Bu başlığın bir diğer dini olan Budizm dinine, dinin kurucusu olan Buda'nın (Siddhartha Guatama) hayatıyla giriş yapılmıştır. (Öztürk 2016: 99) Konuya Budizm dinini tanıtıcı bir bilgiyle girilmesi ve bu din için kullanılan diğer kavramlardan bahsedilmesi konunun anlaşılmasını daha da faydalı kılabilir.

Budizm, IV. Yüzyılda Kuzey Hindistan'da yaşamış Siddhartha Guatama'nın öğretileri üzerine kurulmuş ve evrensel bir nitelik kazanmış dindir. Din kendi mensuplarınca Budda Dharma (Budda'nın Şeriatı), Budda Vacana (Budda'nın Sözleri) ve Budda Sasana (Buddanın Öğretileri ve Mesajı) terimleriyle de adlandırılmaktadır. (Küçük 2011: 138)

Ders kitabında kutsal kitaplarının Tripitaka olduğu ve Budistler tarafından derlendiği şeklinde özet bir bilgi verilmiş fakat bu üç sepetin açılımı yapılmamıştır. "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İnanç" alt başlığında da aynı bilgiler tekrar edilmiştir. (Öztürk 2016: 100, 108)

Budizm'in kutsal kitabı Tripitaka (üç sepet) 1- Vinaya- Pitaka (Disiplin Sepeti) 2- Sutta- Pitaka (Vaazlar Sepeti) 3- Abhidhamma- Pitaka (En Üstün Doktrin Sepeti) şeklinde üç sepetten oluşmaktadır. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Schimmel 1999: 126)

Sürekli tartışılagelen Budizm'in Tanrı inancı hakkında ise öğrencilerin zihninde muğlaklık oluşmayacak şekilde kısa ve anlaşılır bir bilgi verilmiştir. Ayrıca bu dinin inanç öğretilerinin temel karakteristik unsurlarından Nirvana ve Sekiz Dilimli Yol hakkında da anlaşılır kısa, özlü açık ve anlaşılır bir şekilde bahsedilmiştir. Karma, İlliyet ve Tenasüh gibi Hint dinlerinin temel inanç unsurları hakkında bilgi verilmesinin gerekliliğini Hinduizm diniyle ilgili değerlendirmelerimiz de ifade etmiştik.

Ayrıca Budizm dininin yapısını oluşturan Triratna (Üç Cevher) / İman İkrarı'ndan da bahsedilmediği görülür. Triratna Budda, Dhamma (Doktrin/ Öğreti) ve Sangha (Rahipler/ Keşişler Topluluğu) gibi üç temel inanç kuralından oluşmaktadır. Budistlerin uymak zorunda olduğu Beş Emir hakkında bilgi verilse de bunların Beş Emir olduğu ifade edilmemiştir. Yine öne çıkan kutsal mekanlar, dua tekerleği ve günah itirafı gibi temel ibadet ritüellerinden bahsedilmemesi de bir eksiklik olarak görülebilir. (Bu inanç ve ibadet öğretileri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Küçük vd. 2011: 252-270)

Budizm gibi Caynizm'e dinine de, kurucusu Mahavira'nın hayatıyla giriş yapılmıştır. (Öztürk 2016: 100). Esasen Caynizm dini hakkında tanıtıcı bir bilgiyle giriş yapılması daha makul görülebilir. Zira milli bir karaktere sahip olan Caynizm, M.Ö. VI. Yüzyılda Hinduizm'deki kast sistemine, Brahman sınıfının otoritesine ve kanlı kurban anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. (Küçük vd. 2011: 199; Aydın 2011: 143)

Tanrı düşüncesi hakkında Mahavira'nın Tanrı düşüncesi üzerinde durmadığından ateist karakterli bir din olarak gösterilen fakat mabetlerde Tanrı heykelinin bulunması bu dinde aateist düşüncenin sonradan girdiğini gösterir. (Küçük vd. 2011: 201) Ders kitabında da bu paralelde Tanrı düşüncesi anlaşılır bir şekilde ortaya koyulmuştur. (Öztürk 2016: 101)

Caynizm'in temel inanç öğretileri olan Üç Mücevher (Triratna) isimlendirmesinden bahsedilmemesine rağmen üç mücevherin kısımlarından (Doğru Bilgi, Doğru İman, Doğru Davranış) bahsedilmiş ve kanaatkâr olmak dışında öldürmemek, yalan söylememek, çalmamak ve her türlü kötülükten uzak durmak şeklindeki beş temel ahlak ilkesi de verilmiştir. (Öztürk 2016: 101).

Caynizm ile ilgili verilen inanç öğretilerinden kutsal kitap anlayışına değinilmediği görülür. Mahavira'nın vefatından sonra uzun yıllar sözlü olarak aktarılan daha sonra yazıya geçirilen Caynizm'in kutsa kitapları genel olarak şunlardır: 1- Purvalar (Birinciler, Öndekiler) 2- Angalar (Temel Yakarışlar) 3- Upangalar 4- Prakirnalar (Müteferrik Konular) 5- Cheda Sutralar (Manastır Kuralları) 6- Mula Sutralar (Temel Metinler) 7- Nandi Sutra ve Anuyogadvara Sutra (Küçük vd. 2011: 205-207)

Bu başlık altında ele alınan bir diğer Hint dini ise Sihizm'dir. Sihizm dinine, dinin temel karakteristik yapı ve özelliğini tanıtıcı bilgi devamında dinin kuruluş şaması ve Guru Nanak'ın faaliyeti kısa, özlü ve anlaşılır bir şekilde verilmiştir. (Öztürk 2016: 101).

Ders kitabı incelendiğinde Sihizmin kutsal kitabına değinilmediği görülür. Zira Adi-Granth ve Dasam Granth dinin önemli kutsal kitaplarıdır. Ayrıca dinin önemli bir cemaat sistemi olan Khalsa teşkilatında tanıtıcı mahiyette de olsa bahsedilmesi faydalı olurdu. (Küçük 2011: 221-222)

Çin ve Japon Dinleri

Çin ve Japon Dinleri başlığı altında yoğun bir nüfus oranına sahip olan Çin ve Japonya'da insanların yoğun olarak benimsediği dinlerden Konfüçyanizm, Taoizm ve Şintoizm dinleri incelenmiştir.

Konfüçyanizm bir dinden daha çok ahlak ve hikmet yolu olarak algılanır. Ahlak ve kurtuluş ilkelerini daha çok Eskilerin Hikmetlerini yorumlamak ve yaşamak şeklinde kabul edilmiştir. Ahlak sistemi cemiyet ve millet içindir. Amacı milleti siyasi bir terbiye ile saadete kavuşturmaktır. (Küçük 2011: 76) Ders kitabını incelediğimizde Konfüçyanizm'in karakteristik yapısına paralel olarak dinin sahip olduğu ahlak ilkeleri ile birlikte atalar kültü, Tanrı kavramı ve kutsal kitap hakkında bilgilerin verildiği görülür. (Öztürk 2016: 102

Ders kitabında Konfüçyanizm'in kutsal kitap kolleksiyonunda sadece Beş Klasik'ten bahsedilmiştir. (Öztürk 2016: 102) Esasen Konfüçyanizmin kutsal kitap kolleksiyonu 2 bölümden oluşur. Beş Klasik, Değişiklikler Kitabı, Tarih Kitabı, Şiirler Kitabı, Törenler Kitabı ve İlkbahar ve Sonbahar Vekayınameleridir. Dört Kitab ise, Konfüçyüs'ün Konuşmaları, Mensiyus'un Sözleri, Orta Yol Doktrini ve Büyük Bilgi'dir. (Aydın 2008: 60-61)

Tanrı inancı olarak sadece Tien kavramına değinilmiştir. Oysa Geleneksel Çin dini yapısında Şang-ti adı verilen bir Yüce Varlık inanışı vardır. İşte Konfüçyanizm Şang-ti'yi ifade etmek için Tien kavramını tercih etmiştir. Tanrı için kullanılan bir diğer terim ise Tao'dur. Tao, insanın yürüyeceği doğru yol, yani ahlak prensibidir. (Aydın 2008: 61-62; Küçük vd. 2011: 77)

Bu başlık altında ele alınan dinlerden Taoizm dini hakkında ders kitabında, milli bir din olduğu, kurucusu, kutsal kitabı ve Tanrı anlayışı hakkında bilgi verilmiş ve Taoizm dininin karakteristik yapısı sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. (Öztürk 2016: 103

Kutsal kitap olarak sadece Taoizm'in inanç ve düşünce kaynağı olan Tao te King'den bahsedilmiştir. "Dinlerin Benzer Özellikleri" adlı başlık altında yer alan "İnanç" alt başlığında da bu bilginin tekrar edildiği görülür. (Öztürk 2016: 103, 108) Oysa Taoizm'in öne çıkan bir diğer kutsal kitabı ise Taoizm'in evrenselliğini ortaya koyabilmeyi amaçlayan Hua Hu King'tir. (Küçük vd. 2011: 93)

Tanrı anlayışı olarak ise Tao'dan ve özelliklerinden bahsedilmiştir. (Öztürk 2016: 103) Zira Taoizm'in Tanrı anlayışı mistik panteizmdir. Tanrı anlayışında Tao kavramıyla beraber öne çıkan bir diğer kavram ise Te'dir. Te, Tao'nun erdemi ve kudreti olup evrendeki herşeyi değiştiren gücüdür. (Küçük vd. 2011: 90)

Bu başlık altında ele alınan bir diğer din olan Şintoizm'in karakteristik din yapısı Tanrı inancı, kutsal kitap külliyatı ve mabed ve ibadet anlayışı sade ve anlaşılır bir tarzda verilmiştir.

Geleneksel Dinler

Örnek olarak incelediğimiz ders kitabında "Geleneksel Dinler" adlı başlık altında ilkel kabile topluluklarının sahip olduğu inanç yapılarının temel özellikleri verilmiştir. Daha sonra geleneksel dinlerin benimsediği ortak kavramların açıklaması yapılmıştır. (Öztürk 2016: 105-106) Ortaöğretim 12. Sınıf seviyesi için geleneksel dinlerle ilgili verilen bu bilgiler yeterli görülebilir.

Dinlerin Benzer Özellikleri

Örnek olarak incelediğimiz ders kitabının bu bölümünde aynı inanç ve ibadet öğretisine sahip olan dinlerin, bu öğretiler etrafındaki uygulama ve ritüelleri tanıtılmıştır.

İnanç

İncelemeye tabi tuttuğumuz ders kitabında, bu başlık altında alan bilgilerin birçoğu daha önce bahsedilen bilgilerin tekrarı niteliğindedir. Dinlerin Tanrı anlayışları, kutsal kitapları, peygamber ve din kurucuları mukayese edilmiştir. Öncelikle dinlerin Tanrı anlayışları mukayese edilirken daha çok önceki bilgilere paralel bir bilgilendirme yapıldığı görülür. Kutsal kitap anlayışlarıyla ilgili yapılan mukayesede de dinlerin kutsal kitaplarıyla ilgili eksikliklerin burada da giderilmediği görülür. Sadece Hıristiyanlığın kutsal metinlerinden sadece Yeni Ahit'teki kitap sayıları ile ilgili verilen eksik bilginin burada giderildiği görülür.

Bu başlık altında Peygamber ve din kurucu kavramları da ele alınarak açıklanmıştır. Ayrıca ahiretle ilgili olarak sadece Yahudilik, Hıristiyanlık ve Sihizm'in ahiret anlayışlarına temas edilmiştir.

Ayrıca bu başlık altında, örnek olarak incelediğimiz ders kitabında incelenen dinlerin tamamının mukayeseye tabi tutulmaması da bir eksiklik olarak görülmektedir.

İbadet

İbadet alt başlığı altında dinlerin dua, namaz, oruç, hac, sadaka, kurban ve iyilik yapmak ibadetlerinden örnekler verilip açıklanmıştır. Bu ibadetlerin yerine getirilmesindeki fazilet ve faydalar ise kutsal metinlerden örnekler verilerek ibadetlerle ilgili yapılan açıklamalarla desteklenmiştir. Burada dinlerin ortak ibadet ilkelerine sahip olduğu fakat farklı ayin şekilleriyle bu ibadetleri yerine getirdiklerine vurgu yapılmak istenmiştir. Ayrıca ders kitabında bu başlık altında ağırlıklı olarak İlahi Dinler ile kısmen Hint dinlerinin mukayesesinin yapılması ve diğer dinlerin mukayesesinin yapılmaması da bir eksiklik olarak görülebilir.

Ahlak

Ders kitabında ahlak başlığı altında dinlerin kabul ettiği ortak ahlak ilkeleri kutsal metinlerinden örnekler verilerek açıklanmıştır. Ahlak başlığı altında sadece İlahi Dinler ile Hint Dinlerinden Hinduizm ve Budizm ile Çin Dinlerinden Konfüçyanizm tabi tutulup diğer dinlere yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir.

Dinlerde Önemli Gün ve Geceler

Bu başlık altında dinlerin sahip oldukları kutsal günlerden örnekler verilmiştir. Bu günlerin niçin kutsal kabul edildiği ve bu günlerde yerine getirdikleri ibadet ritüelleri açıklanmıştır. Bu başlık altında, örnek olarak incelediğimiz ders kitabında incelenen dinlerin tamamının mukayeseye tabi tutulmaması da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Dinlerde Çevre Bilinci

Dinlerin çevrenin korunmasına yönelik telkinleri ve kutsal metinlerin çevrenin korunmasına yönelik uyarılarına dikkat çekilir. Ders kitabında bu başlık altında sadece İlahi Dinler ile Budizm ve Taoizm dinlerinin incelemeye tabi tutulması bir eksiklik olarak görülebilir.

Küreselleşen Dünyada Dinler Arası İlişkiler

Ayrıca özellikle yüzyılımızın öne çıkan dinsel faaliyetlerinden olan "Dinler Arası Diyalog ve Misyonerlik" konularına değinilmiştir. Burada dinler arası diyaloğun gereklilikleri ve hangi şartlar etrafında uygulanabileceği maddeler halinde ifade edilebilir. Ayrıca amacından sapan bir diyaloğun hangi menfi sonuçları ortaya çıkarabileceğinin de açıklanması konuyu daha anlaşılır kılabilir.

Bu başlık altında misyonerliğin istismarcı ve menfi yapısı bahsedilmiştir. Buna rağmen Hıristiyanlıktaki misyonerlik anlayışıyla İslam'daki tebliğ anlayışı arasında bir benzeşim kurulması son derece yanlıştır. Tebliğ, İslam inanç esaslarının insanlara ulaştırılmasını ve onların aydınlatılmasını hedefler. Yani farklı inanç mensubu kişileri Müslümanlaştırmak gayesi gütmeyip, onların bu öğretileri kabul edip etmemesini

kendi iradesine bırakma esasına dayanmaktadır. Misyonerlik ise belli bir plan ve program dâhilinde diğer din mensuplarını kendi inancına kazandırmayı amaçlayan faaliyetidir.

Sonuç Ve Değerlendirmeler

Sanayileşme, teknoloji ve özellikle de iletişim alanındaki gelişmeler farklı inanç ve kültürlere mensup insanların toplumsal hayatta yoğun bir şekilde karşılaşmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla bu karşılaşmalarda insanlar arasında farklılıkları tanıma ve saygı bilinci oluşturup toplumsal çatışma ve ön yargıları ortadan kaldırmak ve bir arada yaşama bilincini oluşturmak açısından öteki inanç ve kültürlerin objektif ve tarafsız bir tarzda öğretilmesi son derece ehemmiyet göstermektedir. Bu durum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında diğer dinlere yer verilmesini gerekli kılmaktadır.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında dinlerin sadece benzer yönlerine temas edilmesi bir eksiklik olarak görülmektedir. Zira nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan bir toplumda, Müslüman bir öğrenciye kendinin ve dininin konumunu bilmesi açısından dinlerin sahip olduğu ortak öğretileriyle beraber farklı öğretilerinin de objektif bir bakış açısıyla verilmesi gerekir. Bu sayede öğrenci hem dinlerin öğretilerini hem de bu öğretilerdeki farklılıkları anlamlandırma bilgi ve becerisine sahip olacaktır. Böylece öğrencide, bütün dinlerin hak olduğu çelişkisinden kurtulacak hem, diğer din mensuplarını yargılamadan ve ötekileştirmeden bir arada yaşama bilincine sahip olacaktır. Ayrıca öğrenci bu sayede son ilahi din olarak İslam'ın niçin gönderildiğini ve inanç ve ahlaki öğretilerini daha iyi kavrayabilecektir.

Yüzyılımızın öne çıkan dinsel faaliyetlerinden olan "Miyonerlik ve Dinler Arası Diyalog" konularının öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından birer alt başlık altında verilmesi daha uygun görülebilir. Çünkü bu dinsel faaliyetler, gerçek amaç ve gayeleri dışında hareket ettiklerinde dinimiz ve toplumumuz üzerindeki onarılması zor menfi etkiler doğurabilmektedir.

Dünya üzerinde az sayıda mensubu bulunsa da Zerdüştlük, Sabiilik, Maniheizim dinleri ile Geleneksel Türk Dini'nin öğrencinin kültürel birikimine katkı sağlayacağı düşüncesinden tanıtılması faydalı olabilir.

Ele alınan dinlerde bir bilgi eksikliği ve dağınıklığı görülmektedir. Bu amaçla Dinler Tarihi araştırmaları göz önünde bundurularak daha sistemli ve daha donanımlı bir bilgi akışı sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aşlamacı, İbrahim. **"**"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi" *Hikmet Yurdu* (Yıl: 6, C: 6, Sayı: 12, Temmuz – Aralık 2013/2): 267-282.

Aydın, Mehmet. Dinler Tarihine Giriş. Konya: Din Bilimleri Yayınları, 2008.

Aydın, Fuat. Yahudilik. İstanbul: İnsan Yayınları, 2010.

Aydın, Mahmut. Ana Hatlarıyla Dinler Tarihi. Samsun: Ensar Yayınları, 2011.

Erbaş, Ali. Hristiyanlık. İstanbul: İnsan Yayınları, 2004.

Gündüz, Şinasi. Hıristiyanlık. İstanbul: İsam Yayınları, 2006.

Gündüz, Şinasi. Yaşayan Dünya Dinleri. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007.

Gürkan, Salime Leyla. Yahudilik. İstanbul: İsam Yayınları, 2010.

Kaymakcan, Recep. Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. İstanbul: DEM Yayınları, 2009.

Küçük, Tümer ve M. Alparslan Küçük. Dinler Tarihi. Ankara: Berikan Yayınevi, 2011.

MEB. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları, 2010.

Schimmel, Annamarie. Dinler Tarihine Giriş. İstanbul: Kırkambar Yayınları, 1999.

Öztürk, Sezgin. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Ankara: Dikey Yayıncılık, 2016.

Механизмы формирования потенциала здоровья школьников этническими играми кыргызов

Mechanism Of Formation Potential Health Of Schoolchildren Through Kyrgyz Ethnic Games

Арыкова Ч.Н *

Всемирная организация Здравоохранения определяет здоровье, как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

This paper examines the potential mechanisms of the health of schoolchildren ethnic Kyrgyz games. Physical development, health and physical preparation are formatted in childhood.

Ключевые слова: Нация, здоровье, формирование, механизмы, резерв, этнос, культура, этнические игры.

Key words: nation, health, formation, mechanism, reserve, ethnos, culture, ethnic games.

Актуальность

Здоровье, физическое развитие, общефизическая подготовленность и двигательная активность закладываются в детском возрасте и претерпевают значительные изменения в зависимости от периода онтогенетического развития и факторов.

Известно, что каждому периоду жизни ребенка в зависимости от степени морфологической и физиологической зрелости организма свойственен свой особый уровень функционирования системы кровообращения и дыхания. А при предъявлении около предельных и предельных нагрузок в системную реакцию включаются функциональные резервы. Материальными носителями физиологических резервов являются органы и системы кровообращения и дыхания, эволюционно

приспособленные для поддержания метаболического энергетического функционального гомеостаза.

Резервы организма – это целостность человеческой личности проявляется, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма.

Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения в различных областях нашей жизни. Академик Амосов предлагает ввести новый медицинский термин « Количество здоровья» для обозначения меры резервов организма. Формирование здорового образа жизни имеет исключительное значение для подрастающего поколения.

Период от 7-10 лет в жизни детей характеризуется ускоренным темпом роста. Особенно быстро растут кости рук и ног. В результате этого несколько нарушается координация движений подростка. В этом возрасте продолжается окостенение хрящевых тканей, уменьшается подвижность в сочленениях, значительно увеличивается объем мышц и их сила, больше становится разница между силовыми и скоростными возможностями мальчиков и девочек.

В современных условиях одной из проблем является физическое совершенствование населения, в частности, учащихся молодежи и детей, и установлено, что уровень физической подготовленности учащихся и детей проживающих в условиях среднегорья ниже, чем у сверстников проживающих в низкогорье.(Турусбеков Б,Т. ,1987г).

А в период полового созревания происходят временные нарушения регуляции дыхания, снижается устойчивость организма к недостатку кислорода , частое поверхностное дыхание при нагрузке обеспечивает необходимой доставки кислорода к быстро приводит к утомлению.

Систематическое занятие по подвижным играм это прекрасное средство , стимулирующее развитие органов дыхания, кровообращения.

Развитие нации – прежде всего развитие ее культуры. Только сохраняя и развивая свою культуру, человек, нация, этнос, человечество в целом сохраняют себя в этом динамически развивающемся мире.

Наша цель – заинтересовать детей и молодежь к культурному наследию и историческому прошлому своего народа.

Этнические игры представляют собой совокупность творческих зданий и действий направленных на единый педагогический результат.

Как утверждает в своих исследованиях И.А. Аршавин, Н.В. Зимкина А.Г., Хрипкова., Б.Т. Турусбеков – 1999 г.). – мышечная активность, проявляющая в бесконечном, без устали движении в раннем онтогенезе закладывают основы здоровья, высокой работоспособности, активности, которая поддерживается в зрелом возрасте. Жизнь, здоровье, физическое и психическое развитие в условиях аридного и высокогорного климата приобретают некую этническую популяционную особенность, в смысле вегетативного регулирования, вегетативного обеспечивания, организации ссопротивляемости, переносимости, реактивности и выживаемости.

Детские игры имеют большое значение в развитии ловкости, выносливости, быстроты, гибкости и силы.

Цель исследования

Изучить механизмы влияния народных подвижных игр на организм школьников 7-8 лет,10-12 лет формирования резерва и потенциала здоровья школьников в Прииссыкулья.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования: анализы мочи. Методы контрольных упражнений тестирование, кровообращение сердечно- сосудистой системы, дыхательная система, опорно-двигательный аппарат, система крови(гомеостаз),обработка полученных данных и достоверность разницы.

Организация исследования

Исследование проводилось школьников проживающих в среднегорье селе Чок-Тал С.Ш. им. Ахматша Туменбаева в сентябре 2012 - в мае 2013 года, в сентябре 2014года – в мае 2015года.

по этапам:

1 этап: проведено исследование у школьников младшего, проживающих в условиях среднегорья в селе Чок-Тал Иссык - Кульской области.

А именно брались анализы крови, мочи, А/Д, ЧСС,ЖЕЛ,ЧД и т.д.и нормативы физической подготовленности учащихся 2-4 классов.

Кровь использовалась как один из наиболее важных объектов бихимических исследований ,так как в ней отражаются все метоболические изменения в тканевых жидкостях и лимфе организма. По изменению состава крови либо жидкой части- плазмы можно судить о гомеоститическом состоянии внутренней среды организма.М

Методика и проведение анализа крови производился следующим образом:

Штатив с пробирками, пипетки, биретки, воронки и микроскоп. Бралась кровь и наливалась в три пробирки по 2 мл, где в первую пробирку -0,2 %раствора хлористого натрия, во вторую -0,85 % раствора, в третью 4% раствора. Во все пробирки добавлялось по 2 мл крови, и находились при комнатной темпиратуре на 10-15 минут и определялся по автоматическому гемотологическому анализатору.

Как нам известно в моче здорового человека белок содержится в минимальных количествах которые на глаз не обнаруживаются. Если появляется белок то называется альбуминурией (протеинурией), которые могут быть почечного происхождения и делятся на функциональные и органические.

Выдыхаемый воздух – один из основных объектов исследования процессов энергетического обмена в организме, использование отдельных энергетических источников в энергообеспечении во время проведения игр.В нем определяют количество потребляемого кислорода и выдыхаемого углекислого газа. Соотношение этих показателей в определенной мере отражает интенсивность процессов энергообмена,долю в них анаэробных и аэробных механизмов ресинтеза АТФ.

2 этап: Проведены обучающие семинары с с учителями С.Ш. Ахматша Туменбаева в августе 2012 года по методике проведения кыргызских народных подвижных игр в 2-4 классах. В содержание уроков физической культуры включены были кыргызские народные подвижные игры.

Брались соответствующие выше перечисленные анализы, мочи и остальные показатели.

В программу были включены кыргызские народные подвижные игры ,физические упражнения:

«аксак кемпир бапалак», «ак сандык – к\к сандык», «ак терек – к\к терек», «ала к=чук», «аркан тартыш», «ашкабак талашмай», «жан бермей же тирилтмей», «жоо одарыш, ж\\ эъиш», «багынтуу», «басты-басты», «беш тумак», «бел кармашым тартышуу», «боортоктоп жылуу», «дубалдан ашып \ тм\й», «акилдек атып кетмей», «арыктан секирип \түү», «аттамай», «таяк менен узундукка секир==», «тооктор менен короз», «т=ртүшүү», «тырай», «=н чыгармай», «=н жаъырмай», «учту-учту», «чана тепмей», «чепти алуу», «чолок тоок», «чыбык ат», «ээрчишип ж=рмөй», «этек кармашпай», «ж\\ чабыш», «каз- \рд\к», «качмай топ».

Как нам известно в моче здорового человека белок содержится в минимальных количествах которые на глаз не обнаруживаются. Если появляется белок то называется альбуминурией (протеинурией), которые могут быть почечного происхождения и делятся на функциональные и органические.

Таблица 1.

Биохимические показатели мочи учеников 2 класса девочек и мальчиков

	сентябрь	май
Удельный вес,ед	1,025	1,015
Лейкоциты,	0	0
Нитриты,ед	0	0
pH,ед	5	5,5- 6,5
Аскорбиновая кислота mg/dl	0	0
Белок mg/dl	0	0
Глюкоза mmol	0	0
Кетоны mmol/l	м	0
Уробилиноген mmol/l	нормально	нормально
Билирубин mmol/l	0	0
Кровь Eru/ml	0	0
Гемоглабин Eru/ml	0	0

По показателям мочи можно сказать следующее: в сентябре месяце показатели мочи были в основном на должном уровне, но у некоторых учеников в моче обнаружена была кровь. Это говорит о том, что питьевая вода у некоторых жильцов данного региона из источников земли, где в составе воды присутствуют некоторые вредные вещества которые влияют на здоровье человека. В целом показатели мочи соответствуют нормам. После забора мочи в мае месяце показатели мочи улучшились и присутствие крови в моче обнаружено не было. Если при первом заборе мочи у некоторых учеников наблюдались помутнение мочи – при этом вызывали родителей и просили их обратиться к врачу. Такие факты были не упущены.Кроме мы определяли реакцию мочи как нам известно это зависит от условий жизнедеятельности ученика какую именно он пищу принимает:

У большинства учеников по показателям было видно ,что принимают кислую пищу.

Показатели крови можно сказать в первоначальном заборе крови было обнаружено, что отчетливое снижение концентрации гемоглабина, сопровождающееся возрастанием концентрации эритроцитов и ретикулоцитов.

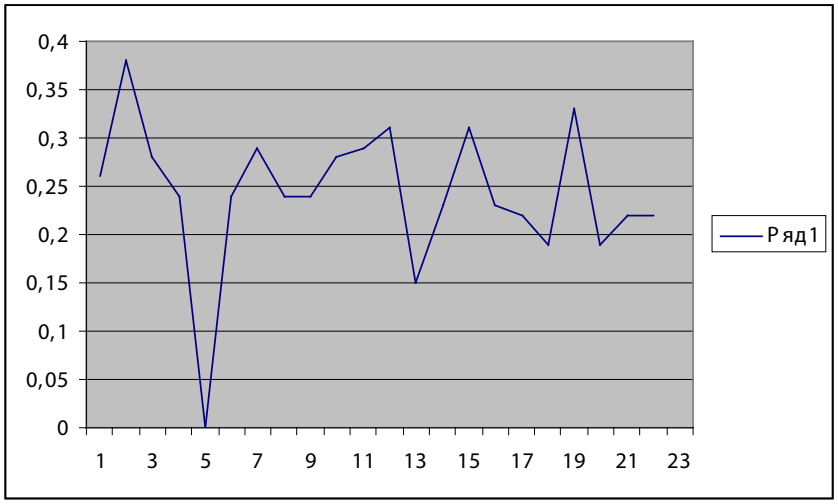
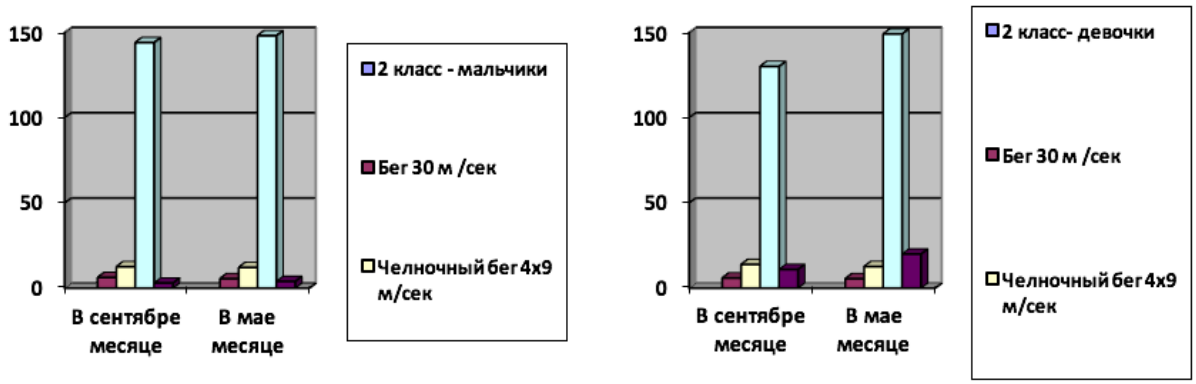


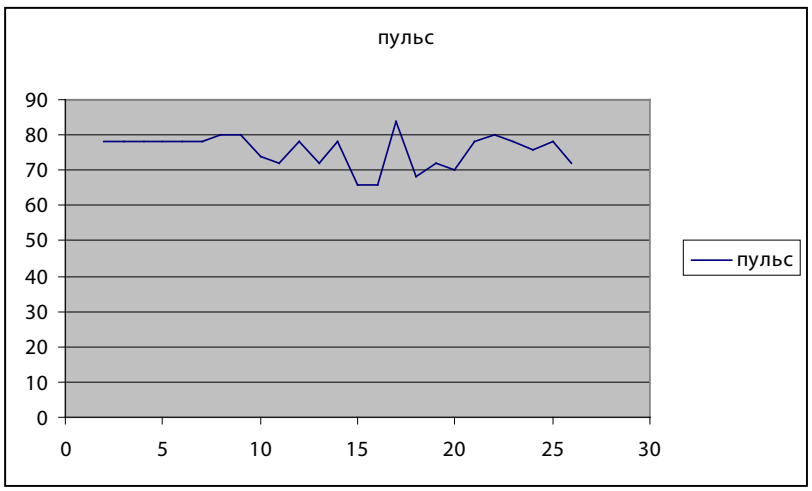
Таблица №2

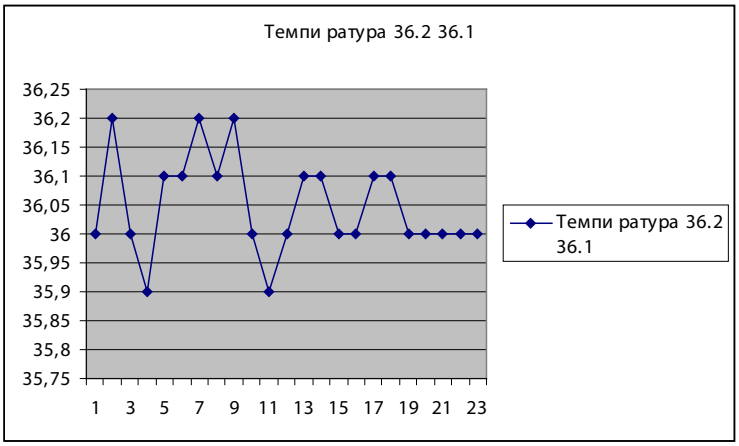
Результаты контрольных нормативов у мальчиков и девочек 2 класса

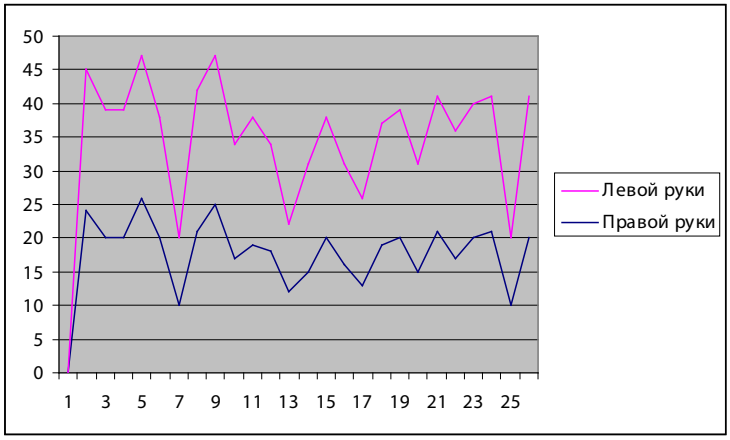
Контрольные упражнения	В сентябре месяце	В мае месяце	Контрольные упражнения	В сентябре месяце	В мае месяце
2 класс - мальчики			2 класс- девочки		
Бег 30 м /сек	6,3	5,6	Бег 30 м /сек	6,0	5,6
Челночный бег 4х9 м/сек	12,6	12,2	Челночный бег 4х9 м/сек	13,9	12,7
Прыжок в длину с места см	144	148	Прыжок в длину с места см	130	149
Подтягивание на перекладине Кол.раз.	3	4	Поднимание туловища из положения лежа на спине кол. Раз.	11	20

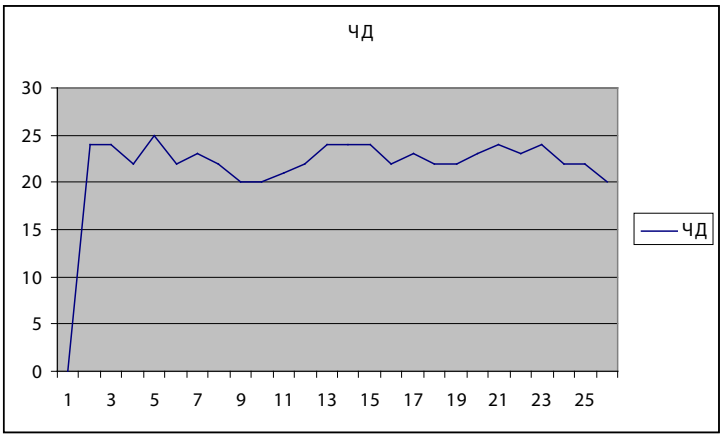


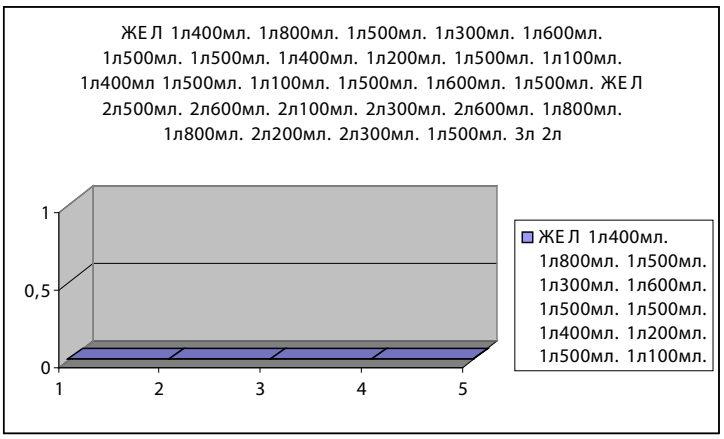
После обучающих семинаров учителями фк были использованы все выше перечисленные игры и как видно из таблицы показатели контрольных упражнений в сентябре месяце показатели по всем нормативам были ниже. В мае месяце после систематических использований кыргызских народных подвижных игр и физических упражнений показатели намного выросли в связи с целесообразным распределением дозировки игр.Такие игры как, «арыктан секирип \тγγ», «аттамай», «таяк менен узундукка секир==» намного повысили показатели в нормативе по прыжкам в длину.

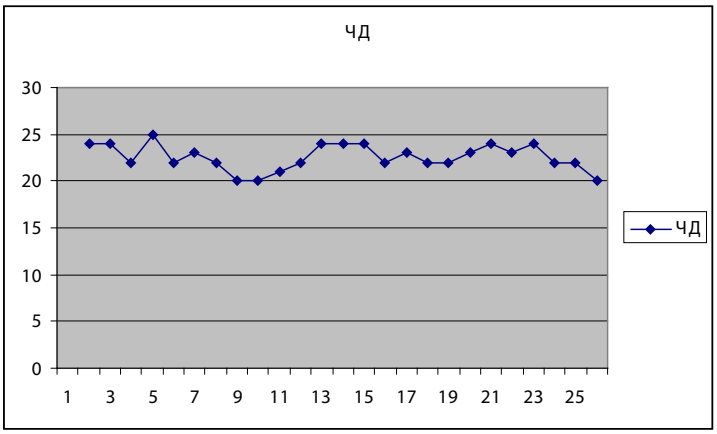



Темпи ратура 36.2 36.1
36,25
36,2
36,15
36,1
36,05
36
35,95
35,9
35,85
35,8
35,75
1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23
Темпи ратура 36.2 36.1


50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23 25
Левой руки
Правой руки


ЧД
30
25
20
15
10
5
0
1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23 25
ЧД


ЖЕЛ 1л400мл. 1л800мл. 1л500мл. 1л300мл. 1л600мл. 1л500мл. 1л500мл. 1л400мл. 1л200мл. 1л500мл. 1л100мл. 1л400мл 1л500мл. 1л100мл. 1л500мл. 1л600мл. 1л500мл. ЖЕЛ 2л500мл. 2л600мл. 2л100мл. 2л300мл. 2л600мл. 1л800мл. 1л800мл. 2л200мл. 2л300мл. 1л500мл. 3л 2л
1
0,5
0
1 2 3 4 5
ЖЕЛ 1л400мл. 1л800мл. 1л500мл. 1л300мл. 1л600мл. 1л500мл. 1л500мл. 1л400мл. 1л200мл. 1л500мл. 1л100мл.



ВЫВОДЫ

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о положительном влиянии подвижных игр на некоторые показатели функциональных систем (ЖЕЛ, ЧСС, АД) школьников в приобретении и формировании резерва и потенциала здоровья школьников Прииссыкулья.

Кыргызские народные подвижные игры положительно влияют на физическое развитие и физическую подготовленность детей 7-10 лет.

Литература

Анаркулов Х.Ф. Кыргыз эл оюндары. Б., 1996г.

Анаркулов Х.Ф. Кыргызские народные подвижные игры, физические упражнения и современность. - Бишкек: КГФК, 2003. - 284 с.

Анисова Э.А., Сонего А.В., Гурьянова Е.М. Адаптивные возможности сердечно-сосудистой системы у 6 летних детей с разным типов соматической конституции и физиологии человека. М., 2000г.- 65-66 ст.

Анализ крови и мочи.Как его интерпретировать? Сборник статей М.Р.Погосбекова ./Под общей редакцией Л.М. Гинодмана.-М.:Мир,2001 г.-105 стр.

Биохимия: Учебник / Е.С. Северин,Т.П, Алейникова,Л.В.Авдеева и др. Под редакцией Е.С.Северина.-4-ое изд. Исправление.Реком. УМО по мед.и фарм.образ.Вуз .-М.:-ГЭОТАР Медиа –Медиа,2005 –стр.656 -686.

Байман Ф.Е. Киргизская национальная спортивная игра куреш каксредство физического воспитания молодежи. - Автореф. дисс. .канд.пед. наук. - Фрунзе, 1972. - 22 с.

Бартольд В.В.Избранные труды по истории кыргызов и Кыргызстана/ Сост. Караев О. -Бишкек.: Шам, 1996. - 607с

Программа по физическому воспитанию учащихся средних общеобразовательных учебных заведений (школы, гимназии, лицеи). Учебное пособие. / Составители: А.М.Мамытов, К.У.Мамбеталиев, А.А.Абдрахманов, У.К.Иманалиев, К.Ж.Маматов / - Б.: Технология, 2000г.-55 ст.: таблицы.

7.Турусбеков Б.Т. Медико-биологические аспекты здоровья человека в горных условиях. Бишкек: КГИФК,1998 -127стр.

8.Этнические игры кыргызов. Учебное пособие для студентов ВУЗов. Карасаева А.Х., Абдырахманова Ж.О.,Арыкова Ч.Н., Жаманкулов К.Д.-Б.: «Лапицский» 2012г.

Профессионально-педагогическая направленность математических знаний будущих учителей начальных классов

М.Б.Онолбаев к.п.н., доцент *

Осуществляемое в последнее время реформирование системы высшего образования в Кыргызской Республике предполагает подготовку учителя с системным видением педагогической действительности, способного к проектированию собственной деятельности, готового к педагогическому творчеству. Наблюдающиеся изменения в обществе требует соответствующих изменений в системе образования в целом, в том числе, в системе педагогического образования. В настоящее время образование приобретает новое качество, новую структуру, новые функции и характер. Возникшая профессиональная конкуренция обусловила изменения в требованиях общества к качествам личности учителя и его профессиональной деятельности [1]. Сегодня требуется не просто учитель – транслятор знаний, а человек, способный организовать активное получение и усвоение учащимися знаний и обобщенных умственных действий, развивать творческую деятельность школьников. Особенно актуальной в обозначенном контексте выступает проблема совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов.

Реформирование системы высшего профессионального образования связано так же с двумя ведущими факторами, тесно связанными друг с другом: переходом на двухуровневую систему образования «бакалавр – магистр», с одной стороны, и внедрением в подготовку будущего специалиста идей компетентностного подхода – с другой. Интеллектуальный уровень личности современного учителя должен быть выше, чем когда либо. В частности, он должен быть знаком с научными прогнозами и тенденциями развития методики обучения математике, теоретическими ориентирами и практическими советами. А это характеризуется, в основном: объемом приобретенной информации и способностью использовать ее для достижения цели. Поэтому в

КГУ им.И.Арабаева dss

деле подготовки будущего педагога, в частности – учителя начальных классов особую роль играет второй из заявленных факторов: с одной стороны, в период обучения в вузе студент является объектом реализации компетентностного подхода, с другой – по окончании профессиональной подготовки в стенах высшего учебного заведения ему предстоит реализация этого подхода в практике школьного преподавания.

Подготовка учителей начальных классов имеет свою специфику и особенности. Она многопрофильная и, с точки зрения профессиональной подготовки, верх берут два направления: а) математико-методическая подготовка; б) подготовка по родному языку и методике его преподавания.

При построении процесса обучения в высшей школе профессионально-педагогическая направленность обучения выступает как основной принцип, позволяющий решить противоречие между теоретическим характером изучаемых дисциплин и необходимостью практического применения знаний в профессиональной деятельности.

Математическая подготовка с профессионально-педагогической направленностью будущего учителя начальных классов будет эффективной, если она рассматривается с позиции *интегративного подхода*. В основе указанного подхода лежит понятие интеграции. В научной литературе под интеграцией чаще всего понимают процесс объединения в целое каких-либо элементов, в результате чего возникают новые свойства, не присущие ранее отдельным элементам. Интеграция представляет собой взаимопроникновение в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Мы рассматриваем интеграцию методико-математических дисциплин (математика, методика преподавания математики, психология, дидактика и др.), способствующие, на наш взгляд, совершенствованию профессиональной подготовки учителя к обучению младших школьников математике.

В связи с вышесказанным формированию профессиональной направленности личности будущего учителя начальных классов способствует взаимосвязанное и взаимозависимое преподавание теоретических и методических курсов (в частности курсов математики и методики ее преподавания в начальных классах). Поэтому необходимо говорить о соотнесении полученных в вузе математических знаний с конкретной методической деятельностью по обучению младших школьников. Интерес к предмету, осознание его важности и роли в организации начального обучения математике возникает, если студент видит возможность (и необходимость) реализации в методической практике изучаемых теоретических (математических) знаний. В связи с этим «при обучении математике будущих учителей начальных классов необходимо освещать вопросы практического применения теоретических положений вузовской математики в методике начального математического образования» [4]. Здесь имеют место преемственные связи системы вузовских знаний с теми знаниями, которые составляют базу для преподавания математики в начальных классах. Для установления указанной преемственности целесообразно систематически сопоставлять определения понятий вузовского курса математики с трактовкой соответствующих школьных формулировок. К примеру, выстраиваются такие цепочки: ассоциативный закон умножения (вуз) – сочетательное свойство умножения (средняя школа) – правила умножения числа на произведение и произведения на число (начальная школа).

Формированию профессиональной направленности курса математики способствует использование комплексных заданий, объединяющих математику и методику ее преподавания в начальных классах. Подобные задания предполагают применение методико-математических знаний, умений и навыков студентов и предусматривают раскрытие связи изучаемого теоретического материала с начальным курсом математики. Для самостоятельной работы могут быть использованы следующие задания:

1. Подобрать из учебников математики для начальной школы задания, в которых: множество задается различными способами (указанием характеристического свойства элементов или перечислением); рассматриваются различные отношения между множествами, операции над множествами; осуществляется разбиение множеств на классы и др.

2. Подобрать из учебников математики для начальных классов задания, которые решаются: путем перебора, с использованием правил суммы и произведения.

3. Показать, что, выполняя следующее задание … (дано задание из учебника математики для начальных классов), ученики, по существу, имеют дело с … (математическое понятие, изучаемое в вузовском курсе). Например, выполняя задание «Среди данных фигур укажи четырехугольники», ученик выделяет подмножество из данного множества.

Учебно-математическая деятельность, будучи «продуктом» мыслительной деятельности субъекта, связана с решением учебно-познавательных задач. Сочетание в учебной деятельности профессионально-педагогической направленности способствует становлению профессиональной компетентности. Основная цель обучения в вузе – не только профессиональное, но и общее развитие студента, поэтому соотнесение учебно-математической деятельности педагога с будущей профессионально-педагогической деятельностью проводится нами посредством анализа структуры познавательной деятельности при решении задач.

Так как практическая деятельность человека связана с решением практических задач, то актуальность проблемы обучения учащихся поиску решения задач и связанной с ней проблемы подготовки студентов педагогических факультетов к руководству деятельностью школьников по решению задач не вызывает сомнения.

В связи с вышесказанным, исходя из требований, предъявляемых к профессиональной подготовке учителя начальных классов и для усиления профессионально-методической направленности математических дисциплин, мы часто включали профессионально-педагогические задачи. В своем исследовании А.В.Дорофеев отмечает, что под *профессионально-педагогическими задачами* понимаются задания проблемного характера, в которых:

– реализуется единство сознания, деятельности и личности;

– требуется комплексное применение математических знаний;

– проявляется творческая активность будущего педагога;

– развивается ключевые компетенции [2, с.126].

Анализируя различные задачники, мы пришли к выводу о необходимости построения системы задач профессионально-педагогической направленности на основе начального курса математики с привлечением сведений алгебры и геометрии. Задачи должны иметь явно выраженную школьную направленность, которая должна проявляться как в содержании задач, так и в выборе аппарата, используемого при решении задач.

Рассмотрим некоторые примеры, отвечающим вышеуказанным требованиям.

Задача 1. Периметр прямоугольника равен *26*см, а его площадь *42*см^2. Определите, чему равна длина и ширина прямоугольника.

В начальных классах решают подобные задачи методом подбора, выясняя что число *42* является произведением чисел *6 и 7*, затем проверяют подставляя в формулу периметра. Однако студенты

должны уяснить, что кроме метода подбора, которое является частным решением, имеется общее решение для таких задач, и решается через систему уравнений:

$$\begin{cases} 2(x \cdot y) = P \\ x \cdot y = S \end{cases}$$

Задача 2. Как на чашечных весах уравновесить кусок олова массой в *47*г с помощью набора из пяти гирь: *1г, 3г, 9г, 27г, 81г*? Разрешается класть гири на обе чашечки весов.

Ученики начальных классов решают задачу подбором, на одной чашечке весов: кусок олова массой в *47г*, а так же гири *1г, 9г, 27г*. На другой чашке весов: гири *3г, 81г*. Студенты же должны уметь составлять подобные задачи и при этом быть уверенными, что они имеют решение, и притом единственное, уметь находить это решение.

Решение. Переведем число *47* в систему счисления, основание которой 3. Затем выполним тождественные преобразования.

$$47 = 1202_{(3)} = 1 \cdot 3^3 + 2 \cdot 3^2 + 2 = 3^3 + (3-1) \cdot 3^2 + (3-1) = 3^3 + 3^3 - 3^2 + 3 - 1 =$$
$$= 2 \cdot 3^3 - 3^2 + 3 - 1 = (3-1) \cdot 3^3 - 3^2 + 3 - 1 = 3^4 - 3^3 - 3^2 + 3 - 1 = 81 - 27 - 9 + 3 - 1$$

Таким образом, *47=81-27-9+3-1.*

Из этого истинного числового равенства следует другое истинное числовое равенство: *47+27+9+1=81+3*, которое выражает решение задачи.

Данное число (например, *47*) всегда и единственным образом можно записать в троичной системе счисления. Тождественные преобразования тоже всегда выполнимы и однозначны. Следовательно, задача всегда выполнима и однозначна.

Задача 3. Провести работу над задачей. Установить зависимость между величинами, решить задачу разными способами и указать рациональный способ решения: *Из двух городов, находящихся на расстоянии 520 км, одновременно вышли навстречу друг другу два поезда и встретились через 4 ч. Скорость одного поезда 60 км/ч. Найти скорость второго поезда.*

Таким образом, интеграция математической и методической подготовки будущих учителей начальных классов способствует формированию положительной мотивации учения; закреплению и углублению полученных знаний, умений и навыков; реализации преемственности между вузовским и начальным курсом математики; обеспечению подготовки к будущей профессиональной деятельности и компетентного специалиста.

Список использованной литературы:

Бекбоев И.Б. Профессиональная компетентность – основа качества педагогического труда.// Матер. межд. конф. «Новая школа – новый учитель» Выпуск 1. – 2003. – с. 83-93.

2. Дорофеев А.В. Компетентностная модель математической подготовки будущего педагога: монография. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 237 с.

3. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учебное пособие /Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.

4. Янкина Л.А. Интеграция математической и методической подготовки будущих учителей начальных классов. [Электронный ресурс] http://www.rusnauka.com

Задачи В Образовательных Учреждениях С Кыргызским Языком Обучения При Изучении Языков Программирования

А.М. Зулпуев *

Ключевые слова: Язык *Delphi; платформы Windows; DOT NET; объектно-ориентированное программирование; циф*ровое; санарип*; ВУЗ;* учебные планы.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы: проблемы перевода технических терминов; нехватка учебников и учебных пособий; реформы в образовании и образовательной системе; учебные планы высших учебных заведений; платформы Windows; вопросы изучения языка Паскаль (Delphi); проблемы выпуска учебников на родном языке; качество полученных знаний; выбор языка программирования.

Keywords: Language Delphi; platforms Windows; DOT NET; object-oriented programming; the digital; санарип; HIGH SCHOOL; curricula.

Abstract: In article questions are considered: problems of transfer of technical terms; shortage of textbooks and manuals; reforms in formation and educational system; curricula of higher educational institutions; platforms Windows; questions of studying of language of Paskal (Delphi); problems of release of textbooks in a native language; quality of the received knowledge; a programming language choice.

Прошло немало времени, как Кыргызстан получил независимость. Однако проблемы родного языка до сих пор остаются. Нами тоже были попытки выразит свои мнения в решении таких проблем, как изучение информатики в школах с кыргызским языком обучения, издание учебных пособий на кыргызском языке и вообще, изучение информационной технологии и языков программирования высокого уровня в образовательных учреждениях с кыргызским языком обучения.

* Баткенский государственный университет

При решении этих задач, дополнительно возникает проблема перевода технических терминов на кыргызский язык. Каждый, включая ученых филологов, журналистов, писателей и др., переводят как хотят, единый стиль перевода отсутствует [4,5].

Например, слово «санарип». Оказывается, это перевод или замена слова «цифровой». Да там, так называемых цифровых приборах и волнах отсутствует ни «сан», ни «арип» и даже «цифр». Название «цифровой» исходит из того, что эти сигналы дискретны, т.е. сигнал есть, сигнал нет.

В вычислительной технике когда сигнал есть или нет обозначаются цифрами «1» и «0», отсюда и название «цифровой». На кыргызском языке можно заменить слово «цифровой» на слово «сандык», однако это слово имеет и другой смысль. Поэтому, название «цифралык» вполне логично, чем забавное название «санариптик». Еще пример слово «программалоо» превращается как «програмдоо». Что за бессмыслица, не надо путать слова «program» и «programming» дорогие «переводчики». Да, возможно, переведенные нами термины тоже может быть до конца не осмысленны [1-5].

В конце XX в. и последующие годы были выпущены несколько учебников и учебных пособий по информатике и информационным технологиям на кыргызском языке [1-7]. Практика показывает, что до сих пор отсутствует учебников на кыргызском языке для высших учебных заведений. Не хватает даже учебные пособии для средних специальных учреждений (ССО, колледжи и др.), например, для специальностей «Техническое обслуживание средств вычислительной технике и компьютерных систем».

В центральных ВУЗах (в больших городах) в необходимости учебниках и учебным пособиям на кыргызском языке отпадает. Остро нуждаются региональные учебные заведения. Поэтому выпуск книг, учебников и учебных пособий по вычислительной технике и программирования, по обслуживания вычислительной технике до сих пор остаются актуальным.

Последнее время никому не беспокоит, почему падает поступление абитуриентов в региональные ВУЗы. Потому, что нет «орудия труда» по специальности, более того, на родном языке. Молодежь хочет получить информацию через Internet, а он работает как «черепаха». Локализованные сайты, еще не «созрели».

Нужны реформы, первую очередь, в системе образования. Поступивший студент думает, куда я попал, в «Большую школу?». Те же предметы, как в школе. Существующие курсы по специальностям за 2 месяца выпустить более квалифицированного специалиста, чем ВУЗы за 4 года. Вот в чем проблема и есть о чем надо подумать, не занимаясь криками о реформе! Учебные планы ВУЗов устарели. Нужно научить молодежь научному подходу к своей профессии. Сегодня студент-выпускник, если громкими словами сказать, получает квалификацию «списыватель» или «покупатель» (конечно, не все студенты). Самое главное получить диплом, а дальше как получиться. Тоже проблема.

Вышеприведенные проблемы возникли давно, а мы до сих пор высказываем о решении таких задач и новых. Мы в учебном пособии «Delphi жана объектке багытталган программалоо» попытались привлекать читателей, студентов и преподавателей, что мы отстаем от новшеств в информационной технологии. Даже платформа Windows DOT NET стареет, а мы не успеваем дать полную информацию даже об объектно-ориентированного программирования (ООП).

Конечно, в учебном пособии мы не даем читателю и студентам и др., что-то новое в программировании, а даем информацию на родном языке о том, что, как Паскаль на глазах у программистов превращается в Delphi [5]. Учебник охватывает информацию об основах языка Турбо Паскаль, Object Pascal и Delphi. Отдельная глава посвящена основным принципам объектно-ориентированного программирования (ООП).

Мы постараемся учить студентов-программистов решать самим, как выбрать себя язык программирования, а не только Паскаль. Однако, Паскаль (Delphi) на самом деле привлекательный язык, легко усвоить, легко писать программы и коды программ, немногословен. Это мы заметили в школьной практике, работая в колледжах и высшем учебном заведении.

Поэтому, наш выбор это – язык Delphi.

Кроме языка Паскаль есть и другие, универсальные, более мощные, однако, у пользователей есть свои критерии по выбору языка программирования. Каждый язык имеет свои прелести, особенности, и они известны, поэтому нам нет необходимости давать им характеристики. А, для любителей Паскаля (Delphi), в частности, для школьников и читателей на кыргызском языке нами был выпущен учебное пособие [3]. Изучение языка Delphi не заставляет много труда, достаточно знать языка Турбо Паскаль и Object Pascal [3, 5]. Для перехода в Delphi .NET необходимо знать условии, правила, требования Microsoft .NET, которых, в будущем, надеемся опубликовать.

Написанные нами программы должны работать в любом компьютере, несмотря на модель и установленных в нем операционных систем. В этом направлении работают разработчики фирм Microsoft и Borland. Появление платформы Dot Net и приложения .NET Framework заставили нас думать о будущем наших трудов в области программировании. Система Windows и платформы, подобные .NET усовершенствуются почти каждый год. А, мы должны быть готовы к этим изменениям.

Эти изменения и привели к появлению языка Delphi. Сегодня система Delphi .NET полностью поддерживая платформу Microsoft .NET превратился в универсальную RAD-систему (Rapid Application Development - system) позволяющую составлять программ на языках Delphi, C++ и Java.

Формальное отношение кыргызскому (государственному) языку привели к появлению «не грамотных т.е. не владеющих понятие о технических терминах» переводчиков. Они, как компьютерные вирусы, незаметно живут среди нас. Нет контроля над переводами, научных и технических литератур, в частности, в области информационных технологий.

Задачи перевода технических терминов на кыргызский язык и локализация (перевод на государственный язык) информационных систем и средств, еще долго остаются актуальными.

Возникает естественно вопрос, «Нужна ли локализация?», допустим, компилятора языка Паскаль. Одни могут сказать, «Зачем?». Есть же на русском. Если мы хотим о будущем школьника-программиста, то нужна.

Почему? Даже большинство школьники, окончившие школу с русским языком обучения, не понимают, что за предмет «Информатика» или язык Паскаль. А программирование для них остается как еле выученные строки (отрывки) из поэм, которых может быть забудет уже через неделю.

Конечно, к вопросу локализации компьютерной технологии нужно отнести очень серьезно, однако, сколько можно думать о том, что делают соседи. Мировой опыт уже доказал, что для своего народа необходима эта проблема – локализация. Мы думаем, что начинать нужно со школьного предмета «Информатика» - языках программирования Basic или Паскаль.

Время идет неумолимо. «Лучше поздно, чем никогда» - очень полезное высказывание. Нужно ускорить этот процесс. Искать специалистов-программистов. Организовать специальное подразделение программистов. Помочь им и материально и морально, не жалея денежных средств.

Эта проблема государственного значения, проблема экономики, науки и техники. Простым интеллигентам эта проблема остается нереальным.

ВЫВОДЫ

1. Без поддержки и внимания Правительства, на выпуск учебников и учебных пособий на кыргызском языке для учреждений с кыргызским языком обучения нереально.

2. Без развития телекоммуникационных сетей в республике невозможно поднять общий уровень науки и техники, в частности образовательных систем.

3. Необходимо усилить контроль со стороны Правительства над переводчиками технических терминов и слов на кыргызский язык.

4. Нужны реальные реформы в образовательной системе, чем занятие над сокращением ВУЗов, нужно пересмотр учебных планов и стандартов образовательных систем и учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асанов У.А., Бердиев А., Жуманазарова А., Компьютердик технологиялар: колдонуучунун көз карашы менен (Биринчи басылышы). Мамлекеттик тил жана энциклопедия борбору. Бишкек, 1999, 334 б., ил.

2. Асанов У.А., Бердиев А., Жуманазарова А., Компьютердик технологиялар: колдонуучунун көз карашы менен (Экинчи басылышы). Мамлекеттик тил жана энциклопедия борбору. Бишкек, 2000, 334 б., ил.

3. Бердиев А., Исраилов А.И., Табышов Р.Т., Өсөров Э. Компьютер: колдонуу, программалоо (DOS, Basic, Turbo Pascal). «Шам», Бишкек, 2000, 316 б., ил.

4. Асанов У.А., Бердиев А., Жуманазарова А. Компьютердик технологиялар: MS-DOS, WINDOWS 9x, OFFICE 9x. «Шам», Бишкек, 2002, 319 б., ил.

5. Зулпуев А.М., Бердиев А. Delphi тили жана ОБП. Окуу куралы. Б.: Айат, 2016, 200 б.. ил.

6. Эшенкулов П. Информатика жана эсептөөчү техниканын негиздери: Окуу куралы. Бишкек., 1997,-333 б.

7. Баячорова Б.Д., Өмүралиев А.С. Эсептөөчү машиналар, информатика жана программалоо: Окуу куралы. Фрунзе 1988.

"Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi

Evaluation of Learning and Teaching Theories and Approaches In-Service Training Course

Zehra BERBER *

Öz:

Öğretmenler, sahip oldukları ve sürekli üzerine yenilerini ekledikleri bilgi ve beceriyi gelecek nesillere aktararak bilginin paylaşılmasını ve gelişmesini sağlayabildikleri ölçüde toplum için kutsal sayılan bu mesleği icra eden bireyler olarak kalabilirler. Öğretmen kendini geliştirmek adına her türlü fırsatı en iyi şekilde değerlendirmek durumundadır. Bireylerin kişisel çabalarını bir yana koyacak olursak, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içerisinde katılmak durumunda olduğu nice eğitimler vardır ki mesleki gelişim seminer çalışmaları ve hizmet içi eğitimler bu eğitimlerin başında gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, MEB'nca 21-25 Mart 2016'da Mersin HİE Enstitüsü'nde ortaöğretim branş öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen "Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" adlı hizmet içi eğitim kursunu değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceği ve gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığı temel alınmaktadır. Öğretim programı değerlendirmede ise CIPP modelinin süreç boyutuna göre değerlendirme yapılmıştır. Türkiye'nin değişik illerinden kursa katılan öğretmenlerden istekli 15 katılımcıyla, uzman görüşüne sunulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formu, görüşme yapılan kişinin demografik özellikleri ve altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, katılımcılardan elde edilen tüm verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler düzenlenerek anlamlı veriler tesbit edilmiştir. Katılımcıların her bir alt amaçla ilgili belirtmiş oldukları görüş ve öneriler gruplandırılarak temalar belirlenmiş ve tekrarlanma sıklığı çoktan aza doğru listelenerek tablolaştırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar demoğrafik özelliklere göre yorumlanarak ilgili araştırmalarla desteklenmiştir. Katılımcıların, hizmet içi eğitim kursu ile bilgilerini tazelemek, eksikliklerini gidermek, gelişmelerden haberdar olmak ve öğretme konusunda katkısı olacağı beklentisinde oldukları görüldü.

* Uzman Psikolojik Danışman, MEB Mustafa Azmi Doğan Anadolu Lisesi, Ankara, zehraberber45@gmail.com.

Hizmet içi eğitimlerin yenilikleri takip etmek ve farklı perspektiften bakmak için gerekli bir faaliyet olduğu, yeni yöntem ve teknikler açısından yararlı, kişilerin sosyal ve kişisel gelişimleri ile mesleki gelişimleri üzerinde önemli etkiler yaratacak niteliktedir. Katılımcıların kursun eğitim programını geliştirmeye yönelik önerileri de olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, seminer, kurs, mesleki gelişim, görüşme formu.

Abstract

Teachers can only stay as the individuals serving for this holy job as long as they can add to their knowledge and skills and provide these to be shared and developed and transferred to future generations. Teachers should use all the opportunities in the best way in order to improve themselves. Apart from the individual efforts, teachers have the chance to get many trainings the foremost of them are career development seminars and in-service trainings. The aim of this research is to evaluate the in-service training course prepared for secondary education teachers by Ministry of National Education in Mersin In-Service Training Institute on March 21-25, 2016. Survey model among qualitative research methods has been used. In the conducted research, what is grounded on is that there could be various personal views on the same subject and the reality is structured in social environments. In evaluating the training program process evaluation of CIPP model has been actualized. The data has been collected with the participation of 15 volunteered teacher participants from different cities of Turkey via the semi-structured interview form that has been evaluated by the experts. The interview form consists of six open-ended questions with the demographic information of the participants. All the data has been analyzed via content analysis in accordance with the sub-problems of the research. Meaningful data has been determined by organizing the data obtained from the interview form. By grouping the views and suggestions of the participants related with each aim, the themes have been determined and have been converted into tables by listing the repetition frequency of which are from highest to lowest. The answers of the participants have been interpreted according to demographic features and have been supported with related research. It has been seen that the participants are in the expectation of refreshing their knowledge, remedy their deficiencies, be informed on the latest developments and contribute to their teaching with the in-service trainings. It has also been seen that in-service trainings are essential for monitoring the innovations and developments and thinking outside the box.

Moreover, they are beneficial for new methods and techniques and are highly effective on the career and personal developments of the participants. Participants have also had suggestions for the improvement of the curriculum of the course.

Keywords: In-service training, training, seminar/workshop, vocational development, interview form.

Giriş

Öğretmenler, sahip oldukları ve sürekli üzerine yenilerini ekledikleri bilgi ve beceriyi gelecek nesillere aktararak bilginin paylaşılmasını ve gelişmesini sağlayabildikleri ölçüde toplum için kutsal sayılan bu mesleği icra eden bireyler olarak kalabilirler. Gerekli bilgi ve beceriyi bünyesinde barındırmayan ve bunun için gerekli çabayı göstermeyen öğretmenlerin topluma kazandıracakları bireyler ise ulusal ve uluslararası ölçekte olumlu neticelerin oluşmasını sağlayabilecek nitelikten uzak olacaklardır. Öğretmenlik mesleği yalnızca lisans düzeyinde alınan eğitimlerle sınırlı kalan bir meslek değildir. Öğretmen kendini geliştirmek adına her türlü fırsatı en iyi şekilde değerlendirmek durumundadır. Bireylerin kişisel çabalarını bir yana koyacak olursak, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içerisinde katılmak durumunda olduğu nice eğitimler vardır ki mesleki gelişim seminer çalışmaları ve hizmet içi eğitimler bu eğitimlerin başında gelmektedir.

Alan yazına bakıldığında hizmet içi eğitimin pek çok tanımının yapıldığı görülür.

Hizmet içi eğitim, "Kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir" (Akgün ve Kavuncubaşı, 1995).

Hizmet içi eğitim, herhangi bir meslek adamının mesleğine başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için devamlı olarak yetiştirmesi veya yetiştirilmesidir (Başaran 1960).

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir (Taymaz 1997).

Genel olarak hizmet içi eğitim; verimliliği yükseltmek, çalışanları motive etmek, personelin dikey ilerlemesini sağlayabilmek, işten ve çalışma ortamından kaynaklanan şikâyetlerin en aza indirilmesini sağlamak, çalışma ortamına dinamizm sağlamak, yöneticilerin denetim ve görev yüklerinin en aza indirmeyi amaçlamaktadır.

Bir kurumda personelin geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler şunlardır (Sheal'den aktaran Aydın, 2010);

1-Bireylerin yaptıkları işlerin ve teknolojinin hızla değişmesi,

2-Kısa ve uzun dönemli beceri yetersizliği,

3-İnsan gücü yapısı ve beklentilerdeki değişmeler,

4-Ürün ve hizmet kalitesinin iyileştirmesi için Pazar baskısı,

5-Beceri geliştirme (teknik ve uzmanlık becerileri, kavramsal beceriler, iletişim becerileri).

GELİŞME

A.Hizmet İçi Eğitimi Zorunlu Kılan Etmenler:

Hizmet öncesi alınan eğitimin iş ortamında yetersiz kalması, değişikliklere uyum zorunluluğu; bazı bilgi ve becerilerin uygulama ile iş başında öğrenilmesi, kişilerin kariyer planları, öğrenme ve kendini geliştirme isteğiyle meslek alanlarına bilim ve teknolojik gelişmelerin etkisinden dolayı çalışanların hizmet içi eğitim alması gereklidir. Bu özelliklerinden dolayı hizmet içi eğitimin hem çalışan bireye hem de kuruma yararı büyüktür. Okullardaki eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamayı amaçlayan hizmet içi eğitim programları bütün eğitim sistemlerinde yer almıştır. Hizmet içi eğitim sayesinde görev başındaki öğretmenlerin zaman içinde çağın gerisinde kalan bilgileri tazelenir, zenginleştirilir, öğretmenlere yeni beceriler kazandırılmaya çalışılır. Böylece öğretmenlerin görevlerini daha etkili bir şekilde yürütebilmeleri için destek sağlanmış olur.

1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, 21-25 Mart 2016'da Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü'nde orta öğretim branş öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen "Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" adlı hizmet içi eğitim kursunu değerlendirmekdir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2. Alt Amaçlar

Katılımcıların;

1. demografik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. hizmet içi eğitim kursu ile ilgili genel beklentileri nelerdir?

3. hizmet içi eğitim kursunun gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. kurstaki eğitim durumuna; içerik, ders işleyiş, araç-gereç, eğitmenlerin konuya hâkimiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. hizmet içi eğitim programının genel olarak öğretmenlerin gelişimine, eğitim-öğretim sürecine ve eğitim sistemine nasıl bir katkı sağlayacağı hakkındaki görüşleri nelerdir?

6.kursun içeriğinin katılımcıların öğretmenlik hayatına veya kişisel olarak sağladığı katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

7. hizmeti içi kursu ile ilgili önerileri nelerdir?

3. Sayıltılar

1-Öğretmenlerin görüşme formunda gerçek ve samimi düşüncelerini yansıtacağı varsayılmıştır.

2-Kontrol altına alınamayan değişkenlerin eşit oranda görüşmeye katılan tüm öğretmenleri etkileyeceği varsayılmıştır.

4. Sınırlılıklar

1-Araştırma; 21-25 Mart 2016 tarihinde Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde yapılan, "Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" konulu hizmet içi eğitim kursuna Türkiye'nin değişik illerinden kendi istekleri ile on-line müracaat ederek gelen kursiyerler içinden istekli 15 öğretmenle sınırlıdır.

2-Öğretmenlerle yapılan görüşme formu ile sınırlıdır.

5.Tanımlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada sıklıkla kullanılan bazı kavramların ne anlamda kullanıldığı üzerinde durulmuştur.

Hizmet İçi Eğitim: Bir kurumda çalışan bireyin sahip olduğu nitelikler ile yaptığı işin gerektirdiği nitelikler arasındaki farkı gidermeyi ve istenen nitelikleri bireye kazandırmayı hedefleyen eğitimdir (Budak, 1998). Öğretmen, yönetici ve diğer görevlilere, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amacıyla verilen eğitimdir.

Seminer: Kısa süreli ve zihinsel davranışların değiştirilmesi veya kazandırılması beklenen etkinliklere seminer denir.

Kurs: Uzun süreli ve beceri ile ilgili davranışların kazandırılması beklenen etkinliklere kurs denilmektedir.

Mesleki Gelişim: Bir kurumda belli bir göreve başlayan bireyin işe başladığı günden, işten ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalmamak için yaptığı çalışmaları kapsayan süreçtir.

Görüşme Formu: Araştırmada cevabı aranılan yapılandırılmış sorular çerçevesinde ilgili kişilerden yazılı veri toplama aracıdır (Büyüköztürk, 2012).

B. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizine yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceği ve gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını temel alınmaktadır. Program değerlendirmede ise CIPP modelinin süreç boyutuna göre değerlendirme yapılmıştır.

Bu araştırma, aynı zamanda bir öğretim programı değerlendirme çalışması olduğundan "Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" hizmet içi eğitim programı, Stufflebeam"in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeliyle değerlendirilmiştir.

Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modelinin, en önemli özelliği programın tümünün değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. "Stufflebeam'a göre değerlendirmenin amacı, bir yargıya varmak için bilgi toplama, uygulama ve tanımlamadır" (Çalışkan, 1998). Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın bağlam (çevre), girdi, süreç ve ürün aşamalarının değerlendirilmesi söz konusudur. Ancak bu değerlendirme modelinin hedeflerinde dört boyutun tümü değerlendirilebileceği gibi tek bir boyut da değerlendirilebilir.

Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Şimşek ve

Yıldırım, 2004).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evreni, 21-25 Mart 2016 tarihinde Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde yapılan, Türkiye'nin değişik illerinden "Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" hizmet içi eğitim kursuna kendi istekleri ile on-line müracaat ederek gelen

113 öğretmen, çalışma grubunu ise bu öğretmenlerin içinden istekli 15 kursiyer oluşturmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Cinsiyet	**Yaş**			**Mesleki Kıdem**			**Eğitim Durumu**	
	20-30	**31-40**	**41-50**	**1-10**	**11-20**	**21-30**	**Lisans**	**Y.Lisans**
Kadın	1	2	2	1	2	2	3	2
Erkek	1	6	3	4	5	1	7	3

Tablo 1'de görüldüğü gibi; 20-30 yaş arasındakilerin biri erkek biri kadın, 31-40 yaş aralığındakilerin altısı erkek ikisi kadın, 41-50 yaş aralığındakilerin üçü erkek ikisi kadındır. Burada katılımcıların ağırlıklı olarak 31-40 yaş aralığında olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığındakilerin biri kadın dördü erkek, 11-20 yıl aralığındakilerin ikisi kadın beşi erkek, 21-30 yıl aralığındakilerin ise ikisi kadın biri erkektir. Burada ağırlıklı olarak erkeklerin 1-20 aralığında kadınların ise 11-30 aralığında olduğu söylenebilir. Eğitim durumu olarak üç kadın ile yedi erkek lisans mezunu iken iki bayan ile üç erkeğin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, bilindiği gibi yapılandırılmış görüşmeden daha esnektir. Burada, araştırmacı tarafından önceden sorulması planlanan sorular hazırlanmıştır. Buna karşın araştırmacı tarafından görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan yada alt sorularla da görüşmenin akışına yön verilmeye çalışılır ve kişilerin/katılımcıların yanıtlarını açıklamasına yada daha fazla ayrıntılandırmasına olanak sağlanmıştır. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile daha sistematik ve karşılaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, 283) bilgiler elde edilebilmiştir.

Görüşme formu, görüşme yapılan kişinin demografik özellikleri (adı-soyadı, cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu ve mesleki kıdemi) ve açık uçlu altı sorudan oluşmaktadır.

Soruların geçerlilik-kullanışlılık açısından uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme Formu ek-1 olarak kaynaklardan sonra verilmiştir.

4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması ve uygulanması sırasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Yarı yapılandırılmış görüşme için literatür taranması yapılarak ön hazırlık yapılmıştır.

2. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sorular belirlenerek hazırlanmıştır.

Toplanacak veriler için görüşme formu oluşturulmuştur.

3. Görüşme formu sorularının geçerlilik-kullanışlılık açısından uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur.

4. Görüşme formunun giriş kısmında katılımcıları bilgilendirecek gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalarla, görüşme yapılan katılımcının görüşmeye istekli hale gelmesi ve araştırmaya veri sağlamak için yeterince güdülenmeleri amaçlanmıştır.

5. Hazırlanan sorular üç uzman görüşüne sunulmuştur ve 10 sorudan altısı uygun bulunmuştur. Böylece soruların geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların anlaşılırlığı uygulamadan once 10 kişilik bir öğretmen grubun üzerinde denenmiş ve verilerin güvenirliliği test edilmeye çalışılmıştır.

6. Geçerli ve güvenilir olduğu düşünülen görüşme formu gönüllü katılımcılara uygulanmıştır.

7. Gönüllü olan 15 öğretmenin her biriyle yüz yüze görüşme yapılarak görüşme formu doldurulmuştur. Demografik özellikler kişi sayısı ile birebir örtüşmektedir. Görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Sadece 1 soru (3.soru) dört şıktan (a-b-c-d) oluşmaktadır.

8. Görüşme formu ekte verilmiştir.

5. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, katılımcılardan elde edilen tüm verilerin analizinde, derinlemesine analize olanak sağlayan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

1- Görüşme formundan elde edilen veriler düzenlenmiştir.

2- Anlamlı veriler tespit edilmiştir.

3- Katılımcıların her bir alt amaçla ilgili belirtmiş oldukları görüş ve öneriler gruplandırılarak temalar belirlenmiş ve tekrarlanma sıklığı çoktan aza doğru listelenmiştir.

4-Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar excel 2013 ortamında tasnif edilerek tablolar oluşturulmuştur.

5- Tablolardaki veriler göz önüne alınarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre dağılımına bakılmıştır.

6- Katılımcıların verdiği cevapların cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre dağılımları yorumlanmış ve ilgili araştırmalarla desteklenmiştir.

6. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcıların görüşme formuna verdikleri yanıtların dağılımı, demografik özellikleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Hizmet içi Eğitim Kursu İle İlgili Genel Beklentileri

	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
1.Soru	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Bilgileri tazelemek, eksiklikleri gidermek	3	5	0	5	3	6	2	1	5	2
Gelişmelerden haberdar olmak	2	4	1	5	0	2	4	3	3	0
Öğretme konusunda katkısı olacağını düşünmek	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
Yararlı ve verimli bir kurs olduğunu düşünmek	0	2	1	0	1	2	0	2	0	0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların hizmet içi eğitim kursu ile ilgili genel beklentileri demografik açıdan değerlendirildiğinde, daha çok "bilgileri tazelemek ve eksiklikleri gidermek" yönünde olduğu (n=8); ayrıca bu görüşün erkek katılımcılar tarafından daha çok belirtildiği (n=5) görülmektedir.

Bu görüşe ait katılımcıların diğer özellikleri açısından bakıldığında ise; "31-40" yaş arası katılımcının çoğunlukta olduğu (n=5), ve bu durumla doğru orantılı olarak "11-20 yıl" aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların çoğunlukta olduğu (n=5); ayrıca 6'sının "lisans", 2'sinin "yüksek lisans" mezunu olduğu görülmüştür.

Katılımcıların hizmet içi eğitim kursu ile ilgili genel beklentilerinden diğer bir görüş ise "gelişmelerden haberdar olmak" yönündedir (n=6). Bu görüşe ilişkin katılımcı özelliklerine bakıldığında; "31-40 yaş" arasındakilerin (n=5) ve bunlardan yüksek lisans mezunu olanların (n=4) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Aynı katılımcıların tamamının "1-20 yıl" arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin meslek hayatı boyunca yeniliklere açık olduğu, ayrıca lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin lisans öğrenimi alan öğretmenlere göre gelişmelerden, yeniliklerden ve bilimsel çalışmalardan haberdar olmak konusunda daha eğilimli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu görüşlere ek olarak; hizmet içi eğitim kurslarının "yararlı ve verimli bir kurs olduğunu düşünmek" görüşünü belirtenlerin sayısının diğer görüşlere oranla daha az (n=2) ve bu katılımcıların her ikisinin de erkek, mesleki kıdeminin ise "1-10 yıl" arası olduğu tesbit edilmiştir.

Aydınalp (2008)'in, "Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi" çalışması da bu sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmacının yaptığı çalışmanın sonucunda; 35 yaş üzeri ve kıdemli öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusunda daha olumlu görüşler belirttikleri ve eğitim düzeyi yükseldikçe hizmet içi eğitime karşı daha olumlu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Büyükcan (2008)'ın,"İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı" çalışmasında**;** 16 Yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin, diğer kıdem düzeylerine (0-7 yıl, 8-15 yıl) oranla seminerleri daha yararlı bulduklarını ortaya koymuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Kursunun Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

2. Soru	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Yenilikleri takip etmek için gerekli buluyorum	2	5	1	4	2	4	3	3	3	1
Farklı perspektiften bakmanın gerekli olduğunu düşünüyorum	2	4	1	5	0	3	3	3	3	0
Öğretme ve öğrenmenin her şeyden önemli olduğunu düşünüyorum	3	0	0	2	1	2	1	0	1	2
Katılımcıların iletişim ve paylaşımda bulunmalarının doğru olduğunu düşünüyorum	0	3	0	2	1	2	1	1	2	0
Önyargılardan kurtulmak için gerekli olduğunu düşünüyorum	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcıların hizmet içi eğitim kursunun gerekliliğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; "yenilikleri takip etmek için gerekli buluyorum" görüşünün ağırlıkta olduğu (n=7), eğitim durumu açısından bir farklılık olmadığı, mesleki kıdem açısından ise "1-21 yıl" (n=6) ve "31-40 yaş" arasındakilerin çoğunlukta (n=4) olduğu; "farklı perspektiften bakmanın gerekli olduğunu düşünüyorum" görüşüne ilişkin değerlendirmede ise; "31-40 yaş" arasındakilerin (n=5), eğitim durumu farketmeksizin (n=6) ve mesleki kıdem olarak "1-20 yıl" arasındakilerin (n=6) ağırlıkta olduğu görülmüştür.

Gültekin ve Çubukçu (2008) "İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri" çalışmasında bunu destekler niteliktedir. Çalışmaya gore öğretmenler, hizmet içi eğitimi gerek kurumsal, gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak görmekte ve dolayısıyla hizmet içi eğitimin yararına inanmaktadırlar.

Ancak, bu kursun önyargılardan kurtulmak için gerekli olduğunu düşünenlerin sayısı oldukça azdır (n=1). Böyle düşünenin lisans mezunu mesleki kıdeminin 21-30 ve yaşının da 41-50 arasında olması dikkat çekicidir.

Tablo 4

Katılımcıların Eğitimin İçeriğine İlişkin Görüşleri

3. Soru (a şıkkı)	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Yoğun, ayrıntılı, karışık	1	7	0	5	3	6	2	3	3	2
Genel olarak yeterli	5	1	1	3	2	3	3	2	2	2
Yeni yaklaşımlar içeriyor	2	0	1	1	0	1	1	1	1	0
Yeterli değil	0	2	1	1	0	1	1	1	1	0
Amacına uygun değil	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0
Zenginleştirilebilir	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "katılımcıların eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri" ele alındığında "yoğun, ayrıntılı, karışık" görüşünde çoğunlukta lisans mezunu (n=6), erkeklerin çoğunlukta olduğu (n=7), yaş aralığının ise 31-50 arasında dağılım gösterdiği (n=8), mesleki kıdemin farklılık göstermediği görülmektedir.

Bununla birlikte içeriğin "amacına uygun olmadığını" düşünen 41-50 yaş aralığında, lisans mezunu bir erkek katılımcı olmuştur. Soruya ilişkin olarak içerik zenginleştirilebilir yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Eğitimin Ders İşlenişine İlişkin Görüşleri

3. Soru (b şıkkı)	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Akıcı	3	6	0	6	3	7	2	2	5	2
Eğlenceli	1	2	0	2	1	2	1	0	0	3
Daha etkili olabilirdi	0	2	1	0	1	2	0	1	1	0
Tekdüze	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
Hızlı	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0
Sıkıcı	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0

Tablo 5'de görüldüğü gibi, "katılımcıların eğitimi ders işleyiş yönünden değerlendirmesi" ele alındığında "akıcı" (n=8) olduğunu düşünenlerin çoğunlukta lisans mezunu (n=7) oldukları ve mesleki kıdem ile yaş durumlarının paralellik gösterdiği, 31-40 yaş (n=6) ve 41-50 yaş aralığındakilerde (n=3) yarı yarıya olmasına rağmen 20-31 yaş aralığındakiler böyle düşünmediği görülmektedir. Ancak yaş olarak genç ve mesleki kıdemi az olan yüksek lisans mezunu bir kadın katılımcı ise "sıkıcı" olarak değerlendirmiştir.

Önen ve Mertoğlu (20009), "Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği" çalışmasında eğitimden önce öğretmenlerin sınıflarında en çok soru-cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullandıkları belirlenmiş; kıdemlerine ve alanlarına bağlı olarak her hangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerine ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu saptanmıştır.

Tablo 6

Katılımcıların Eğitimin Ders Araç-Gereçlerine İlişkin Görüşleri

3.Soru (c şıkkı)	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Yeterli, iyi	4	3	0	3	4	5	2	1	3	3
Yeterli değil	0	6	0	4	2	3	3	2	3	1
Görsellik ön planda	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Biraz sıkıntılı	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0

Tablo 6 'da görüldüğü gibi "katılımcıların eğitimi ders araç-gereçlerine ilişkin görüşleri"nde "yeterli ve iyi" olduğunu düşünenlerin ağırlıkta (n=7), cinsiyet olarak eşit dağılım gösterirken, yaş olarak 31-50 arasında (n=7), mesleki kıdem olarak ise 11-30 yıl olanların çoğunlukta (n=6) ve lisans mezunu (n=5) olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle, kursta kullanılan araç gereçlerin hedef konuların uygun metotlar kullanılarak öğretilmesine olanak sağlayacak derecede iyi olduğu anlaşılmıştır. Yarısının ise "yeterli değil" olarak değerlendiği görülmektedir. Mesleki kıdem ve yaş olarak genç, lisans mezunu kadın ise "görsellik ön planda" (n=1) değerlendirmesinde bulunmuştur.

Tablo7

Katılımcıların Eğitimi Eğitmenlerin İletişimine İlişkin Görüşleri

3.Soru (d şıkkı)	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
İyi	2	5	1	3	3	5	2	2	3	2
Çok iyi	3	3	0	3	4	4	2	2	3	1
Konuya hakim	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
Kısmen	0	2	1	1	0	1	1	1	1	0

Tablo 7'de görüldüğü gibi, "katılımcıların eğitimi akademisyenin iletişimi yönünden değerlendirmesinde" çoğunluğun "iyi" (n=7), 31-50 yaş aralığında (n=6), lisans mezunu (n=5) ve 11 ile 30 yıl arasındaki mesleki kıdeme (n=5) sahip olduğu görülürken; "çok iyi" değerlendirmesinde bulunanlar arasında cinsiyet farkı olmaksızın çoğunluğun 31 ile 50 yaş arasında (n=7), eğitim durumu açısından yüksek lisanslıların (n=2), lisanslıların yarısı kadar (n=4) ve 1 ile 20 arası yıl mesleki kıdeme sahip (n=5) oldukları görülmektedir. Az da olsa "kısmen" değerlendirmesinde bulunanların erkek (n=2), 20-40 yaş arasında ve mesleki kıdemi 1 ile 20 (n=2), eğitim durumu farkının olmadığı görülmektedir.

Aydınalp (2008)'in, "Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi" çalışması da bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmacının yaptığı çalışmanın sonucunda; Hizmet içi etkinliklerinde görev alan öğreticilerin yeterliliklerine dair ise; evli olanlar, 35 yaş üzerinde olanlar, kıdemli olanlar ve hizmet içi eğitim alma sayısı arttıkça, hizmet içi etkinliklerinde görev alan öğreticilerin yeterlilikleri hakkında daha olumlu düşündükleri saptanmıştır.

Tablo 8

Hizmet İçi Eğitim Programının Genel Olarak Öğretmenlerin Gelişimine Eğitim-Öğretim Sürecine ve Eğitim Sistemine Katkısına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

4. Soru	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Yeni yöntem ve teknikler açısından yararlı olabileceğini düşünüyorum	5	4	2	4	3	5	4	4	3	2
Kişisel gelişime katkısı olabileceğini düşünüyorum	2	5	0	4	3	4	3	1	4	2
Sosyal gelişime katkı sağlayabileceğini düşünüyorum	2	2	2	1	1	4	0	2	1	1
İçeriğin yoğunluğundan anlaşılamadığını düşünüyorum	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0

Tablo 8'de görüldüğü gibi, "katılımcıların hizmet içi eğitim programının genel olarak öğretmenlerin gelişimine, eğitim-öğretim sürecine ve eğitim sistemine katkısı" açısından görüşleri değerlendirildiğinde; "yeni yöntem ve teknikler açısından yararlı olduğunu düşünüyorum" görüşünün çoğunlukta (n=9), yaş ve meslek kıdemi açısından normal dağılım gösterirken, öğrenim durumunda lisans (n=5) ile yüksek lisanslıların yakın (n=4) olduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitim programının genel olarak öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler öğrenmesi, kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlaması bağlamında önemli oranda fayda sağladığı görülmüştür. Buna karşılık az da olsa "İçeriğin yoğunluğundan anlaşılamadığını düşünüyorum" değerlendirmesinde mesleki kıdemi 1 ile 10 (n=1), yüksek lisanslı (n=1), yaşı 31-40 aralığında erkek (n=1) olduğu görülmektedir.

Taşgın ve Sönmez (2013) tarafından yapılan 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' araştırma çalışması sonucunda öğretmenlerin; öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak ifade edilen öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirme yeterliklerini öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 9

Kursun İçeriğinin Katılımcıların Öğretmenlik Hayatına ve Kişisel Olarak Sağladığı Katkılarına İlişkin Görüşleri

5. Soru	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Evet	5	9	2	7	5	10	4	4	7	3
Bilgiyi kullanmayı düşünüyorum	3	2	0	3	2	1	4	1	2	2
Kişisel gelişime katkısı olduğunu düşünüyorum	3	1	0	2	2	2	2	0	2	2
Motivasyonu artıracağına inanıyorum	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
Eğitim sistemine uygun olmadığını düşünüyorum	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1

Tablo 9'da görüldüğü gibi, "kursun içeriğinin katılımcının öğretmenlik hayatında ve kişisel olarak sağladığı katkı" açısından görüşleri değerlendirildiğinde çoğunluğun "evet" dediği (n=14), cinsiyet açısından kadınların tamamının (n=5) erkeklerin ise tamamına yakını (n=9), yaş olarak çoğunluğun 31-50 yaş aralığında (n=12), eğitim durumu açısından ise yüksek lisanslıların (n=4) lisanslıların yarısından da az (n=10), mesleki kıdem olarak ise 11-20 yıl arasında olanların (n=7) diğerlerine oranla giderek azaldığı, 1 ile 10 yıl meslek kıdemi (n=4) ile 21 ile 30 kıdemi olanların daha da az (n=3) olduğu görülmektedir.

Yani katılımcıların hemen hemen hepsinin, kursun içeriğinin öğretmenlik hayatında veya kişisel olarak katkı sağladığı konusunda hem fikir olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca birçok katılımcı kursta edindiği bilgiyi öğretmenlik hayatında etkin bir şekilde kullanmayı planladığını belirtmiştir. Bunun yanısıra "eğitim sistemine uygun olmadığını düşünüyorum" görüşündeki bir erkek katılımcının, 31-40 yaş aralığında, 21 ile 30 yıl arasında mesleki kıdeme sahip ve yüksek lisans mezunudur.

Öztürk (2003) tarafından yapılan çalışmada, okul içerisinde zümre öğretmenleri arasında seminer programları düzenlenmesi, öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni yaklaşımların desteklenmesi, etkili ve nitelik sahibi öğretmen olma konusunda adımlar atılması gerektiği vurgulanmıştır (Öztürk, 2003:100). Öztürk'ün çalışması bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 10

Katılımcıların Hizmeti İçi Eğitim Kursu İle İlgili Önerileri

6.Soru	Cinsiyet		Yaş			Eğitim Durumu		Mesleki Kıdem		
	Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	Lisans	Y.Lisans	1-10	11-20	21-30
Süreye uygun içerik hazırlanmalı	3	3	1	4	1	3	3	3	2	1
Eğitim uygulamalı olmalı	1	5	0	6	0	4	2	1	5	0
Kursu tüm öğretmenler almalı	2	2	0	0	4	3	1	1	0	3
Katılımcı sayısına göre farklı öğretim metotları kullanılabilir	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
Motivasyonu düşürecek eylemlerin olmaması	0	2	1	0	1	2	0	1	0	1
Deneyimler aktarılmalı	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0

Tablo 10'da görüldüğü gibi, "katılımcıların hizmeti içi kursu ile ilgili önerileri" ne yönelik görüşlerinin değerlendirilmesinde "süreye uygun içerik hazırlanmalı" ve "eğitim uygulamalı olmalı" görüşünün aynı (n=6) – (n=6) ve çoğunlukta olduğu; yaş olarak

31-40 aralığında olanların çok (n=10), eğitim durumu açısından lisans ile yüksek lisans açısından çok fark etmediği, 1 ile 20 yıl arasındaki mesleki kıdemin ise toplamda (n=11) olduğu görülmektedir. Kısaca, katılımcıların hizmeti içi kursu ile ilgili önerileri sorulduğunda, önemli bir çoğunluğu süreye uygun içerik hazırlamanın ve eğitimin uygulamalı bir şekilde icra edilmesinin gerekliliği konularında cevaplar vermişlerdir.

Sonuç

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar şöyledir;

1.Katılımcılar, hizmet içi eğitim kursu ile ilgili genel beklentilerinin; bilgilerini tazelemek, eksikliklerini gidermek, gelişmelerden haberdar olmak ve öğretme konusunda katkısının olacağını düşünmektedirler,

2.Katılımcıların, hizmet içi kursunun gerekliliği hakkındaki düşünceleri değerlendirildiğinde; yenilikleri takip etmek ve farklı perspektiften bakmak için gerekli bulmaktadırlar,

3.Hizmet içi eğitim içerik yönünden değerlendirldiğinde katılımcılara göre; çoğunlukla yoğun, ayrıntılı, karışık, genel olarak yeterli ve yeni yaklaşımlar içermekte az bir oranda ise amacına uygun düzenlenmemiş ve geliştirilmesi gerekmektedir,

4.Hizmet içi eğitim, ders işleyiş yönünden değerlendirildiğinde; çoğunlukla akıcı ve eğlenceli bir görüşe gore de sıkıcıdır,

5.Hizmet içi eğitim, ders araç-gereç yönünden değerlendirildiğinde;bazı görüşe gore yeterli ve iyi bazı görüşe göre yeterli değildir,

6. Hizmet içi eğitimi, akademisyenin iletişimi yönünden değerlendirildiğinde; akademisyenler konuya hakim ve iletişimleri oldukça iyidir,

7.Hizmet içi eğitim programının genel olarak öğretmenlerin gelişimine eğitim- öğretim sürecine ve eğitim sistemine katkısı açısından bakıldığında; yeni yöntem ve teknikler açısından yararlı, kişilerin sosyal ve kişisel gelişimlerini sağlayacak niteliktedir,

8.Çoğunluğun görüşüne göre, kursun içeriği öğretmenlik hayatında ve kişisel hayatında katkılar sağlayacak, bilgiyi kullanmayı ve motivasyonu artıracak niteliktedir.

Sonuç olarak, katılımcıların görüşüne göre bu hizmet içi eğitimi mesleki açıdan çok gerekli bir faaliyettir ve katılımcıların kendi kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde önemli etkiler

yaratacak niteliktedir.

ÖNERİLER

1- "Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" hizmet içi eğitim kursuna yönelik katılımcıların kursu geliştirmeye yönelik önerileri;

a) Süreye uygun içerik hazırlanmalı,

b) Eğitim uygulamalı olmalı,

c) Kursu tüm öğretmenler almalı,

d) Katılımcı sayısına göre farklı öğretim metotları kullanılmalı,

e) Motivasyonu düşürecek eylemleri olmamalı,

f) Deneyimler aktarılmalı,

2- Hizmet içi eğitim ile ilgili genel olarak ise;

a) Hizmet içi eğitim etkinlikleri esnasında, öğretmenlerin ortak sorunlarının tartışılacağı ve çözüm önerilerinin getirileceği panel ve açık oturum ortamları yaratılmalı,

b) Hizmet içi eğitim etkinliklerinde iletişim kurma ve sorun çözme becerileriyle donatılmış yöneticiler görevlendirilmeli,

c) Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için katılımcıların görüşlerinden yararlanılmalı ve bu görüşler dikkate alınarak programlar düzenlenmelidir.

Kaynakça

Akgün, A. & Kavuncubaşı, Ş. *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi,* Ankara Siyasal Kitabevi, 1995.

Arseven, İ. *Bağlam ve Süreç Boyutunda Bir Hizmet içi Eğitim Programın Değerlendirilmesi,* (Yüksek lisans tezi). http://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir, 2009.

Aydın, İ. *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı.* Ankara: Pegem, 2010.

Aydınalp, Başak. *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkında Görüşleri*, (Yüksek lisans tezi). http://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir, 2008.

Budak, Y. *Eğitimde toplam kalite yönetimi acısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım.* Ankara: Milli Eğitim, 1998.

Büyükcan,Yasemin. İlköğretim *Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı,* (Yüksek lisans tezi). http://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir. 2008.

Büyüköztürk, Ş. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları, 2012.

Gültekin, M. İlköğretim *Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri*. Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 2008.

Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 2014.

Öncü, H. Çoktan Seçmeli Testler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (7) 2, 87-103 2003.

Önen, F., & Mertoğlu, H., & Saka, M., & Gürdal, A. *Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep* Örneği. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 9-23, 2009.

Öztürk, N. *Hizmet içi Eğitim Uygulamaları,* Üniversite, *Sanayi ve Endüstri* İşbirliği, Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi I.Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara, 2003.

Taşgın, A., Sönmez, S. Öğretmenlik Mesleği *Genel Yeterliklerinin Sınıf* Öğretmenleri *ve Sınıf* Öğretmeni *Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* II. Eğitim Bilimleri Öğrenci Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 2013, Eylül.

Taymaz, H. *Hizmetiçi Eğitim*. (3.Baskı). Ankara: TAKAV, (1997).

EKLER

GÖRÜŞME FORMU

RUMUZ:

CİNSİYETİ : K ( ) E ( )

YAŞI : 20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( )

EĞİTİM DURUMU: Lisans( ) Y.Lisans( ) Doktora ( )

MESLEK KIDEMİ: 1-10 ( ) 11-20 ( ) 21-30 ( )

1- Katıldığınız bu hizmet içi kursla ilgili genel olarak görüşleriniz neler ? (Beklentiler)

2- Bu hizmet içi kursunu gerekli buluyor musunuz? Neden?

3- Kurstaki eğitim durumunu (içerik, ders işleyiş, araç-gereç, akademisyenin iletişimi vekonuyahâkimiyeti) nasıl değerlendiriyorsunuz? İçerik:……

Ders İşleyiş:……..

Araç Gereç:……..

Akademisyenin iletişimi ve konuya hakimiyeti:……..

4- Hizmet içi eğitim programının genel olarak öğretmenlerin gelişimine eğitim-öğretim sürecine ve eğitim sistemine nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

5- Kursun içeriğinin öğretmenlik hayatınızda veya kişisel olarak katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

6- Hizmet içi eğitim kursu ile ilgili önerileriniz neler?

Kardeş Çalgılarımızdan Kamança, Kemane, Gyjak, Rebab, Iklığ ve Eğitimde Ortak Kullanım Düşüncesi

Common "Brother Musical Instruments" Kamancha Kemane Gyjak Rebab And Iklığ Ands The Idea Of Using Them In Education

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN *

Öz:

Kardeş çalgılarımız tanımlamasıyla konu başlığında belirlediğim çalgılar; Azerbaycan, Türkiye, Türkmenistan, Özbekistan, İran, Uygur Özerk Bölgesi ve az da olsa diğer bölgelerde de kullanılmaktadır. Ülke isimlerinden de anlaşıldığı gibi yaygınlık çok geniş bir coğrafi alanı kapsamaktadır. Kamança(Kemança) yaygın olarak Azerbaycan, İran, Özbekistan Türkiye ve az da olsa Kırım'ı kapsayacak biçimde kullanım alanı bulmaktadır. Benzer çalgılardan Gyjak Türkmenistan'da ve Uygurlarda, Kabak Kemane ile sınırlı sayıda Iklığ Türkiye'de, Rebab ise Türkiye, Irak, İran'da ve şekil değişiklikleriyle başka ülkelerde de görülmektedir. Bu çalgılar arasında eğitim öğretimi okullaşmış ve akademik çalışmaları ile öne çıkanı ise Azerbaycan'da yaygın olarak kullanım alanı bulan Kamançadır. Konservatuarlarda verilen eğitimi, metotları, kamança için bestelenmiş eserleri, konçertoları ve virtüözleri ile haklı olarak öne çıkmaktadır. Günümüz kamançaları dört tellidir. Beş telli olanları da vardır. Kemaneler üç ve dört telli olabilmektedir. Gyjaklar da üç ya da dört tellidir. Rebablar Türkiye'de üç tellidir. Farklı ülkelerde tel sayısı ve yapısı değişebilmektedir. Iklığ adlı çalgımız ise günümüzde yok denecek kadar azalmıştır. Çalgı iki tellidir. Kemane ve ıklığ, Burdur ya da göller yöresi olarak adlandırdığımız alanda yaygınlık kazanmıştır. Iklığ sınırlı bir bölgede kalmış kemane ise ülkeye yayılmıştır. Bu çalışmamda kardeş çalgılarımız hakkında karşılaştırmalı bilgiler verilecek fotoğraflarla sunum zenginleştirilecektir. Geleneksel çalgılar orkestrası için ortak paydada buluşabilme olgusu da gündeme getirilecektir.

Anahtar kelimeler: Kamança, Kemane, Gyjak, Rebab, Iklığ.

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü, zekeriyabasarslan@hotmail.com

Abstract:

The mutual "brother" instruments specified in the title are used in brother nations of Azerbaijan, Turkmenistan, Uzbekistan, Iran, Uighur State and in other regions. As is suggested by the names of the countries above, they are used in a very large geographical area. Kamancha is most commonly played in Azerbaijan, Iran, Uzbekistan, Turkey and, to a lesser extent, in Crimea. Some similar instruments such as Gyjak is seen in Turkmenistan and Uighur State, Kabak Kemane and small number of Iklığ are played in Turkey, and Rebab is played in, Iraq, Iran, Turkey and in other countries with some differences in form. Among these musical instruments, Kamancha, which is most commonly used in Azerbaijan, stands out with its institutionalized training and being used in academic studies. It plays a significant role in music with its specialized teaching in conservatories, the methods, songs and concertos especially composed for Kamancha and many virtuosos playing the instrument.

Modern Kamanchas are four-string or five-string instruments. Kemanes might be four or five-stringed. Similarly, *Gyjaks* are three or four-stringed. Although Rebabs in Turkey are three-stringed, they may come in different forms in other countries. Iklığ, whose number is decreasing each day, is a two-string instrument. Kemane and Iklığ originated from Burdur and Lake District in Turkey. Iklığ stayed in a limited area, whereas Kemane spread throughout the country.

In this study, comparative information about the above mentioned "Brother Instruments" will be provided and the presentation will be enriched with visuals. The idea of finding a common ground for an orchestra of traditional instruments will also be discussed.

Keywords: Kamancha, Kemane, Gyjak, Rebab, Iklığ.

Giriş

Iklığ adlı Türk kemençesinin adı da, bize çok eski Türk anlam ve anlayışlarının izleri ile duygularını taşımaktadır. (Ögel, 1987) Iklığ adı Türklere aittir. Türk kültürünü çevreleyen Çin, Hint, Fars, Arap ve kuzeyden Slav dillerinde bu addan en ufak bir intikal izi yoktur. Yaylı çalgının yukarı Karadeniz yolları ile Kıpçak topraklarına ve aşağı yollardan Anadoluya geçtiği seziliyor. (Gazimihal, 1958) Eski Anadolu sözlükleri ile kitapları ıklığı, çoğunlukla rebab anlamında karşılamışlardır. (Ögel, 1987) Iklığ,(Iklık), en eski yaylı Türk çalgısı, kabak kemanedir. (Özbek, 1998) Kemane, daha çok ıklık yayı için söylenir. Iklık da kemançe sözüyle karşılanır. (Ögel, 1987) Iklığ başlıkta belirtilen çalgıların ortak adıdır. Gövdesi ister ağaçtan, ister su kabağı veya Hindistan cevizi gibi çeşitli doğal malzemeden yapılsın, okla (ık) yani yayla çalınan ve dize konularak çalınan bir çalgıyı ifade eder. Tarihe bakarsak bu çalgıların Türk dünyasında ve Osmanlıda ilk isminin de Iklığ olduğunu görmekteyiz. Daha sonraki isim değişiklikleri farklı kültürlerden etkilenme sonucu oluşmuştur. Keman da bilindiği üzere Farsça da yay anlamında olup çe ise küçültme ekidir. Kemançа bu anlamda küçük yaylı anlamına gelmektedir. Türkülerimizde bile keman kaştan ifadesi ile yay gibi kaşı olduğu tarif edilmektedir. Yukarıda yaptığımız açıklama doğrultusunda bu çalgıları tel sayısına bakılmaksızın yarım küre gövdeli, deri kapaklı telli ve dize konularak yayla çalınan çalgılar ailesi içinde görmek gerekmektedir. Iklığ da bu çalgıların ortak adıdır. .(Arslan Akyol, 10.11.2016) Yaklaşık olarak onbirinci yüzyıldan sonraki metinlerde Gışek, Gıççek, Gıyak, Gıçak gibi söyleniş farkları görülmektedir. Bundan başka; Gıjek, Gişek, Giçek yazılışlarını da görmekteyiz. (Gazimihal, 1958) Günümüzde ise Türkmenistan'da Gyjek olarak yazılmaktadır. Farmer'e göre gıçek, 14. yüzyılda görülmeye başladı. İbn Gaybî'ye göre gıçek ile kemançe arasında ayrılıklar vardı. Gaybî, 1435 de ölmüştü. Bir Türk müzik yazarı olan Ahmed oğlu Şükrüllah ise 15. yüzyılda, gıçek adlı kemençeyi, iglig olarak adlandırıyordu. (Ögel, 1987) 16. yüzyıl eski Anadolu kaynaklarına göre; ıklık dedikleri saz kemançe gibidir. Gıjek, kemançe adı verilen saza denir. (Ögel, 1987) Özbek gıcakları 3 veya 4 tellidir. Yuvarlak gövdelidir. Yerine göre teknesine maden de katılır. Günümüzde telleri çelikten yapılmaktadır. 70-90 cm uzunluktadır. Azerbaycan kemançalarına akrabadır. (Ögel, 1987) Türkmen gıcaklarının ayağı Özbek-Türk kemençelerini andırır. Başı ya da kafası ise, Azerbaycan kamançalarına benzer. (Ögel, 1987) Orkestraya uygulanmış gıccaklar, ses, tel ve akord

bakımından yerli gıccaklardan ayrılmıştır. Yalnızca biçimleri benzemektedir. Ayrıca burguların bulunduğu baş kısmı da modern sazlar gibi eğilmiştir. (Ögel, 1987) Gyjek-Gıcek(gıcak), Doğu Türkistan'dan Anadolu'ya kadar uzanan Türklerin bulunduğu coğrafyada, Anadolu'daki Kabak kemane'ye benzeyen çalgının adıdır. Diğer bir değişle ıklığdır. (Özbek, 1998) Gıcak, Gycak veya Gıcek Türkmenistan'da üç telli küçük bir ağaç yarım küre iken kemançanın adı olarakta karşımıza çıkar. Ancak Özbek gıcağı yapısal olarak farklılık gösterir. Ağaç kapak kullanılan bu çalgı can direği vasıtasıyla yarım küre gövdenin içine gerilmiş deriye temas etmektedir. Bu nedenle deri kapak olarak kullanılmasa da derinin tınlaşımda temel etkenlerden biri olması sebebiyle Özbek gıcağı aynı aileden sayılabilir.(Arslan Akyol, 13.11.2016, Ankara) Burada görülen açıklamalar da tam benim başlığıma uygun bir açıklama olmaktadır. Kullanış biçimlerine göre Türk halk çalgılarını incelediğimizde telli-yaylı çalgılar arasında; Kemane (Iklığ), Kemançe, Rebab, Gıcak (Özbek, Uygur, Türkmen) da bulunmaktadır. (Başarslan, 1992). Görüldüğü gibi 1992 yılında gerçekleştirdiğim tez içinde de bugün sunduğum düşüncelerimi destekleyen sözleri görebilmekteyiz. Kemane-Kabak Kemane; Eski adı ıklığ, oklıg, oklu, yaylıdır. Anadolu'da kabak, kabak kemane, rebab, Harran yöresinde rubaba adıyla bilinen, Orta Asya Türkmenlerinin gıjek, gıccek, gıcak olarak belirttiği, Azerbaycan halk müziğinde kamança adıyla kullanılan çalgı hep aynı kökten gelmektedir. (Özbek, 1998) Bazı yörelerde ve yayınlarda Iklığ (Iklık) diye adlandırılmaktadır. Güney Ege, Akdeniz ve Ege bölgelerinin birleştiği alanlarda yaygındır. Gurbet havaları, teke ve boğaz havalarında, zeybeklerde eşlik çalgısı olarak kullanılmaktdır. (Başarslan, 1992, Uysal, 1982) Azerbaycan'da; Kamança, Türkmenistan'da; Gijek (Gıcceki, Gıcak) isimli çalgılar da aynı kökenlidir. Genellikle Hindistan cevizinden yapılan Iklığ'ın Hindistan cevizi bulunmayan yerlerde değişik malzeme ile yapıldığı bilinmektedir. Bu alet sonradan su kabağından yapılarak kabak ismini almıştır. Kemane isminin de eklenmesi ile son olarak Kabak Kemane ismini almıştır. (Emnalar 1998) 16. yüzyıl sonlarına kadar gözde olan kabak kemane, kemanın ortaya çıkması ile kenara itilmiş, yok olmaya yüz tutmuştur. (Urhan, 2014) Günümüzde ise yeniden kemane çalımına ilgi artmıştır. Bu artış, usta kemanecilerin ortaya çıkması ile ilişkilendirilebilir. Günümüzde yaprak (yapıştırma-çember) kemane ve oyma kemane de yapılmaktadır. Bu yüzden kemane isminin yaygınlaştırılması uygun olabilir. Ancak kabaktan yapıldığı takdirde kabak kemane denilebilir. (Başarslan, 1992) Kemane için notalar sol anahtarı ile yazılır. Çokça kullanılan mibemol ve fa kemaneler birer aktarımcı çalgıdırlar. Fa kemanenin akordu do-sol-re-la olmak üzere tam beşli aralıklarla yapılır. Birinci telin sol sesine düzenlenmesi de oldukça yaygındır. Çalgı yazılı notaya göre tam dörtlü inceden ses verir. (Özbek, 1998). İki eşik arası 33 cm olacak şekilde hazırlanan kemanenin bağlamalarla çalınabilmessi için akordun re-la-re-sol olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Diyapozona göre fa-do-fa-sibemol olacak bu akordu yapabilmek için, tellerin inceden kalına doğru fa 18, do 25 numaralı bağlama teli olması gerekir. Diğer fa yerine bağlamanın üst sırma, si bemol yerine de orta sırma teli takılır. (Urhan, 2014) Kabak kemanenin bas kemanesi de kullanılmaktadır. Bu kemane ile normal kemanenin bir oktav pesti sesler elde edilmektedir. Küçük gövde, kısa sap üzerine 15-20-30 numara bağlama teli takılarak kullanılan kemaneye, 'cura kemane' diyoruz. Bu kemaneyi de, normal kemanenin beş ses tizini çıkarmak için kullanıyoruz. (Urhan, 2014). Kemane, alto kemane ve bas kopuzla mükemmel bir aile, kaval ve mey ile de uyumlu bir üçlü oluşturur. (Özbek, 1998) Sipsi ve cura ile oluşan ikili üçlü beraberlikler, göller yöresinde oldukça sevilmektedir. Aradan geçen bu süre içinde günümüzde kemane(Iklık)nin yaygınlaşması Türk sazlarının geçerliliğini koruması açısından sevindiricidir. (Başarslan, 1992) Ülkemizdeki şekliyle Rebap bu çalgılardan hem telleri hem de çalma biçimi ile diğer söz konusu çalgılardan ayrılmaktadır. Rebap üç telli olmasına rağmen 1. tel üzerinde ezgi çalınmakta diğer teller genellikle dem teli olarak kullanılmaktadır. Bunda sap boyunun diğerlerinden daha uzun yapılması da etkendir. Yaylı tambur gibi perdeler bağlanmış çeşidi de vardır. Uzun sapı tek tel üzerinde çalmaya elverişli olmasını sağlamıştır. İki bacağın arasına konularak çalınması da yine farklı bir özelliğidir. Telleri ise geçmişte at kuyruğu'ndan, bağırsaktan yapılmışken günümüzde ipek sırma teller kullanılmaktadır. Bu teller çalgıya kalın bas bir ses karakteri vermiştir. Bu özelliği ile de diğer çalgılardan ayrılmaktadır. Rebap hem çalım tekniği hem kullanıldığı alan açısından (Tasavvuf müziği) bu aileden ayrı düşünülebilir.(Arslan Akyol, 13.11.2016, Ankara)

Gelişme

Kemane, Kamançа, Gyjak, Rebab, Iklığ arasındaki temel benzerliklerin başında çalgıların yapısal özellikleri gelmektedir. Küre bir tınlaşım kutusunun çeşitli ölçülerde kesilerek üzerine deri kapak takılmasıyla bir gövde elde edilmiştir. Bu gövde kemanede su kabağından, rebapta Hindistan cevizinden (Osmanlı minyatürlerinde dilimli ağaçtan yapıldığı da görülmektedir) Gıcak ve Kemançada ise ağaç malzemenin bir yarım küre gövde olarak gerek torna vasıtasıyla gerekse ağaç yaprak dilimler vasıtasıyla gövdenin elde edilmesinden oluşmuştur. Bu çalgılardan kemane, kemançа, gıcak önceleri iki telli iken tel sayısı üçe daha sonra da ihtiyaç duyularak dörde çıkarılmıştır.(Yörüklerde görülen iki telli ıklığ da kemane de günümüzde rebap ve Türkmen gıcağı halen üç tellidir.) Ancak gerek kemane gerekse kemançа artık hep dört telli çalınsa da halen günümüzde üç tellisine de rastlanılmaktadır. Kemane, kamançа, gyjak ve ıklığın çalma biçimi aynıdır. Dize konularak çalınan bu çalgılarda temel özellik telden tele geçişte yay yerine gövdenin döndürülmesidir. Sol el hem çalgıyı tutmak, hem de parmaklar ile ezgiyi seslendirmek zorundadır. Yay hem vücuda hem de yere paralel şekilde çekilir. Kemane, kemançа, gıcakta ilk iki tel çelik sonraki teller ise sırma teller kullanılmıştır. Tel kalınlıkları çok farklı değildir. Akort aralıkları kemanede 4-5-4 (re-la-re-la) veya 4-5-5 (re-la-re-sol), kemançada 5-4-5 (mi-la-mi-la), gıcekte, üçtellide 4-4 (re-la-mi) aralıkları ile yapılmaktadır. (Arslan Akyol 13.11.2016, Ankara) Kemane, gijek, kemançа ortak çalgı akortları icraya göre değişebiliyor. Iklığ bu sazların atası lakin ilk halleri ve kullanımı da uygun değil. Rebab ise kategori dışı kalmaktadır. Temel çalgı konusuna gelince: Her Türk ülkesinde birlikte icra edeceği orkestra çalgısına göre biçim kazanmıştır. Söz gelişi Azerbaycan'da tar güçlü bir tınıya sahiptir. Saz, yanında kabak kemane sesi az çıkacağından elektrogitar telleri takılarak çalınmaktadır. Dolayısıyla o telleri kaldırabilmesi için ceviz ağacından vb daha büyük yapılıp bu telleri kaldırabilecek sağlamlıkta yapma gereği görülmektedir. Volümü de, tar, ud, akordeon, kanun gibi sazların içinde duyulabilcek kapasiteye getirilmiştir. Kabak kemane bizim bağlamanın ses kapasitesi yanında en uyumlu tını ile icraya müsait olarak icra edilmektedir. Kemane bağlamanın kullandığı telleri kullanmaktadır. (020 - 030 ve taşlanmış bam telleri) Böylece uyum dengesi sağlanmış olmaktadır. Kemançа bizim bağlama sazımız yanında çok sert ve yüksek ses vermektedir. Bu yüzden ses dengesi uyumsuzluk göstermektedir. Gijek ise bu iki yaylı sazın ortasında bir yerlerde kalmaktadır. (Mehmet Çıracı, 13.11.2016, Ankara) Kamançа (Far. kemançe) Yaylı bir Türk halk çalgısı olan kemanenin Azerbaycan'daki adı olmaktadır. (Özbek s 109) Simli müzik aletidir. Çanağı küre şeklinde, kolu perdesiz, yüzü balık derisinden ya da büyükbaş hayvanların ciğerinin perdesinden çekilir. Ağaç çubuğa (yay) bağlanmış bir deste kılı simleri selendirir. Kamançа evvelden 3 simli idi, şimdi ise 4 simlidir. Azerbaycan'ın en eski musiki aletlerinden biridir. Gerek solo, gerekse de sazendeler heyetinde müzik aleti olarak istifade edilir. (Bedelbeyli, derleyen Dr.Mirzali 1985) Kamançа Üzre Bilgiler kitabında, kamançа yayının tutuluşu gösterilmektedir. Sağ elin başparmağı yayın üzerinden, işaret parmağı alttan yayı kavramaktadır. Orta parmak ve yüzük parmağı at kıllarına bağlı olan bölümü çekerek gerdirmektedir. Serçe parmak ise boşta kalmaktadır. (Rehmetzade1374) Kamançа Mektebi (Musiki mekteplerinin I-V sınıfları için derslik) kitabında kamançada çalmak için ilk bilgiler şunlardır: İşletilen notalar sol açarında yazılır. Ardından kamançada olan boş sim(tel)lerin adları ve kamançadaki notaların sol açarı ve porte üzerinde adları yazılıdır. Bütün notalardaboş simlerde adi hareketle gösterilmekte ve de yay yerine kaman denilmektedir. Kamanın sağa ve sola hareketleri 4 vuruşla gösterilmiştir. Daha sonra da nota değerlerine göre hareketler ayrı olarak porte üzerinde belirtilmiştir. Boş simlerde birinci parmak hangi notalara basacaksa onlar porte üzerinde yazılıdır. Ardından diğer parmaklarında hangi notalara basacağı gösterilmektedir. Pozisyonlar, örnek ezgiler, etüdler vb. sıra düzen içinde ilerlemektedir. Örnek olarak gösterilecek bir çalışmadır.(İmanova-Recebova 2005) Kamançа için Gamma ve Etüdler kitabı Do Majör gamı üzerinde ezgi çalışması ile başlamaktadır. La minör, sol minör ve diğer majör minör gamlar üzerine ezgiler yazılmıştır. 52. sayfadan itibaren çeşitli kişilere ait 40 etüt yer almaktadır. (Kerimov 1991)

Sonuç

Azerbaycan'da konservatuvarlarda kamança eğitimi musiki mektebi ile başlıyor. İmamyar Hasanov 10 yaşında bu okula gidiyor. Millî Musiki ve Avrupa müziğini beraber öğreniyorlar. 15 yaşında okulu bitiriyor. Müzik Akademisine giriş yaşı 17 olduğu için 4 yıl müzik kolejine devam ediyor. Sonra da 4 yıl Müzik Akademisine devam ediyor. İki yıl da master görüyor. (İmamyar Hasanov, 14.11.2016, San Fransisco'dan kameralı görüşme) Görüldüğü gibi kamança ve müzik eğitimi alan kişiler zorlu bir süreçten geçiyor. Bu süreci tamamlayan kişiler ise sazına hâkim, usta birer yorumcu oluyor. Demek ki, küçük yaşlardan başlayarak çalgı eğitimine önem vermeliyiz. Konumuz da küre gövdeli çalgılar olduğuna göre onlar da küçük yaşlardan itibaren öğretilmlidir. Yazılanlardan da anlaşıldığı gibi başlıkda adı geçen çalgılardan kamança(kemança), metodu, okullaşması, eğitimi, virtüözleri, doğu ve batı ezgilerini çalması ve de birkaç ülkede birden çalanlarının olması dolayısıyla öne çıkmaktadır. Azerbaycan, İran, Özbekistan ve Türkiye bu ülkeler arasındadır. Birçok ülkede ise az sayıda da olsa kamança sevdalısı çalanlar vardır. Bu yüzden eğitimi konusunda Azerbaycan örnek alınabilir. Ortak icraya gelince: Bu sazlar kendi coğrafyasındaki sazlara uyum sağlamıştır. Elbette hepsi büyük bir orkestrada kullanılabilir. Fakat o zaman uslup farklarını gidermek gerekecektir. Ortak nota icrası söz konusu olunca yekpare batı kemanlar gibi tavır kullanmadan nota icra edilmelidir. Bu uygulama yapılabilir. Yaylı sazlar ile Azerbaycan, Anadolu, Türkmen, Uygur ezgilerini tavırsız uslûpla çalarsanız, o zaman eserler rengini kaybediyor. Eğer sazendeler yorumlamadan çalarsa kemane, kemança, gijek, ortak icrada buluşabilirler. Kemane, Kamança ve Türkmen Gijek; bu sazlardan birisini favori olarak düşünmek oldukça zor. Büyük bir orkestrada hepsi yer bulabilir. (Mehmet Çıracı 13.11.2016, Ankara) Rebab dışında temelde çok farklılığı bulunmayan bu çalgılardan Kemança, ülkemizde hem eğitimi verilmekte hem de birçok halk müziği topluluklarında icra edilmektedir. Son dönemlerde kemançanın gövdesi büyüklüğünde su kabağı kullanılarak kabak kemança adı ile de kullanıldığına rastlanmaktadır. (Arslan Hazreti'nin Uğur Önür'e yaptığı çalgı) Türkmen gıceğinin ölçülerinde su kabağından yapılan üç telli halen teke bölgesinde çalınmakta, bunun daha irice su kabağından yapılmışı ve 4 tel takılmışı da kemane olarak tüm halk müziği topluluklarında icra edilmektedir. Özbek gıcağı ise ülkemizde Ankara Devlet Türk Dünyası Müzik Topluluğu Şefi, İrfan Gürdal'ın yaptığı ve çaldığı dışında yaygınlaşmamıştır. TÜMATA başkanı Oruç Güvenç'te bu aileden olan çeşitli çalgıları topluluğunda icra etmektedir. Dünyada su kabağından yapılan çalgıların çeşitliliğine baktığımızda kabak kemane de ülkemize özgü bir çalgı özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda ister su kabağından ister ağaç torna, isterse yaprak ağaç dilimlerden oluşsun yapısal özellikten ziyade deri kapak ve çalma biçimi ön plana çıktığı görülmektedir. Bu nedenle 1980 li yıllarda İTÜ TMDK Çalgı Yapım bölümü şefi Cafer Açın'ın ortaya koyduğu kemane ailesi ölçülerinin kullanılarak (standartlaşabilmesi için) öncelikle ağaçtan gövde yapılması ve ses renginin su kabağının verdiği renkte olmasının sağlanması geekmektedir. Azerbaycan, Özbekistan, Türlmenistan ve İran gibi ülkelerde yapılan Iklığ ailesi çalgıların sözü edilen ülkelerde hep aynı formda olduğu görülmektedir. Bu nedenle ele alınan çalgının hangi ülkenin çalgısı olduğu hemen farkedilmektedir. (Arslan Akyol, 13.11.2016, Ankara) Yine kamançanın kısmen standartlaşmasını da burada belirtmek gerekir. Kemane konusunda da aynı düşünce öne çıkmalıdır. Belirtilen standartlaşmanın sağlanabilmesi için kemane yapım ustaları ile konservatuvarların çalgı yapım bölümleri ortak çalışmalı, ustaların keman ailesinde olduğu gibi aynı ölçülerde kemane yapılması sağlanmalıdır. Böylece her ustanın kendine özgü bir kemane modelinden vazgeçilerek ulusal bir kemane modeli oluşturulabilir. Kemane eğitimi veren okullardaki eğitimin de standart hale gelebilmesi, çalgının da standartlaşmasına bağlıdır. Bizden daha önce eğitimde belli bir yol almış kardeş ülkelerdeki metodlardan yararlanılarak ortak bir müfredat, ortak bir metod hazırlanmalıdır. Böylece çalgıdan tutuşa, çalma biçiminden yay çekimine kadar kişiye has değişkenliklerden vazgeçerek standardı olan milli bir çalgıya dönüştürebiliriz.(Arslan Akyol, 13.11.2016, Ankara) Azerbaycan'da kamançanın kol(sap)u standarttır. Eşikten gövdeye kadar 30 cm. dir. Farsîlerde 31-32 cm olur. İmamyar Hasanov ise kendi parmaklarına uygun 29 cm olarak özel yaptırmıştır. San Fransisco şehrinde bir Çinlinin dükkânından Çin yayı almış ve bu yayı Arslan Hazreti'ye göndermiştir. O da Moğol kılı takmış ve parmak çektirmeli yay haline getirmiştir. Bu ikili kamança üzerindeki gelişmeci yaklaşımlarına devam etmektedir. (İmamyar Hasanov, 14.11.2016, San Fransisco'dan kameralı görüşme) Azerbaycan'da kamançalardan oluşan

orkestra çalışmaları da yapılmaktadır. Bunun dışında diğer halk çalgılarının da yer aldığı orkestralar vardır. Gerek kamança için gerekse diğer çalgılar için solo çalınabilecek eserler yazılmıştır. Hacı Hanmemmedov'un ve Zakir Bağırov'un kamança konçertoları vardır. Hanmemmedov'un eseri daha çok seslendirilmektedir. İmamyar Hasanov da Hacı muallimin konçertosunu sevdiğini söylemektedir. Kendisi de senfoni orkestrası eşliğinde seslendirmiştir. Ülkemizde yaşayan kamança yapımcısı ve yorumcusu Arslan Hazreti bir bakıma standart kamançaların yapımını gerçekleştirmektedir. Kamançada, çelloda olduğu gibi uzayıp kısalabilen şiş(mil) takarak diz üzerinde değil yere yaslama şeklinde bir model geliştirmiştir. İmamyar'da aynı sistemle hem oturarak hem de ayakta kamança çalmaktadır. Diz üzerinde aşağı yukarı hareketlerin çalımda problem yarattığını oysa yerde sabit olduğunda gerektiği kadar sağa sola oynatılabildiğini belirtmişlerdir. Hasanov artık diz üzerinde çalmayı bırakmıştır. Gerek bu sistemi gerekse çalış stilini yaymak düşüncesindedir. Kendisi San Fransisco şehrinde yaşamaktadır. Kamançanın violin gibi çalınmasına da olumlu bakmamaktadır. (İmamyar Hasanov, Arslan Hazreti, 28 Ağustos 2016, İstanbul) Genellikle yapımcı ve yorumcular geleneksel çalım tekniğini savunmaktadırlar. Bu düşünceye aynen katılmakla birlikte ileriye dönük ufuk açıcı yeni çalışmaların da yapılması gerektiğini söylemeden geçemeyeceğim. Unutulmamalıdır ki violin de geçmişte bugün kullanıldığı gibi uluslar arası bir çalgı değildi. Azerbaycan'da kamança Türkiye'de ise genelde kemança adı ile anılan bu çalgı bilerek bazı yerlerde kamança bazı yerlerde kemança olarak yazılmıştır. Bunun nedeni yazanlara veya söyleyenlere saygıdan dolayıdır. Farklı yörelerde farklı söyleyişlerden kaynaklanmaktadır. İkisi de doğrudur. Konumuzda adı geçen çalgıların eğitiminin yapıldığı ülkelerden ilgili akademisyenlerin, yorumcuların, yapımcıların katılacağı çalıştaylar, sempozyumlar gerçekleştirilmeli ortak eğitimin yapılacağı çalgılar tespit edilmelidir. Bu çalışmalar sonucunda her çalgının ses renginin yer alacağı uygulamalar gerçekleşebileceği gibi belki de bir çalgının ortak payda ile her ülkede eğitiminin başlamasına da neden olunabilecektir. Benim kişisel görüşüm kamançanın, ortak bir metodla birçok ülkede eğitim ve öğretiminin yapılabileceği doğrultusundadır. Zaten bazı ülkelerde eğitimi yapılmaktadır. Zor gibi gözükse de her zorluk çalışma, öneri, uygulama ve ürün vermeyle doğru orantılı olarak çözüm getirir. Olmaz diye bırakmak ise çözümsüzlük ve dar alanlarda sergileme sonucunu doğurur. Son yıllarda dünya coğrafyasında boy gösteren 7 Türk Cumhuriyeti, kültür ve sanat alanındaki çalışmaları ile bu konuların da üstesinden gelecektir. Farklı coğrafyalarda yaşayan özerk cumhuriyetler ve Türk toplulukları da bu çalışmalara katıldığında ülkeler arası çalgı ve müzik birlikteliği kendini gösterecektir. Kazakistan ve Kırgızistan'da gerçekleştirilen halk çalgıları orkestraları buna güzel birer örnektir. Kardeş ülkelerin müzisyenlerinin, çalgı yapımcılarının, yorumcularının ortak çalışmalarıyla, yaylı çalgılarımızdan oluşan orkestralar neden oluşmasın. Her türlü engellemelere ve olumsuzluklara karşın gelecekte kültür birlikteliğimiz gerçekleşecektir.

Kaynakça:

Akyol, Arslan. "Kamança, Kemane, Gyjak, Rebab, Iklığ"söyleşisi, 13.11.2016, Ankara.

Başarslan, Zekeriya. *Türk Halk Müziği ve Oyunlarında Eğitim ve Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Yayınlanmamış Doktora tezi, 1992.

Bedelbeyli, Afrasiyab. Der. Dr. Mirzali. Yyy: *Azerbaycan Dergisi,* 1985.

Çıracı, Mehmet. "Kamança, Kemane, Gyjak, Rebab, Iklığ"söyleşisi, 13.11.2016, Ankara.

Emnalar, Atınç. *Tük Halk Müziği ve Nazariyatı,* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, 1998.

Gazimihal, Mahmut Ragıb. *Asya ve Anadolu Kaynaklarında Iklığ*, Ankara: Ses ve Tel Birliği Yayınları, 1958.

Hazreti, Arslan ve İmamyar Hasanov. "Kamança" söyleşisi, 28 08 2016, İstanbul.

Hasanov, İmamyar. "Kamança" söyleşisi, 14.11.2016, San Fransisco'dan kameralı görüşme.

İmanova, Ofeliya ve Rena Recebova. Kamança *Mektebi, Azerbaycan* Şirvanneşr, Azerbaycan Bakü: 2005.

Kerimov, Nafiz. *Gamma ve Etüdler Kamança İçin*, Medeniyet Nazırlığı, Azerbaycan Bakü: 1991.

Ögel, weddin. *Türk Kültür Tarihine Giriş 9*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını, 1987.

Özbek, Mehmet. *Tük Halk Müziği El Kitabı I Teimler Sözlüğü,* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 1998.

Rehmetzade, Evez. *Kamança Üzre Bilgi*, Tebriz: 1374(Ebced).

Urhan, Salih. *Kabak Kemane Metodu*, İzmir: yy, 2014.

Uysal, Sabri. *Türk Halk Çalgıları*, Türk Halk Müziği ve Oyunları, 1982.