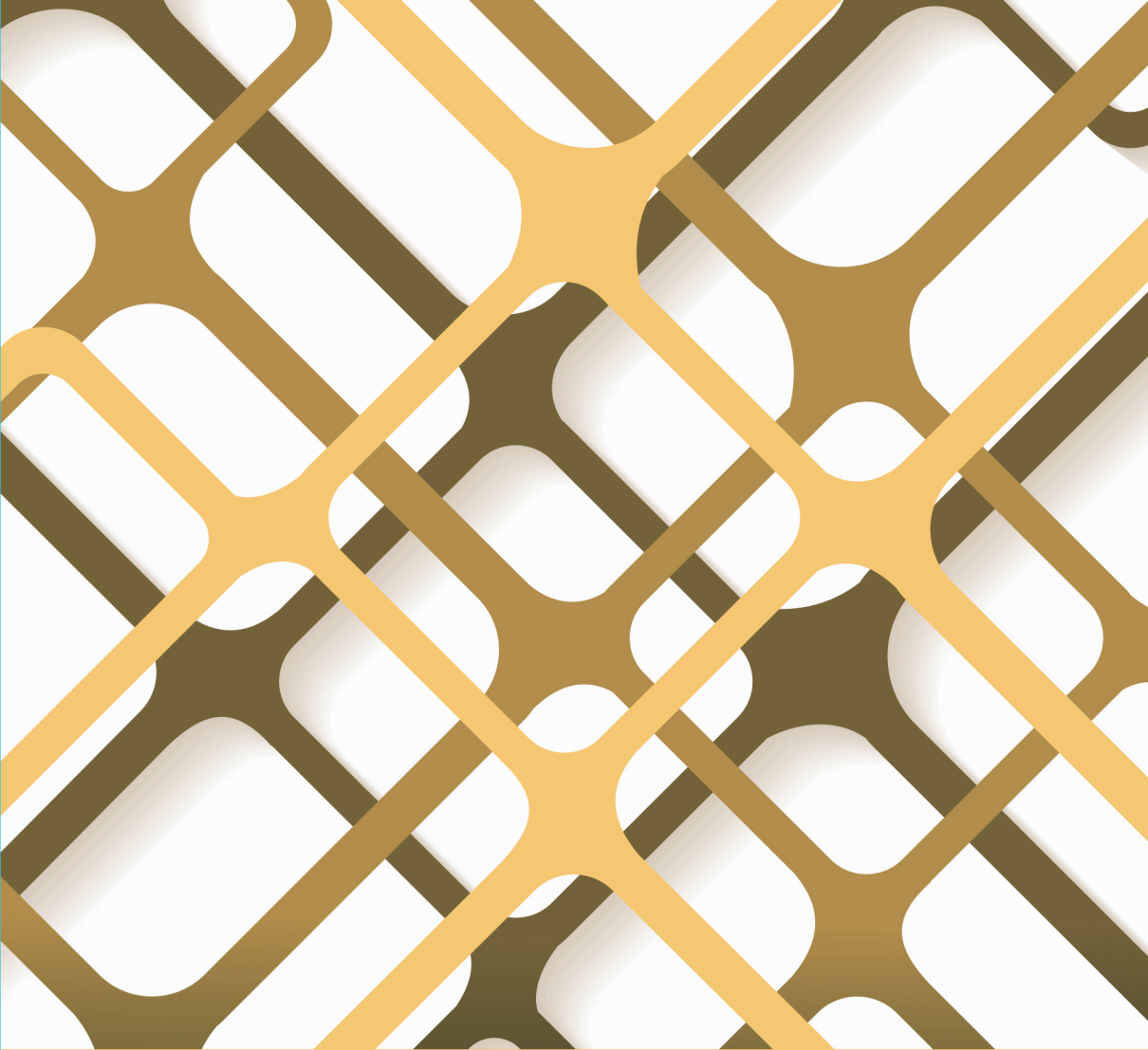




EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER-II

EYLÜL/2021

EDİTÖRLER
PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ŞABAN AKGÜL

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • Prof. Dr. Şehriban Koca
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban Akül
Birinci Basım / First Edition • © Eylül 2021
ISBN • 978-625-8002-32-4

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla
çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt.
No: 22/A Çankaya / Ankara / TR
Telefon / Phone: +90 312 384 80 40
web: www.gecekitapligi.com
e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler II

Eylöl 2021

EDİTÖRLER

PROF. DR. şEHRİBAN KOCA

DR. ÖğR. ÜYESİ MEHMET şABAN AKđÜL

gece
kıtaplđđı

İÇİNDEKİLER

Bölüm 14

PİYANO EĞİTİMİNDE METRONOM KULLANIMINA YÖNELİK
TAVSİYELER: TÜRKİYE’DEKİ PİYANİSTLERLE BİR ÇALIŞMA

Orkun KARAKUŞ & Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ..... 1

Bölüm 15

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
İLGİ ALANLARINA GİREN KONULARIN BELİRLENMESİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Halil ZENCİROĞLU23

Bölüm 16

İKİ DİLLİLİK ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANALİZİ

Niyet BAHŞI..... 51

Bölüm 17

MÜZİK EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI
ÖĞRETİM VE KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ:

Hepşen OKAN 71

Bölüm 18

TARİH ÖĞRETİMİNDE MEKÂN, OLGU VE ZAMAN
KAVRAMLARININ EDİNİLMESİNE TARİHYAZIMI VE
ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Ömer Ali KESKİN 87

Bölüm 19

BEYİN GELİŞİMİ

Ramazan İNCİ & Osman Tayyar ÇELİK 105

Bölüm 20

PERFORMANSLARINA DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ

Mustafa KILINÇ 123

Bölüm 21

ERGENLERDE BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

Recep ÖZ 147

Bölüm 22

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME ALGILARININ İŞE BAĞLILIKLARINA ETKİSİ

Ramazan ERTÜRK..... 163

Bölüm 23

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN NOKTALAMA İŞARETLERİNİ VE YAZIM KURALLARINI UYGULAMA DÜZEYLERİ

Hasan BAĞCI & Zeynep UYSAL 189

Bölüm 24

DÜNDEN BU GÜNE ÇOCUK KAVRAMININ OLGUNLAŞMASI

Nagehan AKGÜL 215

Bölüm 25

İHMAL, İSTİSMAR VE ÇOCUK

Mehmet Şaban AKGÜL 227

Bölüm 26

DEĞİŞEN DÜNYADA DEĞİŞİME UĞRAYANÖYKÜ ANLATMA SERÜVENİ: DİJİTAL ÖYKÜLEME

İrem Cansu DEMİR & Murat ÇETİNKAYA..... 241

Bölüm 27

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA UYGULANAN MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ezgi TEKGÜL & Nezihe ŞENTÜRK.....253

Bölüm 28

ORTAOKULLARDA EĞİTSEL MATEMATİK OYUNLARINA KAZANIM TEMELLİ ÖRNEKLER

Ahmet DELİL269

Bölüm 29

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER ODAKLI YAŞAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....

Adem ARSLAN & Uğur SARUHAN & Yeşim SARUHAN285

Bölüm 30

1877–1878 OSMANLI-RUS HARBİ ÖNCESİ SİYASÎ GELİŞMELER

Hakkı YAPICI301

Bölüm 14

PİYANO EĞİTİMİNDE METRONOM KULLANIMINA YÖNELİK TAVSİYELER: TÜRKİYE’DEKİ PİYANİSTLERLE BİR ÇALIŞMA

*Orkun KARAKUŞ¹,
Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ²*

1 Arş. Gör. Orkun KARAKUŞ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0002-3829-1750>

2 Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-260>

1. GİRİŞ

Müzikal yapıyı oluşturan üç temel öge ritim, melodi ve armonidir. Birbiri ile bağlantısı olan bu üç öge içerisinde ritim müziğin “zaman” boyutunu düzenleyerek seslerin süresini belirler (Say, 2005, s.158). Tempo (hız) ise (Sun,1998) bir müzik parçasının çabuk ya da yavaş sayımlama ile seslendirilmesi durumudur (s. 119). Müzikal yapının oluşmasını sağlayan üç temel ögenin, birbiri ile bağlantılı ve estetik bir şekilde ifade edilmesi müzik eğitiminin en önemli amaçlarından biridir.

Müzik eğitiminin en önemli uygulama alanlarından birisi ise çalgı eğitimidir. Parasız (2009)’a göre çalgı eğitimi; bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan yöntemler bütünüdür. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminin başlıca amaçları, doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini arttırmaktır (s. 19). Çalgı eğitimi içerisinde “Piyano Eğitimi ise mesleki müziğin en önemli boyutlarından birini teşkil etmektedir. Bu eğitimin içeriği aşamalı olarak, teknik alıştırmaya ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, eğitim müziği örneklerini, piyano literatürü ile okul müzik eğitiminde öğrenme öğretme tekniklerini kapsar” (Tufan ve Güdek, 2008, s.79). Mesleki müzik eğitiminde piyano eğitiminin etkili bir şekilde yer alması, müzik öğretmeni adaylarının ilerideki öğretmenlik yaşantılarını kolaylaştırmasını, müziğin teorik ve uygulamalı alanlarını daha iyi içselleştirmesini ve konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin de sanat yaşamlarının nitelikli bir yapıya kavuşmasını sağlayacaktır. Öztürk (2011)’ün ifadesine göre piyanonun çoksesli, yaratıcı bir yapıya sahip olduğu, müziksel işitme okuma ve yazma, ses eğitimi, şarkı öğretimi gibi çalışmalarda yardımcı enstrüman olduğu ve piyano eşliğiyle yapılabilecek ritimli ve hareketli oyunlarla; öğrencilerin müziğe karşı ilgi düzeylerinin arttığı ve öğrencilerin bilişsel, devimsel ve duyuşsal alan gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (s. 18).

Kaleli ve Barışeli (2018)’nin ifadesine göre piyano eğitimi son derece sabırlı ve ayrıntılı çalışma gerektiren uzun bir eğitim sürecidir. Bu sürecin etkili olabilmesi için öğretmenin tutumu ve öğrencinin bireysel çalışmaları önemlidir. Öğretmen tarafından yapılan önerileri yerine getirmeyen öğrenci yeterli gelişim düzeyi gösteremez. Bu nedenle eğitimin başlangıcından itibaren öğrenciye doğru çalışma yöntemleri ile bireysel çalışma alışkanlığı kazandırılmalıdır (s. 44).

Bu bağlamda, piyano eğitiminin içeriğini zenginleştirecek uygulamalar yapmak ve geleneksel ve çağdaş öğretim tekniklerini incelemek oldukça önemlidir. Metronom, geçmişten günümüze teknik ve müzikal problemlerin çözümünde birçok müzisyenin kullandığı bir materyal olarak bilinmektedir. Bir ezginin sabit hızda takibini sağlayan metronom, “Fr.1815

yılında J. N: Maelzel tarafından icat edilen 40 ile 206 arası vuruş hızını ölçen ve gösteren kurmalı alet”(Uluç, 2006, s.145) olarak tanımlanmıştır. Dolayısı ile metronom, bir eserin ritmini objektif olarak görmemizi sağlayan önemli bir müzik aracıdır.

Piyano eğitiminde metronom konusunda birçok müzisyen görüşlerini ifade etmiştir. Birçok bestecinin eserlerinin başına hız terimleri yazdığı ve metronomu kullandığı bilinmektedir. Brahms’ın metronom hakkındaki düşüncelerine ilişkin olarak, “Metronomun hiçbir değeri yoktur. Tecrübe ettiğim kadarıyla, herkes er ya da geç metronom belirteçlerini eserlerinden kaldırmıştır. Bunlar benim eserlerimde de bulunabilir, “iyi dostlarım” bunları eserlerime mutlaka koymam gerektiğini söylemişlerdir, ben ise kanımın mekanik bir aletle uyushabileceğine asla inanmadım. Esnek tempo dedikleri şey, yeni bir icat değildir. Tüm o tempo bildiren kelimeler yerine *Condiscrezione* ifadesi eklenmelidir” (Lawson ve Stowell, 2007, akt., Ergörün, 2018, s. 16). Aynı zamanda “François Couperin metronom, vuruş değerleri ve ölçülere sadık kalarak çalmanın, belirli muvmanlarda ve özellikle de eserlerin kadans bölümlerinde, bu bölümlerde öne çıkarılması/vurgulanması gereken fikirleri deforme ettiğini ifade eder” (Ergörün, 2018, s.16).

Görülmektedir ki, Türkiye’de yetişen piyanistlerimiz yurtiçinde ve yurtdışında eğitim görek uluslararası anlayış ve eğitim vizyonlarını ülkemize taşımaktadır. Piyanistlerimiz her yıl yurtiçinde ve yurtdışında konserler vermenin yanı sıra başarılı öğrenciler de yetiştirmektedir. Dolayısıyla piyanistlerimizin piyano eğitiminde metronom kullanımına yönelik tavsiyelerinin ortaya koyulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, piyanistlerimizin metronom kullanımı ile ilgili tavsiyelerinin yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalar aracılığıyla yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması ise çalışmada ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine has özellikleri sebebiyle seçilmesi ve kendi içinde ele alınmasıdır (Ersoy, 2016, s. 3).

2. 2. Çalışma Grubu

Piyano eğitiminde metronom kullanıma yönelik tavsiyelere ulaşabilmek için tüm çabalara rağmen Türkiye’deki 11 piyanistten bilgi toplanabilmiştir. Çalışma grubundaki piyanistlerin demografik özelliklerine yönelik dağılımı Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Piyanistlerin demografik özelliklerine dağılımı

Piyanist	Doğum Yeri	Doğum Tarihi	Türkiye’de eğitim aldığınız kurum/kurumlar ile piyano eğitmeni/eğitmenleri	Yurtdışında eğitim aldığınız ülkeler ile piyano eğitmeni/eğitmenleri
1	Kazakistan	1969	Ankara Hacettepe Konservatuvar’ında Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimlerini Doç. Turgay Erdener’in sınıfında tamamlamıştır.	• Moskova Tchaikovsky Devlet Konservatuvarı • Taşkent Uspenski Şubesi • V.Fadeeva • A.Berlin • A.Zeydman • Taşkent Devlet Konservatuvarı • F.Yanov-Yanovsky
2	İstanbul	1958	• İstanbul Belediye Konservatuvarı • Rana Erksan • Ferdi Ştätzer • Jüdit Uluğ	• Juilliard School New York • Hochschule der Künste Berlin • Joseph Raieff • Georg Sava
3	İstanbul	1972	• İstanbul Belediye Konservatuvarı • Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi • İstanbul Teknik Üniversitesi İleri Müzik İleri Araştırmalar Merkezi • Ova Sünder • Hülya Saydam • Ali Darmar • Ayşegül Sarıca	
4	İstanbul	1973	• İstanbul Devlet Konservatuvarı	• Paris’te Hüseyin Sermet • New York’ta David Del Tredici
5	Ankara	1973	Bilkent Üniversitesi MSSF	• İtalya’da Marcella Crudeli • Amerika’da Oxana Yablonskaya • İngiltere’de Kevin Kenner

6	İstanbul	1955	• 7-8 yaşlarında Kalyopi Koçiffi • Ergican Saydam • Ferhunde Erkin • Ulvi Cemal Erkin • İstanbul Belediye Konservatuvarı • Ankara Devlet Konservatuvarı	• Paris Konservatuvarı • École De Musique Paris
7	Ankara	1970	• Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı • Nimet Karatekin • Verda Erman • Gülsin Onay	• Monserrat Caballe Konservatuvarı Perpignan'da Prof. Claude Phillipe Durand • Jean Bernard Pommier
8	Ankara	1984	• Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi • Gülnara Aziz	• Moskova Çaykovski Devlet Konservatuvarı • İrina Plotnikova
9	Ankara	1971	• Ankara Devlet Konservatuvarı • İlhan Baran • Güherdal Çakırsoy	• Londra Kraliyet Müzik Koleji • Arizona Üniversitesi • Meadows School of the Arts Southern Methodist Üniversitesi • Yale Üniversitesi • Peter Katin • Edwin Roxburgh • Tedd Joselson • Peter Frankl • Joaquín Achúcarro • Nicholas Zumbro
10	Ankara	1970	• Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü • Aran Müzik Merkezi • Elif Aran • Bedii Aran	• İngiltere'de, • Julian Jacobson • Ian Monroe • Vlado Perlemuter

11	İzmir	1966	• Ankara Devlet Konservatuvarı • Erdoğan Okyay • Mithat Fenmen • Ayşe Savaşır	Almanya'da , • Hannover Müzik Akademisi Bernhard Ebert • Köln ve Detmold Müzik Akademisi • Prof. Gunther Ludwig , Köln Wilfried Kassebaum Prof. Dr. Jürgen Uhde ve Prof. Renate Kreitschmar Fischer in yaz kurslarına katılmıştır.
----	-------	------	--	---

Tablo 1'de görüldüğü üzere;

- Araştırmaya katılan Piyanist-Besteci Anjelika Akbar, 1969 yılında Kazakistan'da doğdu. Yurtiçinde, Ankara Hacettepe Konservatuvarı'nda yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Doç. Turgay Erdener'in sınıfında tamamladı. Yurtdışında ise Moskova Tchaikovsky Devlet Konservatuvarı Taşkent Uspenski Şubesi'nde eğitim gördü. Yurtdışında V. Fadeeva ve A.Berlin'in öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Benal Tanrıseven, 1958 yılında İstanbul'da doğdu. Yurtiçinde İstanbul Belediye Konservatuvarı'nda eğitim gördü. Rana Erksan, Ferdi Ştatzer, Arın Karamürsel ve Jüdit Uluğ'un öğrencisi oldu. Yurtdışında ise Juilliard School New York ve Hochschule der Künste Berlin'de eğitim gördü. Joseph Raieff ve Georg Sava'nın öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Ceylan Akbulut, 1972 yılında İstanbul'da doğdu. Yurtiçinde İstanbul Belediye Konservatuvarı, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi İleri Müzik İleri Araştırmalar Merkezi'nde eğitim gördü. Ova Sünder, Hülya Saydam, Ali Darman ve Ayşegül Sarıcı'nın öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Emir Gamsız, 1973 yılında İstanbul'da doğdu. Yurtiçinde İstanbul Devlet Konservatuvarı'nda eğitim gördü. Yurtdışında ise Paris'te Hüseyin Sermet'in, New York'ta David Del Tredici'nin öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Emre Şen, 1973 yılında Ankara'da doğdu. Yurtiçinde, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi'nde eğitim gördü. Yurt dışında ise İtalya'da Marcella Crudeli, Amerika'da Oxana Yablonskaya, İngiltere'de Kevin Kenner'in öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Hüseyin Sermet, 1955 yılında İstanbul'da doğdu. Yurtiçinde, İstanbul Belediye Konservatuvarı ve Ankara

Devlet Konservatuvarı'nda eğitim gördü. 7-8 yaşlarında Kalyopi Koçifi, İstanbul Belediye Konservatuvarı'nda Ergican Saydam, Ankara'da ise Ferhunde Erkin ve Ulvi Cemal Erkin'in öğrencisi oldu. Yurtdışında ise Paris Konservatuvarı ve École De Musique Paris'te eğitim gördü.

- Araştırmaya katılan Piyanist-Orkestra Şefi İbrahim Yazıcı, 1970 yılında Ankara'da doğdu. Yurtiçinde Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı'nda eğitim gördü. Nimet Karatekin, Verda Erman ve Gülsin Onay'ın öğrencisi oldu. Yurtdışında ise Monserrat Caballe Konservatuvarı Perpignan'da eğitim gördü. Burada Prof. Claude Phillipe Durand'ın ve Jean Bernard Pommier'in öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Özgür Ünal, 1984 yılında Ankara'da doğdu. Yurtiçinde Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi'nde eğitim gördü. Gülnara Aziz'in öğrencisi oldu. Yurtdışında ise Moskova Çaykovski Devlet Konservatuvarı'nda eğitim gördü. İrina Plotnikova'nın öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Toros Can, 1971 yılında Ankara'da doğdu. Yurtiçinde Ankara Devlet Konservatuvarı'nda eğitim gördü. İlhan Baran'ın ve Güherdal Çakırsoy'un öğrencisi olmuştur. Yurtdışında ise, Londra Kraliyet Müzik Koleji, Arizona Üniversitesi, Meadows School of the Arts Southern Methodist Üniversitesi ve Yale Üniversitesi'nde eğitim gördü. Peter Katin, Edwin Roxburgh, Tedd Joselson, Peter Frankl, Joaquín Achúcarro ve Nicholas Zumbo'nun öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Türev Berki, 1970 yılında Ankara'da doğdu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde ve Aran Müzik Merkezi'nde eğitim gördü. Elif Aran ve Bedii Aran'ın öğrencisi oldu. Yurtdışında ise Julian Jacobson, Ian Monroe, Vlado Perlemuter'in öğrencisi olmuştur.

- Araştırmaya katılan Piyanist Yeşim Gökalp, 1966 yılında İzmir'de doğdu. Yurtiçinde Ankara Devlet Konservatuvarı'nda eğitim gördü. Erdoğan Okyay, Mithat Fenmen, Ayşe Savaşır'ın öğrencisi oldu. Yurtdışında ise, Almanya'da Hannover Müzik Akademisi Bernhard Ebert, Köln ve Detmold Müzik Akademisi Prof. Gunther Ludwig, Wilfried Kassebaum ile çalıştı. Prof. Dr. Jürgen Uhde ve Prof. Renate Kreitschmar Fischer'in yaz kurslarına katılmıştır.

2. 3. Verilerin Toplama Aracı

Nitel araştırmaların doğası gereği, tam olarak genelleme yapılamamaktadır. Nitel araştırmalarda, durumlara yönelik anlamların yapısı ve dokusu anlatılmaya çalışılır (Gedik, 2016, s. 43). Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Karasar (2011)'in ifadesine göre sözlü iletişim yolu ile yapılan görüşmeler çoğunlukla yüz yüze yapılsa da telefon ve

televizyon gibi anında ses ve resim ileticileriyle de olabilmektedir (s.164). Araştırmada elde edilen veriler için, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit seçenekli cevaplamayı ve alanda derinlemesine gidebilmeyi mümkün kılmasının yanında analizlerin kolaylığı, görüşülen kişiye kendisini ifade etme olanağı sunması gibi avantajları bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152).

Üç açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılarak, Türkiye’de yetişmiş piyanistlerin metronom kullanımına yönelik tavsiyelerini almak üzere uygulanmıştır. Uygulama açısından katılımcıların bir durumu anlamlandırmaları, başkaları ile yaptıkları tartışma ve etkileşimlere bir anlam yükleyebilmeleri için, soruların kapsamlı, genel ve açık uçlu olması önemlidir (Creswell, 2021, s. 25). Araştırmada kullanılan açık uçlu görüşme soruları, alanında uzman olarak görev yapan akademisyenlerin görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri ile bazı sorular üzerinde düzenlemeler yapılmış, sonrasında çalışma grubu dışındaki 3 piyaniste veri toplama aracının denenmesi amacı ile sorular sorulmuştur. Yapılan deneme çalışmasında verilerin sağlıklı yorumlanabilmesi aşamasında soruların anlaşılabilirliğine, hedeflenen bilgiye erişme gücüne ve soruların anlamsal bağlantı sırasına bakılmıştır.

Araştırma; özenli bir veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma sürecini içeren detaylı bir yöntemi içinde barındırır. Özenli çalışma, kod ve temalardan birbiriyle ilişkili ve soyut temaları çok farklı veri analiziyle yürütmeye yardımcıdır. Titizlik ise, araştırmacının üye denetimi yapması ve dış denetçi kullanma gibi geçerlik için bir veya daha fazla işlem kullanması anlamına da gelmektedir (Creswell, 2021 s. 55).

Araştırmada bulguların gerçekliğe uygun olması içsel geçerliliği, genellenebilir olması ise dışsal geçerliliği ortaya koymaktadır (Guba ve Lincoln, 1994, akt., Arastaman vd., 2018, s. 48). Uzman görüşleri, katılımcıların onayı ve bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi ile araştırmada iç geçerlik gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, piyanistlere yazılı olarak ya da piyanistlerin uygun oldukları zamanda online platformlar aracılığıyla uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak piyanistlere ulaştırılmış, verilerin doğruluğu noktasında kendilerinden teyit alınmıştır.

Çalışmada piyanistlere şu sorular sorularak cevap aranmaktadır:

- Piyano eğitiminde metronom kullanımının olumlu etkileri var mıdır? Nedenleri ile açıklayınız

- Piyano eğitiminde metronom kullanımının olumsuz etkileri var mıdır? Nedenleri ile açıklayınız.
- Kendi eğitim yaşıntınızdan yola çıkarak, piyano eğitimcilerine ve öğrencilerine metronom kullanımı ile ilgili tavsiyeleriniz nelerdir?

2. 4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone vd., 1966, akt., Koçak ve Arun, 2006, s. 22). Arıkan (2013)'ın ifadesine göre; içerik analizinde önce, konulara ve söylemlere ilişkin betimleme ve kodlamalar yapılır. Daha sonra elde edilen nitel göstergelere dayanarak çıkarımlar gerçekleştirilir (s. 52).

Nitel veri analizinde sayıların kullanımı az olsa da, sayıların ortaya çıkan kavram ve örüntülere ek veri sağlayacak nitelikte olduğundan frekanslar halinde verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 360). İçerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır:

- Verilerin kodlanması,
- Temaların bulunması,
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması.

Temalar ve kodlamalar, piyanistlerin sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesi aşamasında oluşabilecek hataların önlenmesi amacıyla çözümleme tutarlılığına bakılmıştır. Bu sebeple rastgele seçilen iki görüşme formu başka bir uzman tarafından kodlanmıştır. Akabinde, Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlilik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıX100) kullanılıp kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Yapılan hesaplamada, bu çalışmanın güvenirliliği %86 olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kodlar aracılığıyla, tutarlı ve anlamlı örüntülere ulaşılarak benzer sonuçlar aynı kategori altında toplanmıştır. Birbiri ile ilişkili olan kategoriler ise temalar altında toplanmıştır. Yapılan analizlerin yanında araştırmada, piyanistlerin tavsiyeleri ve piyanistlerin direkt isimleri doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre, bulguların betimlenmesi sürecinde veriden yola çıkılarak doğrudan alıntılara yer verilmeli ve okuyucuya ortaya çıkan bulguları temsil eden çarpıcı ifadelerle doğrudan ulaşma fırsatı verilmelidir (s. 392).

3. BULGULAR

3. 1. Piyano eğitiminde metronom kullanımının “Olumlu” etkisi

Araştırmaya katılan piyanistlere “Piyano eğitiminde metronom kullanımının “Olumlu Etkileri” var mıdır? Nedenleri ile açıklayınız” şeklinde soru sorulmuştur. Piyanistlerin verdikleri yanıtlar Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Piyano eğitiminde metronom kullanımının “Olumlu Etkisi” üzerine etkisine ilişkin dağılım

Tema	Kod	Frekans	%	Piyanist görüşlerinden örnekler
Olumlu etkilerinin olması	Ritmik ve teknik açıdan	9	90	“Vardır. Eser deşifre edildikten sonra ana tempoya ulaşmak için hedef belirlemek, bol tekrarla ezbere katkı sunmak, sorunlu yerlerin özellikle tespit edilmesi adına olumlu etkileri vardır” (C. A.). “Piyano eğitiminde metronomun parça hızlandırmada ve temponun bütünlüğünü muhafaza etmede olumlu etkilerinin olabileceğini düşünüyorum” (E. Ş.). “Çocuklarda zaman mevhumu yoksa ritim duygusu gelişmemişse metronom çocukların zaman mevhumunun gelişmesi için çok yararlıdır” (H. S.). “Saf ve mübalağasız için eser çıktıktan sonra sadece savruk çalıp çalmadığımı anlamak için metronom birkaç kez kontrol amaçlı kullanılabilir” (İ. Y.). “Kademeli hızlandırıldığında ajiliteyi rahatlatır. Planlanmayan ve gereksiz, farkında olunmayan hızlanma ve yavaşlamaları önler. Oda müziğinde özellikle hızlı tempolu yerlerde önceden belirlenen bir metronom varsa grup üyeleri bir araya geldiğinde beraberliklerine katkıda bulunur ve zamandan tasarruf ettirir” (Ö. Ü.). “Metronomun süslemelerin seslendirilmesi ile ilgili de yararları vardır. Bir süsleme gördüğünüz zaman, öğrencilere öğretilen şudur; süsleme görürsünüz ancak süslemesiz çaldırırsınız. Yani süslemenin, süslemesiz asıl esas notaları çaldırırsınız ki öğrenci öyle anlar. Süsleme ne zaman başlamak ve bitmek zorundadır? Bunu yapan şey metronom olur, yani notaların arasına neyi ne kadar sığdırabildiğinizi de size göstermiş olur. Metronom dediğiniz şey aslında şu anda günümüz teknolojisine baktarsak, bizim bildiğimiz mekanik sağa sola sallanan sarkaçtan ibaret değil. Ritim yapan metronomlarda var. Bu metronomların çok fazla olanağı var, poliritim yapabiliyorsunuz. 4’e karşı 5’i size gösterebiliyor. İçerisinde çok fazla şeyi barındırıyor. Süslemelerle ilgili o kadar fazla parametre var ki, notalar üstten alınacak, o süsleme bu şekilde yapılır, bu süsleme daha farklı yapılır, bütün bunlar o kadar karmaşık ve akılda tutması o kadar zor şey varken, çok karışık süslemeler de olabilir, tüm bu karışıklığın içerisinde o sabit nota dediğimiz süslemesiz çalınan notanın ne zaman geldiğini anlamamızda bir sıkıntı olabilir. Metronom burada devreye giriyor. Metronom size cetvel gibi güzel bir tutunacak yer sağlar” (T. C.). “Metronom sadece tempoları, eğer notaları eserin başında belli bir tempo yazılıyorsa rakam olarak sadece bunu kontrol etmek için veya yakın olup olmadığını anlamak için kullanılabilir. Bestecinin yazdığı veya edisyonun önerdiği budur. Sen ne durumdasın bakmak için belki kullanılabilir” (A. A.). “Kanımcı, aynı (sabit) kalması gereken bir tempoyu sürdürebilme becerisi kazanmada geçerlidir. Özellikle tempo rubato dozajını ayarlayabilmede geçerlidir” (T. B.).
				“Eğitim ve öğretim dünyasında unutulana bir şey var. Müzik, diğer alanlar gibi endüstriyel bir alan değildir; bu bir sanat. Bu yüzden de her şeyden önce usta çırak ilişkisi olması gerekir ve hatta tarihteki ustaları ve gelenekleri de takip etmek çok önemlidir. Ben de zaman içerisinde, Hüseyin Sermet’in çok yavaş tempoda çalışma yönteminden esinlenerek metronomu bambaşka bir şekilde, tamamen eser öğrenmeye yönelik kullanmaya başladım. Onun dışında tempoyu tayin etmek için gayet faydalı bir araç ama icranın metronom değerini değiştirmeden olması müzikal olarak vahim sonuçlar verecektir. Müziğin nabızı da insan nabızı gibidir, yani değişkendir ve bu yüzden o değişkenliği hesaplamak metronom ile mümkün değildir. Tempoların metronom karşılıkları ile ilgili hissiyatım gayet iyi olmasına rağmen, bir temponun tamı tamına metronom karşılığını ben de söyleyemeyebilirim. Bunu da yapabilecek bir kimse olduğunu sanmıyorum, eğer ki robot değilse” (E. G.).

Olumlu etkilerinin olmaması	1	10	“Önemli bir etkisi yoktur” (B. T.)
Toplam	10	100	

Tablo 2’de, araştırmaya katılan 11 piyanistten 10’u bu soruyu yanıtlamıştır. Piyano Eğitiminde metronom kullanımının metronomun ritimsel ve teknik açılardan (f:9) faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda 1 piyanist olumsuz görüş (f:1) bildirmiştir.

3. 2. Piyano eğitiminde metronom kullanımının “Olumsuz” etkisi

Araştırmaya katılan piyanistlere “Piyano eğitiminde metronom kullanımının “Olumsuz Etkileri” var mıdır? Nedenleri ile açıklayınız” şeklinde soru sorulmuştur. Piyanistlerin verdikleri yanıtlar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. Piyano eğitiminde metronom kullanımının “Olumsuz Etkisi”ne ilişkin dağılım

Temalar	Kodlar	f	%	Piyanist görüşlerinden örnekler
Olumsuz etkilerinin olması	Teknik ve müzikal gelişim	4	40	“Evet. Eserin stiline yorumlanması açısından düşündüğümüzde parçanın son temposuna yakın bir zaman dilimi itibarıyla sürekli açık kalması bana göre sıkıcılık yaratır. Çünkü cümle geçişlerini, varsa rubato’ları ve en önemlisi nefes yerlerini sakince yaşamaya metronom izin vermez. Bilakis telaşlı bir ruh haline geçişe neden olur” (C. A.).
				“Piyano eğitiminde metronomun fazla kullanımı cümle kurmada serbestliği hissetmek, doğal bir ritardando ve accelerando vb. ayrıntılarda ritmik sınırlamaya maruz kalmak vb. detaylarda performansı mekanikleştirebilir ve rubatonun doğal bir şekilde sindirilmesini zorlaştırabilir. Aynı zamanda yanlış teknikte çalışılan pasajları hızlandırmada tekrar hareketi (repetitive motion) tekrar ederek artıracığı için tendon hasarlarına ve türlü sakatlanmalara da sebebiyet verebilir” (E. Ş).
				“Pasajın gerektirdiği doğal hareketleri doğru yapamıyor veya bazı küçük kasılmalar yaşıyorsa metronomla çalışmak bunları çözmediği gibi daha da kalıcı hale getirir. Büyük pedagog Alfred Cortot’un dediği gibi şuurlu bir çalışma aynı pasajı defalarca aynı biçimde aynı hataları tekrar etmek suretiyle değil pasajın içindeki zorluğun ve problemin temelini kavrayıp (bu sadece üç nota arasında bile olabilir) bu sorunu çözerek olabilir. Bunun da metronomla olmayacağı aşîkârdır. Teknik gelişimde metronom yukarıda belirttiğim gibi olumlu bir etkisi yoktur. Metronom doğal şarkılamayı öldürür. Bu nedenle şarkılamanın gelişmesi adına müzikal açıdan bir faydası yoktur” (İ. Y.).
Olumsuz etkilerinin olmaması	Rubato Tekniği	2	20	“Hız, ritmik, ajilite gibi sıkıntıları sadece metronom kullanımıyla aşmayı beklemek hata olur. Çözüm değil, aynı problemlerin kronikleşmesine yol açabilir” (B. T.).
				“Yanlış kullanırsanız tabii ki olumsuz etkisi olur. Chopin Nocturne çalışıyorsunuz o kadar çok metronomun içerisine girmişsiniz ki bu sizin rubato yapmanızı engelliyor. Negatif olarak sadece bunu söyleyebilirim (T. C.).
				“Değişmeyen bir temponun yani nabız sebebiyle ortaya çıkabilecek monotonluk verir ve ustaca kullanılmazsa rubato tekniğini yok eder. Hatta çok ustaca kullanıldığında bile rubatonun doğası gereği metronomla her zaman yapabilmek imkânsızdır” (Ö. Ü.).

			“Metronoma gerektiğinden fazla ve sık başvurulduğunda, bundan, kişinin kendi “iç” metronomu olumsuz yönde etkilenecektir” (T. B.). “Benim aldığım piyano eğitimi ekolünde iç saat iç metronom kavramı üzerinde durulmaktadır. Bu ekolde, bunun kişinin içinden çıkması gerektiğini ve iç mekanizmayı çalıştırılması gerektiği yönünde bütün eğitim gerçekleştirilir. Dolayısıyla dıştan verilen bir şey o iç mekanizmayı iç saatini bozabileceği için piyano eğitimine olumsuz etkilerinden söz edilebilir” (A. A.).
İç saat, iç mekanizma, iç metronom	3	30	“Sanatçı olamamış, sadece müzik öğretmeni kalmış, tabiri caizse sadece at gözlüğü takmış hocalar tarafından eğitilen çocuklardaki yapacağı tahribat çok önemlidir. Çünkü sadece metronomla çalmayı öğrenen birisi zamanla robotlaşır. Kendisinin zaman mevhumuna sahip olması yerine metronom denilen dıştan etkiye sahip olur. Oda metronom elinden alındığı zaman baston ile yürüten adamın ona alışıp bir türlü elinden atamaması ve yere düşmesi gibi bir şey” (H. S.).
Olumsuz etkilerinin Yararı olmaması	1	10	“Metronomun zararlı olduğu fikrini komik buluyorum. Beethoven eserlerinin üzerine metronom sayısını koyardı ve öğrencilerine verdiği tavsiyelerinde yer yer metronomu da önerirdi. Benim için Beethoven’ın müziğe yaklaşımı günümüz bakış açılarından daha kıymetli haliyle” (E. G.).
Toplam		10	100

Tablo 3’de, araştırmaya katılan 11 piyanistten 10’u bu soruyu yanıtlamıştır. Metronomun piyano eğitiminde olumsuz (f:9) etkileri olduğunu ifade eden piyanistlerden bazıları; metronomun iç saat, iç metronom ve iç mekanizma, rubato tekniği, bazı teknik ve müzikal konularda olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bir piyanist metronomun olumsuz etkisinin olmadığını belirtmiştir.

3. 3. Piyano eğitiminde metronom kullanımı ile ilgili tavsiyeler

Araştırmaya katılan piyanistlere “Kendi eğitim yaşantınızdan yola çıkarak, piyano eğitimcilerine ve öğrencilerine metronom kullanımı ile ilgili tavsiyeleriniz nelerdir? şeklinde soru sorulmuştur. Piyanistlerin verdikleri yanıtlar Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4. Piyano eğitimcilerine ve öğrencilerine metronom kullanımı ile ilgili tavsiyelerin yer aldığı dağılım

Temalar	Kodlar	f	%	Piyanist görüşlerinden örnekler
				“Öğrencilerimin eserleri defşire ettikten sonra yapabildiği maksimum tempoyu mutlaka tespit ederim. Sonrasında hedef tempoyu belirleyip amacımız için gerekli çalışma ödevlerini oluştururum. Bunlar özellikle teknik pasajlar için onaltılıklara yönelik tekrar, yavaş-hızlı ve gruplama şeklinde olmaktadır. Eserin müzikalitesini pekiştirme zamanı geldiğinde metronom bırakılır. Ancak mutlaka eseri her gün bir de yarı/ya da yavaş tempoda çalışma ödevi veririm. Bu aşamada gene metronoma başvururum” (C. A.). “Bir eserin sadece zamanını doğru oturtmaya dikkat ederek çalıştıktan sonra iş ses yüksekliğine, ifade biçimine, cümlelerin nereden nereye gittiğine, pedal kullanımına vb. ayrıntılara geldiğinde, aslında tekrar baştan çalışıyoruz demektir. Çünkü başlangıçta eşit olması adına bütün ayrıntılarla nüanslarla değil, ifadesiz bir biçimde çalıştık. Halbuki bizim müzikte eşitlikten kastımız bu değil. O yüzden de gerçekten yavaş bir tempoda ve bütün bu kriterleri bir arada düşünerek çalışmak gerekir. Çok çok yavaş bir tempoda başlayarak, her şeyi kılı kırk yaracak bir şekilde ve ideal bir gerçek tempo çalışın çok yavaşlatılmış bir versiyonu ile çalışmanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Tabii sonrasında metronomla tempoyu tek tek yükseltmek benim için en süratli eser öğrenme yöntemi” (E. Ü.). “Ben öğrencilik yıllarımın çoğunu metronomla kontrol ederek geçirdim. Kullanmayı bilmek lazım çünkü. Piyano eğitiminde olabilecek temel sorun, en çabuk şekilde eseri düzgün çalabilmek. Bunlar gerek süsleme, gerek eserdeki ritmik veya teknik problemler. Bunun yanı sıra nüans mesele bunlar güyle ritimli çalışma veya iki ölçü yavaş veya üç ölçü hızlı gibi metronom arayışı ile oturmuyor. Bunu bir icracı olarak rahatlıkla yazabilirim. Burada yapılabilecek en makul durum metronom ile çok yavaş olmamak kaydıyla makul tempoda eseri çalmaya çalışarak ama her türlü ayrıntısını uygulamaya çalışarak ayırarak değil çünkü zamanı uzatıyor ve kaos oluyor. Sonrasında ritmi içinden hissettğini anladığın anda diğer tempoya giderek orijinal tempoya ulaşmak. Metronom en başta sabit tempo da çalmayı öğretir ama çok konsantre çalışılacak o araç değil seninle beraber eseri neredeyse söyleyecek durum budur” (Y. G.). “Metronomdan “karanında” yararlanılmasının gerektiği, eser öğrenildikten sonra yorum anlamak ve çalma aşamalarında metronoma başvurulmasına gerek olmadığı kanaatindeyim. Yukarıda ifade ettiğim “iç metronom”un, metronomla çalışmaktan ziyade “ritim duygusunun düzeyiyle” ve bol “müzik dinleme” ile gelişebileceğine inanıyorum” (T. B.). “Metronom kullanımı ile ilgili tavsiyem, ancak çok erken aşamalarda piyano çalmayı öğrenirken piyanonun başında vuruşları sayan bir öğretmen yerine kullanmaları ve sonraki aşamalarda eğer zevkli gelirse, eserlerdeki pasajları yavaş tempodan hızlıya kadar tek tek artırarak (ve doğru teknikte) yapmakta kullanmalarını tavsiye ederim. Bazı konçertolarda orkestrayla beraberliğin kritik olduğu pasajlarda da (Çaykovski 1. Konçertonun 2. bölümünün hızlı pasajları, vb) metronomdan çok faydalanılabilir” (E. Ş.).
Eser çalışılırken kullanılması	7	64		“Metronomu doğru kullanmayı öğrenmek ve metronomla çalışma alışkanlığı eğitimim başlarında zorunludur. Sonrasında metronom kullanımı isteğe bağlı olsa da her müzisyenin hayatı boyunca ayrılmadığı bir parçası haline gelir. Metronomu kullanmanın mutlaka bir sebebi olmalı, sorun belirlenmeden metronom açılmamalıdır. Metronomla çalışırken metronomdan çok ufak sapmalara müsaade edilmeli, müziğin doğasında zamanın değişkenliğini unutmamak gerekir” (Ö. Ü.).
Olumlu				“Metronomun sadece bir araç olduğunu unutmamak. Yani bak ne kadar metronomik çalıyor, bu tır bir yaklaşım beni hiç mutlu eden bir yaklaşım değildir. Metronomik çalmak bir başarı değildir ancak güzelliğe katkısı varsa bu iyi bir şeydir. Tıpkı pedal kullanımı gibi. Pedal kullanımı da iyi bir şey ama ay ne kadar çok pedal kullanıyor harika demezsiniz. Duruma göre değişir çünkü. Bir piyanistin, müzisyenin metronomik çalabilmesi iyi bir şeydir. Metronom kullanımı her dönemde kullanılabilir. Ancak zaman kavramı romantik dönemlerde farklı olduğu için, biraz daha esnek bir zaman diliminde olduğu için bu dönemlerde metronomik müziğin daha az olduğunu görüyoruz tabiki. Tempoların değiştiği bir müzik olduğu için metronoma ters bir müzik gibi geliyor. Ama çalışmaya adapte ederseniz olur. Bir nota bastınız, ardından başka bir nota daha basarsanız metronom kullanabilirsiniz. Dönem ne olursa olsun. Metronom kullanımının defşire gelişimine etkisinden bahsedecek olursam bu durum defşirede ne yapılması istendiğine bağlıdır. Mithat Fenmen “Piyanist Kitabı”nda, iki şekilde defşire vardır diye açıklar. Bir tanesi çok yavaş olarak her şeyi yapmak parmak numarasından, pedalından, nüansına kadar. Öteki defşire ise, hiçbir şeyi önemsemeden gerçek tempoda durmadan olabildiğince yapabilmek her şeyi. İdeal olan bu ikisinin ortası. Burada defşire konusunda amacımız önemli. Eğer amacımız enstrüman eşliği ise örneğin; Ben bir korrepitör’üm. Eşliğimin ve defşiremin gelişmesini istiyorum. Çünkü keman hocasına derse gidiyorum ve onun öğrencilerine çalışıyorum ve benim çok hızlı ve o anda çalabilmem lazım. Kemancı benim eşliğim ile çalarken nerede olduğunu iyi bilsin. Şimdi buradaki defşire biraz daha hiçbir şeyi umursamadan gerekirse notadan ödüen ver ama tempodan ödüen verme ileri ve durma çünkü ben bu defşireyi eşlik olarak kullanacağım. Ama eğer dersiniz ki ben defşiremi geliştireceğim her şeyi okuyacağım çünkü ben yalnız bir piyanistim her şeyi kendi kendime yapacağım. Burada çok fazla metronoma ihtiyaç yoktur” (T. C.).
Orkestra ve konçerto çalışmalarında kullanılması	1	9		“Eğer oda müziği ve konçerto çalacaklarsa prova öncesi dağıtım ve anlaşılacak caldıkları pasajları tespit için kullanılabilir. Ancak, ana çalışma metodu asla olmamalıdır. Zira metronom zihnin uyumasına sebep olur. Mindfulness dediğimiz uyanık zihinle çalışmalıdır. Aksi takdirde, ıranın uyurgezzer ya da bir zombi çalışından farkı olmaz. Eğer, öğrencinin ciddi bir ritmik çalma sorunu varsa belki bunun için kullanılabilir ama en son başvurulacak şey olmalıdır. İç ritmi zayıf çocuklarda çok nadir olarak kullanılabilir” (İ. Y.).

Müziğe yeni başlamış, henüz zaman mevhumu oluşmamış olan çocuklarda çok nadir kullanılması Olumsuz	2 18	“Bir besteci ve piyanist olarak, piyano eğitiminde yaşanan bir takım sorunlar veya teknik zorlukların hiçbirisi metronom ile çözülemeyeceğini düşünüyorum. Zaten Rus ekolünden geldiğim için, bizim eğitimimizde metronom minimum olarak kullanılır. Neredeyse kullanılmaz. Sadece, bazı hocaların özel tercihi olabilir ancak bizim eğitimimizde kullanılmazdı bu. Sadece denemek için belki çocuğun anlaması için ne olduğunu her bir notayı nereye denk getirmek gerektiğini, bazı çok çok kritik durumlarda kullanılırdı. İç saat, iç metronom kavramı üzerinde durulurdu. Bunun içinden çıkması gerektiğini ve iç mekanizmayı çalıştırılması gerektiği yönünde bütün eğitim gerçekleştiriliyordu. Dolayısıyla, dıştan verilen bir şey o iç mekanizmayı iç saatini bozar ve benim bu düşünce ile ilgili kesinlikle hiçbir kuşku yok. Bütün hayatım boyunca yaptığım deneyler, denemeler, gözlemler her şey bu yönde, bunun çok doğru olduğunu söylüyor. İçimizde iç mekanizmayı uyandırtığımız zaman öğrencilerde ilk adımlardan itibaren o zaman bu mükemmel çalışır ve kesinlikle başka bir şeye ihtiyaç olmaz. Ve de ek olarak metronom sadece tempoları eğer notaları eserin başında belli bir tempo yazılıyorsa rakam olarak sadece bunu kontrol etmek için veya yakın olup olmadığını anlamak için. Bak bu budur, bestecinin yazdığı veya edisyonun önerdiği budur. Sen bir bak ne durumdasin diye? Gamları bile hiçbir zaman metronom ile çalmazdık. Tamamı ile iç mekanizma ve doğal metronom. Ben kendi öğrencilerime metronom aldirtiyorum. Olsun, ne olduğunu, mekanizmasını, mantığını anlatıyorum ancak o kadar. Bazen gerçekten ritmik kaymalar çok fazla olursa küçüklerde sadece küçüklerde bak senin çaldığın bu fakat metronomun yönlendirdiği budur” (A. A.). “Küçük çocuklarda, musiki ile ilk defa karşılaşan çalgı fark etmesizin zamanla ilgili yetenek yoksa veya olmasına rağmen panik yapıyorlar, koşuyorlar veya yavaşlıyorsa metronom onları zaman mevhumuna bağlar. Yerleşene kadar yararlıdır. Yerleştikten sonra metronomun kapatılıp duvara konulması gerekmektedir. Ancak metronom ile başlayıp, metronom ile gidip, metronom ile devam edenlere Allah kolaylık versin diyebilirim. Çünkü yapacakları işe musiki denmez” (H. S.).
Metronomun önemli bir yararı yoktur.	1 9	“Bedeniniz ve içinizdeki metronomu uyandırmaya, sesi duymaya, hissetmeye gayret edin” (B. T.).
Toplam	11 100	

Tablo 4’de, araştırmaya katılan 11 piyanist bu soruyuyanıtlamıştır. Piyano eğitimcilerine ve öğrencilerine metronom kullanımı ile olumlu görüş bildiren (f:8) bazı piyanistler;metronomun eser üzerindeki kullanım şekillerinin (f:7) yanında, orkestra ve oda müziği çalışmalarındaki (f:1) kullanımı ile ilgili tavsiyelerini ifade etmişlerdir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren (f:3) bazı piyanistler, metronomun yalnızca müziğe yeni başlamış çocukların ritim duygularını geliştirmek için kullanılabileceğini, sonrasında asla kullanılmaması gerektiğini tavsiye etmişlerdir.

4. SONUÇ

Piyanistlerin görüşlerine dayanarak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Piyano eserlerinde metronom kullanımının olumlu etkilerinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu noktada bazı piyanistler metronomun;
 - o Eser deşifre edildikten sonra ana tempoya ulaşmak için hedef belirlemede, bol tekrarlar ezbere katkı sunmada, sorunlu yerlerin özellikle tespit edilmesinde (C. A.),

o Metronomun parça hızlandırmada ve temponun bütünlüğünü muhafaza etmede (E. Ş.),

o Çocuklarda zaman mevhumu gelişmemişse çocukların bu özelliklerinin gelişmesinde (H. S.),

o Eserleri saf ve mübalağasız yorumlayabilmek ve eser çıktıktan sonra savruk çalıp çalmadığımızı anlamak için kontrol amaçlı kullanımda (İ. Y.),

o Kademeli hızlandırıldığında ajiliteyi rahatlatma adına, planlanmayan ve gereksiz hızlanma ve yavaşlamaları önlemede, oda müziğinde özellikle hızlı tempolu yerlerde önceden belirlenen bir metronom varsa grup üyeleri bir araya geldiğinde beraberliklerine katkıda bulunarak zamandan tasarruf etmede (Ö. Ü.),

o Süslemelerin seslendirilmesinde, notaların arasına neyi ne kadar sığdırabildiğinizi göstermede, günümüz teknolojisinde üretilen bazı metronomlarda poliritim yapabilme (4'e karşı 5'i gösterme) (T. C.),

o Eserin orijinal temposunu kontrol etmek için veya yakın olup olmadığını anlamak için kullanılması (A. A.),

o Aynı (sabit) kalması gereken bir tempoyu sürdürebilme becerisi kazanmada ve özellikle tempo rubato dozajını ayarlayabilmede (T. B.),

o Çok yavaş tempoda çalışma yönteminden esinlenerek metronomu bambaşka bir şekilde tamamen eser öğrenmeye yönelik kullanılması konusunda ve eserin tempo değerini düşünerek tempoyu tayin etmede (E. G.) olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

• Piyano eserlerinde metronom kullanımının olumsuz etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu noktada bazı piyanistler;

o Eserin stiline yorumlanması açısından düşündüğümüzde parçanın son temposuna yakın bir zaman dilimi itibarıyla sürekli açık kalmasının sıkışıklık yaratacağını, cümle geçişlerini varsa rubato'ları ve en önemlisi nefes yerlerini sakince yaşamaya metronomun izin vermeyeceğini, bilakis telaşlı bir ruh haline geçişe neden olacağını (C. A.),

o Metronomun fazla kullanımında; cümle kurmada serbestliği hissetmek, doğal bir ritardando ve accelerando gibi ayrıntılarda ritmik sınırlamaya maruz kalmak gibi detaylarda performans mekanikleştirebileceğini ve rubatonun doğal bir şekilde sindirilmesini zorlaştırabileceğini, aynı zamanda yanlış teknikle çalışılan pasajları hızlandırmada tekrar hareketinin (repetitive motion) tendon hasarlarına ve türlü sakatlanmalara da sebebiyet verebileceğini (E. Ş.),

o Pasajın gerektirdiği doğal hareketleri doğru yapamıyor veya bazı küçük kasılmalar yaşanıyorsa metronomla çalışmanın bunları çözmediği gibi daha da kalıcı hale getireceğini, doğal şarkılamayı öldüreceğini (İ. Y.),

o Hız, ritmik ve ajilite gibi sıkıntıları sadece metronom kullanımıyla aşmayı beklemenin hata olabileceğini, metronomun bu problemleri çözmediği gibi aynı problemlerin kronikleşmesine yol açabileceğini (B. T.),

o Yanlış kullanıldığında olumsuz etkisi olabileceğine örnek olarak, Chopin Nocturne çalışmaları örnek gösterildiğinde metronom ile fazla çalışıldığında rubato yapmaya engel olabileceğini (T. C.),

o Ustaca kullanılmadığında rubato tekniğini yok edebileceğini (Ö. Ü.),

o Metronoma gerektiğinden fazla ve sık başvurulduğunda, bundan kişinin kendi “iç” metronomunun olumsuz yönde etkileneceğini (T. B.),

o Metronomun dıştan verilen bir şey olduğundan iç mekanizmayı, iç saatini bozabileceği için piyano eğitimini olumsuz yönde etkileyeceğini (A. A.),

o Sanatçı olmayan, sadece müzik öğretmeni kalmış hocalar tarafından eğitilen çocuklardaki yapacağı tahribatın çok önemli olduğunu, sadece metronomla çalmayı öğrenen birisinin zamanla robotlaşacağını, kendisinin zaman mevhumuna sahip olması yerine metronom denilen dıştan etkiye sahip olacağını, bu durumun da metronom elinden alındığı zaman baston ile yürüyen adamın ona alışıp bir türlü bastonu elinden atamaması ve yere düşmesi gibi bir şey olduğunu (H. S.) ifade etmişlerdir.

• Piyano eserlerinde metronom kullanımının olumsuz etkilerinin olmadığını düşünen bazı piyanistler;

o Beethoven eserlerinin üzerine metronom sayısını koyduğunu ve öğrencilerine verdiği tavsiyelerinde yer yer metronomu önerdiğini, bu sebeple Beethoven’ın müziğe yaklaşımının günümüz bakış açılarından daha kıymetli olduğunu ifade etmiştir (E. G.).

• Piyano eğitiminde metronom kullanımı ile ilgili tavsiyeleri ile ilgili olarak piyanistler;

o Eserlerin deşifre edildikten sonra öğrencinin yapabildiği maksimum tempoyu mutlaka tespit ettiğini, sonrasında hedef tempo belirlendikten sonra çalışma ödevlerini oluşturduğunu, bunların özellikle teknik pasajlar için onaltılıklara yönelik tekrar, yavaş-hızlı ve gruplama şeklinde olduğunu, eserin müzikalitesinin pekiştirilme aşamasında metronomun bırakıldığını ancak mutlaka eseri her gün bir de yarı/ya da yavaş tempoda

çalışma ödevi verdiğini, bu aşamada tekrar metronoma başvurduğunu (C. A.),

o Eğer oda müziği ve konçerto çalacaklarsa prova öncesi dağınık ve anlaşılmasız çaldıkları pasajları tespit için kullanılabileceğini, ancak, ana çalışma metodu asla olmaması gerektiğini, zira metronom zihnin uyumasına sebep olacağı mindfulness dediğimiz uyanık zihinle çalışılması gerektiğini, aksi takdirde icranın uyurgezer ya da bir zombi çalışından farkı olmayacağını, eğer öğrencinin ciddi bir ritmik çalma sorunu varsa belki bunun için kullanılabileceğini ancak bu durumda bile metronomun en son başvurulacak çözüm olması gerektiğini (İ. Y.),

o Bir eserin sadece zamanını doğru oturtmaya dikkat ederek çalışıldığında; iş ses yüksekliğine, ifade biçimine, cümlelerin nereden nereye gittiğine, pedal kullanımına vb. ayrıntılara geldiğinde, tekrar çalışma yapmak gerektiğini, hâlbuki bizim müzikte eşitlikten kastımızın bu olmadığı, o yüzden de gerçekten yavaş bir tempoda ve bütün bu kriterleri bir arada düşünerek çalışmanın gerekli olduğunu, çok çok yavaş bir tempoda başlayarak, her şeyi kılı kırk yaracak bir şekilde ve ideal bir gerçek tempolu çalışın çok yavaşlatılmış bir versiyonu ile çalışmanın faydalı olduğunu, sonrasında metronomla tempoyu tek tek yükseltmenin süratli eser öğrenme yöntemi olduğunu (E. G.),

o Piyano eğitiminde olabilecek temel problemin, en çabuk şekilde eseri düzgün çalabilmek olduğunu, bunun için çok yavaş olmamak kaydıyla eseri her türlü ayrıntısını uygulamaya çalışarak makul tempoda eseri çalmaya çalışmak gerektiğini, sonrasında ritmi içten hissettiği zaman diğer tempoya giderek orijinal tempoya ulaşmak gerektiğini, tüm bu süreçlerin farklı zamanlarda yapılması durumunda eseri çözme zamanının uzadığını ve kaosu oluşturduğunu, metronomun en başta sabit tempoda çalmayı öğreteceğini ancak çok konsantre çalışılacak bir araç olmadığını (Y. G.),

o Metronomdan “kararında” yararlanılmasının gerektiğini, yorum belirleme ve çalma aşamalarında metronoma başvurulmasına gerek olmadığını, “iç metronom”un, metronomla çalışmaktan ziyade “ritim duygusunun düzeyiyle” ve bol “müzik dinleme” ile gelişebileceğini (T. B.),

o Çok erken aşamalarda piyano çalmayı öğrenirken piyanonun başında vuruşları sayan bir öğretmen yerine kullanmalarını, eserlerdeki pasajları yavaş tempodan hızlıya doğru metronom yardımı ile tek tek artırarak (ve doğru teknikle) kullanmalarını, bazı konçertolarda orkestrayla beraberliğin kritik olduğu pasajlarda da (Çaykovski 1. Konçertonun II. bölümünün hızlı pasajları vb.) metronomdan faydalanılabileceğini (E. Ş.),

o Metronomu doğru kullanmayı öğrenmenin ve metronomla çalışma alışkanlığının eğitimin başlarında zorunlu olduğunu, sonrasında metronom kullanımının isteğe bağlı olsa da her müzisyenin hayatı boyunca ayrılmadığı bir parçası haline geldiğini, metronomu kullanmanın mutlaka bir sebebi olması gerektiğini, sorun belirlenmeden metronom açılmaması gerektiğini, metronomla çalışırken metronomdan çok ufak sapmalara müsaade edilmesi gerektiğini, müziğin doğasında zamanın değişkenliğini unutmamak gerektiğini (Ö. Ü.),

o Metronomun sadece bir araç olduğunu unutmamak gerektiğini, metronomik çalmanın bir başarı olmadığı ancak güzelliğe katkısının olduğunu, metronomun her müziksel dönemde kullanılabileceğini ancak zaman kavramı romantik dönemlerde farklı olduğu için bu dönemlerde metronomik müziğin daha az olduğunu, ama çalışmaya adapte edildiğinde metronomun kullanılabileceğini (T. C.),

o Piyano eğitiminde yaşanan bir takım sorunlar veya teknik zorlukların hiçbirisinin metronom ile çözülemeyeceğini, iç saat ve iç metronom kavramı üzerinde durulması gerektiğini, dıştan verilen metronomun iç mekanizmayı iç saatini bozabileceğini, metronomun sadece eserin notalarının başındaki tempoyu kontrol amaçlı kullanılabileceğini (A. A.),

o Küçük çocuklarda musiki ile ilk defa karşılaşan çocuklarda yararlı olabileceğini, çocuklarda zaman mevhumu yerleşene kadar yararlı olduğunu, yerleştikten sonra metronomun kapatılıp duvara konulması gerektiğini ancak metronom ile başlayıp, metronom ile gidip, metronom ile devam edenlerin yapacakları işe musiki denmeyeceğini (H. S.),

o Bedeniniz ve içinizdeki metronomu uyandırmaya, sesi duymaya ve hissetmeye gayret edilmesinin gerekliliğini (B. T.) ifade etmişlerdir.

Bu araştırmadan çıkan sonuçların müzik eğitimcilerine, piyanistlere, öğrencilere ve gelecekte çalışma yapacak araştırmacılara yol göstereceği olabileceği düşünüldüğünden, piyanistlerin görüşleri doğrultusunda tek bir sonuca ulaşacak kategorizasyondan çok, ortaya çıkan farklı tavsiyelerin ifade edilmesi amaçlanmıştır.

5. ÖNERİLER

Piyanistlerin görüşleri doğrultusunda belirttikleri önerilere ilişkin olarak;

- Metronomun piyano eğitiminin başlangıç aşamalarında, öğrencinin zaman mevhumu konusunda sıkıntı yaşadığı durumlarda kullanılması,
- Eser çıktıktan sonra saf ve abartısız çalıp/çalmadığımızın metronom ile kontrol edilmesi,

- Metronomun orkestra ve oda müziği çalışmalarında hızlı pasajlarda grup üyelerinin birlikteliklerine katkıda bulunması için kullanılması,
- Metronomun sabit kalması gereken bir tempoyu ayarlayabilmek için kullanılması,
- Ritimsel eşitlik problemlerinin çözümünde metronom kullanımının yanı sıra doğru hareket ve teknikle çalışılması,
- Müzik, diğer alanlar gibi endüstriyel bir alan olmadığından her şeyden önce usta çırak ilişkisi ile öğrenilmesi hatta tarihteki ustaları ve gelenekleri de takip edilmesinin gerektiği,
- Metronomun, müzikal ifadeler seslendirilirken sürekli ritmik sınırlamaya maruz kalındığında performansı mekanikleştirebileceği ve rubatonun doğal bir şekilde sindirilmesini zorlaştırabileceği için piyano eğitiminde fazla kullanılmaması,
- Tendon hasarlarına ve türlü sakatlanmalara da sebebiyet vermek için yanlış teknikle çalışılan pasajların (repetitive motion) çok fazla tekrar edilmemesi,
- Büyük pedagog Alfred Cortot'un dediği gibi şuurlu bir çalışma aynı pasajı defalarca aynı biçimde aynı hataları tekrar etmek suretiyle değil pasajın içindeki zorluğun ve problemin temelini kavrayarak çalışılması gerektiği,
- Kişinin kendi "iç" metronomu olumsuz yönde etkileneceği için metronoma gerektiğinden fazla ve sık başvurulmaması gerekliliği,
- Metronomun çalışma metodu asla olmaması, mindfulness dediğimiz uyanık zihinle çalışılması,
- Bir eserin hızlandırılabilmesi için eserin teknik ve müzikal kurgusunun içselleştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. S. B. Demir, M. Bütün). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Ergörün, U. C. (2018). Beethoven op.30, no.2: Tarihsel ve teorik zeminde bir performans analizi örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Teorileri Anabilim Dalı, Ankara.
- Ersoy, H. (2016). *Durum Çalışması*. M., Y. Özden, L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (37-48. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74455>.
- Gedik, N. (2016). *Olgubilim (Fenemenoloji)*. M., Y. Özden, L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (2-18. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74455>.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaleli, Y. S. ve Barışeri, N. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi sürecinde kazandıkları teknik davranışların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35). 23-48.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Miles, B. ve Huberman, M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Edt). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. (2011). Müzik öğretmenliği programında alınan piyano eğitiminin müzik öğretmeninin mesleki yaşamına katkısı. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat Dergisi*, 15, 19-24.
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi (Birinci Basım)*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.

- Sun, M. (1998). *Şarkılarla türhülerle temel müzik eğitimi*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Uluç, M. Ö. (2006). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 15

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İLGİ ALANLARINA GİREN KONULARIN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Halil ZENCİROĞLU¹

1 Yazar, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, h-zenciroglu@hotmail.com

Bu çalışma “Türkçe Eğitiminde Ortaokul Öğrencilerinin İlgil Alanlarına Giren Konuların Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Nesrin ZENGİN.

Giriş

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin ilgi alanları sınıfa, yaşa, cinsiyete ve bölgeye göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ilgi duydukları konular, onların öncelikli ilgi alanları yine kendilerinin yazdıkları metinlerden yola çıkılarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerden 1 ya da 2 paragraflık bir metin yazmaları istenirken herhangi bir başlık ya da yönlendirici ifade söylenmemiş, öğrencinin metni özgürce yazması sağlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğrenmede önemli etkenler olduğunu belirten Binbaşıoğlu bu etkenler arasında “öğrenmede ilgi esastır; ilgiyi canlı tutma önlemleri zamanında alınmalıdır” (1976:113) diyerek ilginin öğrenme ile yakından ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bilindiği gibi bir öğrencinin ilgisini canlı tutmanın yollarından biri de o öğrencinin ilgisini çeken ya da ilgi alanına giren bir konuyu anlatmak, o konuyla ilgili bir metin okutmak veya örneği o alandan vermektir.

Bu araştırma; ortaokul öğrencileri için yapılan eğitim-öğretim çalışmalarında ilgiyi, başarıyı üst düzeyde tutma, öğrenciye daha faydalı olma, eğitim kalitesini artırma düşüncesiyle yapılmıştır. Konuyla ilgilenen eğitimcilere, ders kitabı hazırlayanlara, benzeri çalışmalar yapan kişilere ve öğretmenlere isabetli yaklaşımda bulunmaları ve faydalı ürünler ortaya koymaları amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Ortaokul öğrencilerinin ilgi alanlarının tespit edilmesi pek çok yönden önem arz etmektedir. Örneğin ortaokul sınıfları için ders kitabı hazırlayan yazarlar metin seçerken, örnek belirlerken ilgi alanlarını gözetecektir. Bu anlayışla hazırlanan ders kitapları da anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından daha verimli ve faydalı olacaktır.

Öğrenciler için seminerler hazırlayan, değişik çalışmalar yapan rehberlik uzmanları; öğrencilerin sınıfa, yaşa, cinsiyete ve bölgeye göre ilgi alanlarını dikkate aldığı başari grafiğini yükseltme konusunda daha fazla yol alacaktır. Bunun gibi; yardımcı kaynak ve benzeri doküman hazırlayan yayınevleri, öğrencilerin ilgi alanlarına göre ürün ortaya koyduklarında daha faydalı bir çalışma gerçekleştirmiş olacaktır.

Öğretmenler için de bu araştırma önem arz etmektedir. Derste seçilen örnek metinler, başvuru alıntılar ve anlatılan anekdotlar öğrencinin ilgi alanına uygun olursa o dersin başarıya katkısı artacaktır. Bilindiği gibi; sınıfın canlı, ilgili ve dikkatli olması; isabetli metin ve ilişkili örnek ile doğru orantılıdır.

Öğretmenlerin ders anlatırken konuya ve sınıfa hâkimiyeti elden kaybetmemesi, öğrencilerin de konuyu daha çabuk ve kolay kavraması açısından bu araştırmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Türkçe eğitiminde ortaokul öğrencilerinin ilgi alanlarını tespit ederek; konuyla ilgili yayınevlerine, ders kitabı hazırlayanlara, eğitim çalışmaları yapan eğitimcilere ve öğretmenlere yardımcı olmak gerekçesiyle bu araştırma yapılmıştır.

Çünkü ilgi alanları belirlenmemiş öğrencilere yapılacak eğitim ve öğretim çalışmalarında başarı, arzu edilen düzeyde olmayabilir.

Bir coğrafi bölgenin öğrencilerinin ilgi alanları dikkate alınmadan yapılan eğitim çalışmaları, o yaş grubunun ilgi duyduğu konular hesaba katılmadan hazırlanan ders kitapları fayda sağlamayabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılında, Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinde; İstanbul, İzmir, Antalya, Samsun, Karaman, Elazığ ve Şanlıurfa illerinde, birer devlet okulundaki ve belli sayıdaki ortaokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Bilindiği gibi orta 1 öğrencileri 5. sınıf, orta 2 öğrencileri 6. sınıf, orta 3 öğrencileri 7. sınıf ve orta 4 öğrencileri 8. sınıf düzeyindedir. Ayrıca bu araştırma öğrencilere yöneltilen “İlgi duyduğunuz konu ne ise onunla ilgili bir metin yazınız.” ifadesi ile sınırlıdır.

Tablo 1.

Araştırma Yapılan Bölge / İl / Okul Durumu

Sayı	Bölge	İl	Okul
1	Marmara Bölgesi	İstanbul	İbrahim Alaattin Gövsa Ortaokulu
2	Ege Bölgesi	İzmir	Ferit-Bahriye Ergil Ortaokulu
3	Akdeniz Bölgesi	Antalya	Fadime Tuncer Ortaokulu
4	Karadeniz Bölgesi	Samsun	23 Nisan Ortaokulu
5	İç Anadolu Bölgesi	Karaman	Bekir Sıtkı Erdoğan Ortaokulu
6	Doğu Anadolu Bölgesi	Elazığ	Mezre Ortaokulu
7	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Şanlıurfa	Aziz Parmaksız Ortaokulu

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye’nin 7 farklı coğrafi bölgesinden öğrencilere metin yazdırılmıştır. Her bölgeden 1 ildeki devlet ortaokulundaki öğrencilerle bu araştırma yapılmıştır.

Bölgelerden il tespitinde o ilin; bölgenin yapısını yansıtacak özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin Şanlıurfa, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin kültürel, sosyolojik ve ekonomik yönden tipik özelliğini yansıtan bir şehirdir. Aynı şekilde İstanbul, Marmara Bölgesi’nin özelliğini yansıtan bir şehirdir. Araştırmanın objektif, nesnel olması amacıyla ortaokulların devlet okulu olmasına da dikkat edilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul ve Sınıfa Göre Sayıları

Okul	5. Sınıf (Orta 1)	6. Sınıf (Orta 2)	7. Sınıf (Orta 3)	8. Sınıf (Orta 4)	Toplam
İbrahim Alaattin Gövsa Ortaokulu	40	40	40	40	160
Ferit-Bahriye Ergil Ortaokulu	40	40	40	40	160
Fadime Tuncer Ortaokulu	40	40	40	40	160
23 Nisan Ortaokulu	40	40	40	40	160
Bekir Sıtkı Erdoğan Ortaokulu	40	40	40	40	160
Mezre Ortaokulu	40	40	40	40	160
Aziz Parmaksız Ortaokulu	40	40	40	40	160
Toplam	280	280	280	280	1120

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin sayısal durumları verilmiştir. Görüldüğü gibi Türkiye genelinde 1.120 ortaokul öğrencisine metin yazdırılmıştır. Her bölgeden 160 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıflara göre sayılarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Her sınıftan 280 öğrenciye metin yazdırılmıştır. Araştırmanın nesnel, objektif ve anlaşılır olması açısından sınıfa, bölgeye ve cinsiyete göre öğrenci sayılarının eşit olmasına özen gösterilmiştir. Bu durum, verilerin analizinde kolaylıklar sağlamıştır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Frekans Değerleri

5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
280	25	280	25	280	25	280	25

Tablo 3'te de görüldüğü gibi her sınıftan eşit sayıda öğrenciyle araştırma yapılmış, böylece sonucun daha net ve gerçekçi olarak karşımıza çıkacağı düşünülmüştür.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Frekans Değerleri

10 Yaş		11 Yaş		12 Yaş		13 Yaş		14 Yaş	
(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
146	13,1	252	22,5	204	18,2	354	31,6	164	14,6

Tablo 4'te verilen, öğrencilerin yaş gruplarına göre frekans değerleri incelendiğinde 10 yaş ile 14 yaş grubunda sayının diğerlerine göre daha az olduğu fark edilecektir. Bu da ilkokula başlamada özellikle bölgeler arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Örneğin 5. sınıf öğrencileri 10 ve 11 yaş grubunda, 6. sınıf öğrencileri 11 ve 12 yaş grubunda, 7. sınıf öğrencileri 12 ve 13 yaş grubunda, 8. sınıf öğrencileri de 13 ve 14 yaş grubunda karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yaş gruplarıyla sınıflarının bire bir aynı olmaması; araştırmanın hem yaşa hem de sınıfa göre yapılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı sınıftan farklı yaş gruplarının ilgi alanlarının oldukça farklı olması, bu yaklaşımın isabetli olduğu sonucuna götürmüştür.

Tablo 5.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölgelerine Göre Frekans Değerleri

Okul	Toplam	
	(f)	%
Marmara Bölgesi	160	14,28
Ege Bölgesi	160	14,28
Akdeniz Bölgesi	160	14,28
Karadeniz Bölgesi	160	14,28
İç Anadolu Bölgesi	160	14,28
Doğu Anadolu Bölgesi	160	14,28
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	160	14,28
Toplam	1120	

Tablo 5'ten de anlaşıldığı gibi bölgelerden eşit sayıda öğrenciye metin yazdırılmıştır. Araştırma yapılırken buna dikkat edilmiştir. Her bölgeden 160 öğrenciye metin yazdırılmış ve toplamda 1.120 öğrenci ile bu araştırma yapılmıştır.

Tablo 6.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Değerleri

Sınıf	Kız		Erkek		Toplam
	(f)	%	(f)	%	
5. Sınıf	153	54,6	127	45,4	280
6. Sınıf	157	56,1	123	43,9	280
7. Sınıf	132	47,2	148	52,8	280
8. Sınıf	118	42,2	162	57,8	280
Toplam	560	50	560	50	1120

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri eşit sayıdadır. Araştırma yapılırken buna özen gösterilmiştir. 1.120 öğrencinin 560'ı kız, 560'ı erkektir. Bu, genel olarak ilgi alanını cinsiyete göre belirlemede kolaylık sağlamaktadır. Sınıflara göre bakıldığında da cinsiyet yönüyle büyük farklılık olmadığı görülecektir. Oranlar birbirine yakın düzeydedir.

Veri Toplama Yöntemi:

Türkiye genelinde her coğrafi bölgeden 1 ilde, 1 devlet ortaokulunda belli sayıdaki öğrenciye ilgi alanlarıyla ilgili metin yazdırılmıştır. Bu metinler, sınıf öğretmenlerinin “İlgi alanınıza giren konu ne ise onunla ilgili bir metin yazınız.” ifadesi ile öğrenciler tarafından yazılmış ve bu metinler araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı olarak öğrencilere yazdırılan metinler kullanılmıştır. Öğrencilere yazacakları metinde yazım ve noktalamaya, kâğıdın biçimine ve yazı şekline önem vermemeleri belirtilmiş, özgürce yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencinin yazı biçimi ile değil de içeriği ile ilgilenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca metnin 1 ya da 2 paragraf olması istenerek öğrencinin yazı yazmada zorlanmaması sağlanmıştır. Bu metinler araştırmanın aracını oluşturmuştur.

Veri Analiz Yöntemi:

Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinden 1.120 öğrencinin yazdığı metinler içerik analizi yöntemiyle gruplandırılmıştır. İlgili alanları başlıkları bu metinlerden yola çıkarak oluşturulmuştur. Metinler daha sonra sınıfa, yaşa, bölgeye ve cinsiyete göre kategorize edilmiştir. Tabloların altında öğrencilerin yazılarından bazıları, kodlanarak verilmiştir (Ö.1: Öğrenci 1 biçiminde).

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin İlgili Alanları

Aile	Müzik
Araba	Okuma-Kıtap
Arkadaşlık-Dostluk	Oyun-Eğlence
Aşk	Resim
Barış-İnsanlık	Sevgi-Mutluluk
Bilgisayar Oyunları	Spor
Bilim-Teknoloji	Tabiat
Din-Tasavvuf	Tarih
Gezi	Tıp-Sağlık
Hayvanlar	Tiyatro
Hukuk-Adalet	Televizyon-Sinema-Film
Kahramanlık-Vatan	Uzay

Tablo 7’de görüldüğü gibi “aile”den “tiyaro”ya, “hayvanlar”dan “uzay”a kadar pek çok konu öğrencilerin ilgi alanına girmektedir. Bu ilgi alanları öğrencilere önceden söylenmemiş, yönlendirmeye gidilmemiş, öğrencilerin yazdıklarına göre başlıklar belirlenmiştir. Bu arada “Televizyon-Sinema-Film”, “Okuma- Kıtap” ya da “Tıp-Sağlık” örneğindeki gibi birbirine yakın olan kavramlar tek başlık altında toplanmıştır.

Tablo 8.

İlgili Alanlarının Alt Başlıkları

İlgili Alanı	Alt Başlıklar
Aile	<i>Anne-Baba Sevgisi, Mutlu Aile, Kardeş Sevgisi</i>
Araba	<i>Araba Yarışı, Araba Modelleri</i>
Arkadaşlık-Dostluk	<i>Arkadaş Çevresi, Gerçek Dost, Arkadaş İhtiyacı</i>
Aşk	<i>Aşkın Gizemi, Aşk Dolu Dünya, Gerçek Aşk</i>
Barış-İnsanlık	<i>Huzur Dolu Dünya, Silahsız Dünya, Savaşa Hayır, İnsani Değerler</i>

Bilgisayar Oyunları	<i>Play Station, Sanal Oyunlar</i>
Bilim-Teknoloji	<i>Deney, Laboratuvarlar, Bilişim, Elektronik Aletler</i>
Din-Tasavvuf	<i>Dinler Tarihi, Peygamberlerin Hayatı, Allah Sevgisi</i>
Gezi	<i>Bilinmeyen Şehirler, Yolculuk, Seyahat</i>
Hayvanlar	<i>Hayvanlar Dünyası, Balıklar</i>
Hukuk-Adalet	<i>Hukukun Üstünlüğü, Avukatlık, Adalet Duygusu</i>
Kahramanlık-Vatan	<i>Bayrak Sevgisi, Vatan Aşkı, Yiğitlik, Mehter Marşı</i>
Müzik	<i>Müzisyenlerin Hayatı, Şarkı Söylemek, Müzik Aleti Çalmak</i>
Okuma-Kitap	<i>Sanal Okuma, Kitap Okumak, Yeni Bilgiler Edinmek, Kitap Fuarı</i>
Oyun-Eğlence	<i>Lunapark, Sokak Oyunları, Eğlenmek</i>
Resim	<i>Resim Yapmak, Ressamlar</i>
Sevgi-Mutluluk	<i>Güzellikler, Hayatı Sevmek, Mutlu Olmak</i>
Spor	<i>Spor İzlemek, Spor Yapmak, Sporcuların Hayatı, Taraftar Olmak</i>
Tabiat	<i>Doğal Güzellikler, Ormanlar, Deniz, Yağmur</i>
Tarih	<i>Osmanlı Devleti, Padişahlar, Tarihsel Bilgiler</i>
Tıp-Sağlık	<i>Doktorluk, İnsan Vücudu, İlaçlar, Hemşirelik, Hastane</i>
Tiyatro	<i>Tiyatroya Gitmek, Oyunda Rol Almak</i>
Televizyon-Sinema-Film	<i>Dizi Film, Haber Programları, Sinemaya Gitmek, Artistler</i>
Uzay	<i>Astronotlar, Uzay Boşluğu, Uzayın Sonsuzluğu</i>

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin yazdıkları metinlerden yola çıkılarak ilgi alanları maddeler hâlinde belirlenirken bazı üst başlıklar oluşturulmuştur. Örneğin “anne baba sevgisi, kardeş sevgisi, mutlu aile” gibi başlıklar ya da bu içerikli metinler “aile” üst başlığı ile belirtilmiş ve üst ilgi alanı başlıkları oluşturulmuştur. Bazı maddeler belirlenirken öğrencinin “Ben resim yapmayı çok seviyorum.” ya da “Benim ilgi alanım spor.” gibi cümlelerinden hareketle gruplandırmalar yapılmıştır.

Tablo 9.

Türkiye Geneli, Öğrencilerin İlgi Alanları Durumu

	İLGİ ALANI	(f)	%
1	Spor	180	16,07
2	Müzik	92	8,21

3	Okuma-Kitap	88	7,85
4	Arkadaşlık-Dostluk	80	7,14
5	Resim	64	5,71
6	Tabiat	59	5,26
7	Aşk	57	5,08
8	Gezi	54	4,82
9	Barış-İnsanlık	53	4,73
10	Bilim-Teknoloji	52	4,64
11	Sevgi-Mutluluk	52	4,64
12	Tıp-Sağlık	42	3,75
13	Uzay	36	3,21
14	Televizyon-Sinema-Film	31	2,76
15	Bilgisayar Oyunları	30	2,67
16	Oyun-Eğlence	26	2,32
17	Aile	25	2,23
18	Hayvanlar	25	2,23
19	Kahramanlık-Vatan	21	1,87
20	Hukuk-Adalet	15	1,33
21	Tiyatro	14	1,25
22	Din-Tasavvuf	12	1,07
23	Tarih	7	0,62
24	Araba	5	0,44
	TOPLAM	1120	

Tablo 9’da Türkiye geneli 1.120 öğrencinin yazdıkları metinlerden yola çıkarak öğrencilerin ilgi alanları; frekans değeri ve yüzdelik olarak verilmiştir. Tablodan da anlaşıldığına göre öğrenciler en çok spora ilgi duymaktadırlar. Bu kapsamda öğrencilerin ifadelerinden birkaçı şöyledir:

“Masa tenisi oynamak benim için en zevkli zaman dilimidir. Bunun için bazen derslerimi aksatıyorum ve öğretmenim bana kızıyor.” (Ö.1)

“Ben bütün imkânsızlıklara rağmen futbol oynuyorum. Futbolu çok seviyorum. Sahada her mevkide oynayabilirim.” (Ö.2)

“İlgi alanım elbette futboldur ve iyi bir kaleciyim. Bunu bütün arkadaşlarım söyler.” (Ö.3)

Spordan sonra “müzik” konusu öğrencilerin ilgi alanına girmektedir. Şarkı söylemeyi ya da dinlemeyi seven, şarkıcıların hayatlarına ilgi duyan, bir müzik aleti çalmayı seven öğrenciler önemli bir oranda karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Biz ailece müziğe hastayız. Evde sürekli şarkı mırıldanan biri olur.” (Ö.4)

“Ben şarkı söylemeyi çok seviyorum. Arkadaşlarım sesimi beğenir.” (Ö.5)

“Bu şarkıcılar nasıl yaşıyorlar, ne kadar kazanıyorlar? Onlar gibi olmak istiyorum.” (Ö.6)

Öğrencilerin ilgi alanlarında üçüncü sırada “okuma-kitap” konusu gelmektedir. Öğrenciler sanal ortamda okumaya, kitap fuarlarını gezmeye, kitap okumaya, okudukları kitapları arkadaşlarıyla paylaşmaya, dergi okumaya ilgi duymaktadırlar. Bu kapsamda öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Bilgisayarın karşısına geçip masal ya da hikâye okumaya bayılıyorum.” (Ö.7)

“Arkadaşlarım benimle alay etse de ben sürekli okurum; roman, şiir fark etmez.” (Ö.8)

Arkadaşlık-dostluk” konuları da öğrencilerin ilgi duyduğu konular olmuştur. Öğrenciler arkadaş sevgisine önem vermekte, dostlarıyla vakit geçirmek istemektedir. Bu kapsamda öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Benim en önemli şey arkadaşlarımdır. Onlar benim en değerli insanlarımdır.” (Ö.9)

“Sınıftan arkadaşlarla bir arada olmak güzel bir şey.” (Ö.10)

Öğrencilerin en az ilgi duyduğu alan araba, tarih konuları olmuştur. Öğrenciler araba yarışları, arabaların dünyası vb. konulara ve tarihi konulara çok az ilgi göstermektedirler.

Tablo 10.
Erkek Öğrencilerin İlgi Alanları

	İLGİ ALANI	f	%
1	Spor	153	27,32
2	Arkadaşlık-Dostluk	36	6,42
3	Okuma-Kitap	34	6,07

4	Tabiat	33	5,89
5	Aşk	27	4,82
6	Barış-İnsanlık	27	4,82
7	Resim	24	4,28
8	Bilim-Teknoloji	23	4,10
9	Gezi	22	3,92
10	Bilgisayar oyunları	20	3,57
11	Müzik	20	3,57
12	Sevgi-Mutluluk	20	3,57
13	Uzay	18	3,21
14	Tıp-Sağlık	16	2,85
15	Hayvanlar	15	2,67
16	TV-Sinema-Film	15	2,67
17	Kahramanlık-Vatan	11	1,96
18	Oyun-Eğlence	11	1,96
19	Hukuk-Adalet	9	1,60
20	Aile	8	1,42
21	Araba	5	0,89
22	Din-Tasavvuf	5	0,89
23	Tiyatro	5	0,89
24	Tarih	3	0,53
	TOPLAM	560	

Tablo 58’de erkek öğrencilerin spora oldukça fazla ilgi duydukları görülmektedir. Erkek öğrenciler futbola ve basketbola diğer spor dallarına göre daha çok ilgi göstermektedir. Öğrenciler futbol oynamayı ve izlemeyi, basketbol maçlarına katılmayı ve izlemeyi, sporcuların hayatlarını yakından takip etmeyi, spor haberlerini izlemeyi istemektedirler. Takım tutma ve taraftarı olduğu takımı yakından takip etme erkek öğrencilerde öne çıkmaktadır.

Bununla birlikte erkek öğrencilerin arkadaşlık-dostluk, okuma-kitap, tabiat konularına ilgi duydukları fark edilmektedir.

Bu arada erkek öğrencilerin tarih, tiyatro, din-tasavvuf ve araba konularına pek ilgi duymadıkları gözlenmektedir.

Tablo 11.
Kız Öğrencilerin İlgil Alanları

	İLGİ ALANI	(f)	%
1	Müzik	72	12,85
2	Okuma-Kitap	54	9,64
3	Arkadaşlık-Dostluk	44	7,85
4	Resim	40	7,14
5	Gezi	32	5,71
6	Sevgi-Mutluluk	32	5,71
7	Aşk	30	5,35
8	Bilim-Teknoloji	29	5,17
9	Spor	27	4,82
10	Barış-İnsanlık	26	4,64
11	Tabiat	26	4,64
12	Tıp-Sağlık	26	4,64
13	Uzay	18	3,21
14	Aile	17	3,03
15	TV-Sinema-Film	16	2,85
16	Oyun-Eğlence	15	2,67
17	Bilgisayar oyunları	10	1,78
18	Hayvanlar	10	1,78
19	Kahramanlık-Vatan	10	1,78
20	Tiyatro	9	1,60
21	Din-Tasavvuf	7	1,25
22	Hukuk-Adalet	6	1,07
23	Tarih	4	0,71
24	Araba	0	0
	TOPLAM	560	

Tablo 59’da kız öğrencilerin ilgi alanlarının başında büyük bir oranla müzik geldiği görülmektedir. Kız öğrenciler şarkı söyleme ve dinleme, müzik aletleri kullanma, müzisyenlerin hayatları ve müzik programlarını takip etme konularına ilgi göstermektedir. Bu yönleriyle erkek öğrencilerden ayrılmaktadırlar.

Müzikten sonra okuma-kitap konusunun ağır bastığı, kız öğrencilerin kitap okuma, yeni çıkan kitapları takip etme konularına ilgi duydukları görülmektedir. Aynı şekilde arkadaşlık-dostluk konularına ilgi duydukları

bu özellikleriyle de erkek öğrencilerle benzerliklerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Bu arada kız öğrencilerin araba konusuna hiç ilgi göstermediği; tarih konusuna da erkeklerden biraz fazla ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuçlar

Türkiye genelinde 7 coğrafi bölgede, ilgi alanlarını tespit etmek amacıyla 1.120 ortaokul öğrencisine yazdırılan metinlerden; öğrencilerin sınıfa, yaşa, bölgeye ve cinsiyete göre çok farklı ilgi alanlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Zihinlerde yer etmiş olan çocukların ilgi alanları şablonu araştırma sonucu ortaya çıkan tablodan farklıdır. Teknolojik, kültürel, ekonomik değişimler ilgi alanlarını değiştirmekte, güncellemekte, çeşitlendirmektedir. Öğrencilerin ilgi alanları “aile”den “tiyaro”ya, “hayvanlar”dan “uzay”a, “barış”tan “hukuk”a kadar geniş bir alanı oluşturmaktadır.

Çocuk edebiyatı, çocuğun gelişimi ya da çocuk eğitimi ile ilgili yayınlanmış eserlerin pek çoğunda yer alan ortaokul çağındaki çocukların yaş dönemi özelliklerinin aslında tartışmaya açık olduğu bu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Örneğin 11-12 yaş dönemi özelliklerinde geçen “Bu dönemde kız ve erkek çocuklar arasındaki farklılaşma iyice görülür. Erkek çocuklar spora yakından ilgi duyarlar, kız çocuklar ise hayalperest ve romantik olurlar.” yargısı araştırma sonucuna göre 10 yaşıyla ilgilidir. Çocuklar 10 yaşından itibaren cinsiyete göre ilgi alanı çeşitliliğine ulaşmaktadır.

Türkiye genelinde öğrencilerin ilgi alanları incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Türkiye genelinde öğrenciler en çok spora ilgi duymaktadırlar. Bu grupta en çok futboldan söz edilse de okçuluk, tenis, voleybol, yüzme ve güreş gibi sporun diğer dallarına da değinilmiştir.

Spordan sonra “müzik” konusu öğrencilerin ilgi alanına girmektedir. Şarkı söylemeyi ya da dinlemeyi seven, şarkıcıların hayatlarına ilgi duyan, bir müzik aleti çalmayı seven öğrenciler yüksek bir oranda karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin ilgi alanlarında üçüncü sırada “okuma-kitap” konusu gelmektedir. Öğrenciler sanal ortamda okumaya, kitap fuarlarını gezmeye, kitap okumaya, okudukları kitapları arkadaşlarıyla paylaşmaya, dergi okumaya ilgi duymaktadırlar. Evet, öğrenciler okuma derken sadece kitap okumaktan değil, bilgisayardan, telefondan ya da tableten de yazı, metin, kitap okumaktan da söz etmişlerdir.

Arkadaşlık-dostluk” konuları da öğrencilerin ilgi duyduğu konular olmuştur. Öğrenciler arkadaş sevgisine önem vermekte, dostlarıyla vakit

geçirmek istemektedir. Bu durum çocukların arkadaşlarıyla sırlarını, düşüncelerini paylaşma ihtiyacını ortaya çıkardığı gibi gerçek arkadaş, dost arama durumunu da akla getirebilir.

Öğrenciler din-tasavvuf konularına çok az ilgi duymaktadır. Bu konunun; okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi anlatan öğretmenlerin tutumlarıyla ve ders kitaplarındaki metinlerin ilgi çekici ve ilgili düzeyde olmamasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin en az ilgi duyduğu alan; araba ve tarih konuları olmuştur. Öğrenciler araba yarışları, arabaların dünyası vb. konulara; tarihi konulara, tarihte yaşamış devlet büyüklerinin hayatlarına çok az ilgi göstermektedirler. Bu durum ortaokul çağındaki çocuklara tarih şuurunun verilemediğini, tarihe merak salacakları anlatımlara girilemediğini, metinlerin ilgi çekici olmadığını ya da tarih bilgisinin öneminin kavratılamadığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları sınıflara göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

5. sınıf öğrencilerinin en çok spora daha sonra da müziğe ve okuma-kitap konusuna ilgi duydukları görülmektedir. Bu öğrenciler sporcuların yaşamı; futbol, basketbol, voleybol dünyası, Dünya Kupası, Avrupa Kupası, Türkiye lig maçları, maç izleme, spor yapma, sporun değişik dallarıyla ilgilenme gibi konulara ilgi duymaktadırlar. Öğrencilerin henüz 5. sınıfta okuma-kitap konusuna ilgi duymaları onların okuma, kitap seçimi konularında doğru yönlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin tarihî konulara, araba ile ilgili konulara, kahramanlık-vatan konusuna pek ilgi duymadıkları anlaşılmaktadır.

6. sınıf öğrencilerinin en çok spora ilgi duydukları görülmektedir. Daha sonra da okuma-kitap ve arkadaşlık-dostluk konularına ilgi duydukları gözlenmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin sporcuların yaşamı, spor dünyası, maç izleme, spor yapma, sporun değişik dallarıyla ilgilenme gibi konulara ilgi duydukları fark edilmektedir. 5. sınıf öğrencilerinde öne çıkmayan arkadaşlık-dostluk konusuna 6. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları anlaşılmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin arkadaş seçimi, çevre edinme gibi konularda arayış içinde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin din-tasavvuf konularına hiç ilgi duymadıkları; tarihî konulara ve araba ile ilgili konulara pek ilgi duymadıkları görülmektedir. Bu sınıfta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabındaki metin seçiminin, ders öğretmenlerinin tutumunun önemi ortaya çıkmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin en çok spora ilgi duydukları görülmektedir. Bu öğrencilerinin sporcuların özel yaşamı, spor dünyası, spor müsabakalarını izleme, spor yapma, sporun değişik dallarıyla ilgilenme gibi konulara ilgi duydukları tespit edilmiştir. Daha sonra da 6. sınıfta olduğu gibi arkadaş-

lık-dostluk konularına ilgi duydukları gözlenmektedir. Müzik ve resim konularına da ilgi duyan önemli bir oran karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler; şarkı söylemeye ya da dinlemeye zaman ayırmakta, müzisyenlerin yaşamlarına ilgi duymakta, aynı şekilde, resim yapmaya, ressamların hayatlarıyla ilgilenmeye önem vermektedirler. Öğrencilerde sınıf yükseldikçe müzik ve resim gibi zevk, yetenek gerektiren konulara yönelme olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sınıftaki öğrencilerin araba konusuna, hukuk-adalet konularına pek ilgi duymadıkları görülmektedir.

8. sınıf öğrencilerinin de en çok spora ilgi duydukları görülmektedir. Öğrenciler sporcuların özel yaşamı, spor dünyası, spor haberleri, spor müsabakalarını izleme, spor yapma, sporun değişik dallarıyla ilgilenme gibi konulara ilgi duymaktadırlar. Bu sınıftaki öğrencilerde taraftar olma ve takımı destekleme duygusu, ilgisi daha da gelişmiştir. Bu sınıftaki öğrencilerde diğer sınıflardan farklı olarak aşk konusuna, kız erkek ilişkilerine ilgi duyulduğu fark edilmektedir. Ardından öğrencilerin önceki sınıfta olduğu gibi müzik ve arkadaşlık-dostluk konularına da ilgi duydukları görülmektedir. Ancak bu öğrenciler müziğe ilgi duyarken önceki sınıftan farklı olarak daha çok müzik aleti çalma, şarkıcıların hayatlarını araştırma ve şarkıcılara hayranlık duyma, konserlere gitme gibi farklılıklar da göstermektedirler. Ayrıca bu sınıftaki öğrenciler arkadaşlık-dostluk konularına, dostlarla vakit geçirmeye, arkadaşlarla gezmeye ilgi duymaktadırlar. Önceki sınıftan farklı olarak bu sınıftaki öğrencilerde arkadaş çevresi daralmış ama kalıcı arkadaşlıklar oluşmaya başlamıştır. Bununla birlikte bu sınıftaki öğrencilerinin arabalara, tarihe ve tiyatroya pek ilgi duymadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları yaşlara göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

10 yaş grubundaki öğrencilerin daha çok spora ilgi duydukları görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler daha çok spor müsabakaları izleme, spor yapma ile ilgilenmektedir. Sporun ardından öğrencilerin müziğe ve tabiata ilgi duydukları tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki öğrenciler şarkı söyleme veya dinlemeyle ilgilenmekte; tabiatı tanıma, doğal güzelliklerle iç içe olmayı istemektedirler. 5. sınıfta öğrencilerin tabiata ilgisinin az ama 10 yaş grubundaki öğrencilerin ilgisinin fazla olması; araştırmanın sınıfa göre olduğu gibi yaş'a göre de olmasının faydasını ortaya koymuştur. Bu yaş grubundaki öğrencilerin bilgisayar oyunlarına, arabalara ilgi duymadıkları, kahramanlık-vatan konusuna uzak durdukları görülmektedir.

11 yaş grubundaki öğrencilerin spora ilgi duydukları görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler daha çok sporcuların hayatları, spor müsabakaları izleme, spor yapma, okuldaki spor etkinliklerine katılma ile ilgilenmektedir. Sporun hemen ardından öğrencilerin okuma-kitap konusuna ilgi duydukları; kitaplar dünyasıyla, okumayla yakından ilgilendikleri görül-

mektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin din-tasavvuf konusuna ve tarih konusuna ilgi duymadıkları gözlenmektedir. Öğrencilerin okuma konusuna ilgi duyup da tarih konusuna ilgi duymaması ders kitaplarında seçilen metinlerin içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu gruptaki öğrenciler araba konusuna, kahramanlık-vatan konularına da az ilgi duymaktadırlar.

12 yaş grubundaki öğrencilerin spora daha fazla ilgi duydukları görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler daha çok sporcuların özel hayatları, spor müsabakaları izleme, spor yapma, spor yarışmalarında başarılı olmak isteme ve sporla ilgili etkinliklere katılma konularıyla ilgilenmektedirler. Sporun hemen ardından öğrencilerin okuma-kitap konusuna ilgi duydukları; kitaplar dünyasıyla, okumayla ilgilendikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin okuma konusuna ilgileri 11 yaş grubuna göre azdır. Bu grupta bilim-teknoloji konusuna ilgi artmış, arkadaşlık-dostluk konusuna ilgi de aynı düzeyde devam etmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin din-tasavvuf konusuna, araba ve hukuk-adalet konularına pek ilgi duymadıkları gözlenmektedir.

13 yaş grubundaki öğrencilerin spora büyük oranla ilgi duydukları görülmektedir. Bu yaştaki öğrencilerde spora ilgi; 10, 11 ve 12 yaş gruplarına göre epey yüksek düzeydedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler daha çok sporcuların özel hayatları, spor müsabakaları izleme, spor yapma, spor yarışmalarına katılma ve spor ile ilgili etkinliklere katılıp başarılı olma, taraftar olma ile ilgilenmektedir. Öğrencilerin tarih ve araba konularına pek ilgi duymadıkları, tiyatroya da az ilgi duydukları gözlenmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin tiyatroya olan ilgilerinin az olması ders kitaplarındaki tiyatro metnlerinin içerik, düzey ve üslup yönüyle gözden geçirilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

14 yaş grubundaki öğrencilerin de spora ilgi duydukları görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler daha çok sporcuların hayatları, spor müsabakaları izleme, spor yapma, takım tutma ve spor ile ilgili etkinliklere katılma ile ilgilenmektedir. Bu öğrencilerde takım tutma, taraftarı olduğu takımın maçlarını takip etme duyguları ve ilgileri artmıştır. Sporun hemen ardından aşk konusuna ilgi gösterildiği; karşı cinsle ilgili konulara, kız-erkek yapısı konusuna ilgi duyulduğu görülmektedir. Spora ilginin önceki yaş gruplarına göre azaldığı ve müzik, tabiat, gezi, okuma-kitap ve arkadaşlık-dostluk konularının da ilgi alanlarına girdiği fark edilmektedir. Yani yaş ilerledikçe ilgi alanındaki çeşitliliğin arttığı gözlenmektedir. 14 yaş grubundaki öğrencilerin tarih, tiyatro ve araba konularına pek ilgi duymadıkları, bu yönüyle 13 yaş grubundaki öğrencilerle ortak özelliğe sahip oldukları fark edilmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları bölgelere göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Marmara Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında spor geldiği görülmektedir. Daha sonra müzik, televizyon-sinema-film, resim, bilim-teknoloji, aşk konularının geldiği gözlenmektedir. Bu bölgedeki öğrencilerin tiyatro, tarih, sevgi-mutluluk, din-tasavvuf, barış-insanlık ve aile konularına hiç ilgi göstermedikleri fark edilmektedir.

Ege Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında müzik geldiği görülmektedir. Bu yönüyle Ege Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanında önceliğin Marmara Bölgesi'ndeki öğrencilerden farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu bölgedeki ortaokul öğrencileri resim yapmaya, resim sergilerini gezmeye ilgi duymaktadır. Daha sonra aşk, sevgi-mutluluk konularının geldiği gözlenmektedir. Marmara Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi duymadığı sevgi-mutluluk konularına bu bölgedeki öğrencilerin yüksek oranda ilgi duydukları görülmektedir. Bu arada Marmara Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi duyduğu televizyon-sinema-film konularına bu bölgedeki öğrencilerin ilgi duymadıkları tespit edilmektedir. Ayrıca Ege Bölgesi'ndeki öğrenciler oyun-eğlence, okuma-kitap, kahramanlık-vatan, hukuk-adalet, gezi, bilgisayar oyunları, araba, aile konularına hiç ilgi göstermemekte; barış-insanlık ve din-tasavvuf konularına da çok az ilgi göstermektedirler.

Akdeniz Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında okuma-kitap geldiği görülmektedir. Bu bölgedeki ortaokul öğrencileri kitap okumaya, yeni çıkan kitapları takip etmeye ilgi duymaktadır. Bu yönüyle bu bölgedeki öğrenciler okuma-kitap konusuna ilgi duymayan Ege Bölgesi'ndeki öğrencilerden ayrılmaktadır. Daha sonra spor, resim, sevgi-mutluluk konularının geldiği gözlenmektedir. Akdeniz Bölgesi'ndeki öğrencilerin Marmara Bölgesi'ndeki öğrenciler gibi tiyatroya ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca hukuk-adalet, araba konularına da hiç ilgi göstermedikleri; barış-insanlık, din-tasavvuf, aile, hayvanlar ve tarih konularına da çok az ilgi gösterdikleri fark edilmektedir.

Karadeniz Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında diğer bölgelerden farklı olarak tabiat geldiği görülmektedir. Öğrencilerin yağmur, doğal güzellikler, çevre, deniz, orman, çay tarlaları gibi konulara ilgi duyduğu anlaşılmaktadır. Tabiatın hemen ardından ilgi alanı olarak sporun gelmektedir. Bu bölgedeki ortaokul öğrencileri spor müsabakalarına katılmaya ya da izlemeye, spor dünyasını takip etmeye, sporcuların hayat hikâyelerine, taraftarı oldukları takımların maçlarını yakından izlemeye ilgi duymaktadırlar. Daha sonra okuma-kitap, arkadaşlık-dostluk konularının geldiği gözlenmektedir. Bu bölgedeki öğrencilerin hayvanlar konusuna duydukları ilgi diğer bölgelere göre yüksek orandadır. Öğrenciler balıklar, yabani hayvanlar, evde kedi, köpek besleme gibi konulara ilgi duymaktadırlar. Karadeniz Bölgesi'ndeki öğrencilerin araba, barış-insanlık, gezi, tarih konularına hiç ilgi göstermedikleri; tıp-sağlık, din-tasavvuf, hukuk-adalet konularına da çok az ilgi gösterdikleri fark edilmektedir.

İç Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında spor geldiği görülmektedir. Bu bölgedeki ortaokul öğrencileri spor müsabakalarına katılmaya ya da izlemeye, spor dünyasını takip etmeye, sporcuların hayat hikâyelerini öğrenmeye, taraftarı oldukları takımların maçlarını yakından izlemeye ilgi duymaktadırlar. Daha sonra gezi ve müzik konularının geldiği gözlenmektedir. Bu bölgedeki öğrencilerin gezi konusuna ilgileri diğer bölgelere göre oldukça yüksektir. Öğrenciler gezmeye, gezi yazıları okumaya, uzak şehir ve ülkelerle ilgili gezi haberlerini takip etmeye önem vermektedirler. İç Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin tarih, tiyatro, sevgi-mutluluk, din-tasavvuf, aşk konularına hiç ilgi göstermedikleri; barış-insanlık konularına da çok az ilgi gösterdikleri fark edilmektedir. Bu bölgedeki öğrencilerin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenciler gibi aşk konusuna ilgi duymadıkları, bu yönleriyle diğer bölgelerden ayrıldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında çok yüksek oranla spor geldiği görülmektedir. Bu bölgedeki ortaokul öğrencileri spor müsabakalarına katılmaya ya da izlemeye, spor dünyasını takip etmeye, sporcuların hayat hikâyelerini öğrenmeye, taraftarı oldukları takımların maçlarını yakından izlemeye, spor turnuvalarına katılmaya ilgi duymaktadırlar. Daha sonra az bir oranla da okuma-kitap, müzik ve bilgisayar oyunları gelmektedir. Ancak bu bölgedeki öğrencilerin okuma-kitap konusunda Ege Bölgesi'ne göre daha yüksek bir orana sahip olduğu tespit edilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin araba, barış-insanlık, hukuk-adalet, resim, sevgi-mutluluk, tarih konularına hiç ilgi göstermedikleri; aile, din-tasavvuf ve televizyon-sinema-film konularına da çok az ilgi gösterdikleri fark edilmektedir. Sevgi-mutluluk konularına ilgi duyulmaması yönüyle bu bölgedeki öğrencilerle Marmara Bölgesi'ndeki öğrencilerin ortak özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin ilgi alanlarının başında yüksek oranla barış-insanlık konusunun geldiği görülmektedir. Bu bölgedeki ortaokul öğrencileri barış dolu bir dünya, huzurlu toplum, savaşın yaşanmadığı bir coğrafya, insanlığın öne çıktığı bir hayata ilgi duymaktadırlar. Daha sonra da arkadaşlık-dostluk konularının geldiği gözlenmektedir. Ayrıca bu bölgedeki öğrencilerin tıp-sağlık konularına duydukları ilgi oranı diğer tüm bölgelerden yüksektir. Bu durum bu bölgede tıp ve sağlık ile ilgili mesleklere duyulan ilgi ve bu konudaki bölgesel eksikliklerin oluşturduğu ihtiyaç konularını düşündürmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin aşk, bilgisayar oyunları, bilim-teknoloji, gezi, oyun-eğlence, tarih, tiyatro, televizyon-sinema-film konularına hiç ilgi göstermedikleri; araba, müzik, hayvanlar ve uzay konularına da çok az ilgi gösterdikleri fark edilmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları hem sınıfa hem de cinsiyete göre incelenildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

5. sınıftaki erkek öğrencilerin çok büyük oranda spora ilgi duydukları görülmektedir. Diğer ilgi alanlarının çok az oranda kaldığı fark edilmektedir. Öğrencilerin bilgisayar oyunlarına, din-tasavvuf konularına ve kahramanlık-vatan konularına ilgi duymadıkları gözlenmektedir. 5. sınıftaki kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden farklı olarak müziğe ilgi duydukları görülmektedir. Okuma-kitap konusuna ilgi duymaları yönüyle erkek öğrencilerle ortak özellikte olduğu fark edilmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin arabaya ilgi duymadıkları; bilgisayar oyunlarına, hukuk-adalet konularına da çok az ilgi duydukları gözlenmektedir.

6. sınıftaki erkek öğrencilerin büyük oranda spora ilgi duydukları görülmektedir. Barış-insanlık konusuna ilginin bu grupta göze çarptığı, diğer ilgi alanlarının çok az oranda kaldığı fark edilmektedir. Öğrencilerin televizyon-sinema-film, tarih, aile, din-tasavvuf konularına ilgi duymadıkları; hayvanlar konusuna da az ilgi duydukları gözlenmektedir. 6. sınıftaki kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden farklı olarak okuma-kitap konularına ve müziğe ilgi duydukları görülmektedir. Arkadaşlık-dostluk konusuna ilgi duymaları yönüyle erkek öğrencilerle ortak özellikte olduğu fark edilmektedir. Ayrıca bu grupta resme ilginin başladığı anlaşılmaktadır. Bu gruptaki kız öğrencilerin arabaya ve din-tasavvuf konularına ilgi duymadıkları; tarihe de çok az ilgi duydukları gözlenmektedir.

7. sınıftaki erkek öğrencilerin çok büyük oranda spora ilgi duydukları görülmektedir. Diğer ilgi alanlarının az oranda kaldığı fark edilmektedir. Ancak resme olan ilginin alt sınıftaki erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu tespit edilmektedir. Öğrencilerin araba, aile, hukuk-adalet, tarih ve tiyatro konularına ilgilerinin az olduğu gözlenmektedir. 7. sınıftaki kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden farklı olarak müziğe ilgi duydukları görülmektedir. Arkadaşlık-dostluk konusuna ilgi duymaları yönüyle erkek öğrencilerle ortak özellikte olduğu fark edilmektedir. Ayrıca bu gruptaki kız öğrencilerde gezmeye ilginin arttığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte okuma-kitap konularına duyulan ilgi alt sınıftaki kız öğrencilere göre düştüğü de tespit edilmektedir. Öğrencilerin arabaya ilgi duymadıkları; tarihe de çok az ilgi duydukları gözlenmektedir.

8. sınıftaki erkek öğrencilerin büyük oranda spora ilgi duydukları görülmektedir. Ancak alt sınıftaki erkek öğrencilere göre bu grupta aşk konusuna olan ilginin arttığı, bilgisayar oyunlarına ilgi duymanın öne çıktığı fark edilmektedir. Ancak resme olan ilginin alt sınıftaki erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu tespit edilmektedir. Öğrencilerin arabaya, oyun-eğlenceye ilgi duymadığı anlaşılmaktadır. Alt sınıftaki erkek öğrencilere göre oyun-eğlenceye duyulan ilginin azaldığı görülmektedir. 8. sınıftaki kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden farklı olarak müziğe ilgi duydukları

görülmektedir. Aşk konusuna ilgi duymaları yönüyle erkek öğrencilerle ortak özellikte olduğu, bu grupta da aşk konusuna ilginin arttığı fark edilmektedir. Ayrıca kız öğrencilerde okumak-kitap konusuna ilginin arttığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin arabaya, tiyatroya, tarihe ve hukuk adalet konularına ilgi duymadıkları; gözlenmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları hem yaş grubuna hem de cinsiyete göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

10 yaş grubundaki erkek öğrenciler büyük oranda spora ilgi duymaktadır. Bu grupta az oranda da olsa okumak-kitap ve tabiat konularına ilgi söz konusudur. Öğrencilerin tarihe, kahramanlık-vatan, din-tasavvuf, bilgisayar oyunları, aşk ve araba konularına ilgi duymadıkları görülmektedir. 10 yaş grubundaki kız öğrenciler ise büyük oranda müziğe ilgi duymaktadır. Bu grupta az oranda da olsa erkek öğrencilerde olduğu gibi spora ilgi söz konusudur. Bu arada aynı yaş grubundaki erkeklerin ilgi duymadığı aşk konusunda kız öğrencilerin ilgi duyduğu fark edilmektedir. Kız öğrencilerin araba ve bilgisayar oyunları konularına ilgi duymadığı görülmektedir.

11 yaş grubundaki erkek öğrenciler çok büyük oranda spora ilgi duymaktadır. Bu grupta az oranda da olsa alt yaş grubundaki öğrencilere göre barış-insanlık ve tabiat konularına ilgi duyulmaya başlandığı fark edilmektedir. Öğrencilerin tiyatroya ve din-tasavvuf konularına ilgi duymadığı görülmekte; kahramanlık-vatan, tarih, tıp-sağlık konularına da az ilgi duyduğu anlaşılmaktadır. 11 yaş grubundaki kız öğrenciler ise alt yaş grubundaki kız öğrenci grubunda olduğu gibi müziğe ilgi duymakta ama bu oran biraz düşmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin okuma-kitap konusuna daha fazla ilgi duydukları fark edilmektedir. Bu arada aynı yaş grubundaki erkeklerin ilgi duydukları spora kız öğrencilerin biraz ilgi duyduğu görülmektedir. Öğrencilerin araba ve tarih konularına ilgi duymadıkları anlaşılmaktadır.

12 yaş grubundaki erkek öğrenciler çok büyük oranda spora ilgi duymaktadır. Bu grupta az oranda da olsa alt yaş grubundaki öğrencilerde olduğu gibi barış-insanlık konularına ilgi duyulduğu fark edilmektedir. Öğrencilerin alt yaş grubundaki erkek öğrencilerin ilgi duyduğu aile ve din- tasavvuf konularına bu grupta ilgi duymadıkları; hayvanlar ve tarih konularıyla yine ilgilenmedikleri anlaşılmaktadır. 12 yaş grubundaki kız öğrencilerin ilgi alanları, aynı yaş grubundaki erkek öğrencilerden çok farklıdır. Bu yaş grubundaki kız öğrenciler müziğe, okuma-kitap ve resim konularına ilgi duymaktadır. Arkadaşlık-dostluk konularının erkek öğrencilerde olduğu gibi ilgi alanına girdiği fark edilmektedir. Erkek öğrencilerin ilgi duyduğu araba ve hukuk-adalet konularına kız öğrencilerin ilgi duymadıkları; din-tasavvuf, oyun-eğlence ve tiyatro konularına da az ilgi uydukları tespit edilmektedir.

13 yaş grubundaki erkek öğrencilerin spora olan ilgilerinin alt yaş

grubuna göre arttığı fark edilmektedir. Bu arada arkadaşlık-dostluk konularına ilginin devam ettiği ancak barış-insanlık konularına öğrencilerin daha fazla ilgi duymaya başladıkları görülmektedir. Bu yaş grubundaki erkek öğrencilerin oyun-eğlence ve tarih konularına çok az ilgi duydukları anlaşılmaktadır. 13 yaş grubundaki kız öğrencilerin ilgi alanları, aynı yaş grubundaki erkek öğrencilerden çok farklıdır. Bu yaş grubundaki kız öğrenciler müziğe daha fazla ilgi duymaktadır. Müziğe olan ilginin alt yaş grubundaki kız öğrencilere göre daha da arttığı fark edilmektedir. Bu gruptaki öğrencilerde gezmeye ilginin başladığı ancak arabaya ve tarihe olan ilginin yine zayıf kaldığı görülmektedir.

14 yaş grubundaki erkek öğrencilerin yine en çok spora ilgi duyduğu ancak bu oranın düştüğü görülmektedir. Çünkü öğrencilerde tabiata, aşka ve okuma-kitap konularına ilgi artmıştır. Öğrencilerin alt yaş grubundaki erkek öğrencilere göre arabaya, oyun-eğlenceye ve tiyatroya artık ilgi duymadıkları fark edilmektedir. 14 yaş grubundaki kız öğrencilerin aynı yaş grubundaki erkek öğrencilerde olduğu gibi aşka ilgi duyduğu görülmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerde az oranda olan geziye ve müziğe olan ilginin bu grupta fazla olduğu fark edilmektedir. Arkadaşlık-dostluk konularına olan ilginin erkek öğrencilerden biraz fazla olduğu tespit edilmektedir. Araba ve tiyatro konularına erkek öğrencilerde olduğu gibi bu yaş grubundaki kız öğrencilerde de ilgi olmadığı anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin az da olsa ilgi duyduğu hukuk-adalet ve tarih konularına kız öğrencilerin ilgi duymadığı görülmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları hem bölgeye hem de cinsiyete göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Marmara Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerin spora ilgi duyduğu ancak bilim-teknoloji, televizyon-sinema-film ve aşk konularına ilgi duyan önemli bir oranın olduğu görülmektedir. Bu bölgedeki erkek öğrencilerde resme ve uzaya ilgi duyulduğu tespit edilmektedir. Bu bölgedeki erkek öğrencilerin tiyatroya, tarihe, sevgi-mutluluk, kahramanlık-vatan, din-tasavvuf, barış-insanlık ve aile konularına ilgi duymadıkları anlaşılmaktadır. Bu bölgedeki kız öğrencilerin ise müziğe daha fazla ilgi duyduğu, bu konuda erkek öğrencilerden farklı oldukları görülmektedir. Ayrıca resme ve televizyon-sinema-film konularına olan ilgilerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu fark edilmektedir. Kız öğrencilerin ilgi alanlarının belli konularda toplandığı tiyatro, tarih, tabiat, hayvanlar, sevgi-mutluluk, hukuk-adalet, din-tasavvuf gibi diğer alanlara ilginin pek olmadığı da anlaşılmaktadır.

Ege Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerin Marmara Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerden farklı olarak spora az ilgi duyduğu görülmektedir. Bunun yerine Marmara Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerde ilginin zayıf olduğu resim ve müzik konularına bu bölgedeki öğrencilerin yakın durduğu anlaşılmaktadır. Aşk konusuna duyulan ilginin Marmara Bölgesi'ndeki erkek

öğrencilerle benzer oranda olduğu ancak Marmara Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerin hiç ilgi duymadıkları tiyatro ve sevgi-mutluluk konularına bu bölgedeki erkek öğrencilerin önemli oranda ilgi duyduğu fark edilmektedir. Bu bölgedeki erkek öğrencilerin televizyon-sinema-film, oyun-eğlence, okuma-kitap, kahramanlık-vatan, hukuk-adalet, gezi, bilgisayar oyunları, aile ve araba konularına ilgi duymadıkları anlaşılmaktadır. Marmara Bölgesi'ndeki kız öğrencilerin ise müziğe daha fazla ilgi duyduğu, bu konuda erkek öğrencilerden biraz farklı oldukları görülmektedir. Ayrıca aşk, resim, sevgi-mutluluk konularına ilgi duyma oranlarının erkek öğrencilerle yakın olduğu fark edilmektedir. Erkek öğrencilerde az da olsa ilgi duyulan barış-insanlık konularına kız öğrencilerin ilgi göstermediği tespit edilmektedir. Aynı bölgedeki erkek öğrencilerde olduğu gibi kız öğrencilerin ilgi alanlarının da belli konularda toplandığı aile, araba, bilgisayar oyunları, gezi hukuk-adalet, kahramanlık-vatan, okuma-kitap, oyun-eğlence, televizyon-sinema-film gibi diğer alanlara ilginin pek olmadığı da anlaşılmaktadır.

Akdeniz Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerin en çok spora ilgi duydukları, bu yönüyle Marmara Bölgesi'ndeki erkek öğrencilere benzedikleri ancak Ege Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerden çok farklı oldukları görülmektedir. Bu bölgedeki erkek öğrenciler Ege Bölgesi'ndeki erkek öğrencilere göre müziğe daha az ilgi duymaktadır. Ancak Ege Bölgesi'nde hiç ilgi duyulmayan okuma-kitap konularına bu bölgede önemli oranda ilgi duyulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilim-teknoloji, tıp-sağlık, tarih gibi konuları ilgi duymadıkları görülmektedir. Aynı şekilde oyun-eğlence, tiyatro, hayvanlar gibi konulara da ilgi göstermedikleri tespit edilmektedir. Akdeniz Bölgesi'ndeki kız öğrencilerin de erkek öğrenciler gibi okuma-kitap konusuna ilgi duydukları ancak sevgi-mutluluk konularının ilk sırada geldiği ve bu konuda erkek öğrencilere göre oranın biraz fazla olduğu görülmektedir. Resim konusuna duyulan ilginin de yüksek oranda olduğu, bu yönüyle Ege ve Marmara Bölgesi'ndeki kız öğrencilerle ortak özelliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bölgedeki kız öğrencilerin Ege Bölgesi'ndeki kız öğrenciler gibi tiyatroya ilgi duymadıkları ancak araba, hukuk-adalet konularına ilgisizlik yönüyle Marmara ve Ege Bölgesi'ndeki kız öğrencilere benzedikleri görülmektedir.

Karadeniz Bölgesi'ndeki erkek öğrenciler en çok spora ilgi duymakta, tabiata duydukları ilgi yönüyle de diğer bölgelerdeki öğrencilerden ayrılmaktadırlar. Bu bölgede okuma-kitap konularına da önemli oranda ilgi duyulduğu fark edilmektedir. Karadeniz Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerin televizyon-sinema-film, tarih, resim, hukuk-adalet, gezi, din-tasavvuf, barış-insanlık ve araba konularına ilgi duymadıkları görülmektedir. Bu bölgedeki erkek öğrencilerin hayvanlar konusuna da ilgi duyduğu, bu yönüyle diğer bölgelerden biraz ayrıldığı fark edilmektedir. Karadeniz Bölgesi'ndeki kız öğrencilerin erkek öğrenciler gibi spora fazla ilgi duymadıkları

görülmektedir. Bununla beraber tabiat, arkadaşlık-dostluk ve okuma-kitap konularına duydukları ilgi yönüyle erkek öğrencilerle ortak özelliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bölgedeki kız öğrencilerin diğer bölgelerdeki kız öğrencilerden farklı olarak tıp-sağlık konularına ilgi duymadıkları görülmektedir. Ayrıca bu bölgedeki kız öğrencilerin gezi, tarih, barış-insanlık, araba konularına da ilgi duymadıkları tespit edilmektedir.

İç Anadolu Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerin en çok spora ilgi duydukları bu yönüyle Ege Bölgesi'ndeki erkek öğrencilerden farklı oldukları görülmektedir. Bununla beraber gezi konusuna yüksek oranda ilgi duydukları bu özellikleriyle de diğer bölgelerden ayrıldıkları tespit edilmektedir. Bu bölgedeki erkek öğrencilerin aşk, barış-insanlık, din-tasavvuf, sevgi-mutluluk, tarih, tıp-sağlık, tiyatro ve televizyon-sinema-film konularına ilgi duymadıkları anlaşılmaktadır. İç Anadolu Bölgesi'ndeki kız öğrencilerin ise en çok müziğe ilgi duydukları, bu yönüyle erkek öğrencilerden ayrıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte gezi, okuma-kitap konularına duydukları ilgi yönüyle erkek öğrencilerle ortak özelliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak gezi konusuna duydukları ilgi yönüyle bu bölgedeki kız öğrencilerin diğer bölgelerdeki kız öğrencilerden farklı oldukları tespit edilmektedir. İç Anadolu Bölgesi'ndeki kız öğrenciler sevgi-mutluluk konularına ilgi duymamaları yönüyle Marmara Bölgesi'ndeki öğrencilerle ortak özelliğe sahiptirler, diğer bölgelerden ise bu yönleriyle ayrılmaktadırlar. Bu bölgedeki kız öğrenciler aşk konusuna ilgi duymamaları diğer bölgelerdeki kız öğrencilerde karşılaşılmayan bir durumdur. Ayrıca öğrenciler araba, aşk, din-tasavvuf, hayvanlar, sevgi-mutluluk, tarih, tiyatro konularına ilgi duymamaktadırlar.

Doğu Anadolu Bölgesi'nde erkek öğrencilerin büyük oranda spora ilgi duydukları görülmektedir. Bilgisayar oyunlarına gösterilen yüksek ilgi yönüyle öğrenciler, diğer bölgelerden ayrılmaktadır. Bununla birlikte diğer bölgelerde ya hiç ilgi duyulmayan ya da çok az ilgi alanına giren kahramanlık-vatan konularına bu bölgedeki erkek öğrencilerin ilgi duyduğu ortaya çıkmaktadır. Gezi konusuna duyulan ilgi yönüyle bu bölgedeki erkek öğrencilerin İç Anadolu Bölgesi'ndeki hem erkek hem de kız öğrencilerle ortak özelliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bölgedeki erkek öğrenciler televizyon-sinema-film, tarih, sevgi-mutluluk, resim, hukuk-adalet, din-tasavvuf, barış-insanlık, aile ve araba konularına ilgi duymadıkları görülmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin oranı kadar olmasa da spora ilgi duyduğu, bu yönüyle diğer bölgelerdeki kız öğrencilerden ayrı bir özelliğe sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca müzik ve okuma-kitap konularına duydukları ilgi yönüyle de aynı bölgenin erkek öğrencilerinden ayrılmaktadırlar. Okuma-kitap konusuna duydukları ilgi alanlarıyla bu konuya ilgi duymayan Ege Bölgesi'ndeki kız öğrencilerden de farklı özellik göstermektedirler. Marmara, Ege ve Akdeniz Bölgelerindeki kız öğrencilerde ilk sıralarda olan resim konusuna

bu bölgedeki kız öğrenciler ilgi duymamaktadır. Ayrıca bu bölgedeki kız öğrencilerin araba, tarih, sevgi-mutluluk, hukuk-adalet, barış-insanlık konularına da ilgi duymadıkları görülmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki erkek öğrenciler önemli oranda barış-insanlık konusuna ilgi duymaktadır. Bu yönüyle diğer bölgelerdeki erkek öğrencilerden ayrılmaktadırlar. Bununla birlikte arkadaşlık-dostluk konusuna duyulan ilgi de diğer bölgelere oranla daha fazladır. Bu bölgedeki erkek öğrenciler tıp-sağlık konusuna ciddi oranda ilgi duymakta, aile konusuna da pek çok bölgeden daha fazla önem vermektedir. İç Anadolu Bölgesi hariç diğer bölgelerde erkek öğrencilerin ilgi duyduğu aşk konusuna Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki erkek öğrenciler ilgi duymamaktadır. Bunun yerine arkadaşlık- dostluk konusuna ilgi duymaktadırlar. Aynı şekilde bu öğrenciler bilgisayar oyunları, bilim-teknoloji, gezi, oyun-eğlence, tarih, tiyatro ve televizyon-sinema-film konularına ilgi duymamaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki kız öğrenciler; erkek öğrenciler gibi önemli oranda barış-insanlık konusuna ilgi duymaktadır. Bu yönüyle diğer bölgelerdeki kız öğrencilerden ayrılmaktadırlar. Bununla birlikte arkadaşlık-dostluk konusuna duyulan ilgi de diğer bölgelere oranla daha fazladır. Marmara ve Ege Bölgelerinde hiç ilgi duyulmayan, Akdeniz, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgelerinde çok az ilgi duyulan aile konusuna bu bölgedeki kız öğrenciler İç Anadolu'daki kız öğrenciler gibi yüksek oranda ilgi duymaktadırlar. Din-tasavvuf konusuna ilginin de bu bölgede yüksek olduğu fark edilmektedir. Bu bölgedeki kız öğrencilerin ilgi alanları çeşitliliği sınırlı sayıdadır. Diğer ilgi alanlarına ilgi pek göze çarpmamaktadır.

Öğrencilerin ilgi alanları cinsiyetlere göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Genel olarak erkek öğrencilerin spora oldukça fazla ilgi duydukları görülmektedir. Erkek öğrenciler futbola ve basketbola diğer spor dallarına göre daha çok ilgi göstermektedir. Öğrenciler futbol oynamayı ve izlemeyi, basketbol maçlarına katılmayı ve izlemeyi, sporcuların hayatlarını yakından takip etmeyi, spor haberlerini izlemeyi istemektedirler. Takım tutma ve taraftarı olduğu takımı yakından takip etme erkek öğrencilerde öne çıkmaktadır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin arkadaşlık-dostluk, okuma-kitap, tabiat konularına ilgi duydukları fark edilmektedir. Bu arada erkek öğrencilerin tarih, tiyatro, din-tasavvuf ve araba konularına pek ilgi duymadıkları gözlenmektedir.

Genel olarak kız öğrencilerin ise ilgi alanlarının başında büyük bir oranla müzik geldiği görülmektedir. Kız öğrenciler şarkı söyleme ve dinleme, müzik aletleri kullanma, müzisyenlerin hayatları ve müzik programlarını takip etme konularına ilgi göstermektedir. Bu yönleriyle erkek öğrencilerden ayrılmaktadırlar. Müzikten sonra okuma-kitap konusunun ağır bastığı, kız öğrencilerin kitap okuma, yeni çıkan kitapları takip etme

konularına ilgi duydukları görülmektedir. Aynı şekilde arkadaşlık-dostluk konularına ilgi duydukları bu özellikleriyle de erkek öğrencilerle benzerliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu arada kız öğrencilerin araba konusuna hiç ilgi göstermediği; tarih konusuna da erkeklerden biraz fazla ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin sınıfa, yaşa, bölgeye ve cinsiyete göre ilgi alanlarının farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Teknolojik, kültürel, ekonomik ve sosyal değişimlerle birlikte ilgi alanlarının da değişebileceği, çeşitlenebileceği düşünülmeli, bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

İlgi alanları başlıklarının sürekli artabileceği hesaba katılarak ders kitaplarındaki metinler güncellenmelidir.

Çocuk edebiyatı, çocuğun gelişimi ya da çocuk eğitimi ile ilgili yayınlanmış eserlerin pek çoğunda yer alan ortaokul çağındaki çocukların yaş dönemi özelliklerinin bu araştırmayla güncelliğini kaybettiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çocuk edebiyatıyla ilgilenen eğitimciler, yazarlar yaş dönemi özellikleri konusunu gözden geçirmelidirler.

Türkiye genelinde öğrencilerin en çok spora ilgi duyduğu gözetilerek başarıyı artırma adına ödül olarak spor müsabakalarına götürme, sporla ilgili malzeme ya da giyim hediye etme gibi yollar denenmelidir.

Ayrıca öğrencilerin spora ilgileri dikkate alınarak spor alanları, salonları ve etkinlikleri konularında belediyelere, ilgili kurum ve kuruluşlara görev düşmektedir.

Müzik konusuna ilgi duyan çok yüksek oranda bir öğrenci kitlesi olduğu düşünülerek ders kitaplarında müzikle ilgili örnek metinler daha seçici olarak kullanılabilir.

Spor, müzik ve resim konularına ilgi duyan yüksek oranda bir öğrenci kitlesi olduğu göz önünde bulundurularak okullarda resim, müzik ve beden eğitimi derslerinin daha işlevsel, verimli ve dolu işlenmesi gerekliliği dikkate alınmalıdır. Bu dersler, öğrencilerin ilgi alanlarına giren konuları kapsamayı yönüyle öğrencinin yeteneğini keşfetme, başarılı olmasına katkı sağlama, kendini ifade edebileceği alanlar oluşturma yönüyle önem arz etmektedir.

Okuma-kitap konusuna büyük oranda ilgi duyan öğrencilerin bu konuda doğru yönlendirilmesi için kitap seçimi, yaşa ve sınıfa göre tür belirlemesi konularına önem vermelidir. Öğrencilerin okuma konusuna ilgileri değerlendirilerek kalıcı okuma alışkanlığı kazandırma çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrenciler din-tasavvuf konularına çok az ilgi duymaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi anlatan öğretmenlerin tutumlarının, ders kitaplarındaki metinlerin ilgi çekici ve ilgili düzeyde olmamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarındaki metinler, öğrencilerin ilgi alanlarıyla iç içe verilebilir.

Öğrencilerin yüksek oranda ilgi duyduğu aşk, spor, müzik konuları ile düşük oranda olan tarih, din-tasavvuf konuları bir araya getirilebilir. Örneğin aşkın anlatıldığı metinde dini unsurlar verilebilir ya da sporcuların hayatı tarihsel yaklaşımla verilebilir; tarih konusu spor tarihi metinleriyle sevdirebilir.

Türkçe eğitimiyle ilgilenen eğitimciler ortaokul öğrencilerinin ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak çalışmalar hazırlamalıdır.

Eğitim ve rehberlik uzmanları ilgi alanlarına değerlendirmeler, çalışmalar, etkinlikler yapmalıdır.

Ortaokul öğrencilerine ders kitabı hazırlayan yazarlar, yayınevleri metin seçiminde, konu anlatımında, fotoğraf seçiminde, etkinlik ve araştırma kısımlarında öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate almalıdır.

Türkçe öğretmenleri ders anlatırken, örnek seçerken, metin okuturken, anekdot anlatırken ve ödev verirken öğrencilerin ilgi alanlarını bilerek davranmalı, verimli ve faydalı olmak için buna özen göstermelidir.

Örneğin biyografi konusunu anlatırken sporcuların ya da müzisyenlerin yaşamlarını aktararak öğrencilerin dikkatini canlı tutabilir, onların konuyu ve türü sevmelerini sağlayabilir.

Tüm ortaokul öğrencilerinin ilgi alanlarını aynı varsayıp heptenci yaklaşımla eğitim-öğretim programı hazırlamak, ders kitabı yayınlamak, ders anlatmak başarısızlığa yol açacaktır.

Edebiyatla ilgili eserlerde, edebî dergilerde ve yazılarda seçilen metinlerin; öğrencilerin sınıf, yaş, bölge ve cinsiyetlerine göre farklılık oluşturan ilgi alanlarına hitap edecek düzeyde ve kapsamda olması gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde öğrencilere hazırlanacak ders kitaplarında, bu kitaplarda yer alacak metinlerde, öğrencilere yapılacak eğitim çalışmalarında ve öğretmenlerin ders içerik ve tutumlarında isabetli sonuçlara ulaşmak için söz konusu ilgi farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir.

Kaynaklar

- ALAYLIOĞLU, Ruşen., OĞUZKAN A. Ferhan. 1976. *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İnkılap ve Aka Kitabevi, İstanbul
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. 1976. *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşioğlu Yayınevi, 6. Baskı, Ankara
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener vd. 2012. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, 11. Basım, Ankara, 240 s.
- CİRAVOĞLU, Öner. 2000. *Çocuk Edebiyatı*, Esin Yayınevi, 4. Baskı, İstanbul, 11 s.
- DEMİRAY Kemal. 1973, *Türkçe Çocuk Edebiyatı*, Milli Eğitim Yayınevi, 14. Baskı, İstanbul, 46-48 s.
- BUDAK, S. 2003. *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim-Sanat Yayınları, Ankara, 186 s.
- GİTMEZ, Ali Sadi. 1989. *0-5 Yaşlarında Zihinsel Gelişme*, Verso Yayınları, Ankara, 4-5 s.
- KARASAR, Niyazi. 1984. *Bilimsel Araştırma Metodu: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*, Hacettepe Taş Kitapçılık, 2. Baskı, Ankara, 79 s.
- KIBRIS, İbrahim. 2006. *Çocuk Edebiyatı*, Tekağaç Eylül Yayınları, Ankara, 15 s. *TDK Türkçe Sözlük*, 2010, 11. Baskı, 1174 s.
- TUNCER, Nilüfer. 1994. *Çocuk Edebiyatı, 99 Soruda Çocuk Dizisi*, Çocuk Vakfı Yayınları, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul, 156-159 s.
- Türk Ansiklopedisi, Çocuk Maddesi, C12.
- Yıldırım Cemal. 1966. *Eğitimde Araştırma Metotları*, Akyıldız Matbaası, Ankara, 67 s.
- YALÇIN, Alemdar., AYTAŞ Gıyasettin. 2005. *Çocuk Edebiyatı*, 3. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara, 13 s.
- YAVUZER, Haluk. 2005. *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 15 s.
- ZENGİN A. Yaşar., ZENGİN, Nesrin. 2009. *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*, 5. Baskı, Truva Yayınları.

Bölüm 16

İKİ DİLLİLİK ÜZERİNE YAPILMIŞ
LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
ANALİZİ

Niymet BAHŞİ¹

¹ Niymet Bahşi, MEB, Malatya, Turkey, ORCID: 0000-0002-9115-5432, niymet44@hotmail.com

Giriş

Dil, insanları bir araya getiren, sosyalleştiren, kültür ve medeniyetin temelini oluşturan unsurdur. Ungan’a göre (2013:15) dil, sınırlı miktarda seslerle, sınırsız sayıda cümle üretmeye imkân veren bir düzenek; Ergin’e göre ise (2008:3) insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık; Banguoğlu’na göre (2007:9) insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir. Genel anlamda dil toplumda yaşayan bireyin hayatına her bakımdan etki eden seslerden oluşan çok yönlü bir sistemdir.

Tarihsel gelişim sürecinde ulusların sayı bakımından artış göstermesi dil sayısının artmasını da ön ayak olmuştur. Savaş, ticaret ve göç gibi nedenlerden ötürü farklı kültürler arasında etkileşim yaşanmış ve bunun sonucu olarak dillerde değişim ve gelişim olmuştur. Aynı zamanda bu süreç içerisinde farklı dillere mensup insanlar arasında bir arada yaşama isteği hâsıl olmuş ve iki dillilik kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise iletişim, ulaşım, eğitim gibi birçok faktör iki dili konuşabilenleri ön plana çıkarmış, iki veya daha çok dili aynı anda kullanabilenleri daha değerli kılmış ve bunların tercih edilebilirliğini artırmış, iki dillilerin sayısına nicel olarak bir üstünlük getirmiştir. Özellikle ekonomik, sosyolojik, teknolojik değişimler insanlar arasında etkileşimi artırmış ve iki dile sahip olmayan insanları da iki dilli olmaya yöneltmiştir. Baker (2007) “birden fazla dil kullananlar dünyadaki çoğunluğu oluşturmaktadır” diyerek iki dilliliğin dünya genelindeki durumunu belirtirken; dünya nüfusunun yaklaşık olarak üçte ikisinin iki dilli olduğu saptanmıştır (InstituteFor Learning and Brain Sciences UW). Bütün bu gelişmelerin sonucunda dünya genelinde iki dillilik kavramı önem kazanmış ve iki dillilik ulusların eğitim politikalarını etkileyen bir güç haline gelmiştir.

İngilizce karşılığı bilingualism olan iki dillilik; Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil bilimi anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Günay (2015) bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dili kullanma durumunu; Aksan’a (2015) göre iki dillilik, bireyin farklı nedenlerle çeşitli şartlar altında birden fazla dil edinmesi ve o dili sürekli olarak kullanması; Tokdemir (1997) iki veya birkaç dil sisteminin eş zamanlı öğrenilmesi, gerektiğinde de birinden diğerine geçiş yapılması; Rolffs (2009) iki dilliliği, iki dili, iki kültürü bilmek, anlamak, bir arada kullanmak, iki dilde düşünmek ve hissetmek; Karaağaç (2011), bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dili kullanma olarak tanımlanmıştır. Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde görülmektedir ki iki dillilikle ilgili farklı farklı tanımlar yapılmış olsa da bu tanımların ortak noktası iki farklı dilde iletişim kurma becerisi olarak anlatılmaktadır.

Alan yazında iki dillilik üzerinde görüş birliği olan ortak ve geçerli bir tanımın olmamasının nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

- İki dillilik olgusunun durağan bir yapıda olmaması
- Dünyada iki dilli insan sayısının fazla olması
- İki dilliliğin değişen dünya şartlarına bağlı olarak farklı şekillerde meydana gelmesi
- İki dilliliği karakterize eden özelliklere farklı açılardan bakılması
- Disiplinler arası bir yönünün olması

Alan yazınında dil bilimciler bireyin iki dilli sayılabilmesi için belirledikleri özellikler farklılık taşımaktadır. Bloomfield (1933)'e göre, bireyin iki dilli sayılabilmesi için iki dilde de yetkin olmasını; Mackey (1962), Baker(2001)iki dilde de anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olmasını;Günay (2015), Aksan (2015) bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanımını ölçüt olarak alırlar. Watson'un (Aktaran: Yazıcı ve İlter 2008: 49) "Sosyal dil bilimcilere göre iki dillilik, iki veya daha fazla dilin aynı kişi tarafından dönüşümlü olarak kullanılması" ifadesi ise bu konuda genel bir şablon niteliğini oluşturmaktadır. Ayrıca Baker (2001) iki dilli bireyin her iki dildeki tüm dil becerilerini aynı yetkinlikte kullanamamasını şöyle izah etmektedir:Birey düzenli olarak iki dilde de konuşabilir ama anlama dillerden birinde sınırlı olabilir. Bir iki dilli dillerden birini konuşma için kullanıyorken başka bir iki dilli ise yazma ve okumada kullanabilir. Bireylerin dillere hakimiyeti söz konusu olduğunda siyah ve beyaz gibi açık ve net olmaktan daha çok grinin farklı tonlarını içinde barındırabilir."

Yapılan bilimsel çalışmalar meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analiz yoluyla incelemek o alana dair bakış açılarını, değerlendirmeleri ortaya koymak bakımından oldukça önemlidir. Bu tür çalışmaların incelenmesi konu ile ilgili geniş bir perspektif sunarak, yapılan çalışmaların genel olarak eğilim ve yönelimlerini belirleyecek ve yapılacak diğer çalışmalara yön verecektir. Bu bağlamda ana dil eğitiminde yapılan yüksek lisans tezlerinin çeşitli alt başlıklar altında (Sevim ve Erem, 2012; Özçakmak, 2017; Büyükkız 2014; Elbir, Aka 2015; Türkben 2018) incelendiği görülmektedir. Ancak bunlar arasında iki dillilikle ilgili bir çalışma yer almamaktadır. İki dillilikle ilgili yapılan tezlerin konuları ve eğilimleri bundan sonraki yapılacak çalışmalara yön vermesi bakımından önemlidir. Bu amaçla bu araştırmada iki dillilikle ilgili yapılan tezleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. İki dillilikle ilgili tezlerin;

- a) Lisansüstü eğitim düzeyi
- b) Yılları
- c) Üniversiteleri
- d) Ana bilim dalları
- e) Enstitüler
- f) Yöntemleri
- g) Evren/örneklem/çalışma grupları
- h) Veri toplama araçları
- i) Dillere göre dağılım özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında nitel araştırma türlerinden betimsel içerik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Yapılmış tezlerin derlenerek yapıldığı bu çalışmada içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analiz yöntemleri üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizdir (Dinçer,2018). İki dillilikle ilgili yapılan tezlerin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği bu araştırmada, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, iki dillilikle ilgili yapılan tezlere ulaşmak için “Yök-tez”in veri tabanı taranmıştır. İki dillilik konusunda yapılan tezlere ulaşmak için “iki dilli” başlığı yazılarak toplam 55 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle irdelenmiştir. Bu yöntemde araştırılması istenen olgular ilgili bilgileri muhteva eden materyallerin analiz edilmesini amaçlar. (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Analizi ve Geçerlik-Güvenirlik

İki dillilikle ilgili ulaşılan tezlerin eğilimlerini tespit edebilmek için öncelikle ölçütler/değişkenler belirlenmiş; belirlenen değişkenlere uygun tablolar oluşturulmuştur. Tezlerdeki veriler araştırmanın amaçlarında yer alan 9 soruya ait değişkenlere uygun olarak tablolardaki sütun ve satırlarına uygun olarak yazılmıştır. Bu doğrultuda tezlerin gruplama/kategorilere dahil etme işlemi standart hale getirilmiştir. Tezlerin kategorilendirilmesi bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Yapılan nitel araştırmaların güvenilirliği kodlama işlemi sayesinde gerçekleşir. Ayrıca kategorilendirmenin taşınması gereken en önemli özel-

liklerden biri farklı araştırmacıların aynı dokümanı, aynı amaç doğrultusunda yapılan işlemlerde benzer sonuçlarda olmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu doğrultuda yapılan kategorilendirmenin araştırmacıdan araştırmacıya değişmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda uzman görüşüne başvurularak yapılan işlemlerin benzer şekilde yapılıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca farklı araştırmacılar arası uyumun hesaplanmasında Miles & Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Güvenirlik= görüş birliği/ [görüş ayrılığı] X 100 biçimindeki bu formüle göre uyum yüzdesi %93 olarak tespit edilmiştir. Uyum düzeyine ilişkin bu veri, araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olduğunu göstermiştir.

Ayrıca araştırmacıların kendi içinde tutarlılığını hesaplamak için araştırmanın kapsamında ele alınan veriler üç hafta arayla kodlayıcılar tarafından kodlanarak, araştırmacıların kendi içindeki tutarlılığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında kodlama güvenirliliği, uyum yüzdesi (percent of agreement) indeksi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu tür araştırmalarda uyum yüzdesi aynı kodlamanın yapıldığı durumlarda mevcut tüm durumlara oranı hesaplanarak bulunur. Bu araştırmanın uyum yüzdesi kodlama güvenirliliği kullanılarak 0.94 olduğu tespit edilmiştir. Puanlayıcılar arası veya puanlayıcılar içi güvenirliliği tespit etmek için kullanılan uyum yüzdesinin %70'den daha yüksek olması istenir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81). Sonuç olarak, araştırmada kullanılan uyum yüzdesinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. “İki dillilik” ile ilgili tezlerin lisansüstü eğitim düzeyine göre dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
N	44	11	55
%	80	20	100

Tablo 1’de “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımı yer almaktadır. İncelenen tezlerin %80 oranı ile büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, %20 oranı kadar da doktora tezi çalışma kapsamında incelenmiştir.

Tablo 2. “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	N	%
2005	2	3,63
2006	1	1,81
2007	1	1,81
2008	1	1,81
2009	3	5,45

2010	2	3,63
2011	2	3,63
2012	2	3,63
2013	2	3,63
2014	2	3,63
2015	4	7,27
2016	7	12,72
2017	3	5,45
2018	3	5,45
2019	9	16,36
2020	8	14,54
2021	3	5,45
Toplam	55	100

Tablo 2 incelendiğinde, “İki dillilik” ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerin n=9 sıklığı ile en fazla 2019 yılında, en az ise n=1 sıklığı ile 2006-2007-2008 yıllarında tamamlandığı belirlenmiştir.

Tablo 3. “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite adı	N	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	3,63
Anadolu Üniversitesi	3	5,45
Bahçeşehir Üniversitesi	1	1,81
Bilkent Üniversitesi	1	1,81
Çağ Üniversitesi	2	3,63
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	3,63
Çukurova Üniversitesi	3	5,45
Dicle Üniversitesi	2	3,63
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	3,63
Ege Üniversitesi	1	1,81
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	2	3,63
Gazi Üniversitesi	8	14,54
Hacettepe Üniversitesi	6	10,90
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	1,81
İnönü Üniversitesi	1	1,81
İstanbul Üniversitesi	1	1,81
İstanbul Teknik Üniversitesi	1	1,81
Kırıkkale Üniversitesi	1	1,81
Koç Üniversitesi	1	1,81
Maltepe Üniversitesi	1	1,81
Mustafa Kemal Üniversitesi	2	3,63
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1,81
Okan Üniversitesi	1	1,81
Pamukkale Üniversitesi	1	1,81

Sakarya Üniversitesi	4	7,27
Selçuk Üniversitesi	1	1,81
Sütçü İmam Üniversitesi	2	3,63
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	1,81
Toplam	55	100

Tablo 3’te “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır. 28 farklı üniversitede yapılan toplamda 55 tezin, en fazla Gazi Üniversitesi’nde (n=8) ve Hacettepe Üniversitesi’nde (n=6) tamamlandığı tespit edilmiştir. Yine Sakarya Üniversitesi’nin (n=4) bu üniversiteleri yakından takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 4. “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı

Ana Bilim Dalı Adı	n	%
Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	2	3,63
Antropoloji Ana Bilim Dalı	2	3,63
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	2	3,63
Psikoloji Ana Bilim Dalı	2	3,63
Odyoloji Ana Bilim Dalı	1	1,81
Müzikoloji ve Müzik Teorisi Ana Bilim Dalı	1	1,81
Eğitim Programları ve Öğretimi	1	1,81
İlköğretim Ana Bilim Dalı	3	5,45
Genel Dilbilim Ana Bilim Dalı	3	5,45
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	17	30,90
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	2	3,63
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı	1	1,81
İngilizce Eğitimi Ana Bilim Dalı	7	12,72
Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı	4	7,27
Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	3	5,45
Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı	3	5,45
Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1,81
Toplam	55	100

Tablo 4’te verilen “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, bu çalışma alanında en fazla tezin “Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı”nda (n=17) yapıldığı görülmektedir. Onu sırası ile “İngilizce Eğitimi Ana Bilim Dalı” (n=7) ve “Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı” (n=4) takip etmektedir.

Tablo 5. “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	n	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	23	41,81

Sağlık Bilimleri Enstitüsü	6	10,90
Sosyal Bilimler Enstitüsü	26	47,27
Toplam	55	100

Tablo 5'te "İki dillilik" ile ilgili lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı yer almaktadır. Edinilen bulgular dikkate alındığında, "Sosyal Bilimler Enstitüsü" iki dillilik ile ilgili lisansüstü tezlerin %47,27 ile en fazla tamamlanan tezin sahip olduğu enstitü olduğu dikkat çekmektedir. Onu sırası ile %41,81 "Eğitim Bilimleri Enstitüsü" ve %10,90 ile "Sağlık Bilimleri Enstitüsü" takip etmektedir.

Tablo 6. "İki dillilik" ile ilgili lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Yöntemler	n	%
Belirtilmemiş	12	21,81
Betimsel Araştırma	11	20
Nicel	7	12,72
Nitel	7	12,72
Deneyssel	7	12,72
Tarama	6	10,90
Durum Saptaması	2	3,63
Doküman Analizi	1	1,81
Nitel ve Nicel	1	1,81
Alan Araştırması	1	1,81
Toplam	55	100

Tablo 6 incelendiğinde "İki dillilik" ile ilgili lisansüstü tezlerin yöntemlere göre dağılımı görülmektedir. İncelenen tezlerin %21,81 oranı ile yöntemlerinin belirtilmemiş olması ilk olarak göze çarpmaktadır. En fazla kullanılan yöntemler ise sırası ile "Betimsel Araştırma" yöntemi (n=11); "Nicel" yöntem (n=7); "Nitel" yöntem (n=7) ve "Deneyssel" yöntem (n=7) dir.

Tablo 7. "İki dillilik" ile ilgili lisansüstü tezlerin evren/örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı

Evren/Örneklem/Çalışma Grubu	N	%
Belirtilmemiş	2	3,63
Doküman	11	20
Kitap	2	3,63
Öğrenci/ Öğrenci	26	47,27
Öğretmen/ Öğretmen	5	9,09
Yetişkin bireyler	9	16,36
Toplam	55	100

Tablo 7’de “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin evren/ örneklem/ çalışma gruplarına göre dağılımı yer almıştır. Yüzdelik dağılımları dikkate alındığında en fazla çalışmanın “Öğrenci/ Öğrenci” örnekleminde yapıldığı tespit edilmiştir. Onu sırası ile %20 ile “Doküman”, %16,36 ile “Yetişkin Bireyler”, %9,09 ile “Öğretmen/ Öğretmen”, %3,63 oranı ile “Kitap” oluşturmaktadır. İncelenen tezlerden 2 tanesinin evren/örneklem/ çalışma grubu belirtilmediği saptanmıştır.

Tablo 8. “İki dillik” ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	N	%
Belirtilmemiş	5	9,09
Anket	2	3,63
Görüşme Formu	6	10,90
Gözlem Formu	2	3,63
Test	14	25,45
Kompozisyon Kâğıtları	6	10,90
Ölçek	3	5,45
Ses/ Video Kayıtları	4	7,27
Gözlem Formu+Görüşme Formu	1	1,81
Anket+Ölçek	3	5,45
Görüşme Formu+ Test	5	9,09
Anket+ Görüşme Formu	1	1,81
Ölçek+ Kompozisyon Yazma	1	1,81
Ölçek+ Test	2	3,63
Toplam	55	100

Tablo 8’de “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı yer almaktadır. İncelenen tezlerde %25,45 oranı ile “Test” kullanıldığı tespit edilmiştir. Onu %10,90 oranı ile “Görüşme Formu” ve “Kompozisyon Kâğıtları”nın takip ettiği saptanmıştır. “Gözlem Formu+Görüşme Formu”, “Anket+Görüşme Formu”, “Ölçek+Kompozisyon Yazma” veri toplama araçlarının %1,81 oranı ile en az dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 9. “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı dillere göre dağılımı

Diller	N	%
Türkçe- Arapça	8	14,54
Türkçe- Almanca	6	10,90
Türkçe- Kürtçe	5	9,09
Türkçe- İngilizce	7	12,72
Türkçe- Yunanca	1	1,81
Türkçe- Danca	1	1,81

Türkçe-Bulgarca	1	1,81
Türkçe-Fransızca	6	10,90
Türkçe-Norveççe	1	1,81
Türkçe-Felemenkçe	1	1,81
Türkçe-Rumence	1	1,81
Türkçe-Makedonca	1	1,81
Türkçe-Flamanca	1	1,81
Türkçe-Ermenice	1	1,81
Arapça-Fransızca	1	1,81
Teorik	13	23,63
Toplam	55	100

Tablo 9’da “İki dillilik” ile ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı dillere göre dağılımı yer almaktadır. Yapılan incelemelerin %23,63 oranı ile kitap ve dokümanlardan oluşan “Teorik” olduğu tespit edilmiştir. %14,54 oranı ile incelenen tezler arasında “Türkçe-Arapça” dillerinde yapılan araştırmayı sırası ile %12,72 oranıyla Türkçe-İngilizce, %10,90 oranları ile Türkçe-Almanca ve Türkçe-Fransızca olduğu saptanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada iki dillilik üzerine yapılmış 55 adet lisansüstü tezi incelemek ve bu tezlerin dağılımını saptamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda incelenen tezler betimsel içerik analizi doğrultusunda dikkate alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: İncelenen tezler nicelik bakımından oldukça sınırlı sayıda olmak ile birlikte 2015 yılından sonra iki dillilik üzerine yapılan tezlerin sayısında bir artış olduğu belirlenmiştir. İki dillilik üzerine 2010-2020 yıllarında yayımlanmış makaleleri incelemeyen Günaydın(2020), 2015-2020 yılları arasında iki dillilik üzerine yayımlanan makalelerin sayısının ilk beş yıla oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan tezleri inceleyen Türkben (2018), 1985-2017 yılları arasında yapılan tezlerin özellikle 2011’den sonra artış eğilimi gösterdiğini dile getirirken yine yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezleri Baki (2019) de; 1994-2017 yılları arasında yapılmış tezler arasında özellikle 2014 yılından sonra artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışmada, Ulusal Tez Merkezi sayfasında “iki dil” anahtar kelimesi ile 55 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin 44’ü yüksek lisans tezi iken 11’i doktora tezi olduğu belirtilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Ercan Güven (2014), yabancılar Türkçe öğretimine dair yapılmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluşmasına gerekçe olarak alanda yetişmiş öğretim üyesinin sayısının az olması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi doktora programının yeni açılıyor olmasını göstermektedir.

28 farklı üniversitenin hazırladığı 55 adet tezin %14,54 oranı ile en fazla Gazi Üniversitesi tarafından hazırlandığı saptanmıştır. Ağırlıklı olarak Türkçe ve Sosyal Bilimler ana bilim dalında yapılan çalışmalar öne çıkarken onu İngilizce eğitimi ana bilim dalı takip etmektedir. Üniversitelerin içerisinde yer alan farklı enstitülerin de iki dillilik üzerine çalıştığı tespit edilmek ile birlikte %47,27 oranı ile Sosyal Bilimler enstitüsünün en fazla iki dillilik çalışması yaptığı belirtilmiştir. %41,81 oranı ile Eğitim Bilimleri enstitüsünün onu takip ettiği görülürken %10,90 oranı ile Sağlık Bilimleri enstitüsünün iki dillilik üzerine hazırladığı tezler dikkat çekmektedir.

Tezlerin yöntemleri incelendiğinde %21,81 oranı ile tez yöntemlerinin belirlenmemiş olduğu sonucu dikkat çekicidir. %20 oranı ile Betimsel Araştırma yönteminin incelenen tezler arasında en fazla kullanılan yöntem olarak öne çıktığı görülmektedir. Onu 12,72 oranları ile nitel-nicel ve deneysel yöntemlerin takip ettiği görülmektedir. Benzer sonuçlara ulaşan Çelebi ve arkadaşları Nitel araştırmaların, Biçer (2017) de Betimsel Araştırmaların yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde incelenen çalışmalar ile çoğunlukla kullanılan yöntemler olduğuna ulaşmışlardır.

İncelenen tezlerin evren/örneklem/çalışma grubu dikkate alındığında %47,27 oranı ile öğrenci-öğrenci üzerine temellenen tezlerinin öne çıktığı görülmektedir. Onu sırası ile %20 oranı ile doküman, %16,36 oranıyla yetişkin bireyler takip etmektedir. Benzer şekilde Baki (2019) de örneklem tercihinde dokümanların ve öğrencilerin ağırlıkta olduğunu belirtmektedir.

Ele alınan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı dikkate alındığında %25,45 oranı ile Test veri toplama aracının öne çıktığı görülmektedir. İki dilli bireylere ulaşma noktasında testler dışında Görüşme Formu(%10,90) ve Kompozisyon Kâğıtlarının(%10,90) da mevcut olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin farklı enstitüler üzerinden yapılmış iki dillilik kavramı ile bağlantılı olması çalışmaya zenginlik kazandırmak ile birlikte ikinci dil olarak farklı seçeneklerin de çalışıldığını göstermektedir. Dillere göre dağılım dikkate alındığında %14,54 oranı ile Türkçe-Arapça dilleri üzerine yapılan çalışmaların sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Onu %12,72 oranı ile Türkçe-İngilizce, %10,90 oranları ile Türkçe-Fransızca ve Türkçe-Almanca, %9,09 oranı ile Türkçe-Kürtçe takip etmektedir. İncelenen tezlerin 13 tanesinin doküman ve kitap olması sebebi ile dillerin ayırımına yer verilmemiştir.

Sonuç olarak kozmopolitik bir yapıda olan Türkiye’de iki dilli hatta çok dilli bireylerin mevcut olduğu ve bu iki dillilik durumunun özellikle 2015 yılından itibaren yapılan çalışmalar ile öne çıktığı görülmektedir. İki dillilik durumunun artıları ve eksileri ile ele alınıp incelenmesi, bilim

dünyasına kattıkları bu çalışma için ve sonraki çalışmalar için önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında aşağıdaki önerilerde bulunmak yerinde olacaktır:

1.İki dillilik ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle yurt dışında Türk nüfusunun çoğunlukta olduğu bölgelerde yapıldığı, Türk nüfusunun az olduğu bölgelerde sınırlı yapıldığı görülmektedir. Hem Türk nüfusunun çoğunlukta yaşadığı hem de Türk nüfusunun azınlıkta olduğu bölgelerde karşılaştırmalı çalışmaların yapılabilmesi bu doğrultuda iki dilli bireylerdeki sorunlara çözüm üretmenin daha yararlı olacağı ve alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.İncelenen tezler dikkate alındığında dört temel dil becerisini (dinleme/konuşma/okuma/yazma) konu alan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi açısından önemli olarak görülen dil becerileri üzerine çalışmaların yapılması alan yazındaki bu boşluğu doldurmak açısından önemli görülebilmektedir.

3.Özellikle son dönemlerde Suriye’de yaşanan iç savaşın da etkisi ile Türkiye çokça göç almış ve iki dillilik Türkiye için önemli bir konu olarak öne çıkmaya başlamıştır. İki dilli Suriyeli çocukların eğitimde fırsat eşitliği haklarını kullanabilmeleri adına bu çocukların yaşadıkları sorunların iyi bir şekilde tespit edilmesi ve bu tespitler doğrultusunda sorunlara çözüm bulunması önemli görülebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: TDK Basımevi.
- Baker, C. (2001). The Development of Bilingualism, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2007). *A Parents' and teachers' guide to Bilingualism (3th Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baki, Y. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41.
- Banguoğlu, T.(2007).*Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247
- Bloomfield, L.(1933). *Language*. New York: Holt.
- Büyükkız, K. K. (2014). “Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/25, 203-213.
- Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elbir, B. & Aka, F. N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.
- Ergin, M.(2008). *Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım*, İstanbul.
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. 1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi, Belçika.
- Günaydın, Y.(2020). İki Dillilik İle İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi. (2010-2020). *International Journal of Language Academy*.8/5, 352/365.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İkidillilik ve Toplumsal İkidillilik, *Türk Dili Dergisi*, s.222-228.
- Mackey, W. (1962).The Description of Bilingualism”, *Canadian Journal of Linguistics*, S. 7, s. 51-85.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Second Edition)*. London: Sage.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011- 2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Rolfs, S. (2009). Yine Bir İki Dillilik Üzerine. *Die Gaste*, 5, 1-16.

- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Özdemir-Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(3), 174-186.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. (1. Baskı). Ankara: Sam Yayınları.
- Türkben, T . (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi .Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,7 (4).
- Ungan S. (2013). Dil ve Dünya Dilleri, Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki Gki Dilli/ Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. Dil Araştırmaları Dergisi, 3, 47-61.

EK 1: ARAŞTIRMA KAPSAMINDA İNCELENEN ÇALIŞMALAR

- Adıyaman, E. (2020). *Bicultural Identity And Its Relation With Efl Learner Beliefs Of Turkish-German Bilinguals*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Akbuğa, Y. E. (2020). *A Comparison of Temporal Gestures According to the Language Used and L2 Proficiency in L1- Turkish and L2- English Bilinguals*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aksu, M. (2021). *Fransa'da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Akman, U.C. (2019). *Türkçenin İki Dillileştirilmiş Sözlüğü: A2 Seviyesinde Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Akyol, Ö. (2009). *Acquisition Of Turkish By A Bilingual Child: A Case Study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Adana.
- Altınparmak Yılmaz, H.M. (2020). *Avustralya'da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aman Ergin, S. (2019). *The Effects Of Syntactic Priming On Turkish English Bilinguals' Production Of Passive Sentences*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Atasoy, İ.O. (2020). *Türkçe ve Bulgarca Konuşan İki Dilli Bireylerde Düzenek Kaydırımı Ve Karıştırımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde İki Dilli Çocukların Sosyal Gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Avcı, S. (2019). *Tunus'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İki Dilliliğin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Baklavacı, S. (2013). *Usage Des Langues Et Evaluation Des Competences En Langue Française Ecrite Chez Les Enfants Bilingues (Turc Français) En France*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- Boğa, K. (2019). *Soru Sorarak Okuma Stratejisinin İki Dilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Özet Çıkarma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bican, G. (2017). *Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümünün İki Dillilik Temelinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Türkçe Kelime Sıklıkları: Fransa Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Bingöl Arslangilay, A. S. (2013). *3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen eyaleti KOALA projesi)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Canan, N. (2012). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Canoğlu H.D. (2011). *Kanak Sprak Versus Kiezdeutsch. Eine Ethnolinguistische Untersuchung Der Beiden Sprachphänomene Im Deutschen Im Lichte Des Kulturtransfers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor Ve Deyim Öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çelik, M. (2019). *An Investigation Into The Acquisition Of Modal Verbs By Monolingual And Bilingual Learners Of English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Çoban, M. (2018). *Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilmesinin Ve Dil Kaybının Sebepleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Demirbaş, B. (2010). *Der Sinnbereich Fußballjargon Im Deutschen Und Im Türkischen Ein Beitrag Zur Lexikologie, Semantik Und Soziolinguistik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Demirdöven, G.H. (2016). *Duisburg/Essen Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Doğan, E. (2017). *Mücadele Sonrası Yunanistan'da İki Dilli Küçük Asya Şarkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Elçin, D. (2014). *Effect Of Bilingualism On Foreign Language Skills: A Comparison Of Bilinguals And Monolinguals*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Er, F. (2018). *Writing Strategies In Turkish- English Bilingual Context: A Case Study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erbakan, N.T. (2020). *Translanguaging For Bilingual Acquisition Of Turkish And English In A Kindergarten Context*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erdil, Z. (2012). *Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Esersin, S. (2017). *Tek Dilli Türkçe Ve İki Dilli Türkçe-Kürtçe Konuşan Dil Bozukluğuna Sahip Çocukların Morfolojik Ve Sentaktik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Gürleyen, Ş. (2014). *Makedonca-Türkçe İki Dilli Bireylerde Makedonca Söz Diziminin Türkçe Söz Dizimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocukları İle İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Hussein, D. (2019). *Late Bilinguals' Ability To Discriminate Speech In Noise*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karapınar, Y. (2021). *Türkçe Almanca İki Dilli Ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Karlı, Y. (2015). *Bilişsel Esneklik İki Dillilik Ve Üst Bilişsel Kararlar Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koşan, Y. (2015). Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Mergen, F. (2016). *Türkçe-İngilizce Konuşan İkidilli Bireylerin Her İki Dildeki Duygu Sözcüklerini Görsel Sözcük Tanıma Yöntemi İle Algılamaları Üzerine Psikodilbilimsel İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Molali, A. (2005). *Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Mumcu, M. (2020). *Türkçenin İki Dillileştirilmiş Sözlüğü: A1 Seviyesinde Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat
- Omar M. (2016). *Öğretmen Ve Öğrenci Gözü İle Soydaş İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme (Arapça Ve Türkçe Bilen Kerkük Türkmenleri Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Özpolat, M. (2020). *Erken Çocukluk Döneminde İki Dilliliğin Çocukların Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya.

- Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Seçer, F. (2015). *Tek Dil Ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şanlı Colay, N. (2008). *Eskişehir İlinde Bir Üniversitede Özel Amaçlı İngilizce Kullanan Türk Yetişkinlerin Adlandırma, Anlamsal Yakınlık Ve Kategorik Üretim Etkinliklerinde İki Dil Kullanımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları Ve Yazma Becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şıhanhoğlu, Ö. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Uzun, O. (2018). *Seçici Dinleme Stratejisinin İki Dilli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Not Alma Ve Özet Çıkarma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Yaman, B. (2005). *Eğitimde Drama Yöntem İle Türkçe Öğretiminin İki Dilli Olan Ve Olmayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yalçın Su, F. (2020). *Okul Öncesi Eğitime İki Dilliliğin Yansımaları: Etnografik Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Yalım Ege, H. (2019). *Hatay Döver Mahallesi'nde İki Dillilik Konusunda Bir Etnografik Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Yılmaz, N. (2016). *Kürtçe-Türkçe Konuşan İki Dilli Yetişkin Bireylerin Sözel Akıcılık Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Bölüm 17

MÜZİK EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI ÖĞRETİM VE KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ:

Hepşen OKAN¹

1 Hepşen Okan, Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı,
<https://orcid.org/0000-0002-8019-9755>

* Bu çalışma Hepşen Okan'ın (2009) “Piyano eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği” adlı doktora tezinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Çalışmada ilgili tezin sonuçları temel olarak alınmış ve tezin çeşitli bölümlerinden doğrudan alıntılar yapılarak müzik eğitiminde yansıtıcı düşünme öğretimine yönelik bir ders örneği hazırlanmıştır.

TEZİN KÜNYESİ:

Tezin adı : Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği

Tezin yazarı : Hepşen Okan

Tez danışmanı : Prof. Dr. Ali Uçan

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Program : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Yeri ve yılı : Ankara, 2009

Günümüz dünyasında bilgiye ulaşım ve erişimin inanılmaz hızlı olması, düşünme becerilerinin daha doğru ve etkili kullanımını bir zorunluluğa dönüştürmektedir. Bu süreçten her eğitim alanı olduğu gibi, müzik eğitimi de doğrudan etkilenmektedir. Yaşadığımız 21. yüzyıl içerisinde her alanda gerçekleşen hızlı değişimler, bireylerin düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini etkin bir biçimde kullanmalarını gerektirmektedir. Bu sebeple müzik eğitimi alanı da çağın hızlı değişimlerine göre yeniden şekil almakta, özellikle düşünme ve üst düzey düşünme becerileri müzik eğitiminde etkin bir rol oynamaya başlamıştır.

“Günümüz koşullarında öğretimin derin ve anlamlandırıcı öğrenme stillerini geliştiren eğitim durumları ile tasarlanması gerekliliği yadsınmaz bir gerçektir. Bu olguyu temel alarak tasarlanan eğitim ve öğretim programları, öğrencinin bireysel görüşlerine değer verme ile başlar ve üst düzey düşünceler aracılığıyla öğrenmeye yaklaşır. Böyle bir yaklaşımın temelinde anlatma ve yapma yaklaşımları değil, düşünme yaklaşımı yatar” (Şahinel, 2007, s;55) .

Bilginin baş döndürücü bir hız ve miktarla artması nedeniyle; bireyin bu süreci üst düzey düşünme becerileriyle desteklemesi, doğru bilgiye ulaşmada önemli ve etkin bir yöntem olarak kabul edilebilir. Doğru, geçerli, güvenilir bilgi ve deneyime ulaşma, bireyin öğrenme sürecini üst düzey düşünme becerileri ile etkin bir şekilde yönetebilmesine bağlıdır. “Tarihsel sürecinde ortaya koyduğu gibi temelleri uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri olarak yerini almış ve giderek daha karmaşık bir hal alan dünyada öğrenilmesi önemli hale gelmiştir” (Üstünlüoğlu, 2006) . Dewey, yansıtıcı düşünmeyi, “Herhangi bir düşünce yada bilgiyi ve onun amaçladığı sorunlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmedir” şeklinde tanımlamaktadır. Taggart ve Wilson ise, yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedir. Yansıtıcı düşünme de birey kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünür (Dewey, 1991, s.6, Taggart ve Wilson 1998, Akt: Ünver, 2003, s.5) . Moon, yansıtıcı düşünmeyi karmaşık veya yapılandırılmamış fikirleri daha iyi anlamak için, bilginin yeniden işlenmesine, değerlendirmeye ve karar vermeye dayanan, planlama ve eyleme geçmeye dair, zihinsel işlem biçimi olarak tanımlamıştır (Moon, 2008).

Dewey ile eğitim- öğretim sürecine giren yansıtıcı düşünme kavramı, bilginin direk aktarımından daha çok bilginin bilinçli olarak yapılandırılması ve öğrenci ile öğretmenin karşılıklı etkileşimde olduğu bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireyin öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılımını, düşünme süreçlerinin bilinçli olarak farkında olmayı ve

öğrenmesinden sorumluluk almasını kapsamaktadır. Müzik ve icra (performans) eğitimi alanına, tarihsel süreç çerçevesinden bakıldığında ağırlıklı olarak usta- çırak ekseninde yürüdüğü söylenebilir. Müzik ve icra (performans) eğitimi özgün bir anlayış gerektiren bir sanat eğitimi alanıdır. Bu sebeple düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme becerilerinin etkin kullanımıyla beraber, kendi güçlü ve zayıf yanlarını tanıyan ve farkında olan, öğrenme- öğretme sürecinden sorumluluk alan bilinçli bireylerin, müzik öğrenme-öğretme süreçlerini çok daha etkin bir şekilde yürütebileceği düşünülmektedir.

“Müzik bilgi ve beceri birikimi mesleki donanımın çok önemli bir parçasıdır. Ancak, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği müzik eğitimcilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesiyle olanaklıdır. Yansıtıcı düşünme becerisi, tüm eğitimciler için önemli olmakla birlikte müzik eğitimcileri açısından daha da önem arz etmektedir. Bunun nedeni; soyut bir sanat dalı olan müziğin duyumsanması, algılanması ve anlamlandırılmasının; sesin, çalgının etkili kullanımına, müzik okur-yazarlığına, müzikal ifade gücünün ve müziksel yaratıcılığın gelişimine yansıtılmasının oldukça komplike davranışlar bütünü olmasıdır. Bu davranışlar bütünü, aşılması gereken birçok kritik nokta ve çözülmesi gereken birçok problem içerir. Problemlerin çözülerek kritik noktaların aşılması, öğrencilerin müziksel potansiyellerinin gelişiminin temelini oluşturur, böylece müzik öğretmeni ile öğrencinin karşılıklı etkileşimi sıradanlıktan çıkar, adeta bir sanata dönüşür” (Bilen, 2021, s. 436-437) .

“Bir müzik enstrümanı çalarken, öncelikle gördüğümüz müzikal semboller, notaları, müzikal nüansları, form gibi öğeleri okuruz. Bunların bizde yarattığı zihinsel duyuş; işitsel, dokunsal ve duyumsal arzulamayla, hareket komutlarını tetikleyerek eyleme-sese dönüşür. Bu süreç icra ve artistik prosesin de temelini oluşturmaktadır. Zihnimiz pasajları, parçaları, eserleri, keman üzerinde çalışmaya başlamadan önce, genel müzikal fikir, anlatım ve iletim unsurları bağlamında, çalma organlarımızın uyumlu hareketlerini önceleme ve eylemleme yolunda berrak bir konuma getirilmelidir. Bu, doğrudan keman üzerinde yapabilmeye çalışmak/çabalamak yerine, resmi görmek, pasajın/pasajların çalışılması/çalınması için zihinsel öngörü oluşturmak anlamındadır. Zihinsel prosesin öncelenmesi; çoğu verimsiz sonuçlanan, zaman ve enerji kaybına neden olan ve dahası onanmaz fiziksel deformasyonlara yol açabilen bir dizi verimsiz tekrardan korur” (Onay, 2016, s.154).

Mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler temelde icraya (performansa) dayalı bir alanın içerisinde bulunmaktadırlar. Burada öğrencinin icrasını (performansını) uygulama yolu ile, analiz, sentez ve değerlendirme unsurlarıyla harmanlayarak özgün bir çıktıya ulaşılması hedeflenir. Tüm bu süreçler aslında, yansıtıcı düşünme kavramı ile de oldukça örtüşmekte-

dir. Uygulanacak olan icra (performans) üzerinde özgünlük ve kaliteye, bireyin gerçekleştireceği etkin, tutarlı, dikkatli bir düşünme ve pratik sürecinin sonucunda ulaşılabileceği söylenebilir. Bu bağlamda müzik eğitimi alan öğrenciler, bir bakıma örtülü bir biçimde yansıtıcı düşünme süreci içerisindeyler. Bu çerçeve içerisinde, yansıtıcı düşünme ile iç içe geçmiş ve yakın bir ilişkisi olduğu düşünülen müzik eğitimi sürecine, bilinçli ve etkin bir şekilde dahil edilen yansıtıcı düşünme eğitiminin, müzik eğitiminde başarıyı artıracak ve olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda Okan (2009) “Piyano eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği” adlı doktora çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak, deney grubuna yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı öğretim uygulanmıştır. Deney grubunun derslerinde, yansıtıcı düşünme becerilerini deneme ve geliştirme, düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme, tanımlama, açıklama, değerlendirme, kendine güven duygusu kazanma, yatay ve lateral düşünceyi geliştirme, görsel yolla öğrenme, bilgi yanlışlarını ortaya çıkarma, kendini değerlendirme, gereksinimlerini değerlendirme, hedefler belirleme-eylem planı yapma, çalışma ve örgütlenme becerilerini kazanma v.b. gibi yaklaşım ve etkinliklerden yararlanılmıştır (Okan,2009, s.75). Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin performanslarında deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, deney grubunun son test puanlarının, kontrol grubuna göre artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler öğretimi ile , öğrencilerin müzikal icra (performans) başarılarında artış olduğu görülmektedir. Deneysel olarak gerçekleştirilmiş, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin müzikal icra (performans) başarısını artırmaya bağlı olarak, müzik eğitiminde uygulama örneklerine yer verilmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı müzik eğitimi çerçevesinde yansıtıcı düşünmenin kullanımına yönelik uygulama örnekleri ile müzik eğitiminde işlevsel olarak kullanımı için öneriler sunmaktır. Bu çalışmanın üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmenin etkin bir biçimde kullanılmasıyla, müzik eğitiminde etkililiğin ve verimliliğin artırılmasına yarar sağlayan önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada müzik eğitimi alanyazını kapsamında ‘‘yansıtıcı düşünme etkinliği nedir? sorusu doğrultusunda müzik öğreniminde yansıtıcı düşünme etkinlikleri ve uygulama örnekleri ile kavramsal bir çerçeve önerilmektedir. Bu çalışma yönü itibarı ile teorik boyutta özel bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir. Çalışma bu kapsam doğrultusunda, mü-

zik eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanılmasına yönelik öğrenme etkinlikleri çerçevesi olarak adlandırılmıştır.

Müzik Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanılmasına

Yönelik Öğrenme Etkinlikleri Çerçevesi

Müzik eğitiminde bilişsel yaklaşım, düşünme becerileri ve üst düzey düşünme becerilerinin kullanımının önemi, alanyazında çok çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi her eğitim alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de, gittikçe artan bir gereklilik ve ihtiyaç olarak kendini göstermektedir.

Düşünme , zihnimizde uygulama işlem ve süreçlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bunlara düşünme türleri de denmektedir. John Dewey 19. yüzyılın başında öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Okullarda öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğunu ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünme, çeşitli hipotezler oluşturma, bunlar üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama , tümdengelim yoluyla sonuçlara ulaşmayı içeren bir düşünme türüdür (Güneş, 2014; s. 132-134).

Yansıtıcı düşünmenin özünde, bireyin öğrenme sürecine ilişkin bilinçli ve etkin bir şekilde sorumluluk almasına dayandığı söylenebilir. Yansıtıcı düşünme Ünver (2003) tarafından “Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” şeklinde tanımlanmaktadır. (Ünver, 2003; s. 5). Eğitimde hedef davranışlardan biri de kişinin “aklını etkili ve verimli bir biçimde kullanmasını sağlamak” olabilir. Bu tür hedef davranışlar her ders için gereklidir; çünkü kişi yaşamda karşılaştığı sorunları çözerken aklını kullanabilir. Sönmez’e göre bilgi düzeyindeki hedef davranışlar üzerinde tümdengelim, tümevarım, analiz,-sentez ve değerlendirmede diyalektik’in kullanılması daha etkili olabilir (Sönmez, 2004).

Yansıtma sözcüğü “iletme” anlamına geldiği gibi “Öznel bir yaşantıyı, dış dünyaya bağlama; örneğin bireyin bir nesne, kişi ya da toplumsal kümede tasarladığı nitelikleri, duyguları ya da tutumları gerçekten varmış gibi düşünmesi” anlamına da gelmektedir (TDK, 2011). “Yansıtma deneyimlerimizi yeniden yapılandırdığımız ve yorum yaptığımız bir süreçtir.” (Stevens ve Cooper, 2009, s.3). Buradan yola çıkarak yansıtma işinin; kişinin karşılaştığı olayları, varlıkları deneyimlerinden hareket ederek irdelemesi şeklinde olduğunu söyleyebiliriz (Akt: Ergüven; 2011, s.14) Bahsedilen tanımlar ışığında yansıtıcı düşünme, kişinin kendi düşünme sürecine yargısız, dikkatli, bilinçli bir şekilde inceleyebildiği ve yeniden yapılandırdığı etkin bir süreç olarak görülebilir.

Yansıtıcı düşünme bireyin içinde bulunduğu güçlük durumu ile başlar (Suharna ve ark. 2020). Yansıtıcı düşünme kişiyi, bireysel stratejiler hakkında düşünmesi için cesaretlendirir ve problem çözmede uygun olanı değerlendirmesi için yönlendirir (Gencel ve Saracoğlu, 2018).

Schön, yansıtıcı düşünme uygulamalarının konservatuvarlarda, müzik ve dans eğitimi alanlarında eğitim üzerinde yeniden tasarlanarak kullanılmasını önermiştir (Schön, 1987). Rogers’a göre yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı süreç kişinin kendi düşünce süreçlerini yansıtması ve anlamlandırmasından dolayı, bireyin kendine özgü bakış açısından gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, yansıtma (reflection) kavramı, kişisel bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda kişinin icra (performans) sürecinde, kendi düşünme sürecini gözlemleyerek yansıtabilmesinin yanı sıra, eylem ve deneyim sürecini yansıtabilmesi, kişisel öğrenme deneyimine önemli katkılar sağlayacaktır (Rogers, 2001). Müzik eğitiminin genel bir çerçeve içinde beceri temelli bir alan olduğu, özellikle ses ve çalgı öğretim sürecinde bedensel, psikomotor hareketlerin öğretiminin ön planda olduğu söylenebilir. Bu durumda yansıtıcı düşünme ve yansıtma yolu ile kişinin kendine özgü fiziksel, bilişsel ve duyuşsal beceri ve eğilimlerini iyi tanıyabilmesi önemli avantajlar sağlayabilir. Yansıtıcı düşünme yolu ile kişi kendi düşünce süreçlerini gözlemlemeyi ve yansıtmayı, öğrenmesinden sorumluluk almayı ve özellikle müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan psikomotor gelişim açısından dikkat, zihinsel – bedensel eşgüdüm (koordinasyon), esneklik v.b. gibi unsurlar üzerinde daha bilinçli ve kontrollü yaklaşıma sahip olabileceği rahatlıkla söylenebilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların uygulayabileceği etkinlikler şunlardır (Wilson ve Jan; 1993, s. 52, Akt: Ünver; 2003, s.18)

- Yeni düşünceler oluşturma
- Sorun çözme
- Öncelikleri belirleme
- Düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme/tanımlama/açıklama/değerlendirme
- Yansıtıcı ve biliş ötesi becerileri deneme ve geliştirme
- Kendine güven duygusu kazanma
- Yatay ve yaratıcı düşünceyi geliştirme
- Görsel yolla öğrenme
- Bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma
- Kendini değerlendirme

- Gereksinimlerini değerlendirme
- Hedefler belirleme-eylem planı yapma
- Çalışma ve örgütlenme becerilerini kazanma

Woodford (1994), Dewey'in yansıtıcı düşünme kavramını temel alarak, yansıtıcı müzikal düşünmenin beş aşamasını şu şekilde tanımlamıştır:

- 1-) Müziksel önerme (Motifler, melodi ve ritmik bölümler v.b. gibi)
- 2-) Müziksel problemler üzerinde düşünme (müziksel problemi anlamlandırma ve çözüm yollarını araştırma)
- 3-) Müziksel varsayımlar (hipotezler), önermeler (kişinin duygusal, duyuşsal kalitesi ve bu kaliteleri (müzik-kalite) ifade etmeye yeterli müziksel deneyim, düşünce ve deneyimler)
- 4-) Müziksel sorgulama (muhakeme) , (müziksel olay, eylem, fikir ve kavramlarla ilgili bağlantılar kurma ve bunları karşılaştırma, müziksel sorgulama ve zihinsel eleme yapabilme)
- 5-) Müziksel varsayımları test etme (Yapılan icraya yönelik, müziksel eylem ve fikirler üzerinde gözlem, yargı, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme)

Aşağıda müzik eğitiminde icra (performans) başarısını artırmak ve geliştirmek amacı ile yansıtıcı düşünmeye ilişkin ders planı ve etkinlik örneği yer almaktadır. Yansıtıcı düşünme temelli müzik öğretimine ilişkin hazırlanan ders planında, Ünver (2003) öğretmenlik uygulaması dersi için hazırlanmış ders planı örneklerinden ve Şentürk (2020) müzik eğitiminde eleştirel düşünme öğretimine yönelik ders planı ve etkinlik örneklerinden, kılavuz olarak yararlanılmıştır. Yapılacak örnek tüm çalgı, ses ve icraya ilişkin (performans) alanlara öğrenim için aktarılabilir nitelikte olmasının yanı sıra, müzik eğitiminde uygulamaya yönelik derslerinde de uyarlanabilir şekilde hazırlanmıştır.

Tablo:1 Yansıtıcı Düşünme Temelli Müzik Öğretimi Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: İcra edilen eserlerin analizi, seslendirilmesi ve yorumlanması
Süre: 40 dk.
Düzey: Lisans
Terimler: Romantik Dönem
Kazanımlar:
İçerik ile ilgili kazanım:
Eseri analiz eder ve değerlendirir.
Eseri dönem ve stil özelliklerine uygun, özgün bir yorumla icra eder.

Konu ile ilgili uygulanacak yansıtıcı düşünme yaklaşımları:

- *Soru Sorma
- *Kendine soru sorma
- *Anlaşmalı Öğrenme
- *Kendini değerlendirme
- *Amaçlı tartışma
- *Benzerlikler yoluyla akıl yürütme
- *Farklılıklar yoluyla akıl yürütme
- *Sorunlara çözüm üretme ve etkililiğini test etme

Yöntem:Anlatım, gösterim, araştırma, analiz, yapılandırılmış sorgulama,tartışma

Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri: Dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, bireysel öğrenme etkinlikleri, özetleme, değerlendirme

Kullanılan Eğitim-Öğretim Araçları:

Çalışma yaprakları, esere ait fotokopiler

Araçlar:

1-) Çalışma Yaprakları

Tablo:2 Eseri Gözden Geçirmeye İlişkin Çalışma Yapağı

Çalışma Yapağı: Eseri gözden geçirme	
Eserdeki teknik özellikleri belirleme(Staccato, legato,gam, arpej v.b.)	*
Eserdeki müzikal özellikleri belirleme (nüanslar, hız terimleri müzikal terimler v.b.)	*
Eserin tonunu, dönemini, ölçü- vuruş biçimini belirleme	*
Eserin tonal seyrini belirleme	*
Eser için de gürlük (nüans) terimlerini belirleme	*
Eser içinde hız ve müzikal terimleri belirleme	*
Eser içinde teknik ve müzikal zorluk içeren noktaları belirleme	*

Eser içinde karşılaşılan bireysel güçlük ve zorlukları belirleme	*
Eser içinde karşılaşılan bireysel güçlük ve zorluklara karşı, çalışma gereksinimlerini belirleme	*
Eser üzerinde zayıf ve güçlü olduğu yönleri belirleme	*
Eser üzerinde motif, cümle ve dönemleri belirleme	*
Eser üzerinde çalışma yöntemlerini belirleme	*
Eser üzerinde öğrenilen bilgi ve davranışları belirleme	*

Belirlediğiniz bilgiyi, ilgili alana yazınız.

Tablo:3 Eseri Analiz Etmeye İlişkin Çalışma Yaprağı

<i>Çalışma Yaprağı : Eseri analiz etme:</i>	
Eser üzerinde ritmik yapıları analiz etme	*
Benzer ritmik yapıları tespit etme	*
Farklı ritmik yapıları/ölçü vuruşlarını tespit etme	*
Eser üzerinde melodik yapıları analiz etme	*
Eser üzerinde benzer gelen armonik yapıları tespit etme	*
Eser üzerinde farklı gelen armonik yapıları tespit etme	*
Eser üzerinde motif, cümle ve dönemleri analiz etme	*
Eser üzerinde nüansları tanıma ve belirginleştirme	*

Belirlediğiniz benzer ve farklı gelen ritmik, armonik, melodik yapıları vb. gibi unsurları ilgili alana yazınız.

Tablo:4 Eseri Seslendirme/Yorumlamaya İlişkin Çalışma Yaprağı

<i>Çalışma Yaprağı : Eseri seslendirme/yorumlama</i>	
Eserin hangi dönem eseri olduğunu belirleme	*
Eserin dönem ve stil özelliklerini belirleme	*
Eserin dönem ve stil özelliklerini uygulanmasına yönelik değerlendirme	*
Eserin bestecisi ve bestecinin diğer eserleri hakkında bilgi edinme ve tartışma	*
Eserin dönem ve stil özelliklerini, diğer dönemlerle kıyaslama ve anlatma	*
Gerçekleştirilen icranın (performans) seslendirme ve yorumlanma açısından olumlu ve olumsuz yönlerini bireysel değerlendirme	*

Belirlediğiniz bilgi, düşünce ve değerlendirmelerinizi ilgili alana yazınız.

Tablo:5 Eseri Gözden Geçirmeye İlişkin Etkinlik

<i>Etkinlik :Eseri Gözden Geçirme</i>	
Eserin seslendirilmesine dair genel düşünce ve duygularınızı açıklayınız?	*
Eserin seslendirilmesi ile ilgili kişisel açıklama ve değerlendirmeleriniz nelerdir? Yazınız.	*
Eser üzerinde teknik ve müzikal açıdan bireysel güçlükleri belirtme/ işaretleme (kalemle)	*
Eser üzerinde teknik ve müzikal güçlüklerle göre çalışmada öncelik sırası belirtme/ yazma (kalemle)	*
Eser üzerinde zayıf ve güçlü olduğu bölümleri belirtme/yazma (kalemle)	*
Eser üzerinde edinmiş olduğu bilgilere göre çalışma yaklaşımını süre, yöntemler v.b. gibi belirleme, yazma	*

Tablo:6 Eseri Analiz Etmeye İlişkin Etkinlik

<i>Etkinlik : Analiz : Benzerlik/Farklılık</i>	
Eser üzerinde benzer armonik yapıları belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde farklı armonik yapıları belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde benzer melodik yapıları belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde farklı melodik yapıları belirleme (kalemle)	*

Eser üzerinde benzer ritmik yapıları belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde farklı ritmik yapıları belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde aynı ve benzer şekilde gelen motif, cümle ve dönemleri analiz etme(kalemle)	*
Eser üzerinde farklı şekilde gelen motif, cümle ve dönemleri analiz etme(kalemle)	*
Eser üzerinde aynı ve benzer şekilde gelen temaları belirleme(kalemle)	*
Eser üzerinde farklı gelen temaları belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde en kolay icra ettiği bölümlerin, benzerliklerini belirleme (kalemle)	*
Eser üzerinde en zor icra ettiği bölümlerin, benzerliklerini belirleme (kalemle)	*

Eser üzerinde güçlük çekilen sorunlara göre, çalışma yöntemlerini inceleme ve belirleme

Eser üzerinde belirlenen çalışma yöntemleri test edilerek, verimliliklerini inceleme ve belirleme

Belirlediğiniz bilgileri ilgili alana yazınız.

Tablo:7 Eseri Değerlendirmeye İlişkin Etkinlik

<i>Etkinlik :Sentez/Değerlendirme- Seslendirme- Yorumlama</i>	
Eserin icrasını kayıt etme ve dinleyerek, kendini güçlü bulduğu yerleri belirleme	*
Eserin icrasını kayıt etme ve dinleyerek, kendini zayıf bulduğu yerleri belirleme	*
Eseri çalışma sürecinde kullandığı yöntemleri özetleme ve açıklama	*
Eseri çalışma sürecinde kullanmış olduğu verimli ve verimsiz çalışma yöntemlerini belirleme	*
Eserin icracısını diğer yorumculardan dinleyerek, yorum farklılıklarını belirleme	*
Eseri imgeleme yöntemiyle, zihinsel olarak icra etme	*
Eseri yorumlama ve seslendirme	

Tartışma ve sonuç:

Günümüzde hız, süreç ve değişime uyumlanabilme, belki de her dönemden daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda müzik eğitiminde

bilgiyi yapılandırma ve uygulama sürecinde, düşünme becerileri ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde harmanlanması sürecin içinde önemli faydalar sağlayacaktır.

Müzik ve enstrüman derslerinde öğrenme sürecinin temel olarak, tekrar ve pekiştirme çalışmalarına dayandığı söylenebilir. Öğrencilerin icraya (performansa) yönelik çalışmalarında genellikle psikomotor hareketlerin tekrarına dayalı çalışmalar esnasında, düşünme ve bilişsel süreçlerini yeterince etkin ve bilinçli şekilde kullanmadıkları, eğitimciler tarafından sıklıkla gözlenebilen bir durumdur. Bununla birlikte, düşünme becerileri etkin bir biçimde kullanılmadığında, öğrencide sıkıcı tekrarlara yol açan verimsiz bir çalışma sürecine yol açabilir. Bazen de müzik öğretimi sürecinde, eğitimcilerin çoğunlukla deneyime dayalı olarak, çalarak gösterim, anekdot ya da örtük bilgiye dayalı bir öğretim süreci içerisinde oldukları görülebilir (Lennon ve Reed, 2012, Parkinson, 2016). Bu durum, eğitiminin müzik ve enstrüman üzerinde düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini, öğrenciye etkili bir biçimde aktaramamasıyla sonuçlanabilir. Oysa ki spor ve spor eğitimi içerisinde zihinsel çalışmalar, düşünme ve üst düzey düşünme becerileri çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Benzer şekilde yoğun olarak uygulama ve bedensel, psiko- motor hareketlere dayanan müzik eğitimi alanında da düşünme ve üst düzey düşünme becerileri, bilinçli ve yaygın bir biçimde kullanıldığında önemli faydalar sağlayabilir.

Müzik ve icra (performans) eğitiminde “pratık mükemmele ulaştırır” (practice makes perfect), kavramı sıklıkla değinilen bir kavramdır. Ancak yine alanyazında vurgulandığı gibi artan çalışma ve prova saatlerinin, icrayı (performansı) mükemmel hale getirmediği bir çok çalışma ile kanıtlanmıştır. Bu durumda müzik eğitiminde fiziksel beceriler kadar, bilişsel ve duyuşsal becerilerin eşit şekilde geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Müzik ve icra (performans) eğitiminde fiziksel becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması bağlamında, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanımının etkili bir strateji olduğu alanyazında vurgulanmaktadır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim , günümüz eğitim sisteminin gerektirdiği öğrenci merkezli yaklaşımı içinde barındırmaktadır. Müzik ve icra (performans) eğitiminde de geleneksel yaklaşımlar yerini sorgulayan, araştıran çağımızın gerektirdiği daha çağdaş bir yaklaşıma yerini bırakmaktadır. Kendi kendine öğrenme, esnek öğrenme, problem çözme gibi kavramlar çağımızın gereklilikleri olarak ön plana çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme kavramı bir çok eğitim programında yerini almaya başlamıştır. Bilgiye, doğru bilgiye ulaşmayı bilen, farkında olan, araştıran , sorgulayan, analiz, sentez ve değerlendirmeye ilişkin düşünme becerileri yüksek olan bireyler yetiştirmek, eğitim programlarının temel hedefleri arasında sayılabilir. Bu doğrultuda gerekli olan yeterliklerin belirlenmesi bilim ve

sanat alanı fark etmeksizin her alan için büyük önem taşımaktadır. Bireylerin düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmeleri içim yansıtıcı düşünme kavramı, temel bir üst düzey düşünme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu ekseninde, müzik ve icra (performans) eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin etkin bir biçimde kullanılması gereken, üst düzey düşünme becerileri arasında olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça:

- 1-) Bilen, S. (2021) Müzik Öğretmeni ve Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması The Journal of Buca Faculty of Education, 2021, Issue 51, p.433-449
- 2-) Dewey,J. (1991) How We Think, Prometheus Books, New York
- 3-) Ergüven, S. (2011) Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Niğde
- 4-) Gencel, I. E., & Saracaloğlu, A. S. (2018). The Effect of Layered Curriculum on Reflective Thinking and on Self-Directed Learning Readiness of Prospective Teachers. International Journal of Progressive Education, 14(1), 8–20. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129>
- 5-) Güneş, P. D. F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme . Türklük Bilimi Araştırmaları , (32) , 127-146 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16973/177364>
- 6-) Lennon,M , Reed,G. (2012) Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula, Music Education Research, 14:3, 285-308, DOI: 10.1080/14613808.2012.685462
- 7-) Moon, J. (2008). Critical thinking: An exploration of theory and practice. London and New York: Routledge.
- 8-) Okan, H. (2009) Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 9-) Onay,E. (2016) A Cognitive Approach to Practising the Violin ,journal of Education and Future year: 2016, issue: 9, 155-162 Erkin Onay
- 10-)Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. International Journal of Music Education, 34(3), 352–368. <https://doi.org/10.1177/0255761414563196>
- 11-) Rogers, R.R. (2001) Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. Innovative Higher Education 26, 37–57 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- 12-) Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.
- 13-)Stevens, D. D. & Cooper, J. E. (2009). Journal Keeping: How to Use Reflective Journals For Effective Teaching and Learning Professional Insight & Positive Change. Virginia: Stylus Publishing.
- 14-) Sönmez, V. (2004) Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, (11. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara

- 15-)Suharna, H., Hairun, Y., Abdullah, I. H., Alhaddad, I., Afandi, A., Ardiana, & Sari, D. P. (2020). The Reflective Thinking Elementary Student in Solving Problems Based on Mathematic Ability. International Journal of Advanced Science and Technology, 29(6), 3880–3891.
- 16-) Şahinel, S. (2007) Eleştirel düşünme, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- 17-)Şentürk,C.G. (2020) Müzik Eğitiminde Eleştirel Düşünme:Kavramsal Bir Çerçeve Önerisi- Gece Kitaplığı, Birinci Basım Mart 2020, ISBN • 978-625-7912-06-8
- 18-) Taggart, G. ,L., Wilson, A.P. (1998) Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies, Corwin Press, California.
- 19-) TDK (2021). Türk Dil Kurumu. Sözlük. Erişim 29 Ağustos 2021. <http://tdk.gov.tr>.
- 20-) Ünver, G., Yansıtıcı Düşünme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003
- 21-) Üstünlüoğlu, E. (2006) Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü, Çağdaş Eğitim Dergisi Çağdaş Eğitim Dergisi Cilt: 31Sayı: 331ISSN: 1300-249X <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TnpRME5UTXo>
- 22-) Woodford, P.G. (1994). Development of a theory of transfer in musical thinking and learning based on John Dewey's conception of reflective thinking.

Bölüm 18

TARİH ÖĞRETİMİNDE MEKÂN, OLGU VE
ZAMAN KAVRAMLARININ
EDİNİLMESİNE TARİHYAZIMI VE
ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Ömer Ali KESKİN¹

¹ Öğretim Görevlisi Dr. , Kırıkkale Üniversitesi, omerlikeskin@kku.edu.tr , ORCID ID: 0000-0003-0463-4433

1. GİRİŞ

Tarih toplumların ortak geçmişiştir. Bu ortak geçmiş, mekan, olgu ve zamanın etkileşimiyle oluşan yapının bütünüdür. Bütün içinde yer alan tüm birleşenler bir diğerinden bağımsız değildir. Bu nedenledir ki bir toplumun geçmişi, tarihte yaşanmış bir anda, o zamanda yaşamış bireylerin yaşam sürelerinden çok farklı ve daha derinlikli bir anlam ifade eder (Tosh, 1997: 4). Bu anlam çerçevesinde tarih, geçmişteki olayları, mekân, zaman ve faileri gösteren, bunları kaynaklara dayanarak sebep-sonuç ilişkisine bağlı olarak ele alan bir bilim olarak öne çıkar (Kaymakçı, 2017: 189).

Bu yönüyle tarihi, dolayısıyla tarihsel bilgiyi iyi anlamak, anlaşılması sağlanan tarihsel bilginin de nitelikli bir şekilde öğrencilere aktarılmasını, öğretilmesini sağlamak önemli bir sorumluluk olmuştur. Tarihçilerin, kaynaklara dayalı olarak ortaya koydukları ve anlaşılmasını sağlayacak düzeye getirdikleri bilginin öğrencilere etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi/aktarılması tarih öğretiminin en önemli amacı ve kazanımı olarak görülmektedir (Kaymakçı, 2017: 190).

Tarihçi, yaşadığı dönem içinde geçmişin yaşamını ortaya koymaya çalışır. Bunu yaparken kendi ideolojisi ve siyasi yaklaşımından bağımsız olarak bir yaklaşım oluşturmak için oldukça hassas bir yol izler. Bunu başardığı ölçüde tarih yansız olabilir. Böyle bir çalışmanın ortaya çıkması ile elde edilen tarihsel bilginin öğretilmesi de, bazı önemli unsurların tarih bilgisiyle birlikte değerlendirilmesini zorunlu kılar. Bu öğretme yöntemi, mekân, olgu ve zaman kavramlarını tarih bilgisi ile bütünleştirerek, öğretimin kolay, bilginin de kalıcı ve etkili olmasını sağlar.

Tarih geçmişteki bütün mekanlara ve dönemler ait deneyimleri içine alır (Tosh, 1997: 31). Bir tarih, mekan, olgu ve zaman açısından ele alınarak asıl itibariyle o dönemden bu güne tarihçilerin yararlanarak yazdıkları belgelerde olmayan fakat dönemselsel analizle yazılan tarihin anlaşılmasını sağlayacak olan unsurlardan yararlanmayı zorunlu kılar. İyi bir tarih öğretimi için en basit düzeyde bir harita, bir kronoloji veya bir çevre, olay ve olgular sentezi mevcut tarihin ana konusu etrafına yeni bir çerçeve oluşturmaya katkı sağlayabilir. Böylece tarih öğretiminde asıl olarak mevcut tarih bilgisinin aktarılması sırasında bu üç unsur etkileyen olarak öğretme sürecine dahil edilmiş olmakla öğretimin kalıcılığının ve daha kolay öğrenimin sağlanması mümkün olur. Buna ayrıca bu tür unsurların asıl kaynaklarına yönelim sağlanması yönünde katkı sağlanırsa tarih öğretiminde yeni bir boyut elde edilebilir.

Öğretim, içsel ve ürün olarak tanımlanan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. (Güven, Bıkmaz, Işcan ve Keleşoğlu,

2014: 125). Bu tanımlamanın getirdiği kapsayıcılıkla tarihin öğretilmesi de örtüşür. Öğretilecek tarih asıl itibariyle yazılmış olan tarihtir. Tarih ne kadar iyi yazılır ve tüm unsurlarıyla ele alınarak etkileşimli bir metin ortaya çıkarılırsa öğretilecek olan tarihin doğru, yansız, etkili, etraflı, sentezli ve kuşatıcı olması sağlanmış olur. John Tosh'a (1997) göre "En aydınlatıcı kaynak gelecek kuşakları hesaba katmadan yazılmış olmalıdır." Marc Bloch'da¹ bunu "kendilerine rağmen tanık olanların ortaya koyduğu kanıtlar" olarak tanımlamıştır (Tosh, 1997: 35). Tarihçi için olayların gözlemcisi olmak esastır. Bunun için kaynaklara başvurur ve yaklaşımı bunu sağlamalıdır.

Tarihçi araştırma yaparken gerek birincil gerekse ikincil düzeyde kaynaklar olsun, çok çeşitli ve mümkün olduğunca fazla kaynaktan yararlanmalıdır. Bu tarihçinin belirgin ve ayırt edici yönüdür. Mümkün olduğunca çok çeşitli kaynaklara hâkim olmak ve onlar üzerinde araştırma yapmak bir tarihçiye güçlü ve zayıf yönleri olan her tür kaynağa erişerek daha sağlıklı sonuçlar almak imkanı verir. Bu kaynaklar tümüyle bir arada ele alınır ve karşılaştırılırsa gerçek olguların ortaya çıkarılması imkanı daha kolay elde edilmiş olur (Tosh, 1997: 67). Bu değerlendirmeden hareketle tarih öğretiminde elde var olan verilerin öğrenciye aktarımında bu tür bir hazırlıkla elde edilen bilgiye ek destek olarak mekân ve olgu, mekan ve zaman ve her üçü birlikte değerlendirilerek öğretim sağlamak tarihçinin çalışmasının hem daha doğru anlaşılmasını hem de daha kalıcı olarak öğretilmesini mümkün kılacaktır. Bu yaklaşımla bakıldığında tarihin asıl olarak geçmiş bir olgu olmadığı, fakat geçmişten bu güne ulaşmış bir yönünün de bulunmadığı söylenebilir (Tosh, 1997: 136). Böylece tarihi yazım aşamasında mekân, olgu ve zaman örgüsü içinde tanımlamak ve bu unsurlar çerçevesinde anlamak anlamlı olacaktır. Bunu sağlayan kaynakların öğretim aşamasında öğreticiye sağlayacağı katkı ve öğreticinin de öğrenciye aktaracağı ilave bilgilerle tarihin çok yönlü anlaşılması imkanı doğacaktır.

Mübahat S. Kütükoğlu'nun "Tarih Araştırmalarında Usûl" adlı eserinin önsözünde lisans ve lisans üstü öğrencilerinin ilmi araştırmalarda yararlanmaları için hazırlanmış bir rehber olarak bahsettiği çalışmasında bir bakıma öğrencilerin tarih çalışmalarını yaparken öğrenme yöntemlerini de ortaya koymaya çalışmıştır (Kütükoğlu, 1995: XIII) Zira öğrenme bir öğretici insan aracılığıyla olabileceği gibi doğrudan kaynaklardan da yapılabilir. Bu yönüyle tarih araştırma metodu kaynaklarının sağladığı araştırma yetisi bir bakıma tarihi öğrenme yöntemi olarak tarih öğreniminin de bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır.

Tarihin biliminin gerek Bloch'un zaman içinde insanların ilmi tanı-

1 Ayrı. Bkz. *The Historian's Craft*.

mı, gerek Turner'in geçmişten bize ulaşan, günümüzde ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılar sözü gerekse de Ariel ve Durant'ın kolayca yorumlanamadığını söyledikleri fakat geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgelerin verileri şeklindeki açıklanması önemlidir. (Kütükoğlu, 1995: 1) Bunlardan son tanımlamada yer alan “geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgelerin verileri” tanımına bir açılım getirerek diyebiliriz ki geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgeleri verilerine ilave-ten geçmişte var olan mekân ve geçmişte yaşanan olgu ve zaman değerlerini de ilave etmek gerekecektir. Tarihin konusu tanımlanırken (Kütükoğlu, 1995: 2) “geçmişteki olaylarla ve o olayların zaman içindeki akışıyla ilgilenir” ifadesi bize bazı ipuçlarını da verir. Geçmiş, olay ve olayın akışı bu ifadeden çıkan asıl unsurlardır. Bu da mekân, olgu ve zamanı içine alan bir birlikteliği ifade eder.

Bu birliktelik tarihi başka bilimlerle de yan yana çalışmaya zorlar. Tarih genel olarak kaynak temelli olarak bilinen bir bilim olsa da gittikçe kavramsal olarak güçlü bir bilim özelliği de göstermeye başlamıştır (Black ve Macrauld, 2016: 109). Bu anlamda tarihin sosyoloji ve diğer sosyal bilimlerden nasıl öğrendiğini öğrencilerin bilmesi önemli olmuştur (Black ve Macrauld, 2016: 109). Kentler ve topluluk yapıları, nüfus yapısı ve seçkinlerin yapısı temel tarih sosyoloji yaklaşımında, konunun bu yönüne bir açıklık getirmesi bakımından işaret edilebilir bir noktadır (Black ve Macrauld, 2016: 110).

Tarihsel olayların cereyanı sırasında iki şekilde verinin oluştuğu görülür. Bunlardan birincisi tabii olarak oluşan veriler, ikincisi ise bilinçli olarak oluşturulan veriler olarak söylenebilir. Birinci türde çevresel etki yani olayların sonucu oluşan çevre etkisi, ikincisinde bilinçli olarak olay cereyanı sırasında ve sonrasında oluşan kayıtlardır (Acun, 2014: 121). Tarihsel olay ve olgular bütünü içinde tarihçinin ele aldığı her konu mutlaka tarih biliminin dışına taşar. (Karabağ, 2014: 226). Bu nedendir ki geçmiş inşa etmek üzere kaynaklardan ve kavramsallaştırmalardan yararlanacak olan tarihçi için tek başına tarih bilimi yeterli olamaz.

L. Febvre sosyal bilimlerdeki dağınık durumu tarif etmek ve tarihin bu alandaki durumunu imalı bir şekilde izah etmek için şu ifadeleri kullanmıştı “Dikkat edin dostum, tarihin dışına çıkmak üzeresiniz...Tanılmalarını bir daha okuyun, o kadar net ki! Eğer kendinize tarihçi diyorsanız, buralara ayak basmamalısınız, bu alanlar sosyologlara verilmiştir. Ne de buraya; buradan psikologlara gidilir. Sağ tarafa ne demeli: yok yok orayı hiç düşünmeyin, zira coğrafyacının bölgesi. Ve solda da etnolog var” (Karabağ, 2014: 225). Tam da burada denilebilir ki tarih yazımında bunlar tam aksine yapılmalı, orada yapılmayan bir bakıma veya üstü kapalı geçirilen olgular tarih öğretiminde mutlaka aktarılmalıdır.

Tarihçi bir olguyu incelerken olgunun kendisine, ait olduğu bağlantısına, döneme, mekâna kısaca olayın bütününe bakar. (Karabağ, 2014: 226). Büyük resmi görmek tarihinin işidir. Tarihçi bir olguya bakışında tüm disiplinlerarası yaklaşımlar ve buna ilişkin bilgiye hâkim olmalı, bir iktisatçı, bir coğrafyacı, bir sosyolog, bir dilci, felsefeci, vb. gibi veya onlardan en üst seviyede yararlanmayı bilmelidir. Tarihçi bu şekilde geçmiş inşa etmeye başlayabilir ve gelecekte öğretilcek bu tarih için gerekli hemen hemen her unsuru bileşen olarak metne yükleyebilir.

Geçmişin yeniden inşasında betimleme, çözümleme ve anlatı tarih yazıcılığında üç temel tekniktir (Safran ve Şimşek, 2011a: 315). Bu tarih-yazımı dışında öğretimin betimleme ve çözümlemeyi anlatıya aktarmada tarih öğretiminin tamamlayıcılığına örnek olabilir. Tarih denildiğinde akla gelen Herodot'un eserinde bu yaklaşımın öne çıkması bir tesadüf değildir. Burada tarihi olaylar zincirinin anlatımında olaylardan çok o yerin coğrafyası ve çevrenin tahlili öne çıkar. (Ortaylı, 2009: 11). Böylece yaşanan gün ve çevreden hareke eden bilgi sağlam bir yöntem olarak, gözlenilen, görülen, tahkik edilebilen bilgi haline gelmiş olur (Ortaylı, 2009: 12). Herodot denildiğinde tarih, tarih denilince de akla gelen tarihin kendi gözleriyle gördükleri veya kendi kulaklarıyla duydukları bilgidir (Yılmaz, 2000: 74). Tarih yazıcılığında bu gerçeğin dikkate alınması ve tarih öğretiminde de bu gerçekliğin adeta canlandırılması esas olmalıdır.

Ortaylı'ya (2009) göre tarih bilgisi tıpkı spor gibi musiki gibi önceden beceri edinilmesi gereken bir alandır. Ortaylı, ayrıca tarihin coğrafya atlası ile, hem siyasi hem de fiziki olarak ezberlenmesi gerektiğini de belirtmiştir. Tarihin zaman ve mekânda ustalıkla gezmeyi gerektiren bir alan olması ve bu şekilde öğrenilmesi ile kalıcı tarih öğretiminin sağlanabileceğini de ifade etmiştir (Ortaylı, 2009: 154). Geçmişin, günümüzün ve geleceğin bütün tarihsel olgularının zaman ve mekân bütünlüğü içinde gerçekleştiği ve anlam kazandığı muhakkaktır (Dinç, 2011: 542). Bu esas çerçevesinde tarih öğretiminin şekillenmesi ve bu üç ana unsurun tam olarak öğretilmesinin sağlanması temel alınmalıdır.

Tarih öğretiminde bu unsurların kullanımında yaşayarak tarih öğretimi, yansıtmacı tarih öğretimi ve tarihe eleştirel bakış yöntemiyle oluşan anlayış tarih öğretiminin yeni yaklaşımları olarak ortaya çıkmıştır (Güven, Bıkmaz, Işcan ve Keleşoğlu, 2014: 2). Öğrencinin tarih öğretimi sırasında aktif olması, ezberci anlayışın içinden çıkması, oyun, tartışma, eleştirel değerlendirme, bireysel ve grup çalışmalarıyla öğrenme, grafik, harita yapma ve kullanma, dayanaklarıyla birlikte görüşlerini belli bir sisteme dayanarak açıklama ve buna ilave olarak tarih yazma becerilerini kullanarak öğrenmeyi sağlamak amacıyla katılımına imkan vermek tarih öğretiminin bir gereği haline gelmiştir (Güven, Bıkmaz, Işcan ve Keleşoğlu, 2014: 2).

Bu öğretim anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin daha çok koordinatör, kolaylaştırıcı ve kaynak danışmanı olmalarının öğretimde fayda sağlama yollarının temelini oluşturduğunu fark etmek gerekir. (Oruç, Tokcan, Demirkaya, 2006: 13). Tarih öğretiminde öğrencinin ilgisini harekete geçirmek esastır. Bu anlamda geçmişi aktarırken sorgulama, yorum, eleştiri ve olduğu gibi kabulün dışında bir yaklaşımın sergilenmesi önem arzeder. (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 2).

Öğrencilerin tarih öğretiminde geçmişi öğrenirken aynı zamanda çağdaş tarihsel bilgileri de öğrenerek geçmiş ile yaşanan dönem arasında bir ilişkilendirme kurmalarını sağlamak yararlı bir yöntem olarak gözükmektedir. Yaşanılan dönemi kavramak, geçmişi ve geçmişle ilinti kurdurarak tarih öğretmek, geçmişten bu güne geline süreci kavramada da kolaylık sağlar (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 3). Tarih dersi öğretiminde elde edilmeye çalışılan, kazandırılmaya çalışılan beceriler dil kullanma ve özellikle Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, değişim ve sürekliliği algılama, mekân algılama ve sosyal katılım becerileri olarak görülür (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 75). Bütün bu yaklaşımların tarihin ana unsurları olan mekân, olgu ve zaman açısından önemli bir öğrenme desteği sağlaması, böylece mekânı, olguyu ve zamanı tam olarak öğrenen, bu unsurların asıl mahiyetlerini ve tarih içinde üstlendikleri anlamı kavrayan bir öğrenme sürecinin oluşması önem arz etmektedir.

2. MEKAN

Tarihin yaşandığı saha mekândır. Mekân, meskenden başlayarak, mahalle, köy, şehir, bölge, ülke ve kimi zaman da tüm dünya yüzeyi olarak tezahür eder. Küçük kabile mücadelelerinden dünya savaşlarına, bölgesel kuraklıktan kıtasal açlığa, şehir depremlerinden kıta bölünmelerine, küçük dere taşkınlarından büyük sel felaketlerine kadar birçok etmen mekânsal temel dinamikler olarak ortaya çıkar. Bu dinamikler coğrafya genel tanımlaması içinde birçok alt konuyu ihtiva eder. Tarih öğretimi de bu mekânsal gerçekliğin tarih bilgisine uyarlanmasıyla bir anlam kazandırabilir.

Yaşanılan yer ve içinde bulunulan ortam mekân olarak belirtilir (Coğrafya, 2008: 193) Bir mekânda yaşamını devam ettiren insan da bir mekânsal faktör olarak öne çıkar. Bu temelde insanın yeryüzünden etkilenmesi ve aynı zamanda onu etkilemesi olarak da tarif edilebilir. Diğer bir deyişle tabiatın insan üzerinde ve insanın da tabiat üzerinde etkisi vardır (Güngördü, 2006: 3 ; Coğrafya, 2008: 193). Bu yaklaşım çerçevesinde yer, toprak, konum, bölge, yerküre, coğrafi olaylar, uzaklık, ilişki ve dağı-

lış kavramları önem arzeder. (Coğrafya, 2008: 193).

Tarih öğretiminde mekânı daha iyi anlatma ve öğrencilerin de bu şekilde mekânı daha iyi anlama konusu mekânsal algılamının sağlanmasıyla mümkün olabilir (Coğrafya, 2008: 134). Mekansal bilgide sadece ne nerede soruları değil, niçin, nasıl ve aralarındaki ilişkinin yer ve zamana göre durumunun ne olduğu sorgulamaları da öne çıkar (Coğrafya, 2008: 136). Tarihsel bilgi elde edilirken bu bilginin içeriği mekân bilgisi bakımından çoğu zaman yetersiz veya tamamen içeriksiz olabilmektedir. Bu durumda tarih öğretiminde ana unsur olan mekân bilgisi ve yan unsurları eksik kalır. Bunu tamamlamak ise öğretim aşamasında mümkün olabilir.

Tarih coğrafya üzerine kurulmuştur. Braudel bunu uygarlığın temelinde insanların ve tarihin çalıştığı bir mekâna bağlı olduğunu belirterek açıklamıştır. (Karabağ, 2014: 233). Togan da coğrafyaya dayanmayan bir tarih kitabını romandan farksız gördüğünü belirtmiştir (Karabağ, 2014: 233). Coğrafi mekân, dünya ve onun bir parçasıdır. O mekânın tasviri, mekânsal olayların değerlendirilmesi coğrafya olarak bilinir. Bu anlamda coğrafi şartların tarihe yön veren, gelişmesine katkı sağlayan bir yönü bulunduğu görülmüştür. (Dinç, 2011: 542). Coğrafi şartlar gerek fiziki, gerekse beşeri, siyasi veya ekonomik olsun tarihsel olaylarla ilişkisi olduğu muhakkaktır. Ortaylı da geçmişteki siyasal ve kültürel mekâna işaret ederek bunları anlamadan tarihsel bilgiye ulaşmanın zorluğundan bahsetmiştir (Karabağ, 2014: 234).

Tarihi olaylarının tamamının coğrafi bir mekân içinde geçtiği muhakkaktır. Coğrafi şartlar, bir başka deyişle mekânsal olgular tarihin şekillenmesine, yön bulmasına ve gelişmesine etki eden en önemli faktörlerdendir (Kütükoğlu, 1995: 11). Yerleşim yerlerinin kuruluş ve gelişmesi ile demografik, iktisadi ve sosyal yapıyı inceleyen tarihi coğrafyanın tarih öğretiminde mekân ve olgu unsurları ile zaman kavramına katkısı ayrıca önemlidir (Kütükoğlu, 1995: 12). Bir mekânın modern coğrafya ilke ve yöntemleri kullanılarak geçmişte yapılan araştırması olan tarihi coğrafya da benzer şekilde geçmişe dair sorular sorarak geçmiş zamanı coğrafi bakış açısıyla sunmaya çalışır (Gümüştü, 2018: 19, 26). Mekansal algılama temelinde coğrafya bilimi insanların farklı mekân ve doğal yaşam ortamları arasındaki ilişkiler ağını ortaya koyar. Farklı mekânlarda farklı yaşam ortamları farklı insan topluluklarına etki eder. Bu insan topluluklarına bakarken hangi coğrafi bölgede ne olduğu, bir olay ve olgunun bu mekânda neden gerçekleştiği gibi bakış açılarını değerlendirmemizi zorunlu kılar (Dinç, 2011a: 543)

Tarihin kapsadığı alana ilişki tarih araştırma çabalarında bazı yöntemler ve açılımlar ortaya çıkmıştır. Bunlar içinde Annales Okulu farklı bir yaklaşımla kendini bir adım öne çıkarmayı başarmıştır. Bir Ortaçağ

uzmanı olan Marc Bloch ve 16. Yüzyıl uzmanı Lucien Febvre'nin çalışmaları ile kurulan dergiden² ortaya çıkan ekolün en çok önem verdikleri disiplin coğrafyadır. Bu yaklaşım, bu büyük tarih ekolünün mekân konusunda tarih araştırmalarının katkı değerini ortaya koymuştur (Tosh, 1997: 89). Bu aynı yöntemle tarihin öğretiminde coğrafya genel kapsayıcılığı temelinde mekân konusunun öğretilmesini ve tarih öğretiminde, ister bilginin içinde var olsun ister olmasın, mekân bilgisinin aktarılmasının önemini göstermektedir.

Her tarihsel olay veya olgu belirli bir mekân veya coğrafyada ortaya çıkar. Bu da mekân algılama becerisi kazanımının elde edilmesini zorunlu kılar (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 79). Mekân algısını, üç-boyutlu modeller oluşturabilme veya bunlardan yararlanma, krokilerle tarihi mekânları çıkarabilme ve bunların zihinde canlandırılması yöntemleriyle kalıcı kılmak mümkündür. Harita plan, grafik, diyagram oluşturma, küre kullanma bunları yorumlama mekân algılamayı sağlayan unsurlar, öğretim yöntem ve araçlarıdır (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 79). Tarih derslerinde mekânsal bilginin öğretilmesi, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi bakımından harita desteğiyle mekân algısının kazandırılması bir araçsal yöntem olarak öne çıkar (Kaya, 2017: 160). Tarihi anlamak ve yorumlamak bakımından öğrencilerin mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesi önem arz eder (Kaya, 2017: 161).

Mekânsal bütünlük ve algılama açısından ulusal tarih ve yerel tarih değerlendirmeleri bizlere mekân algısına dair bazı ipuçları verebilir. Yerel tarih öğretiminde, tarihyazıcılık temelinde oluşan metinlerin de katkısıyla daha farklı ayrıntılar olabilmektedir. Ulusal tarih ise daha kapsayıcı fakat ayrıntıda eksiklikler barındırabilmektedir. Bu nedenledir ki mekânsal algılamaya da katkısı bakımından, son dönemlerde bütüncül tarih yanında yerel tarih çalışmalarına bir yönelişin olduğu da muhakkaktır (Tosh, 1997: 102) Yerel tarih mekânsal sınırlamalarla tarihin daha etkili olarak çalışılmasına katkı sağlayan bir yöntemdir. Böylece genel tarih içinde bütüncüllüğü yakalamada yerel tarihin önemi artar. Mekân olarak aynı bütüncül coğrafya içinde ve aynı bütüncül tarih kapsamında yerel tarih çalışması benzerlik ve farklılıkları belli etmesi bakımından önemli sonuçlar verebilir. Bunun öğretimde kullanılması önemlidir. Ya da, eğer metinde mevcut değilse tarih öğreticisinin bu konuda öğretim katkısı ve yönlendirmesi yapması kaçınılmaz olacaktır.

Tarih öğretiminde tarih yazıcılığı sonucu ortaya çıkan metinlerin önemi büyüktür. Tarih yazıcılığında geçmişte betimlemeler çokça bulunsa da modern tarihçilerin bu yolu kullanmadıkları görülmektedir (Tosh, 1997: 106) Fakat asıl bu şekilde oluşturulmuş metinler üzerinden öğre-

2 Dergi "Annales d'histoire sociale et economique" adıyla 1929'da, "Annales: economies, societies, civilisations" adıyla da 1946 yılında yayın hayatında yer almıştır.

tilen tarihin, betimlemelerden uzak kalınarak, tam anlamıyla öğrenciye aktarılması söz konusu olamaz ve kalıcılık sağlayamaz. Bu nedenledir ki tarih öğretiminde betimlemeci bir yaklaşımla olgu ve olayların aktarılması temelde mekânsal unsurların bu betimleme içine konulmasını zorunlu kılar. Veya mekânsal unsurlar asıl olarak bu betimlemenin/edebi üslubun ana unsuru olmak durumundadır.

Tarih öğretiminde mekân kavramı bakımından bir örnek olması yönüyle, Anadolu'nun kapılarını Türkler açan Malazgirt Ovası, Milli Mücadele'de son savunma hattını oluşturan Sakarya Nehri, Birinci Dünya Savaşı'nda batılı güçlerin önünde set oluşturan Çanakkale Boğazı, İstanbul'un fethinde Haliç önemi bazı önemli çağrışımlar oluşturur. Mekânsal olmasa da coğrafi bir unsur olarak iklimin de benzer etkileyciliği söz konusudur. Mekân gibi insan üzerinde etkisi olan iklimin insan hayatına etkisi, bu etkinin bir göstergesi olarak anlaşmaların daha çok kışın yapılması gibi durumlar da ayrıca tarihin öğrenilmesi açısından önemlidir. (Karabağ, 2014: 236-237 ; Dinç, 2011: 550).

Coğrafyanın insan karakteri ve mizacı üzerine etkisi olduğu ve buna bağlı olarak iklimin de bunda tesir gösterdiği muhakkaktır (İbn Haldun, 2007: 259, 266-267, 269). İnsan üzerinde etkisi olan coğrafi mekânın tarihi coğrafya analizleriyle anlaşılır kılınması ve tarih öğretimine yansıtılması mümkündür. Tarihi coğrafya, tarihle ilişkili bilimler içinde yer alan coğrafyadan ayrı olarak, tarihin geçtiği coğrafi mekânın özelliklerini açıklar. Birçok konu yanında yolları, şehirlerin kurulmasını ve gelişmesinde coğrafyanın rolünü inceleyen tarihi coğrafya bu yönüyle mekânsal algılama ve öğrenmeye büyük katkı sağlar (Baykara, 2007: 42). Tarihsel mekânı algılamada ve mekânsal tarihi öğrenmede öne çıkan coğrafya biliminin beşeri ve ekonomik coğrafya dalları tarihin sosyal ve ekonomik boyutu bakımından önem arz eder (Baykara, 2007: 25). Ayrıca tarım coğrafyası ve bunun insanlar üzerindeki önemi de yadsınamaz (Ortaylı, 2009: 57). Bütün bu coğrafi mekan unsurları ve onları inceleyen bilim sahaları mekân ve tarih ilişkisini daha iyi anlamaya olanak verirken aynı zamanda mekân kavramının tüm yönleri ile öğrenilmesine de katkı sağlar.

Bütün bu yaklaşımlar göstermektedir ki öğrenci tarih dersinin geçmişe dönük mekân algısında betimleme yoluyla yapılan aktarımdan yararlandırılmalıdır. Nasıl ki coğrafya dersinde coğrafyayı okurken çeşitli ülkeleri uzaktan, yüksekte görüyor gibi olmanın büyük bir kazanım olduğu muhakkaktır (Oruç, Tokcan, Demirkaya, 2006: 65), tarih öğrenimi için de mekânsal okuma becerisini geliştirmek ve bu konuda tüm yöntemlerden yararlanmak gereklidir. Türkiye'de son yıllarda yenilenen programlar çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşım tarih öğretimini daha esnek, çok perspektifli, öğrenci merkezli, çevreyle etkileşim içinde bir anlayışa yöneltmiştir. Bu tercih önemli bir şekilde olumlu yönde etkili olmuştur (Ak-

çalı, 2017: 29). Bu, çevre ile teması zorunlu kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı deneyimsel bir süreç olarak belirtilmiştir (Akçalı, 2017: 29) Tarihsel çevre bu anlamda tarih öğretiminin önemli bir ögesi durumuna gelebilmiştir. Tarih öğretiminde özellikle tarihi mekânların önemi ortaya çıkmakta ve kullanılmasının zorunluluğu görülmekte aynı zamanda da mekân kavramının içselleştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin mekânı, olguyu ve zamanı resmetmesi sağlanarak, böylece öğretim sürecinde öğrenme becerisinin gelişimine katkısı yadsınamaz bu yöntemlerle yeni bir yaklaşımın ortaya konulması kaçınılmazdır. Bu konuya bir örnek olması bakımından, öğrencilerin önüne konulacak bir Ortadoğu veya Anadolu dilsiz haritası ile öğrencinin tarihe ilişkin mekân, zaman ve olgu unsurlarını belirtebilmesine imkan tanınmış olmasını tarih öğretimine katkı sağlayabilecek mekân becerisi kazanımlarından sadece biri olarak görmek mümkündür. Mekân kavramını kavrayamamış bir öğrencinin tarih öğretiminden sağlayacağı fayda sınırlı olmaktan çok, eksik ve tutarsız olacaktır.

3. OLGU

Olgu, tarih araştırmalarında konu olarak seçilebilen her şey olarak aktarılır. Geçmişte yaşanmış, bitmiş veya hâlâ devam etmekte olan, toplumlar üzerinde etkisi bulunan olay, zihniyet, kurum, yaşantı gibi tarihi vakalara olgu denilmektedir (Sakal, 2014: 67). Olgu, tarafsız bir gözle tarihçinin tarihi resmetmesidir. Olgu zaman ve mekân açısından nüfuz edilebilecek nitelikte olmalı buna kavramsal ve kaynakasal yeterlilikler yönüyle de bakmalıdır. Bu şekilde belirlenen konu tarihçinin araştırma konusu olmalıdır (Sakal, 2014: 68).

Geçmişin yeniden oluşturulması, yani tarih sahnesindeki aktörlerin zihnine ulaşabilmek anlatı/ betimleme imkânıyla sağlanabilir. Buna bir de olayları içeriden görebilmeyi sağlama yetisi ilave edilmelidir (Tosh, 1997: 107). Tarihin, geçmişe dair olguların toplanmasına dair bir alan olarak tarif edilmesi (Black ve Macrauld, 2016: 18) olgu kavramının tarih bilimi içindeki önemine ilişkin anlamlı bir göstergedir. Böylece olguların ana bileşenlerinin zihnine nüfuz etmek veya bu olguları olgunun gerçekleştiği zaman içinden görebilmek tarihin daha anlamlı bir şekilde yazılması veya öğretilmesine katkı sağlamış olur.

Olgular, tarihçi tarafından sebep, amaç, fırsat, rastlantı, bahane gibi rollerle oynadıkları kümeler içinde düzenlenmiş halde bulunur. Olgu, tarihçinin konusunu seçmesini takiben gelebileceği bir yaklaşım meselesidir. Bu anlamda olguların tek başlarına var olamayacaklarını, nesnel bağlantılarının var olduğunu, hazır bulduğu, değiştirilemez ve doğal bir düzen içerir. (Veyne, 2014: 53-54). Bir karşılaştırma olarak baktığımızda askeri tarihe ilişkin olgularla, demografi konulu tarih olguları arasında

farklı yaklaşımlar söz konusu olabilir. Tarihin bakış açısında hangi konunun önemli olduğu yaklaşımla alakalıdır. Bu anlamda olguların tek başlarına var olamayacaklarını, nesnel bağlantılarının var olduğunu, bunların hiçbir şekilde değişmediğini bilmek gerekir (Veyne, 2014: 54).

Bir olay veya olgu ne kadar çok sonuca gebe ise bu olayın nedenlerinin ortaya çıkarılması da o kadar önem arz eder. Bu bakımdan tarih yazıcılığında tarihsel olayların, kendinden önce meydana gelmiş olaylar, aynı çağda başka alanlarda oluşan gelişmeler ve kendinden sonra oluşan gelişmelerle ilgisi/bağlantısı bir kabul olarak bilinir. (Tosh, 1997: 107-108) Bu ise olay ve olguların açıklanmasında önem arz eder. Ne oldu, o dönemin koşulları neydi gibi sorularla anlaşılmaya çalışılan olay/olgu bütünlüğü, niye olduğunu ve sonuçlarının ne olduğunu açıklamayı da kolaylaştırır.

Tarihteki olguların, geçerliliği uzmanlar tarafından daha büyük ölçüde kabul görmüş çıkarsamalar olarak görülür (Tosh, 1997: 126). İnsanın bütün geçmişinin tarihçinin alanına girmesinden hareketle geçmişe ait her olgu mutlaka tarihçinin ilgi alanında olur ve ilgiyi hak eder (Tosh, 1997: 127). Bu ilgede sonsuz olgu sahası içinde birçok tarihçinin seçtiği belirgin olgular temel oluşturur. Tarihçi için asıl olgu, seçiminde alınıp tarih yazımında kullanılanlarla seçilmeyip dışarıda bırakılanlar arasında bir tercihin verdiği sonuca yansır (Tosh, 1997: 127). Bu aşamada tarih öğreticisinin asıl gücü bu seçki içine alınmamış olanların alınmış olanlara desteğinin sağlanmasına sınırlı da olsa katkı vermesinde gizlidir.

Bu bakımdan olay ve olguların değerlendirilmesinde mekânsal algı-lamanın da sürece dahil edilmesi ve böylece olgularda oluşacak kararlarda mekân tasvirinin yapılmasıyla olguların nitelenmesinin önemi ortaya çıkacaktır (Kütükoğlu, 1995: 11). E.H.Carr³'a göre “Tarihin olguları asla tamamen nesnel olamaz, çünkü ancak tarihçinin kendilerine atfettiği anlam aracılığıyla tarihsel olgu haline gelirler” (Tosh, 1997: 127). Tarihçiler tarihsel olguları ortaya koyarken tarihi olayların özünü ortaya koymaya çalışırlar. Bu bir seçim işidir. L.M. Namier⁴'e göre “Tarihçinin işlevi ressaminkine benzer, fotoğraf makinesininkine değil; yani göze çarpan her şeyi ayırım gözetmeden yeniden üretmek değildir, keşfedip ortaya koymak, eşyanın tabiatında bulunanı ayıklayıp vurgulamaktır” (Tosh, 1997: 127). Tarih ilmi bilgi ve bilincimizde bulunmayan olay ve nesnelere yer vermez. Zira bu disiplin yeni keşfedilen nesne ve olayları kapsamına almakla da gecikmez. Bu anlamda tarih disiplininin Mendeleev tablosu içermediği görülür (Ortaylı, 2009: 52).

Olay ve olguların kronolojik sıralanması ile aralarındaki ilişkinin

3 Ayr. Bkz. *What is History?*

4 Ayr. Bkz. *Avenues of History*.

doğru aktarılmasının sağlandığı söylenemez. Bu konuya ilişkin R.H. Tawney⁵ “Zaman ve olayların meydana geliş sırası sadece bir ipucudur, daha fazlası değil; tarihçinin işi bir bakıma kronolojinin yerine daha anlamlı bağlantıları geçirmektir” der (Tosh, 1997: 108-109). Bu konuda kronolojide sonra gelen bir olayın önce tarihlenmiş bir olaydan sonra gelmesi onun önceki olayın sonucu olduğunu göstermese de bu zaman zaman böyle anlaşılabilmektedir (Tosh, 1997: 109).

Gerek tarih yazımında gerekse öğretiminde kuramın olguların yerini almaması, gerçeklikler üzerinden hareket ederken kuram kadar olguların derinliğinin de ortaya konulması zaruridir (Reyhan, 2014: 154). Olgulara bakışta farklı perspektiflerin aynı olguyu farklı şekillerle anlamaya neden olabildiği, buna bağlı olarak da bakış açılarının farklılığının farklı tarihler ortaya çıkardığı görülmektedir (Köksal, 2017: 309). Tarihçinin geçmişe dönük çalışmalarını ortaya koyarken kendi siyasal veya ideolojik yaklaşımlarını, kendi bakış açısı veya yaklaşımı ile ele alması yorumlamalarına etki eder. Tarihçiler sıklıkla tarihsel kanıtın yapısı kadar ideolojik düşünceler tarafından da harekete geçirilir (Black ve Macrauld, 2016: 18).

Bu yaklaşım penceresinden bakıldığında zaman zaman toplumlarda çatışma potansiyeli yaratan faktörlere bakılmadan toplumların çatışma nedenlerinin öne çıkarılması asıl olarak ana konuların ve toplumsal durumun analizini zorlaştırır. Bu bakımdan nedensellik üzerinde durmak ve çözümleyici tarih yazıcılığı yapmak daha elverişli çalışmaları ortaya çıkarır. Bu da tarih öğretimine büyük katkı sağlayan bir yaklaşım olur.

Tarihi olgular belli ölçülerde yorum gerektirir. Her nesil kendi değer yargısını katarak tarihi olguları yorumlar. Bu tarih öğretiminde öğrencilere bir taraftan tarihsel bilgi kazandırırken kimlik aktarımı bağlamında klasik değerlere ve becerilerle ilişkili olarak da tarihin disiplin içi/metodolojik değerlerine katkı yapar (Tokdemir, 2017: 328).

4. ZAMAN

Tarihte zaman kavramı tarihsel zaman olarak belirtilir. Her geçmiş zaman tarihsel zaman olarak değerlendirilmez. Geçmiş zamanın bir ögesi olan tarihsel zaman geçmişin anlamlı bulunan kısmını ihtiva eder (Safran ve Şimşek, 2011b:272). Zaman kavramını, özellikle kronolojiyi kavramadan, değişim ve süreklilik, ilerleme ve gerileme neden ve sonuç kavramlarını idrak etmek oldukça zordur (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 236).

Zaman duygusu saat saat olay ve olguları aktarmak olabileceği gibi otobiyografilerin bir ömre sığan zaman sürecini de içerebilir. Bir çarpışmayı veya siyasi krizi saat saat vermek mümkünken biyografi bir ömrü ta-

5 Ayr. Bkz. *History and Society*.

rihsel bir hat üzerinde saat analizi seviyesine inmeden sıralayabilir (Tosh, 1997: 107). Fakat kimi zaman da çok daha detaylı tarihlendirmeler yapmak da mümkündür. Tarihçi için “o anın yaşanmakta olduğu duygusunu canlandırmak” olarak C. W. Westwood’un⁶ tarifi, geçmişteki insanların hayatlarına girildiği duygusunu yoğunlaştırmanın yolu olarak gözükmüştür. Şüphesiz tarisel zaman içinde yer alan o insanların düşünceleri, onları harekete geçiren saikler tam olarak anlaşılamaz. Tarihsel zamanda ortaya konulmaya çalışılan olgularda dekoratif betimlemelere analitik izahatlar da eklenmeli böylece zaman, mekân ve olgu bütünlüğü sağlanmalıdır (Tosh, 1997: 107).

Coğrafi şartların tarihe yön verdiği ve değişmesine katkı sağladığı bilinirken, mekânsal değişmelerin belli bir zaman aralığında gerçekleştiği muhakkaktır. İster tarihin tamamına yön versin isterse tarihin belli bir zaman dilimi içinde sınırlı olarak kalsın zaman, geçmiş, bu an ve gelecek kavramlarını kapsayan bir olgu olarak daima var olmuştur. Bu dilimler içinde geçmiş zamana ilişkin incelemeler tarih alanının işi olmuştur (Dinç, 2011a: 542).

Tarihçinin yaşadığı döneme duyduğu ilgi, bazen belli bir noktada onun geçmişi çarpıtmadan yansıtmamasını engelleyici bir çatışma içine girmesine neden olabilir. Bu nedenledir ki tarihçi Butterfield’in⁷ de dediği gibi “Bir gözünü şimdiki zamandan ayırmadan geçmişe bakmak, tarih alanındaki bütün günahların ve safsatanın, mesela içlerinde en hafif olanıyla başlayacak olursak anakronizmin kaynağıdır” derken yaklaşımın yanlış ve doğrusunu aktarmak ister (Tosh, 1997: 135). Tarih öğretiminde, tarih yazımında olduğu gibi bu günde kalmadan tarihi yazmak kadar bu günde kalmadan tarihi öğretmek ve öğrenmek gerekliliği öne çıkar.

Öğrencilerin tarihteki olaylara arasındaki bağlantıları ve nedensellik ilişkileirni ancak olayların ne zaman ve hangi tarihsel süreç içinde olduğunu kavramaları yani kronoloji bilgisi veya duygusuna vakıf olmalarıyla mümkün olabilir (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 81). Tarihsel bir olayın zamansal yapısını belirleyebilmek kronolojik düşünme biçimlerinin kazanımlarından biridir (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 81). Tarih yazımı ve öğretimi süreçlerinin her ikisini de kapsayan bir biçimde geçmişten bu güne doğru gelen, içinde süreklilik ve değişimi barındıran bir zaman anlayışının olması gerektiğine dair bir ortak düşünce vardır (Şimşek ve Yıldırım, 2017: 273). Tarihsel zaman kavramı ve kronoloji bilgi ve becerisi konularında öğretmenlerin bilgi eksiği olduğu kabulüyle bu konu üzerinde durulmasının önemi anlaşılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2017: 288).

6 Ayr. Bkz. *The King's Peace 1637-1641*.

7 Ayr. Bkz. *The Whig Interpretation of History*.

Tarih anlatısında biz öğreticiler, öğrencilere modern zamanın içindeki bir geçmişi veya modern zamanda yaşayan bir geçmişi aktarmıyoruz. Gordon Connell-Smith ve Howell A. Lloyd'a göre "Tarih 'geçmiş' olmadığı gibi, günümüze ulaşabilmiş geçmiş de değildir. Günümüze ulaşabilmiş belgelere dayanarak geçmişin belirli parçalarının yeniden kurulmasıdır; bu parçalar da, onları yeniden kuran tarihinin bu günkü koşullarıyla şu veya bu şekilde bağlantılı olanlardır." E.H. Carr'a göre⁸ "tarihçi, tarihin bir parçasıdır. İlerleyen süreç üzerinde bulunduğu nokta, geçmişe hangi açıdan baktığını belirler" (Tosh, 1997: 136).

Tam da bu noktada şunu söylemek mümkündür. Tarihçi, araştırma konusu hangi döneme ait olursa olsun kendisinin zamanda nerede durduğunu bilerek hareket etmesi önem arzeder. Burada asıl olan geçmişteki olgular içinde yaşayan toplumun değerlerini bilerek o değerler üzerinde tarih yazmak ve o dönemde bulunur şekilde bunu tamamlamak tarih öğretimine verilebilecek en önemli destektir. Olayları ve kişilikleri kendi gerçek zamanlarından ve mekânlarından koparıp, incelenen çağ açısından hiçbir anlam taşımayan kavramsal bir çerçeveye oturtmaya çalışılması zamansal bakış ve yaklaşımdaki sorunun en belirgin açıklaması, şimdiki zaman gözüyle bakmanın en açık çözümlemesidir (Tosh, 1997: 140).

Tarihin konusunun "geçmiş" olmayıp insanlar ve hatta daha doğru bir ifadeyle "zaman içinde insanlar" olarak tanımlanması önemlidir⁹ (Bloch, 2015: 23 ; Kütükoğlu, 1995: 1). Goff'un¹⁰ Marc Bloch ile ilgili analizindeki şu cümleler tarihçi için ayrıca önemli yaklaşımlar barındırır. "Şimdiki zamanın sınırları çizilip tanımlandıktan sonra tarihçilik mesleğinin temel süreci başlar: 'şimdiki zamanı geçmiş üzerinden anlamak' ve bununla bağlantılı olarak 'geçmiş şimdiki zaman üzerinden anlamak' (Bloch, 2015: 25). Zaman kavramıyla ilgilenirken asıl olarak geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki ilişki veya geçmiş iki farklı dönem arasındaki ilişkiden bahsetmek gerekir (Black ve Macraile, 2016: 21). Bir yolu alma süresi, bir şehri kurma süresi ve buna olay ve mekânların, olguların etkisi önem arzeder. Biz ancak bu şekilde dönemleri anlayabilir ve bu haliyle öğrencilere öğretebiliriz.

Geçmiş tarihi dönemlere ayırmak, pedagojik eğilimlerin yanı sıra tarih sentezleri bakımından da önemlidir. Tarih yazıcılığında bu ayırım, kimi zaman zorunlu olsa da, tehlikelidir (Ortaylı, 2009: 56). Tarih çizgisi üzerinde gezinmeye alışmak önemlidir (Ortaylı, 2009: 154). Geçmiş ile bu gün arasındaki farkları hafife alan yaklaşımın kaynağı tarihe şimdiki zamanın gözüyle bakan tarihçilerin eseri olur. Bu, zamanla modern düşünce biçimlerinin geriye doğru yansıtılması ve bundan doğan etkiyle geçmişe

8 Ayrc. Bkz. *What is History?*

9 Jacques le Goff'un *Tarih Savunusu* önsözündeki yaklaşımı.

10 Jacques le Goff'un *Tarih Savunusu* önsözündeki yaklaşımı.

ait olup, modern düşüncelere yabancı kalan deneyimlerin görünümünün göz ardı edilmesine nede olur. Bu tarihin toplumsal değerini düşürür. Geçmiş deneyimlerin bizim deneyimlerimizden çok farklı olması tarihin toplumsal değerinin en önemli yönüdür (Tosh, 1997: 135).

5. SONUÇ

Çok iyi bir öğretim programı işe yaramaz, şayet öğretmen iyi değilse; kötü bir öğretim programı ile de çalışılabilir, şayet öğretmen iyiye” (Güngördü, 2006: 191). (Necati Tomal, 2004) diyen A. Becker’in yaklaşımı tarih öğretiminde mekân, olgu ve zaman kavramlarının kalıcı ve etkili bir şekilde öğretilmesinin mümkün olabileceğine önemli bir işaretidir. Bu durumda tarihyazıcılığının önemi kadar tarih öğreticiliğinin de ön plana alınması önemsenmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkar.

İçinde mekân, olgu ve zaman kavramlarının işlendiği iyi bir tarihyazımı bir ölçüde sadece aktarıcı bir öğreticiyle iyi sonuçlar verebilecek bir tarih öğretimine kaynaklık edebilir. Fakat mekân, olgu ve zaman bütünlüğünü ve etkisini metne yansıtamamış bir tarihyazımı elbette öğretim aşamasında bu eksiklikleri tamamlayacak iyi bir öğreticiye ihtiyaç duyar. Bu durumda öğretmenin konumu, konunun en iyi şekilde öğretimini sağlayacak yöntem zenginliğine gidebilmesi ve bu süreçte öğretime azami katkısı sağlayabilmesi ile anlaşılabilir.

Tarih yazıcılığı ile ortaya çıkan eserlerin mekân, olgu ve zaman kavramlarının edinilmesine katkısının beklendiği, bunun sağlanmasının önemli olduğu muhakkaktır. Tarihçinin ve zaman zaman da tarih öğreticisinin asıl işinin belgenin kendisine söyleyebildikleri dışında kalanları tahlili ve böylece gerçek görevinin kaydetmek değil değerlendirmek olduğunu bilmesi önemlidir. Bu anlayışla, tarihin daha etkili olarak öğretilmesinin mümkün olacağını anlamak zor olmasa gerekir.

Tarih öğretimi ile mekân, olgu ve zaman kavramlarının öğreniminin ve tarih bilinci ile tarih bilgisinin bu üç ana unsur üzerinden algılanmasında sağlanacak faydaların derinlemesine analizi önemli olmuştur. Mekân ve tarih, olgu ve tarih ile zaman ve tarih kavramlarının bütünlüklü anlaşılmasının temel referansı öğretim kabiliyetinin esas alınan yöntemidir.

Sözel ve edebi becerilerle donanmış bir tarihçi tarih öğretiminde oldukça katkı sağlayabilir. Bu yönü onun tarihyazımı çerçevesinde oluşturulmuş metinlerden en üst düzeyde yararlanma becerisiyle daha da etkili bir tarih öğreticiliğine ulaşmasına katkı sağlar. Geçmişten ders çıkaran bu gün ve bu günün katkısıyla öğrenilen geçmiş tarih yazımı ve tarih öğretimi birlikteliğini en iyi ifade edebilecek yaklaşım olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Acun, F. (2014). Tarihin Kaynakları, Ahmet Şimşek (Ed.). *Tarih Nasıl Yazılır; Tarihyazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* içinde (ss. 119-149). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Akçalı, A.A. (2017). Sınıf Dışı Tarih Öğretimi. İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (ss. 29-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykara, T. (2007). *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, İstanbul: JQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Black, J. ve MacRaid, D. M. (2016). *Tarih Çalışmak*. Nuray Bozbora (Çev.). Ankara: Yayıncılık.
- Bloch, M. (2015). *Tarih Savunusu veya Tarihçilik Mesleği*, Ali Berktaş (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (2008). Ramazan Özey, Ali Demirci (Ed.). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Dinç, A. (2011). Türkiye’de Tarihyazımında Coğrafyanın Önemi. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.), *Türkiye’de Tarihyazımı* içinde (ss. 315-330), İstanbul: Yeditepe.
- Gümüüşçü, O. (2018). *Kaynaklarıyla Tarihi Coğrafya*, İstanbul: Yeditepe.
- Güngördü, E. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları; İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C.D. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih Öğretimi; Kuram ve Uygulama*. İsmail Güven (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- İbn Haldun (2007). *Mukaddime I*, Süleyman Uludağ (Haz.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karabağ, G. (2014). Disiplinlerarası Tarih Çalışması, Ahmet Şimşek (Ed.). *Tarih Nasıl Yazılır; Tarihyazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* içinde (ss. 223-257). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Kaya, R. (2017). Teknoloji kullanımı ve Materyal Geliştirme. İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (ss. 131-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymakçı, S. (2017). Tarih Öğretimi ve Sosyal Bilgiler. İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (ss. 189-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, H. (2017). Türkiye’de Tarih Öğretmeni Yetiştirme. İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (s. 307-324). Ankara: Pegem Akademi.

- Kütükoğlu, M. S. (1995). *Tarih Araştırmalarında Usûl*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Ortaylı, İ. (2009). *Tarih Yazıcılık Üzerine*, Ankara: Cedit Neşriyat.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., Demirkaya, H. (2006). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Bir Örnek: Osmanlı Dönemi Coğrafya ve Coğrafya Öğretimi*, Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.
- Reyhan, C. (2014). Toplumsal Kuram Açısından Tarihsel Malzeme. Ahmet Şimşek (Ed.). *Tarih Nasıl Yazılır; Tarihyazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* içinde (ss. 151-177). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2011a). Tarihyazımında Bir Sorun: Anlatı. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye’de Tarihyazımı* içinde (ss. 315-330). İstanbul: Yeditepe.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2011b). Tarihyazımında Bir Sorun: Zaman. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye’de Tarihyazımı* içinde (ss. 271-284). İstanbul: Yeditepe.
- Sakal, F. (2014). “Tarih Yazımında Temel Kavramlar”. Ahmet Şimşek (Ed.). *Tarih Nasıl Yazılır; Tarihyazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* içinde (ss. 67-92). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Şimşek, A. ve Yıldırım T. (2017). Türkiye’de Kronoloji Üzerine Yapılmış Araştırmalara Genel Bir Bakış. İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (ss. 273-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Tokdemir, A. M. (2017). Tarih Eğitimi ve Değerler. İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (ss. 324- 339). Ankara: Pegem Akademi.
- Tomal, N.(2004). Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri, Milli Eğitim Dergisi Sayı 162 (Bahar 2004), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde: Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular*. Özden Arıkan (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Veyne, P. (2014). *Tarih Nasıl Yazıldı? Nihan Özyıldırım* (Çev.). İstanbul: Metis.
- Yılmaz, L. (2000). Tarih Nasıl Yazılmalı? Ya da Yazılmalı mı?, *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme (Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Üçüncü Uluslararası Tarih Kongresi: Tarih Yazımı ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar; Küreselleşme ve Yerelleşme)* içinde (ss.73-82). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Bölüm 19

BEYİN GELİŞİMİ

Ramazan İNCİ¹
Osman Tayyar ÇELİK²

1 Arş. Gör. Batman Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelik Bölümü,
ORCID:0000000268554574

2 Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
ORCID:0000-0003-3951-7261

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olan düşünebilme, beynin bir işlevi olarak duygu ve hisleri bir bütün olarak işleyip, harmanlayıp, gerekli yerlere ulaştırıp faaliyete geçirilmesini sağlayan çok özel bir olaydır. Aynı zamanda vücuttaki diğer organlardan farklı bir şekilde çalışan ve kompleks bir yapıya sahip olan beyin, insanın yeni ve farklı şeyler üretebilme yeteneğinin de merkezinde yer alır. Bilim insanları, beynin nasıl çalıştığını, gelişimini, öğrenme kapasitesini ve daha ne kadar aktive edilebileceği gibi konuları öğrenebilmek için yoğun bir çaba içerisinde-dirler. Yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli makinalar, radyo dalgaları, X ışınlarının kullanımı gibi yöntemlerle beynin birbirine paralel birçok yapısının olduğunu, bir işlemci gibi çalıştığını ve dış dünyadan gelen her uyarıya kimyasal yanıtlarla tepkiler oluşturduğu belirlenmiştir (Keleş ve Çepni, 2006).

Beyinde bulunan milyarlarca nöronlardan, uyanların sayısına ve eşik şiddetini aşp aşmamasına göre çeşitli durumlar ortaya çıkmaktadır. Bir uyarı eşik değerin üzerinde ise bu hissedilebilir; yani vücut için bir anlam taşıyor demektir. Uyarı beyinde beklentilerin yani şiddetin altında ise geri dönüp yok olur herhangi bir yanıt ortaya çıkmaz. Bu aslında başka bir anlamda beynin vücudu koruma sistemidir. Beyin her gelen uyarıya cevap veriyor olsaydı, yaşantımız çekilmez ve anlaşılmaz bir hal alırdı (Güneş, 2013).

Beyin ile ilgili yapılan çalışmalarda; beyinde hareket kabiliyeti, düşünme, düşündüklerini harekete dökebilme, teknoloji ile birlikte gelen yeni ve gelişimsel özellikleri olan olayların farkına varabilme, başka bir insanın beynini nasıl yönlendirilebileceği veya yönetebileceği gibi durumların da geliştiği ve bunlara yönelik arayışların arttığı da bilinmektedir. Bu doğrultuda beyni daha iyi tanımak ve yapısını anlayabilmek adına sinir sistemi ve alt basamak konuları ele alınarak incelenmiştir (Topbaş, 2011).

1.SİNİR SİSTEMİ

Bir süreçler bütünü olarak sinir sistemi, insanı önce kendisi daha sonrada çevresi ile etkileşime geçiren, bu döngüsel süreçte vücudun her noktasında olup; her eylemi başlatan, devam ettiren ve bitiren bir merkezi koordinatördür. Kısacası, canlının kendi iç ortamından ve çevresinden gelen birçok veriyi diğer organlara veya dokulara ileten, ilk anda kendisi işleyerek yorumlayarak; eşik değerin altında olanları eleyip, üstünde olanları ise iletebilen sistemsel bir yapısal bütündür (Aydın, 2004; Çetin, 2010).

Sinir sistemi, beyin ile vücut arasındaki sürekli veri alış verişini sağlayarak; beyinden vücuda sinyalleri göndererek gerekli yerleri uyarıp, gerekirse tekrardan beyne uyarıları getiren sistemsel yapıdır (Aral, 2016;

Çetin, 2010). Sinirsel aktivitelerde iletim iki yolla sağlanır. Elektrikli ve kimyasal olmak üzere iki yolla sağlanan bu süreç bazen ayrı ayrı, bazen de peş peşe sağlanabilmektedir. Sinir sisteminde yer alan bazı mekanizmalar (dönüştürücüler), dışarıdan gelen ses, ışık vb. kimyasal ve fiziki etkileri elektriksel uyarılara, işaretlere dönüştürür. Dönüştürücüler hem dış hem iç etkilere tepkiler verirler. Ardından sinyaller dentritlere, elektriksel olarak aksonlara oradan da sinapslara gelir. Buradan da transmitter denilen maddeler salgılanır ve hemen yanındaki dentritin de reaksiyonuna neden olur. Böylece sinir sistemi iletimi ortaya çıkmış olur (Caine RN.& Caine G., 2002; Duman, 2015).

1.1.SİNİR SİSTEMİ YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

Gelişmiş ve çok hücreli yapıya sahip olan tüm canlıların vücutlarını bir ağ gibi kuşatan ve organların, dokuların ve sistemlerin birbiri ile dengeli ve ahenk içinde çalışmalarını sağlayan ve yöneten sisteme sinir sistemi denir. Sinir dokusundan oluşan ve vücutta yaklaşık olarak 12-15 milyar kadar nöron bulunduran sinir sisteminin her bir nöronu; uyarı alma, ileme ve üretme gibi çok özel işlevleri olan yapıları taşımaktadır (Akyüz & Leblebici, 2012; Jeong, Zheng, Wang, Xia, & Chen, 2018;).

Nöronların fiziksel özelliklerine bakıldığında; bir hücre gövdesi ve dentrit ile akson olmak üzere iki bölüm çıkıntılı yapıya sahiptirler. Bu bölümlerden hücre gövdesi uyarıyı alan ve uyarıya uygun cevap hazırlayan bölümdür. Bir hücre gövdesinden birden fazla çıkan ve uyarıları buraya taşıyan kısa yapılar dentrit denilir. Aksonlar ise sinir hücre gövdesinden sadece bir tane çıkan ve sinirsel uyarıları başka hücrelere (kas hücresi, sinir hücresi bez hücresi) taşır. Sinir sisteminde denetimi sağlayan vücut bağlantı yolları vardır. Bunlar:

- *Birinci sinir bağlantı yolları:* Bu bağlantı sisteminde aşağı doğru inen ve yukarı çıkan bağlantılar vardır. Sinir sistemi tarafından uyarılara gerekli tepkilerin verilmesini sağlayan yol *inen yol*, tamamıyla dışarıdan gelen uyarıları sinir sistemine ileten yol ise *çıkan yoldur*.

- *İkinci sinir bağlantı yolları:* Beynin her iki yarım küresinin de bir denge içerisinde çalışmasını sağlar.

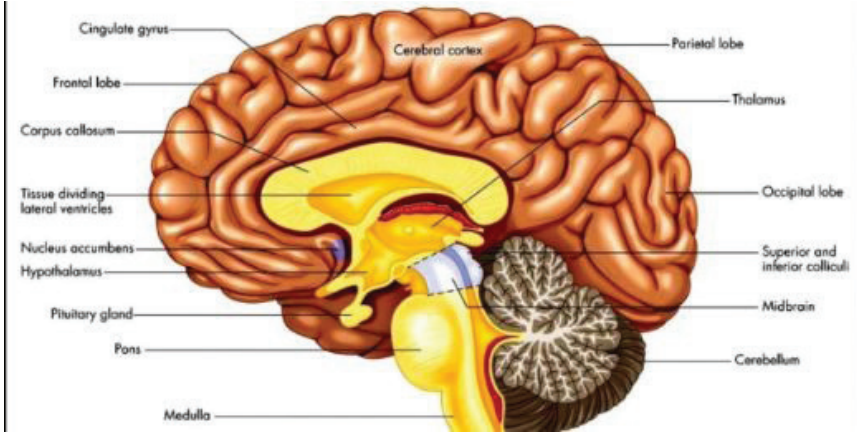
- *Üçüncü sinir bağlantı yolları:* İki yarım küre arasındaki bağlantı ve iletişimi sağlar (Madi, 2014).

Sinir sistemi genel olarak vücuttaki uyarılma, uyarma, bilgileri hızlıca değerlendirip ileme gibi görevleri çok hızlı bir şekilde yapabilmektedir. Sinir sistemi yapıları ve görevleri bakımından kısımlara ayrılırlar (Madi, 2014; Aral, 2016);

a. Otonom (Vejetatif) Sinir Sistemi (OSS): Hipotalamus tarafından yönetilen ve hipotalamusa ek olarak birçok beyinsel faaliyetleri yöneten sinir sistemidir. Vücutta istemsiz olarak çalışan ve iç organları ile dokuların çalışmalarını yöneten sinir sistemidir. Kendi içinde sempatik sinir sistemi ve parasempatik sinir sistemi olmak üzere ikiye ayrılır. Sempatik sinir sistemi genellikle hareketlilik, savaşmak veya kaçmak eylemleri olarak; parasempatik sinir sistemi ise dinlenmek ve sindirmek eylemleri olarak bilinir. Vücudun neredeyse her yerinde birbirine zıt olarak çalışmaktadır. Sadece bir tek cinsellikle ilgili konularda bu iki sistem birlikte çalışmaktadır.

b. Periferik (Çevresel) Sinir Sistemi: Merkezi sinir sistemi ile vücut organları arasındaki iletişimi sağlar. Yani merkezi sinir sisteminden çıkan uyarıları alıp, vücuttaki organlara, gövdeye yayılıp; buradaki duyu reseptörlerden duyuyu alıp merkezi sinir sistemlerine taşır.

c. Merkezi Sinir Sistemi (MSS): Sinir sisteminin ve vücudun denetim ve yönetim ile ilgili kısmı olup, organların, sistemlerin çalışma düzenlerini kontrol eder. MSS özel sinirsel sistemlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan organlardan oluşur. Bu sinirsel organlar; beyin (serebrum), beyin sapı, beyincik (serebellum), omurilik soğani, omurilik ve beyin omurilik sıvısından (BOS) oluşur.



Resim 1: Beyin yapısı

2.BEYİN (SEREBRUM).

Merkezi sinir sistemi içinde en gelişmiş organların başında gelen beyin, milyarlarca sinir hücresinden meydana gelir. Beyin, sinir sistemi aracılığı ile gelen uyarıları alıp; yorumlayıp, değerlendirip, kıyaslayıp ve gerekli tepkisel örgütlenmeyi sağlayan, tanımlama ve hafıza merkezidir.

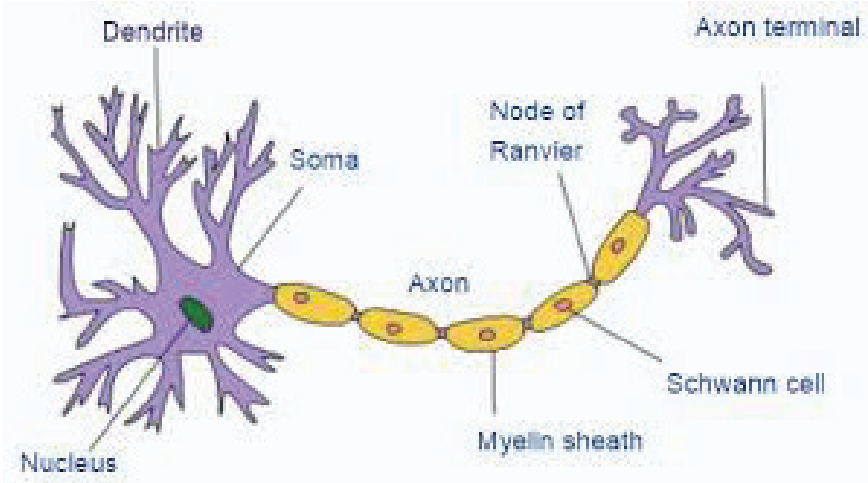
Beyin şekil itibari ile kişilerin kafatası şekillerine ve vücut duruşlarına göre farklılık gösterebilir. Kafatası boşluğu içinde yer alan beyin, kortesk denilen bir zarla kaplıdır. Yaklaşık 1300-1800 gr ağırlığında olan beyin, sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreden oluşur, ortalama 1-5 cm aralığında olmaktadır. Yalnız insan beyin ağırlığı ile faaliyetleri-işlevleri arasında bir bağlantı görülmemiştir. Bu duruma örnek olarak Einstein'ın beyninin normal bir kişinin beyninden daha küçük olduğu, loblar arasındaki oranında yine normal bir kişiden küçük olduğu belirtilmiştir (Şenel, 2003). Tüketim maddesi olarak sadece glikoz ve oksijen tüketen beyin, vücut ağırlığının % 2'sini oluşturmaya rağmen, tüketim olarak vücut kalorisinin %20'sine denk gelmektedir. Beynin en verimli çalışma seviyesine ulaşabilmesi için yeterince glikoz ve oksijenin olması gerekmektedir. Bunlardan biri veya ikisinin eksik veya az miktarda olması kişinin; uyuşuk, pasif ve uykulu bir durum almasına neden olabilmektedir. Beynin çalışmasına etkili olan bir diğer madde de vücudun diğer organlarının da ihtiyacının olduğu hatta yaşam için şart olan “su”dur. Bu ise kan ile karşılanır. Beyne ortalama dakikada 6 litre kan gelmektedir. Eğer bunu sağlayamazsa birkaç dakika da felç gibi geri dönüşsüz sorunlara yol açar (Açıkalın, 1999; Uluorta ve Atabek, 2003). Beynin “yaklaşık %78'i su, %10'u yağ ve %8'i proteindir (Avcı & Yağbasan, 2008).

Anne karnında ilk oluşan ve 4. aya kadar oluşumu devam eden sinir hücreleri olan nöroblast'lar, ileriki dönemlerde nörofibril denilen sinir taneceklerine dönüşmektedirler. Bu sinir hücreleri genel olarak bölünemez, çoğalamaz ve yenilenemezler. On binden fazla çeşitlemeleri bulunan sinir hücrelerinin beyinde bulunan sayıları yaklaşık 100 milyar civarında ve trilyona yakında glia hücrelerinin olduğu tahmin edilmektedir. Glia hücreleri beyinde bulunan nöronları bir arada tutar ve beslenmelerini sağlayarak, zararlı maddelerin süzülmesini sağlar (D'Arcangelo, 2000; Wolfe, 2001). Nöronlar kendi içinde sensör nöron, internöron ve motor nöron olmak üzere 3'e ayrılır:

- Sensör nöron; çeşitli reseptörlerle uyarıları alırlar ve beyne iletirler.
- İternöronlar; gelen sinyalleri beyinde bulunan bu nöronalar işlerler, motor nöronlara iletirler
- Bu nöronlar da uyarıları kas ve vücutta bulunan çeşitli salgı yerlerine iletirler.

Beyindeki bütün iletişim, zihinsel aktiviteler, çevresel farklılık ve değişimleri algılayıp iletme gibi kısacası beyin odaklı ana kumanda merkezi olarak çalışmalarını sürdürür. Nöronlar aynı zamanda kendi aralarında bir bağlantı ve ilişki kurarlar. Birçok psikolog ve uzmana göre bu bağlantı insanların düşünmelerini ve öğrenmelerini sağlarlar. (Giedd vd.1999).

Glia hücreleri, beyinde milyarlarca bulunan ve zihinsel aktivitelere doğrudan katılmayan, destek sistemlerini oluşturan hücrelerdir. Glia hücreleri beyin koruma sisteminden, besin ve ölü hücrelerin uzaklaştırılmasından sorumlu yapılardır. Bir nöron, uzun ve geniş bir hücre gövdesinden buna bağlı uzunca bir akson yapısından ve çok sayıda olan dentritlerden oluşur. Dentrit, uyarıcıların alındığı ilk bölgedir. Akson ise uyarıları gövde boyunca alıp ve diğer hücrelere ileten bir çıkış bölgesidir. İki sinir hücresi arasında doğrudan bağlantı yoktur. Bir hücrenin aksonu ile diğer hücrenin dentritinin birleştiği yerde sinaps boşlukları vardır. Bu sinaps boşluklarında değerlendirme, bilgi alma, öğrenme gibi işlemler gerçekleştirilip tek yönde bilgi akışını sağlar. İletim sadece tek yönde olur. Yani hücrenin aksonundan dentritine doğrudur (Caine RN.& Caine G., 2002).



Resim 2.: Sinir hücresi yapısı

Sinir sisteminde iletim; arka arkaya olan iki süreç ile olur. Bunlar kimyasal ve elektriksel iletimdir. Sinir sistemi içinde yer alan dönüştürücüler ses, ışık vb. kimyasal veya fiziksel uyarıları bu dönüştürücüler vasıtası ile elektriksel hale getirip uyarı verir. Dönüştürücülerden bazıları iç uyarılara bazıları da dış uyarılara tepkiler verir. Bir sonraki aşamada ise sinyaller dentritlere ulaşır. Buradan elektriksel olarak aksonlara ve akabinde sinapslara ulaşılır. Bu aşamada ise transmitter maddeler salgılanır. Salgılanan maddelerle diğer hücrenin tutucuları aktive edilir ve nöron hücresinin dentritinde kimyasal reaksiyonlara neden olur. Bu şekilde sinirsel sinyaller beyin yolculuğuna başlamış olur (Aydın, 2008; Caine RN.& Caine G., 2002;).

Sinirlerin elektriksel aktivitesi, sinapsların yaptığı bağlantılar zaman içinde çok kullanılarak ya kuvvetlenir ya da kullanılmama sonucu zayıflar.

Nöron arkadaşlığı yani en yakınındaki nöron ile genellikle bağlantılar kurulur. Bilgi aktarımı ise birden fazla nöronun yapacağı bağlantılar ile gerçekleşir. Öğrenme veya değerlendirme yapabilmek için çok sayıda nöron gereklidir. Bunlar içinde doğal olarak beynin sürekli uyarılması ve uyarı yönünden zengin bir çevre ile sağlanabilir (Erdamar Koç, 2007; Thomas, 2001).

Beyin yapısal olarak birçok yapıdan oluşur ve bunlar bazen tek başına iş görürken bazen de birlikte çalışarak sistemler kururlar. İki yarım küreden oluşan beynin her bir yarım kürede temporal, frontal, parietal ve oksipital olmak üzere dört lop bulunmaktadır.

2.1.Temporal (Şakak) Lob:

Bölgesel olarak beynin alt kısmı ve her iki kulakların etrafında üst kısımda yer almaktadır. Temporal bölge esas görevi için; duyma ve hafıza işleri olarak nitelendirilebilir (Avcı & Yağbasan, 2008; Ayata ve Aşkın, 2008). Temporal lob özellikle sesin duyulması işleminde görev yapıyor denilebilir. Bu işlevi tespit edebilmek için yapılan çalışmada, bir piyaniste gözleri kapalı olarak Bach'ın bir konçertosunu çaldırıp o anda Pozitron Emisyon Tomografisi (PET) çekilmiştir. Bunun sonucunda üst ve orta temporal lob'un aktive edildiği görülmüştür (Sosyal, Yalçın & Karakaş, 2005).

Orta temporal bölgede yer alan Hipokampus yön bulma ve hafıza gibi beyinsel aktivitelerin kilit noktalarında önemli göreve sahiptir. Limbik sistemde yer alan ve küçük eğrimsi bir yapıda olan Hipokampus; yeni anıların oluşumunda, hafızada ve öğrenmede etkili bir öneme sahiptir (Erberk-Özen & Rezaki, 2007). Temporal lobda meydana gelen bozulma sonucunda algı bozukluğu ve duymada azalma, görmede ve işitmede aşırı seçici olma, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), duygusal, kişilik ve cinsellikte değişimlerin ortaya çıkması gibi sorunlar görülebilmektedir (Yonelinas vd. 2002).

2.2.Frontal (Ön) Lob

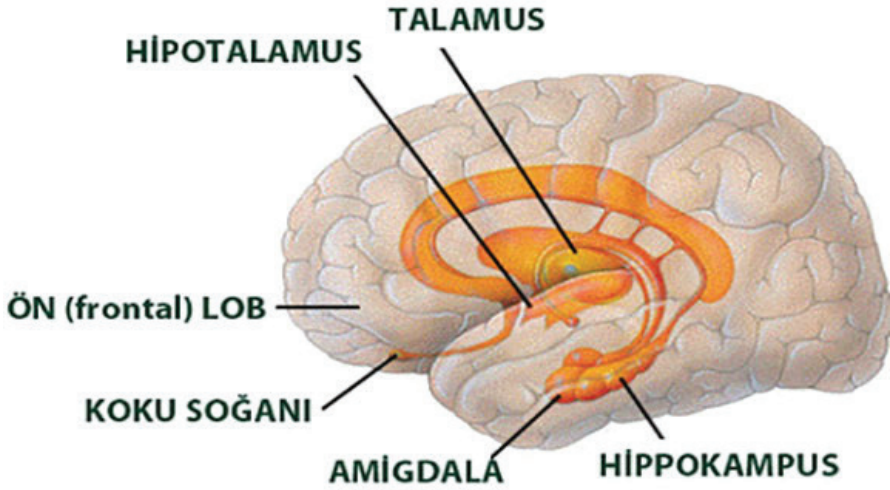
Kelime anlamı olarak ön taraf olan frontal lob, ön tarafta olup beynin her bir yarım küresinin 1/3'ünü kapsamaktadır (Erberk-Özen, & Rezaki, 2007). Burada daha çok yargılama, probleme çözme, düşünme, istatistiki düşünme, eleştirel bakış açısına sahip olma, olası sonuç değerlendirme, hayal kurma, işlevsel bellek gibi işlemler yapılmaktadır (Ertuğrul ve Rezaki, 2006; Plotnik, 2009;). Bununla birlikte insani değer yargılarının içinde olduğu ahlak ve yargıların düzenlendiği, sosyal sorumlulukların bir gerekliliği olan konularda rol alan ve liderlik yapan, insanı insan yapan değerleri taşıyan bölümdür (Yener, 2002).

2.3.Parietal Lob

Frontal lob gibi beyin ön bölümünde olan ancak hemen frontal lob'un arka kısmında yer alan ve duyu merkezi olarak değerlendirilen bu lob, frontal lob'dan derin bir yarık ile ayrılmıştır. Soğuğu, sıcaklığı, basınç ve tat alma gibi duyları hissetmemizi sağlayan lobdur. Bu lob'da yine algılama noktasında yüksek seyirler izler, dil işlevlerinde önemli roller oynar (Smith, 1993).

2.4.Oksipital Lob

Görme duyusu ile doğrudan bağlantılı olan bu lob, kafatasının arka kısmında, ense bölümünde yer alır ve herhangi bir yaralanma sonucu körlüğe ya da görme de harabiyete neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar ve bazı kazalar sonucunda oksipital bölgede oluşan bir yaralanma sonucunda oksipital lobun görmeyle ilgili olduğunu kanıtlamıştır. Ameliyatlar sırasında oksipital lobu uyarılan hastalarda ise ışık görüldüğü veya yine görmeyle ilgili sıkıntıların ortaya çıktığı saptanmıştır (Smith, 1993).



Resim 3: Beyin kısımları

Bunlarla birlikte beyin içyapısında duygularla birlikte çalışan Limbik sistem mevcuttur.

2.5. Limbik Sistem: Kelime kökeni olarak sınır anlamına gelen limbik, beyin sapının etrafını saran, özelde Korpus Kallosumun etrafını çepeçevre saran singulat girus ve hipokampusu içine alan temporal lob'un iç yüzeyinden oluşmaktadır. Limbik sistem ilk başlarda korkuyu yöneten birim olarak düşünülürken, daha sonraları duygusallık ve güdü kontrolünü sağlayan sinirsel ağları da kapsayan bir sistem olduğu anlaşılmıştır. Kısa-

cası limbik sistem duyguların kontrol edildiği ve heyecanların yönetildiği duygusal beyin olarak bilinir. Bu sistemde kendi içinde amigdala, hipokampus, hipotalamus ve talamus olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır.

2.5.1.Amigdala: Amigdala (corpus amygdaloideum), hemen limbik halkanın alt kısmında bulunan ve beyin sapının üst kısmında bulunan bir-biri ile ilişkili ve bağlantılı olan badem görünümlü bir çekirdektir (Arıkan vd., 2008). Duyuların tamamından gelen bilgileri alır ve işler. Başta korku ve saldırganlık gibi duyguları tanımlamada ve bu duygulara gösterilecek davranışların düzenlenmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Demirel, 2003). Ayrıca amigdala, yüz ifadelerinde duyguların çözülmesinde sorumlu olan, mutlu yüz ifadesi, tehlike, korku ve sıkıntılı durumların yüze yansımaları ve çözümlemeyi sağlayan badem görünümlü yerdur (Arıkan vd., 2008).

2.5.2.Hipokampus: Şekil olarak denizatına benzediği için, yunanca da o anlama gelen ‘hipokampus’ kelimesi kullanılmıştır (Songur, Özen & Sarsılmaz, 2001). Temporal lobun içinde ön kısımdan arkaya doğru uzanan yay şeklinde bulunan bir yapıdır. Temporal (şakak) lobun merkezi sayılacak yerde bulunur, hafıza, öğrenme ve duysal (görme, işitme ve koku) uyarıların alınıp, davranışlara dönüşümünü sağlamada limbik sistemi ilk uyarıcı bölge olarak bilinir (Kılıçoğlu, 2007).

2.5.3.Hipotalamus: Büyüklük olarak ortalama bir badem büyüklüğünde olup, sinir sistemi ile hormonal sistemler arasındaki bağlantıyı sağlayan; güdü ve iç salgı bezlerinin çalışması için bir merkez hükmünde olan yapıdır. Hipotalamusu çıkarılmış veya tahrip olmuş bir kişide, aşırı yeme veya hiç yememe; cinsellik dürtülerinin kaybolması gibi durumlarla karşılaşmaktadır (Cüceloğlu, 2015). Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalarda hipotalamusa verilen elektrik sonucunda sperm boşalması görüldüğü, tahribinde ise cinselliğin kaybolduğu görülmektedir (Alsan, 1991). Hipotalamus kısacası vücut ısısı, açlık-tokluk, su-susuzluk, annelik hissiyatları ve doğum ertesinde süt salgılanması, uyku-uykusuzluk ve cinsellik gibi tüm içgüdüsel davranışların hepsinin yönetiminde bulunurlar (Arıncı & Elhan, 1993; Wolfe, 2001).

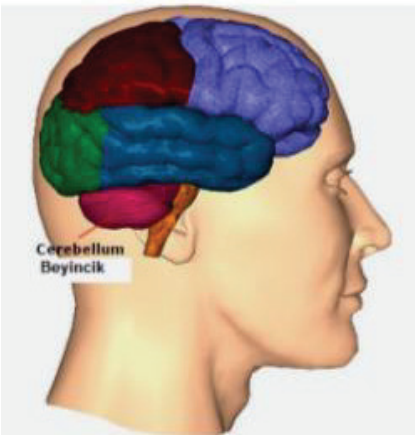
2.5.4.Talamus: Koku dışındaki tüm duyu sistemleri ile ilgilenen ve tam anlamıyla değerlendirme merkezi olarak işlev gören bir sinirsel yapı olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 2015). Talamusta bir problem yaşandığında daha çok görme ve duyu sistemi ile ilgili sıkıntı yaşanır. Vücudun değişik bölgelerinden gelen sinirsel uyarıları alıp kendi bünyesinde değerlendirir ve beyin kabuğuna yönlendirir (Kılıçoğlu, 2007). Diğer sistemlerle ortak çalışan talamusta; güzel-çirkin, sıcak-soğuk, acı-tatlı gibi duyarlar tanımlanır ve birimlere ayrılır (Tokcan, 2007).

3.BEYİNCİK

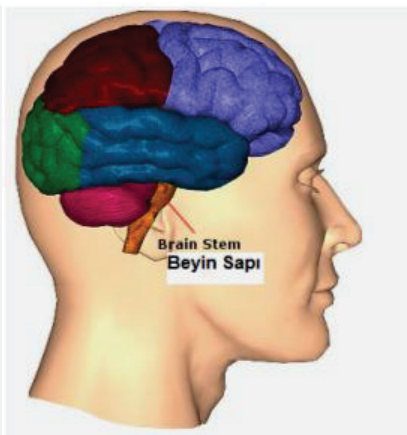
Üzeri bir korteks madde ile kaplı olan ve beyin-beyin sapı arasında bulunan girintili çıkıntılı kırıksık bir yapıdır. Konum olarak arka alt kısımda bulunan beyincik, küçük beyin olarak düşünülür. Ancak beynin doğrudan küçüğü değildir. Beyinden daha fazla nöron yoğunluğuna sahiptir. Beyincik, kas ve hareket sisteminden sorumludur (Madi, 2011). Vücut için denge kontrolü sayılan beyincik, iç kulaktaki yarım daire kanallarından almış olduğu bilgileri kaslara ileterek vücudun duruşunu sağlayarak, vücut dengesine doğrudan katkı sağlamaktadır (Vural, 1999). Yürüme sırasındaki denge, adımlar atılırken sağlanan; bir ayağın bir diğer ayaktan sonra adım-lama olacağını hatırlatan ve faaliyet gösteren beyinciktir. Ayrıca koşmak, yürümek, sıçramak ve bir çizgide yürümek gibi denge işlemlerini yapmada doğrudan etkilidir (Madi, 2011).

4.BEYİN SAPI

Omurilik beyin arasında bir köprü görevi görüp, omurilikten çıkan tüm sinirlerin beyne ulaşmasını sağlar. Bunun tersi şekilde beyinden gelenleri de omuriliğe taşır. Beyin sapı aslında hayati birçok olayda başrol oynar. İstemsiz çalışan solunum, sindirim, boşaltım ve dolaşım sistemleri ile; damar dolaşimleri, kalp çalışması, dikkat, uyku gibi yaşamsal faaliyetler buradan takip edilir (Demirsoy, 1999). Yani beyin sapı tam olarak kişinin kendi isteğinin dışında olan otonom sistemleri düzenler. Beyin sapında ortaya çıkacak herhangi bir hasar sonucunda solunum ve kalp durması beklenir. Çünkü bu merkez tam olarak solunum ve kalp çalışmasını kontrol eder ve yönetir. Ancak bazen bu konuda tek başına yetersiz kalabilmektedir (Şenel, 2003).



Resim 4



Resim 5

5. OMURİLİK

Omurilik; omurilik soğanından yani boyundan kuyruk sokumuna kadar uzunca bir yapıdır. Bu yapı beyin ile vücudun diğer yapıları arasındaki iletişimi sağlayan, organlarla beyin arasındaki bağlantıdır. Çevreden gelen uyarılar burada merkezi sinir sistemine aktarılır ve merkezde oluşan bilgilerde çevresel sinir sistemine gönderilir. Bununla birlikte ani olan yani istemsiz hareketler(refleksler)'de buranın kontrolündedir. Omurilikte oluşan hasar, hasarın yerine göre farklı etkiler ortaya çıkarabilmektedir (Kanra, 2003). Örneğin boyundan aşağı omurilik zarar görürse, kişi artık kollarını kullanamaz, kollara herhangi bir aşırı sıcaklık veya kesici alet uygulandığında algılayamaz, ayaklar aynı şekilde kullanım dışı. Refleksler bilinçli hareketler değildir. Yani düşünülerek yapılan hareket grubuna girmez. Bu nedenle refleks emirleri beyinden değil omurilikten verilir. Çünkü uyarının gidip beyinden gelmesi ile omurilikten gelmesi arasında fark vardır. Omurilik uyarıları daha hızlı gönderir. Omurilik zarar gördüğünde hem bilinçli hareketler hem de bilinçsiz olan hareketler kaybolmuştur (Caine RN.& Caine G., 2002; Çetin, 2010; Vural, 1999).

6. BEYİN GELİŞİMİ

Bireyin gelişimi, bireyin ölümüne ve beden, dil, sosyal ve duygusal olarak en son gelişmiş halini alıncaya kadar devam eden bir süreçtir (Akyol, 2017; Senemoğlu, 2010). Gelişim için bütün gereklilikleri yerine getiren ve yaşamın ileriki yıllarından yapı ve görev yönünden yavaşlamasına rağmen beyin, gelişimini devam ettiren bir yapıdır. İnsanoğlunun gelişiminde farklı gelişim basamakları vardır. Gelişimin en hızlı olduğu dönemler biraz yavaşladığı dönemler ve tam tersi yönde gelişmenin olduğu dönemler görülür. İnsan çevresi ile varlığını sürdürür ve bu şekilde büyür, olgunlaşır ve gelişir. Bu dönemler içinde nöron yoğunluğu yönünden en fazla gelişimin olduğu bebeklik döneminde çevreyle olan ilişkiler çok önemlidir (Akyol, 2017; Karabekiroğlu, 2013).

Zigotun oluşumundan ortalama 3-3,5 hafta sonra beyin gelişimi başlar. Bu gelişimden yaklaşık 2 hafta sonra da omurilikte sinirsel aktiviteyi sağlamak amacıyla ilk bağlantılar oluşur. Doğum ile birlikte sinir hücreleri arasındaki sinaps bağlantıları artmaya başlar. Öyle ki 2 yaş civarında bebeğin sinaptik bağlantıları bir yetişkinle aynı seviyede olur. Bundan bir yıl sonra ise yaklaşık olarak 900-1000 trilyon gibi bir sayıda sinaps oluşmuştur (Akyol, 2017; Karabekiroğlu, 2013). Öğrenme yetisinin sinapslarla ve nöronlarla bağlantısı olduğu düşünüldüğünde, bir bebek 2 yaşına kadar inanılmaz bir öğrenme gücüne sahip olur. Bebekler doğduklarında kendilerinde bulunmayan becerileri, bu öğrenme yetisi ile var olan açıklarını kapatırlar. Gün içinde uyumadıkları her vakitte zamanlarını mutlaka öğrenerek geçirirler (Lowe F. ve Lowe B., 2015). Doğumdan itibaren etrafları-

nı aylarca izleyen bebeklerin yeteneklerinin gelişiminde bu gözlem süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bu sürecin bir noktasında emekleyen bebek yürümeye, heceleyen konuşmaya başlar.

Beyin, diğer birçok organdan daha hızlı bir gelişime sahiptir. Hareket ve duyu organları donanımı insanın güncel dünyaya uyumunu kolaylaştıran organlardır. Duyusal donanım; işitme, koku alma, tat alma ve dokunma gibi duyu organları sayesinde kazanılan bir özelliktir. Motor donanım ise; daha çok hareket ve kas sistemlerinin aktivitesi ile sağlanır (Madi, 2014). Bu gibi gelişimsel özellikleri beyin gelişimi daha önce ve hızlı bir şekilde yapabilmektedir. Beyin öncelikle (bebeklikte) nefes alma, ağlama, emme, uyuma gibi işlemleri yaparken, daha sonra ise (çocukluk ve yetişkinlikte) daha karmaşık işlemleri öğrenmeyi ve yapmayı sağlar (Aral, 2016).

Doğum öncesinden başlayan gelişim, doğumdan sonra da birçok faktöre ihtiyaç duyarak devam edecektir (Akyol, 2017). Gebelik süresince annenin beslenmesinden, aldığı ilaçlara, çevreden gelen dış uyarılara, madde kullanımına (alkol, sigara, uyuşturucu), yaşadığı depresyon ve hastalıklara kadar yaşanabilecek bütün ağır durumlar bebeğe zarar verebilmektedir (Öneş, 2008). Bununla birlikte doğum sırasında yaşanan komplikasyonlar (bebeğin oksijensiz kalması) ve erken doğum eylemleri beyin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Doğumdan sonra da yaşanan çeşitli durumlar bebeğin gelişiminde problemlere neden olabilmektedir. Eğer kalıcı bir hastalık yoksa aileler veya bakım verenler tarafından bebeklere ulaştırılan çeşitli çevresel faktörler; destek, bakım, hijyen ve bazı uyaranlar ile anne veya babanın kişisel durumları; ruhsal durum, zekası, ilgi ve sevgisi, konuşma durumları ve terapötik oyun ve uygulamalar ile bazı bireysel durumlar; beslenme, aşı takibini iyi yapmak, yeterince emzirme durumları bebeğin beyin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etki etmektedir (Akdağ, 2015).

Beyinde uyarı sistemi çalıştığında bazı kimyasal maddeler (Nörotransmitter maddeler) salgılanır. Sinir hücrelerinde; dokunmak, işitmek, tatmak ve görme işlemleri ile uyarılar oluşur ve bu nörotransmitter maddelerin salgılanmasıyla elektriksel aktiviteler ortaya çıkar. Bu süreç bağları güçlendirerek öğrenmelerin kalıcılığına etki eder (Topbaş, 2007). Bu nedenle bebek dünyaya geldiği andan itibaren hatta anne karnından başlayarak çevresi uyaranlar ile zenginleştirilmelidir.

Duyu organları, kendi içinde alıcı, iletici ve kaynaştırıcı olmak üzere 3 özellikle oluşur. Bunlardan iki unsurun olmayışı diğer özelliğin çalışmasını etkiler ve tek başına kalan özellik etkisiz kalır. Örneğin; gören göz değil, beyindeki görme alanıdır, bir nesnenin sesini duyan kulak değil, beyindeki işitme merkezidir. Bu nedenle beyin gelişimi duyu organlarının gelişiminden doğrudan etkilenir (Topbaş, 2007). Bebeklik döneminden başlayarak ço-

cuklara farklı uyaranlar sunmak onlarla kitap okumak, konuşmak, müzik dinlemek, şarkı söylemek, kavram öğrenme, matematik çalışma, eleştirel düşünebilme kabiliyetini geliştirmek için yapılan çalışmalar gibi farklı etkinlik ve uygulamalar beyin gelişiminin desteklemesine yönelik örneklerden bazıları olarak gösterilebilir (Ertem, 2012).

KAYNAKLAR

1. Açıkalin, A. (1999). İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi, Pegem Yayınları, Ankara.
2. Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
3. Akyol, A.K. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, Anı Yayınları, Ankara.
4. Akyüz, G., & Leblebicier, M. A. (2012). Otonom Sinir Sistemi Anatomisi ve Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Physical Medicine & Rehabilitation/Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi*, 58.
5. Alsan, S. (1991). “Duygularımızın Kimyası” Bilim ve Teknik Dergisi, Sayı: 286, s. 6-9.
6. Altındağ, E. (2015). Epilepside ilk nöbet. Çocuk ve ergenlerde nörolojik hastalıklara yaklaşım rehberi içinde (s.21-26). A. Dervent, S. Ayta, Ö. Çokar, D Uludüz (Eds.)
7. Aral, N. (2016). Beyin ve beyin gelişimi. Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde gelişim içinde (s.3-20). M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
8. Arıncı, K. ve Elhan, A. (1993). “Merkezi Sinir Sistemi”, Murat Kitabevi, Ankara.
9. Arıkan, O., İrkeç, C., İşeri, E., Özgören, M., Karakaş, H.M. Karakaş, S. Uzbay, T. ve Yüksel, N. (2008). “Kognitif Nörobilimler”, Medikal ve Nobel Tıp Kitap Sarayı, Ankara.
10. Avcı, D.E. & Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2): 1-17.
11. Ayata, E. & Aşkın, C. (2008). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 13-22
12. Aydın, B. (2004). Down sendromlu çocuklarda dil sisteminin işleyişi üzerine dilbilimsel bir çözümleme. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
13. Aydın, S. (2008). Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji eğitiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
14. Caine, R.N.& Caine, G. (2002). Beyin temelli öğrenme (G. Ülgen, çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
15. Cüceloğlu, D. (2015). İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi. Çetin, M. (2010). Sağlık Okuryazarlığı. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

16. Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (5. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
17. Demirsoy, A. (1999). Yaşamın Temel Kuralları (Cilt I/ Kısım II), Meteksan A.Ş. Ankara.
18. Duman, B. (2015). Neden Beyin Temelli Öğrenme? Ankara: Pegem Akademi.
19. D'arcangelo, M. (2000). "How Does the Brain Develop?", Educational Leadership. 58(3): 68-71.
20. Yonelinas, A. P., Kroll, N. E., Quamme, J. R., Lazzara, M. M., Sauvé, M. J., Widaman, K. F., & Knight, R. T. (2002). Effects of extensive temporal lobe damage or mild hypoxia on recollection and familiarity. *Nature neuroscience*, 5(11), 1236.
21. Erberk-Özen, N. ve Rezaki, M. (2007). "Prefrontal Korteks: Bellek İşlevi ve Bunama ile İlişkisi", Türk Psikiyatri Dergisi, 18(3): 262-269.
22. Erdamar Koç, G. (2007). Beyin Temelli Öğrenme. Eğitim psikolojisi içinde, A. Ulusoy (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
23. Ertem, İ. Ö. (2012). Bebeklik ve erken çocuklukta beyin gelişimi ve yaşam boyu etkileri. Bebek ruh sağlığı içinde (s.63-8) Neşe Erol (Ed.), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
24. Ertuğrul, A. & Rezaki, M. (2006). "Prefrontal Korteks ve Şizofreni", Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 16:118-127.
25. Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861.
26. Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. Eğitimde kuram ve uygulama, 9(4), 280-298.
27. Jeong, S., Zheng, B., Wang, H., Xia, Q., & Chen, L. (2018). Nervous system and primary liver cancer. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-Reviews on Cancer*.
28. Kanra, G., Ceyhan, M., & Kara, A. (2003). Menenjit I: etiopatogenez. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46(1), 57-66.
29. Karabekiroğlu, K. (2013). Bebeğin ruhsal gelişimi. İstanbul: Say Yayınları.
30. Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. Türk Fen Eğitim Dergisi, 3(2), 66-82.
31. Kılıçoğlu, A. (2007). "Stres ve Beyindeki Etkileri: Bir Gözden Geçirme", Yeni Symposium Psikiyatri, Nöroloji Ve Davranış Bilimleri Dergisi, 45(3): 134-140.
32. Lowe, F. & Lowe, B. (2015). Bebeğinizin beyin eğitimi. İstanbul: Optimist Yayınları.

33. Madi, B. (2011). Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur, Efil Yayınevi, (2. Basım), Ankara
34. Madi, B. (2014). Öğrenme beyinde nasıl başlar? Ankara: Elif Yayınevi.
35. Öneş, K., Çelik, B., Çağlar, N., Gültekin, Ö., Yılmaz, E. & Çetinkaya, B., (2008). Serebral Palsi Polikliniğine mürecaat eden hastaların demografik ve klinik özellikleri. *Turkish journal of physical Medicine / Rehabilitation/ Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi*, 54(1):13-16.
36. Plotnik, R. (2009). Psikolojiye Giriş, (Çev. Tamer Geniş), Kaknüs Yayınları, İstanbul
37. Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
38. Smith, A. (1993). İnsan, Yapısı ve Yaşamı (Çev. Erzen Onur ve Nida Tektaş) Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993.
39. Songur, A., Özen, O.A. ve Sarsılmaz, M. (2001). “Hipokampus”, *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 21: 427-431.
40. Sosyal, Ş. Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2005). “Temporal Lobun Sesi: Müzik”, *Yeni Symposium* 43(3): 107-113.
41. Şenel, F. (2003). “Beyinin Gizemi”, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Eylül: 1-23.
42. Thomas, P.B. (2001). The implication of brain research in preparing young children to enter school ready to learn. Unpublished doctoral dissertation, the Florida Agricultural and Mechanical University College of Education, Florida
43. Tokcan, H. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımının akademik başarı üzerine etkisi.
44. Topbaş, E. (2007). Ceviz yapılı beyin: Kendimi tanımak ve geliştirmek hakkımdır. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
45. Topbaş, S.S. (2011). Dil ve kavram gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık
46. Uluorta, N. ve Atabek, E. (2003). “Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuar Öğretimindeki Yeri”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 295-304.
47. Vural, F. (1999). Anatomi Atlası, Birol Basın Yayın Dağıtım ve Ticaret Ltd.Şti. İstanbul.
48. Wolfe, P. (2001). Brain Matters: Translating Research Into Classroom Practice, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.
49. Yener, G.G. (2002). “Beyin-Sinir Ağları ve İlişkili Klinik Özellikler”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5(3): 135-138.

50. Şekil1: https://www.google.com.tr/search?q=beyin&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWje0pCw3_HbAhUMhqYKHbr0DbQQ_AUICigB&biw=1600&bih=745#imgrc=h2HXvgzn00WOfM
51. Şekil 2: https://www.google.com.tr/search?q=n%C3%B6ronun+yap%C4%B1s%C4%B1&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjKnvrqkPnbAhUxiaYKHSoKCPUQ_AUICigB&biw=1600&bih=745
52. Şekil 3: <https://www.guncelpsikoloji.net/fizyolojik-psikoloji/limbik-sistem-bolumleri-ve-gorevleri-h6183.html>
53. Şekil 4: <http://www.neuroskills.com/images/cerebellum>
54. Şekil 5: <http://www.chiffandfipple.com/cf5-23-03/brainst>
55. Şekil 6: https://www.google.com.tr/search?q=uyarandan+zengin+bir+%C3%A7evre&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiak5n2-qXcAhXEEiwKHYz6B24Q_AUICigB&biw=1600&bih=794#imgrc=_

Bölüm 20

PERFORMANSLARINA DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ¹

Mustafa KILINÇ²

1 Bu çalışma, Doç. Dr. Selami SÖNMEZ danışmanlığında yürütülen, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ'a ait doktora tezinden üretilmiştir (Tez No: 279286).

2 Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0002-2759-4916>, mkilinc@mehmetakif.edu.tr

1.Giriş

Bireyleri diğer bireylerden ayıran tipik özellikleri içinde barındıran kişilik; mizaç, tutum, ilgi, istidat, inanç, fiziksel özellikler vb. birçok bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden biri de karakterdir. Karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlanabilir. Karakter içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlâk kurallarından oluşur ve ona göre değerlendirilir. Karakter, zamanın olayların ve eğitimin etkisi ile değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir (Çağdaş ve Seçer, 2002; Govsa, 1999; akt. Gökçek, 2007). Doğumdan sonraki tüm öğrenmelerdir. (Kaya, 2003; akt. Çapan, 2005). Genel olarak kabul edilen ahlâkî değerlerin, içselleştirilmiş halini yansıtan davranışlar toplamıdır (Tapper, 2007).

Adler'e (2010) göre karakter “hayatın meseleleri karşısında, bir insanın ruhunda meydana gelen çeşitli ifade şekilleridir. Karakter doğuştan kazanılan bir şey değildir.” Sosyal niteliği olan bir kavramdır. Bir insanın karakterinden onun çevresiyle olan ilişkileri anlaşılmaktadır (Arpacı, 1992). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Ferdin karakteri, kişisel özelliklerle, içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur (Köknel, 1982). Bu noktada bazı karakter özelliklerinin, karakter eğitimi yoluyla bireylere kazandırılıp kazandırılmayacağı gündeme gelir.

Karakter eğitiminin temel amacı çocukluk döneminde anlayışlı, ilgili, ahlâkî değerleri olan ve üretken, gençlik çağında ise potansiyellerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak buna göre yaşayan iyi birer çocuk yetiştirmektir. Etkin karakter eğitimi, tüm öğrencilerin herhangi bir beklenti olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacı ile sınıflar ve okul ortamlarını oluşturulmasını içermektedir. Battistich (2005), karakter eğitimi okul hayatının tüm boyutlarının dikkatlice kullanılarak en uygun karakter gelişiminin sağlanması olarak tanımlamıştır. Eğitimdeki müfredat içeriği, eğitim şekli, disiplin anlayışı ve yönetim karakter eğitimine fayda sağlamaktadır.

Lickona, Schaps ve Lewis'e (2003) göre karakter eğitiminin on bir prensibi şunlardır;

1. Karakter eğitimi, iyi karakterin temeli olarak temel ahlâkî değerleri teşvik eder.
2. Karakter; düşünme, duygu ve davranışı içerecek şekilde tanımlanmalıdır.

3. Etkili karakter eğitimi, okul yaşamının basamaklarında temel değerleri teşvik eden; amaçlı, kararı elinde tutan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.

4. Okul insanî ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.

5. Karakter geliştirmek için öğrenciler, ahlâkî yaşantı fırsatlarına ihtiyaç duyar.

6. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir.

7. Karakter eğitimi öğrencilerde, içgüdümlü bir isteklendirme-geliştirme çabası içinde olmalıdır.

8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlâk topluluğu olmalıdır.

9. Karakter eğitimi hem personelin hem de öğrencilerin ahlâkî liderliğini gerektirir.

10. Okul, karakter eğitimi çabalarında aileyi ve çevreyi tam bir ortak olarak görmelidir.

11. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermektedir.

Karakter eğitimi yaygın olarak, öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003). Karakter eğitiminin amacını gerçekleştirmesi için bu eğitimin, ayrı bir program gibi değil, bütün ders programlarıyla bağlantılı ve sosyal hayatın içine girmiş bir müfredat olarak ele alındığı görülür. Sınıf, olumlu karakterlerin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmeli, öğretmen de asıl görevin kendi omuzlarına yüklendiğinin bilincinde olmalıdır. Bu sebeplerle karakter eğitimi fastfood tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha çok okul yaşamının bir parçası olmalıdır (Anderson, 2000; akt. Ekşi, 2003).

Karakter eğitimi en genel anlamıyla “örtük veya açık program” aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003). Örtük program ya da örtük müfredat (hidden, implicit curriculum), öğrencilerin günlük deneyimlerinden elde ettikleri kişisel ve sosyal öğrenmeyi sağlar. Bu, bütün okulu kapsar ve öğrencilerin davranışları ve öğrenmeleri üzerinde çok bü-

yük bir etkiye sahiptir. Okulun yapısı ve işleyişiyle ilgili olan örtük müfredat vasıtasıyla mesajlar iletilir (Arthur, 2003). Kağan'a (2001) göre düzenli bir şekilde oturmuş örtük program, olumlu bir etkiye sahip olabilir ve öz denetimi teşvik eden saygılı ve ilgili bir toplum oluşturmaya yardımcı olabilir (Gossett, 2006). Örtük program, okul iklimi ve okul kültürüyle yakından ilgilidir.

Uysal'ın (2008) aktardığına göre: etkili karakter eğitimi, bir okula, bir program ya da program grubu eklemek değildir. Daha ziyade o, okul kültürünün ve okul hayatının dönüşümüdür (Berkowitz, 2002). Robinson, Jones ve Hayes'a (2000) göre karakter eğitimi tanımına; özellikle, çocukların iyi insanlar olmasına yardımcı olma amacına yönelik, notlar dışındaki, okulun sağladığı hemen hemen her Şeyi dâhil edebiliriz (Tapper, 2007). Karakter eğitimiyle ilgili olarak hem okul personeline hem de ailelerde bir düşünce birliği olduğu söylenebilir. Amerika'da iki yüz devlet okulu müdürü üzerinde yapılan bir araştırmada, müdürlerin %81'i okul müfredatına karakter eğitiminin dâhil edilmesinin gerektiğini söylerken, %99'u sorumluluğun, %97'si de dürüstlüğü ve iyi vatandaşlığın okul müfredatında yer alması gereken önemli değerler olduğunu ifade etmişlerdir (Wood ve Roach, 2000). İki yüz seksen öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %75'inden fazlası, karakter inşasının millî eğitimin bir parçası olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Mathison, 1998). Aileler üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise katılımcıların %90'ından fazlası, "okulların; cesaret, merhamet, [kendini ve diğerlerini] kabul ve dürüstlük gibi değerleri kazandırması gerektiğini" düşündüklerini ifade etmişlerdir (Elam, Lowell ve Gallup, 1993; akt. Ekşi 2003).

Ekşi'ye (2003) göre, Türkiye için düşünülecek olursak, insanlar arasında en basit anlatımıyla bazı duyarlılıkların kayboluşu bile karakter eğitimi için yeterli bir sebeptir. Yeni nesil arasında; Şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya veya öğretmene karşı gelme, madde bağımlılığı, intihar ve benzeri kendine zarar verici davranışlarda artış olmaktadır. İş ahlakında ve kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde ise azalma, günden güne daha sık rastlanır olmuştur. Bunlar, aile ve eğitimcilerin gözlemleri ve istatistiklerle doğrulanmaktadır (Kağan, 2001; Lickona, 1991). Karakter eğitimi; vatandaşlık eğitimi, insanî değerler eğitimi ve demokratik değerler eğitimi de kapsamaktadır (Tokdemir, 2007).

Karakter eğitiminin temel taşlarından birisi, karakter eğitiminin seviz prensibini tesis eden "Karakter Eğitimi Üzerine Aspen Bildirisi" dir (Aspen Declaration on Character Education) (1992). Bu bildiriye katılanlar, dördüncü maddedeki altı temel ahlâkî değeri (Six Pillars of Character); (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, duyarlılık ve vatandaşlık) uzlaşarak ortaya çıkarmışlardır. Bu kelimelerin seçilmesinin sebebi; kültürel, politik ya da dinî ön yargılardan uzak olarak, kısa fakat kapsamlı

bir değerler listesi geliştirmeyi ve ahlâkî standartları ölçmede kullanılabilecek ortak bir dil oluşturmayı sağlamasıdır. Günümüze kadar yüzlerce okul, gençlik ve vatandaşlık organizasyonu, şehir ve şirket, ahlâkî farkındalığı ve ahlâkın önemini arttırmak için bu altı temel ahlâkî değeri kullanmışlardır (Character Counts!).

Millî Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim-öğretim yılında radikal bir karar almış ve 1968 yılından beri uygulanmakta olan müfredat programını Avrupa Birliği standartları çerçevesinde, revizyon yoluna gitmiştir (MEB, 2004). Bu kapsamda davranışçı eğitim anlayışından vazgeçilerek bazı Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan yapılandırmacı (constructivist) eğitim anlayışı benimsenmiştir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının seçilmesine gerekçe olarak;

- Bilim, eğitim bilimleri, teknoloji, öğretme ve öğrenme anlayışındaki değişimler,
- Eğitimde kalite ve eşitliği artırma çabaları,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlılık,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi,
- Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğü oluşturmak,
- Dünyanın yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlüğün sağlanması ve
- Öğretim programlarının AB normları ile uyumlu hale getirilmesi gösterilmektedir.

Buna ek olarak, 2004 yılına kadar uygulanan programda öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimlerine daha fazla önem verilmiş ve kişilik gelişimleri göz ardı edilmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımıyla birlikte, öğrencilerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler “baskın” olarak vurgulanmıştır. Baskın olarak vurgulanan bu temel değer ve kişisel nitelikler ilköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı için on beş farklı tema altında toplanmıştır. Her bir temaya ilişkin olarak programlarda yer alan kazanımların ilgili temaları yordama düzeyleri ise araştırılması gereken önemli bir sorundur.

1.1.Araştırmanın Önemi

Millî Eğitim Bakanlığının 2004–2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu ve yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan yeni müfredat programının, karakter eğitimi açısından bilimsel olarak değerlendirilmesinin yapılmamış olması ve böyle bir değerlendirmenin ilk olma özelliği son derece önem taşımaktadır. Araştırmayı önemli kılan diğer bir

husus da; 2009–2010 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde yapılandırma-cılık anlayışına uygun olarak eğitim almakta olan öğrencilerin, ilk üç yılı tamamlayarak dördüncü sınıf düzeyine gelmiş olmaları ve bu durumun mevcut programları karakter eğitimi açısından değerlendirebilmek için bir ürün değerlendirilmesi yapabilmeyi mümkün kılmasıdır. Böyle bir değerlendirme çalışması, hem uygulayıcılara hem de bakanlık yetkililerine önemli bir dönüt sağlamış olacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgu ve yorumlar, bundan sonra programın karakter eğitimi boyutunda bilimsel çalışma yapmak isteyen akademisyen ve araştırmacılara da yol gösterici nitelikte olacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın, “Karakter Eğitimi Boyutu” ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak ne durumda olduğunun saptanmasıdır. Buna yönelik araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Karakter eğitimine ilişkin on beş alt boyuttaki her bir kazanımın ait olduğu hedefi yordama gücü ne durumdadır?
2. Karakter eğitimine ilişkin hedefler arasındaki ilişkinin, nicel değerleri ile hedef örüntüsü ne durumdadır?
3. Karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem düzeyine göre sıralanması ne durumdadır?

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim programlarında yer alan ve karakter eğitimi ile ilintili olan kazanımlara dayalı olarak öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle; bu çalışma deneysel ya da ilişkisel bir deneysel tasarım içermemekle birlikte araştırma modeli olarak öğretim programlarının değerlendirilmesine dayalı özel araştırma modeli ele alınmıştır. Programın değerlendirme boyutu ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte genellikle kabul edilen, bireyin davranışlarında oluşması beklenen istendik davranış değişmelerinin, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma süreci olduğudur (Demirel, 2003; Sönmez, 2004).

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni olarak Kırşehir İli Merkezi'nde otuz farklı ilköğretim okulunda 4. sınıflarda öğrenim gören iki bin öğrenci olmaktadır. İlk aşamada bu evrenden basit rastgele örneklem yöntemi ile örneklem çekilmesi düşünülmüş; ancak evrenin ulaşılabilir olması ve örneklemden kaynaklanabilecek kestirim hatalarından kaçınmak için ör-

nekleme yönteminden vazgeçilmiş, doğrudan evrende yer alan öğrencilere ulaşılmıştır. Ancak iki bin adet öğrenciye iletilen Karakter Kazanımlarına Yönelik Tipik Performans Ölçeği (KK-TPÖ) formundan bin sekiz yüz altmış dört tanesi geri dönmüş, bazı eksik ve samimi olmayan gözlemler çıkartıldıktan sonra geriye bin sekiz yüz otuz altı adet öğrenci verisi kalmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine bakıldığında, %53.30'unun erkek, %46.70'inin ise kız öğrenci olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, %58.40'ının okul öncesi eğitim almasına karşın %41.60'ı ise okul öncesi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen KK-TPÖ formunun, geliştirilme süreci ve uygulama sonrası elde edilen psikometrik özellikleri sırasıyla verilmiştir.

2.3.1. Karakter Kazanımlarına Yönelik Tipik Performans Ölçeği'nin (KK-TPÖ) Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışması iki aşamalı olarak ele alınmıştır. Bunlardan ilki ölçeğin tasarım aşaması ve diğeri ise uygulama sonrası düzenleme aşamasıdır. Ölçeğin tasarım aşamasında öncelikle ölçülecek yapı olan karakter yapısının özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra ise tipik performans göstergeleri olan kırk altı adet kazanım ilköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı taranarak belirlenmiş ve kazanım ifadeleri elde edilmiştir. Kazanımların ilgili hedefler ile ilişkisi uzman görüşlerine sunulurken kapsam geçerlik oranları hesaplanmış ve kırk altı adet kazanımın kapsam geçerlikleri .05 yanılma düzeyinde anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak bu kazanım ifadelerini içeren KK-TPÖ formunun kapsam geçerliği sağlanmış oldu. Ölçeğin görünüş geçerliği için ise odak grup çalışmasına başvurulmuştur. Bu amaçla; Kırşehir ili merkezinde bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 4-A şubesi öğrencilerine aday KK-TPÖ formu dağıtılarak her bir kazanım ifadesi ve bunların derecelendirilmesi konusundaki anlaşılabilirlikleri gözlem ve nitel çalışma ile belirlenmiştir. Bu aşamada her bir kazanım ifadesi okunarak teker teker öğrencilere neler algıladıkları sorulmuş, buna ek olarak, “Bunu daha iyi anlayabilmek için nasıl olması gerekir?” sorusu yöneltilerek görünüş geçerliği sağlanılmaya çalışılmıştır. Buna göre yedi madde, daha iyi anlaşılabilir olması açısından ölçmeye yöneldiği yapı bozulmadan kazanım ifadesi yerine öğrencilerin belirlediği ifadeye dönüştürülmüştür. Böylece ölçeğin tasarım aşamasında ele alınan kapsam ve görünüş geçerlikleri sağlanmış ve aday KK-TPÖ formu şekillenmiş oldu. KK-TPÖ nihai formunu elde edebilmek için aynı okulun 4-A, 4-B, 4-C, 4-D ve 4-E sınıflarındaki yüz doksan öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler

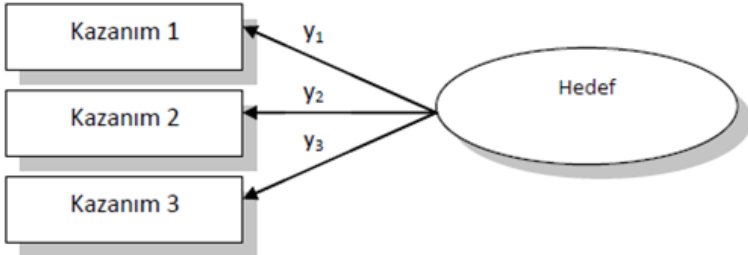
göre madde analizi ve faktör analizi uygulanmıştır. Bu verilerden elde edilen değerlerden genel güvenilirlik değeri Cronbach alfa katsayısına göre .92 olarak hesaplanmış ve faktöriyel geçerliklerinin sağlandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda KK-TPÖ nihai formu oluşturularak evrende yer alan tüm öğrencilere uygulanmıştır. KK-TPÖ, toplamda 47 maddeden oluşmaktadır ve 1-Her zaman ila 4-Hiçbir zaman arasında değişen 4'lü Likert yapıdadır.

2.4. Veri Analizi

Baykul (2000), öğretim programının sağlamlığının test edilmesinde kazanım-kazanım, hedef-kazanım ve hedef-hedef bağıntılarının sınanmasını işaret etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada; ilköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ve karakter eğitiminde ele alınan kırk altı adet kazanım ve on beş adet hedef göz önüne alındığında: a) Hedef-kazanım bağıntısının sınanması, b) Hedeflerin örüntüsünün belirlenmesi ve c) Hedeflerin karakter yapısına göre önem sıralamasının saptanması amaçlanmıştır.

2.4.1. Hedef-Kazanımların Sınanması

Bu çalışmada ele alınan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimi kapsamında üç aşamalı olarak değerlendirilmesinin ilk aşamasını kazanım-hedef tutarlılığının sınanması oluşturmaktadır. Bu amaçla her bir kazanımın ait olduğu hedef ile bağıntısını sınamak için doğrulayıcı faktör modeli (confirmatory factor model) üzerine kurulu path analizi kullanılmıştır. Bu modelin şematik yapısı Şekil-1'de verilmiştir.



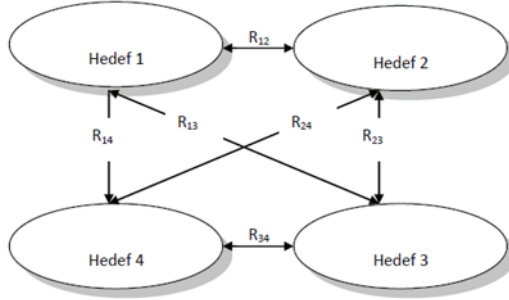
Şekil 1. Kazanım-Hedef Bağıntıları için Doğrulayıcı Faktör Modeli

Şekil-1'de verildiği gibi kazanım-hedef bağıntısı path katsayıları ile gösterilmiştir. Bu katsayısı kazanım-hedef bağıntısının nicel olarak gücünü ifade ederken, bu katsayının istatistiksel olarak anlamlılığı ise t test istatistiği ile elde edilmiştir.

2.4.2. Hedef Örüntülerinin Belirlenmesi

Karakter eğitimine dayalı üç aşamalı program değerlendirme sürecinin ikinci aşamasını ise birinci aşamada tanımlanan ve analizlerle doğru-

lanan hedefler arasındaki örüntünün (pattern) ortaya konması ve ilişkilerin sınanması oluşturmaktadır.

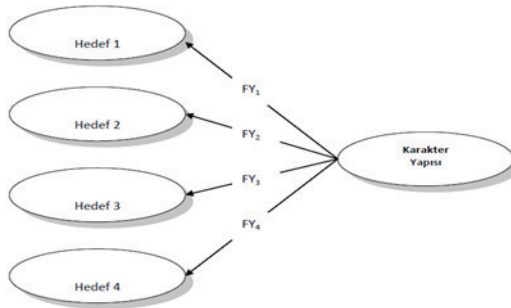


Şekil 2. Hedeflerin Örüntüsü ve Path Katsayıları

Şekil-2’de görüldüğü gibi örnek olarak dört adet hedef ele alınmış ve bunlar arasındaki ilişkinin nicel değerleri R simgesi ile gösterilmiştir. Örneğin R34, 3. ve 4. hedefler arasındaki ilişkinin gücünü ifade etmektedir. Bu araştırmada karakter eğitiminde yer alan on beş adet hedef ifadesi arasındaki ilişkiler belirlenerek hedef örüntüsü ortaya konulmuştur.

2.4.3.Hedef-Karakter Yapısı Bağlılıklarının Önem Sıralaması

Bu çalışmada tanımlanan ve karakter eğitimine dayalı hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan üç aşamalı program değerlendirme modelinin üçüncü aşamasında ise karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem sıralarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu aşama, bilişsel taksonomideki hedeflerin aşamalı yapısından hareket edilerek planlanmıştır. Bilindiği gibi, karakter, tutum vb. gibi tipik performansla dayalı psikolojik yapılarda hedefler aşamalı olmadığından dolayı hedeflerin önem sıralaması önem kazanmaktadır. Bu nedenle üç aşamalı program değerlendirme sürecinin son aşamasını hedeflerin yöneldiği genel psikolojik yapıyı yordama gücü ve önemini belirlemek oluşturmuştur. Şekil-3’de olduğu gibi, hedeflerin yöneldiği karakter yapısını hangi hedeflerin ne derecede yordadığı FY path katsayıları ile gösterilmiştir.



Şekil 3. Hedeflerin Karakter Yapısını Yordama Gücüne İlişkin Path Katsayıları

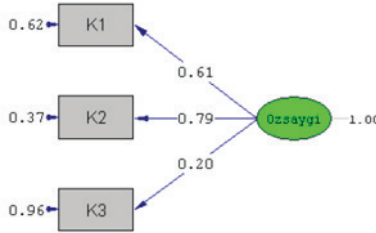
Buna göre FY1, 1. hedefin karakter yapısı üzerindeki etki düzeyini verecektir. Bu path değerleri ise hedeflerin önem sırasına göre büyüklük sıralamasına olanak verecektir. Bu çalışmadaki üç aşamalı program değerlendirme modelinin veri çözümlemesinde doğrulayıcı faktör modelleri kullanılmıştır. Bu modellerin önemli bir özelliği, araştırmacı tarafından hipoetik olarak ifade edilen bağıntıların sınanmasına olanak vermesidir (Pohlmann, 2004). Ancak bu sınamaların gerçekleşebilmesi için öncelikle veri-model uyumunun sağlanması gerekmektedir. Bu veri-model uyumunun nicel ifadesi olarak GFI, CFI ve RMSEA gibi indisler kullanılmaktadır. Uyum indisleri olarak adlandırılan bu indislerden GFI ve CFI indislerinin değerinin .90'dan büyük, RMSEA değerinin ise .08 değerinden küçük olması gerekmektedir (Yurdugül, 2005). Bu çalışmada kurulan ve çözümlenen tüm uyum indis değerleri yeterli düzeyde bulunmuş ve ancak rapor edilmemiştir.

3.Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, verilerin analizi kısmıyla uyumlu olarak üç aşamada verilmiştir.

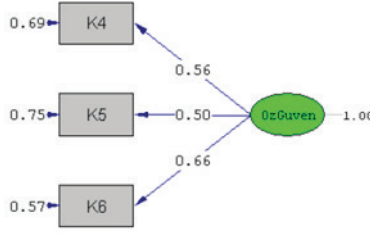
3.1.Hedef Kazanımların Bağlantılarının Çözümlemesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında, araştırma kapsamında ele alınan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimindeki on beş hedefin, ilgili kırk altı kazanımla olan bağlantılarının incelenmesine yer verilmiştir.



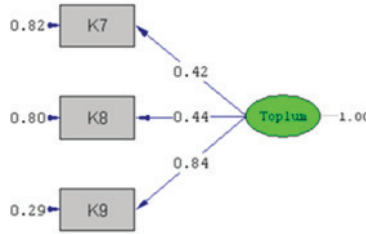
Şekil 4. Öz Saygı Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-4'de “öz saygı” boyutunda yer alan kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K1) Hata yapabileceğimi kabul ederim.” (Faktör yükü=.61; $p<.05$) ve “(K2) Kendimi olduğum gibi görür ve başkalarına benzemeye çalışmam.” (Faktör yükü=.79; $p<.05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “(K3) Kendimin değerli olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=.20; $p>.05$) tipik performansının öz saygıyı yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



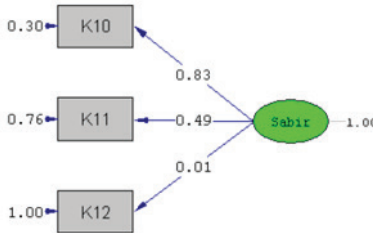
Şekil 5. Öz Güven Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-5’de “öz güven” boyutunda yer alan kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K6) Doğru bulmadığım, kabul etmediğim bir durumda hayır derim.” (Faktör yükü=.66; $p<.05$) kazanımının ilk sırada, “(K4) Haksızlığa uğradığımda sebebini sorgulamaktan çekinmem.” (Faktör yükü=.56; $p<.05$) kazanımının ikinci sırada ve “(K5) Beni ilgilendiren konularda kendi düşüncelerimi söylerim.” (Faktör yükü=.50; $p<.05$) kazanımının da üçüncü sırada olduğu görülmüştür.



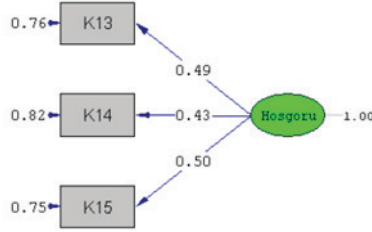
Şekil 6. Toplumsallık Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-6’da “toplumsallık” boyutunda yer alan kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K9) Kurallara uymamın bana ne fayda sağlayacağını bilirim.” (Faktör yükü=.84; $p<.05$) ve “(K8) Birlikte yaşayabilmek için kuralların gerekli olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=.44; $p<.05$), “(K7) Görgü kurallarına uyarım.” (Faktör yükü=.42; $p<.05$) tipik performansının “toplumsallık” boyutunu yordadığı görülmektedir.



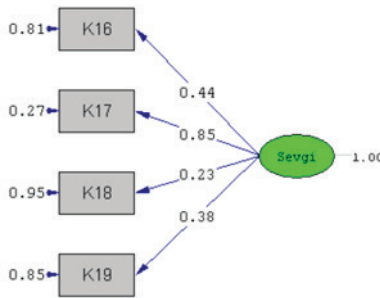
Şekil 7. Sabır Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-7’de “sabır” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordama düzeylerine bakıldığında; “(K10) Yapılan konuşmaları sonuna kadar dinlerim.” (Faktör yükü=.83; $p<.05$) ve “(K11) Ailemin durumu uygun değilse, isteğimi erteleyebilirim.” (Faktör yükü=.49; $p<.05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “(K12) Sinirlendiğimde öfkemi kontrol ederim.” (Faktör yükü=.01; $p>.05$) tipik performansının “sabır” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



Şekil 8. Hoşgörü Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-8’de “hoşgörü” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K15) Her insanın değerli olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=.50; $p<.05$), “(K13) İnsanların hata yapabileceklerini ve bunun da doğal olduğunu kabul ederim.” (Faktör yükü=.49; $p<.05$) ve “(K14) İnsanların birbirinden farklı olduğunu ve bunun da bir zenginlik olduğunu kabul ederim.” (Faktör yükü=.43; $p<.05$) kazanımları tipik performansının “hoşgörü” yordadığı görülmektedir.



Şekil 9. Sevgi Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-9’da “sevgi” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordama düzeylerine bakıldığında; “(K17) Ülkemi severim.” (Faktör yükü=.85; $p<.05$), “(K16) Ailemi severim.” (Faktör yükü=.44; $p<.05$), “(K19) Doğayı severim.” (Faktör yükü=.38; $p<.05$) ve “(K18) İnsanları severim.” (Faktör yükü=.23; $p<.05$)

kazanımlarının tipik performansının “saygı” boyutunu yordadığı görülmektedir.



Şekil 10. Saygı Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-10'da “saygı” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik öğrencilerin tipik performanslarının yordama düzeylerine bakıldığında; “(K21) Aileme saygı duyarım.” (Faktör yükü=.51; $p<.05$), “(K22) Çevremdeki insanlara saygı duyarım.” (Faktör yükü=.46; $p<.05$), “(K20) Kendime saygı duyarım.” (Faktör yükü=.38; $p<.05$) ve “(K23) Millî ve manevî değerlere saygı duyarım.” (Faktör yükü=.27; $p<.05$) kazanımı tipik performansının “saygı” boyutunu yordadığı görülmektedir.



Şekil 11. Barış Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

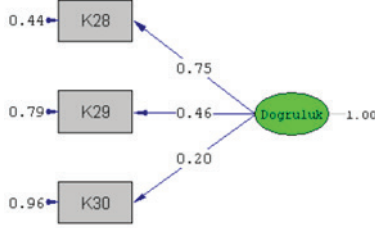
Şekil-11'de “barış” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K24) Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanmam.” (Faktör yükü=.13; $p>.05$) ve “(K25) Dargınları barıştırmak için dinî bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=.10; $p>.05$) kazanımı tipik performanslarının “barış” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



Şekil 12. Yardım Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

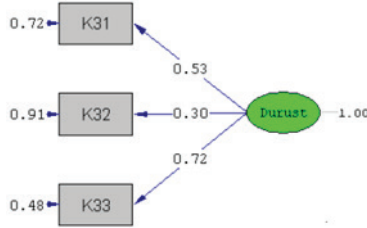
Şekil-12'de “yardım” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığın-

da; “(K26) İhtiyacı olanlara yardım etmekten mutluluk duyarım.” (Faktör yükü=.45; $p<.05$) kazanımı ile “(K27) Aileme yardım etmek hoşuma gider.” (Faktör yükü=.22; $p<.05$) kazanımının tipik performansının “yardım” boyutunu yordadığı görülmektedir.



Şekil 13. Doğruluk Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-13’de “doğruluk” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K28) Okulda arkadaşlarımla yaptığım davranışların doğru olup olmadığını ayırt ederim.” (Faktör yükü=.75; $p<.05$) ve “(K29) Düşüncelerimi açıkça söylerim.” (Faktör yükü=.46; $p<.05$) kazanımlarının “doğruluk” boyutunu yordadığı saptanmıştır. “(K30) Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım.” kazanımının ise (Faktör yükü=.20; $p>.05$) tipik performansının “doğruluk” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



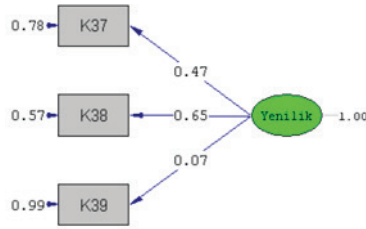
Şekil 14. Dürüstlük Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-14’de “dürüstlük” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K33) İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmam.” (Faktör yükü=.72; $p<.05$) ve “(K31) İhtiyaç, istek ve görüşlerimi açıkça ifade ederim.” (Faktör yükü=.53; $p<.05$), “(K32) Yalan söyleyenlerden nefret ederim.” (Faktör yükü=.30; $p<.05$) kazanımları tipik performansının “dürüstlük” yordadığı görülmektedir.



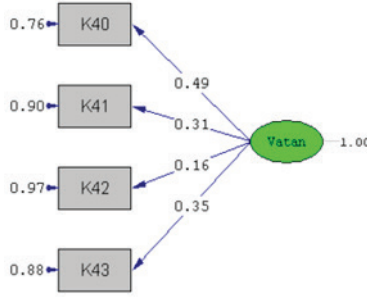
Şekil 15. Adalet Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-15’de “adalet” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K35) Kuralların herkese eşit uygulanması gerektiğine inanırım.” (Faktör yükü=.78; $p<.05$), “(K36) Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=.48; $p<.05$) ve “(K34) Futbol maçında hakem olsam kendi arkadaşlarımı kayırmam.” (Faktör yükü=.38; $p<.05$) tipik performanslarının “adalet” boyutunu yordadığı görülmektedir.



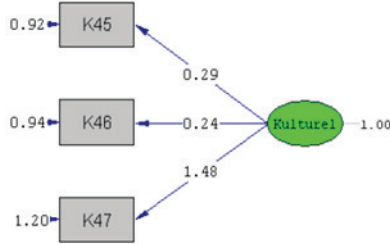
Şekil 16. Yeniliğe Açıklık Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-16’da “yeniliğe açıklık” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olan öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K38) Yenilikleri denemekten zevk alırım.” (Faktör yükü=.65; $p<.05$) ve “(K37) Merak ettiğim bir deneyi laboratuvarında yapmayı çok isterim.” (Faktör yükü=.47; $p<.05$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “(K39) Arkadaşlarımın tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim.” (Faktör yükü=.07; $p>.05$) kazanımı tipik performansının “yeniliğe açıklık” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



Şekil 17. Vatanseverlik Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-17’de “vatanseverlik” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K40) Vatan için gerektiğinde canımı feda ederim.” (Faktör yükü=.49; $p<.05$), “(K43) Bayrağımıza ve istiklâl marşımıza saygı duyarım.” (Faktör yükü=.35; $p<.05$) ve “(K41) Bir mazeretim yoksa millî bayramlara coşkuyla katılırım.” (Faktör yükü=.31; $p<.05$) olduğu görülmüştür. Bununa birlikte “(K42) Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.” (Faktör yükü=.16; $p>.05$) kazanımı tipik performansının “vatanseverlik” boyutunu yordamadığı, bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantısının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir.



Şekil 18. Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme Boyutuna Yönelik Kazanımların Yordamsal Düzeyleri

Şekil-18’de “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin tipik performanslarının yordamsal düzeylerine bakıldığında; “(K47) Müzeler ve tarihî yerlerin kültürel değerlerimizin tanıtımında önemli yerler olduğuna inanırım.” (Faktör yükü=1.48; $p<.05$) ve “(K45) Bizi başka milletlerden ayıran gelenek ve göreneklerimizin yaşatılması gerektiğine inanırım.” (Faktör yükü=.29; $p<.05$) olduğu ve “(K46) Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösteririm.” (Faktör yükü=.24; $p<.05$) tipik performansının “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” boyutunu yordadığı görülmektedir.

3.2.Hedef Örüntülerine Yönelik Modelin Çözümlemesine İlişkin Bulgular

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimine yönelik on beş adet hedef arasındaki örüntünün belirlenmesi, bu çalışmada ele alınan program değerlendirme modelinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizinin çözümlemesiyle elde edilen sonuçların şematik yapısı çıkarılmıştır; ancak hedef sayısının fazla olması nedeniyle ortaya çıkan resmin okunabilirliği düşüktür. Bu nedenle çözümleme sonucu elde edilen nicel değerler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. Karakter Eğitimindeki Hedeflerin Örüntüsüne İlişkin Nicel Değerler

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
H1	1.00														
H2	.45*	1.00													
H3	.56*	.54*	1.00												
H4	.41*	.55*	.33*	1.00											
H5	.86*	.87*	.97*	.75*	1.00										
H6	.40*	.67*	.41*	.51*	.71*	1.00									
H7	.29*	.95*	.45*	.61*	.62*	.68*	1.00								
H8	.99*	.47*	.92*	.22*	.98*	.31*	-.55*	1.00							
H9	.61*	.28*	.99*	.15	.55*	.39*	.28*	.95*	1.00						
H10	.34*	.90*	.03	.54*	.61*	.33*	.53*	.89*	-.17	1.00					
H11	.64*	.77*	.34*	.51*	.73*	.42*	.46*	-.04	.13	.95*	1.00				
H12	.47*	.71*	.65*	.58*	.73*	.73*	.91*	.39*	.36*	.29*	.49*	1.00			
H13	.47*	.63*	.30*	.34*	.59*	.41*	.49*	.61*	.18	.68*	.66*	.57*	1.00		
H14	.46*	.27*	.87*	.07	.63*	.53*	.38*	.93*	.94*	-.02	.43*	.48*	.46*	1.00	
H15	.54*	.41*	1.00*	.22*	.80*	.60*	.42*	.83*	.91*	-.10	.21*	.58*	.23*	.90*	1.00

*p<.05

H1: Öz Saygı
H2: Öz Güven
H3: Toplumsallık
H4: Sabır
H5: Hoşgörü
H6: Sevgi
H7: Saygı
H8: Barış

H9: Yardımseverlik
H10: Doğruluk
H11: Dürüstlük
H12: Adalet
H13: Yeniliğe Açıklık
H14: Vatanseverlik
H15: Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme

Tablo-1'de Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın karakter eğitimi kapsamındaki on beş adet hedef arasındaki örüntü verilmiştir. Tablo-1'e göre en yüksek ilişki "toplumsallık" ile "kültürel değerleri koruma ve geliştirme" arasında görülmektedir ($R=1.00$; $p<.05$). İkinci sırada en yüksek ilişki ise "toplumsallık" ve "yardımseverlik" arasında ($R=.99$; $p<.05$) ve aynı zamanda "barış" ve "öz saygı" arasında elde edilmiştir ($R=.99$; $p<.05$).

Üçüncü sırada en yüksek ilişki ise “toplumsallık” hedefi ile “hoşgörü” hedefi arasında gözlenmiştir ($R=.97$; $p<.05$).

Tablo-1’e göre; “öz saygı” ve “öz güven” hedefleri tüm hedefler ile .05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Diğer taraftan; “toplumsallık” hedefi “doğruluk” hedefi dışında tüm hedefler ile .05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir. Bir başka ifade ile “toplumsallık” ve “doğruluk” hedefleri birbirinden istatistiksel olarak bağımsızdır. “Sabır” hedefinin ise “yardımseverlik” ve “vatanseverlik” hedefi haricinde diğer hedefler ile arasında .05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş iken “sabır” ve “vatanseverlik” hedefleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Buna göre her iki hedef birbirinden bağımsız davranmaktadır.

3.3.Hedeflerin Önemlilik Düzeylerine Yönelik Modelin Çözüm- lenmesine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ve karakter eğitimi kapsamındaki hedeflerin karakter yapısına etki düzeyi olarak önem sırasına göre sıralanması bu çalışmadaki 3. aşamayı oluşturmaktadır. Bu amaçla; oluşturulan modelin ikinci sıralı doğrulayıcı faktör analizine göre çözümlenmesiyle elde edilen değerler Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2. Karakter Eğitimindeki Hedeflerin Önem Sırasına İlişkin Nicel Değerler

Hedef	Path Katsayısı	p
Hoşgörü	1.00*	.00
Barış	1.00*	.00
Saygı	.98*	.00
Adalet	.88*	.00
Vatanseverlik	.88*	.00
Öz Güven	.85*	.00
Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme	.83*	.00
Toplumsallık	.78*	.00
Sevgi	.75*	.00
Dürüstlük	.75*	.00
Öz Saygı	.69*	.00
Sabır	.68*	.00
Yeniliğe Açıklık	.67*	.00
Doğruluk	.64*	.00
Yardımseverlik	.57*	.00

* $p<.05$

Karakter bir psikolojik yapıdır ve bu yapının şekillenmesinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na göre öğrenme yaşantıları geçiren öğrenci-

ler için en önemli bileşenlerin “hoşgörü” ve “barış” olduğu gözlenmiştir ($R=1.00$; $p<.05$). Bu iki hedefi izleyen ve var olan karakter yapısının oluşmasında üçüncü sırada önemli olan hedef ise “saygı” hedefidir ($R=.98$; $p<.05$). Bu hedefler aynı zamanda Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimi boyutunda gerek içerik ve gerekse öğrenme etkinlikleri olarak en fazla ön plana çıkan hedeflerdir.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında ilköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın (2004) Karakter eğitimi boyutunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak bir değerlendirmesi yapılmıştır (MEB, 2009). Değerlendirme çalışması üç aşamada tamamlanmıştır. Bunlar: (a) Karakter eğitimine ait her bir kazanımın ait olduğu hedef ile bağıntısının belirlenmesi ve kazanım-hedef bağıntısının nicel olarak yordanması. (b) Hedefler arasındaki ilişkinin nicel değerlerinin belirlenmesi ve hedef örüntüsünün çıkarılması. (c) Karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem sıralarının belirlenmesidir.

4.1.Hedef-Kazanımların Bağıntılarının Çözümlemesine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında ele alınan on beş hedefle ait kırk altı kazanımın bağıntıları incelendiğinde, *Öz Saygı* boyutunda “Kendimin değerli olduğuna inanırım.”, *Sabır* boyutunda “Sinirlendiğimde öfkemi kontrol ederim.”, *Barış* boyutunda “Sorunların şiddet kullanılarak çözüleceğine inanmam.” ve “Dargınları barıştırmak için dinî bayramların önemli bir fırsat olduğuna inanırım.”, *Doğruluk* boyutunda “Yaptığım yanlış davranışların farkına varırım.” *Yenilik* boyutunda “Arkadaşlarımla tuhaf karşılayacağı giysiyi giymekten çekinirim”, *Vatanseverlik* boyutunda “Ülkemizin bölünmez bir bütün olduğunun farkındayım.” kazanımlarının ilgili olduğu boyutu yordamadığı gözlenmiştir. Bir diğer ifade ile bu kazanıma yönelik öğrenme yaşantılarının yeterli düzeye ulaşmadığı görülmüştür.

4.2.Hedef Örüntülerine Yönelik Modelin Çözümlemesine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitime yönelik on beş hedef arasındaki örüntüye bakıldığında en yüksek ilişki “toplumsallık” ile “kültürel değerleri koruma ve geliştirme” arasında görülmüştür ($R=1.00$; $p<.05$). İkinci sırada en yüksek ilişki ise “toplumsallık” ve “yardımseverlik” arasında ($R=.99$; $p<.05$) ve aynı zamanda “barış” ve “öz saygı” arasında elde edilmiştir ($R=.99$; $p<.05$). Üçüncü sırada en yüksek ilişki ise “toplumsallık” hedefi ile “hoşgörü” hedefi arasında gözlenmiştir ($R=.97$; $p<.05$).

“Öz saygı” ve “öz güven” hedefleri tüm hedefler ile .05 yanılma düze-

yinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Diğer taraftan; “toplumsallık” hedefi “doğruluk” hedefi dışında tüm hedefler ile .05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir. Bir başka ifade ile “toplumsallık” ve “doğruluk” hedefleri birbirinden istatistiksel olarak bağımsızdır. “Sabır” hedefinin “yardımseverlik” ve “vatanseverlik” hedefi haricinde diğer hedefler ile arasında .05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş iken “sabır” ve “vatanseverlik” hedefleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Buna göre her iki hedef birbirinden bağımsız davranmaktadır.

4.3.Hedeflerin Önemlilik Düzeylerine Yönelik Modelin Çözümlemesine İlişkin Sonuçlar

Karakter bir psikolojik yapı olup, bu yapının şekillenmesinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na göre öğrenme yaşantıları geçiren öğrenciler için en önemli bileşenlerin “hoşgörü” ve “barış” olduğu gözlenmiştir ($R=1.00$; $p<.05$). Bu iki hedefi izleyen ve var olan karakter yapısının oluşmasında üçüncü sırada önemli olan hedef ise “saygı” hedefidir ($R=.98$; $p<.05$). Bu hedefler aynı zamanda Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın karakter eğitimi boyutunda gerek içerik ve gerekse öğrenme etkinlikleri olarak en fazla ön plana çıkan hedeflerdir.

4.4.Öneriler

Alanyazın ve araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara, yürütmeyi düzenleyenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

4.4.1.Uygulayıcılar için Öneriler

Öğretmen ve okul yöneticileri ilköğretimde karakter eğitimi ve karakter eğitiminin önemi konusunda daha fazla bilgilendirilmelidirler. Bu bağlamda öğretmenlere etkin hizmet içi eğitim kursları, karakter eğitimi konusunda seminer, konferans ve çalıştaylar düzenlenmelidir. Bu amaçla karakter eğitimi konusunda hazırlanacak uygulama kitapçıkları geliştirilebilir ve programda yer alan kazanım konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin odaklanması sağlanabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, başarılı bir karakter eğitimi konusunda öğrenci velileri ve ilgililerle iş birliği anlayışını benimsemelidir.

4.4.2.Yürütmeyi Düzenleyenler için Öneriler

Araştırma bulgularına göre, karakter eğitimine ilişkin olarak (2004) Hayat Bilgisi Programı’nda yer alan on beş temadan altısında kazanımların ilgili hedefi yordamadığı görülmektedir. İlgili programda yer alan hedef ve kazanımlar içerik açısından gözden geçirilmeli ve ülke genelini örnekleyen araştırma sonuçlarına göre yeniden oluşturulmalıdır.

4.4.3.Araştırmacılar için Öneriler

- İlköğretim Hayat Bilgisi Programı karakter eğitimi boyutu ülke genelini örnekleyen araştırmalarla ele alınabilir.
- Karakter eğitime ilişkin kazanımların yordamsal kontrolleri ülkemizi oluşturan coğrafi bölgelere göre belirlenerek karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul müdürlerinin karakter eğitim konusundaki görüşleri belirlenebilir.
- Karakter eğitimi konusunda öğrenci velilerinin görüşleri belirlenebilir.
- Karakter eğitimi konusunda devlet ve özel okul öğrencilerinin kazanım düzeyleri belirlenerek karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Karakter eğitime ilişkin kazanımların okul-okul dışı kazanım kaynakları nitel olarak incelenebilir.

Kaynaklar

- Adler, A. (2010). *İnsanı tanıma sanatı* (12.Basım), İstanbul: Say Yayınları.
- Arpacı, Ö. (1992). *Birgivi'de karakter terbiyesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arthur, J. (2003). Character education in British education policy. *Journal of Character Education*, 1(1), 45-58.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention and youth development*. http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_Battistich.pdf web adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* içinde (ss. 43-63). Stanford, California: Hoover.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergeninde sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çapan, A. S. (2005). *3-11 Yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı'na göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-92.
- Gossett, H. A. (2006). *The missing link: Character education* (Unpublished dissertation). Capella University, Minnesota, USA.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Josephson Institute of Ethics (1992). *Aspen declaration on character education*. Marina del Ray, CA.
- Kağan, S. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59(2), 50-55.
- Köknel, Ö. (2003). *Akl ile düşünce gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *Eleven principles of effective character education*. Washington DC: Character Education Partnership. http://www.character.org/uploads/PDFs/Eleven_Principles.pdf web adresinden 22 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Mathison, C. (1998). How teachers feel about character education: A descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20(4), 29-38.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004). *Öğrenci merkezli eğitim*. <http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm> web adresinden 25 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milson, A. J., & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-23.
- Robinson, E. H., Jones, K. D., & Hayes, B. G. (2000). Humanistic education to character education: An ideological journey. *Journal of Humanistic Counseling. Education and Development*, 39(1), 21-25.
- Sönmez, S. (1999). *Genç öğretmen*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Tapper, P. A. (2007). *Character education programs in texas character plus middle schools and the role of the principal* (Unpublished dissertation). Texas A&M University, Texas, USA.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wood, R. W., & Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education*, 120(2), 213-238.
- Yurdağül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005, sunulmuş bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Bölüm 21

ERGENLERDE BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

Recep ÖZ¹

1 Recep ÖZ, Dr.Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, recepoz@erzincan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9974-0022>

1. GİRİŞ

Ergenlik, çocukluğun son, yetişkinlik çağının da ilk evresidir(Cloutier & Onur, 2019). Bu evre çocuklar ve ailelerinde pek çok değişikliği beraberinde getirir. Çocuklar, hormonal değişiklikler ile hem fiziksel hem de duygusal olarak pek çok inişler ve çıkışlar yaşarlar. Bazen üzgün bazen de mutlu olurlar ve bunun nedenini açıklayamazlar. Bu evrede bulunan çocuklar karşılaştıkları sorunları çözerken aynı zamanda duygusal, sosyal ve bilişsel olarak olgunlaşırlar(Türnüklü ve Şahin, 2004). Son yıllarda internet teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi ile ergen çocuklar internet ve internet teknolojileri ile iç içe büyümüşlerdir(Akbulut, 2013). Bundan dolayıdır ki, bu teknolojiler ile büyüyen çocuklar için oyun jenerasyonu (kuşağı) (Pedró, 2006), internet jenerasyonu (kuşağı) (Combes, 2006), Z jenerasyonu (kuşağı) (Santrock, 2012) gibi bazı tanımlamalar yapılmıştır. Hızla gelişen ve büyümekte olan şehirleşme durumu ergenlik dönemindeki çocukların oyun alanlarını da azaltmakta ve teknolojiye bu gelişmelerde çocukları geleneksel oyunlar yerine dijital oyunlara yönlentmektedir(Gentile vd., 2009).

Ergenlerde internet daha çok oyun oynamak, sohbet ve yeni kişiler ile tanışmak ve müzik dinlemek için kullandığı görülmektedir(Kubey, Lavin ve Barrows, 2001). Bilgisayar oyunları oynamanın ergenler arasında sıklıkla tercih edilen bir aktivite olduğu ve oyun oynamanın neden olduğu bağımlılık durumunun genel ve kişisel özellikler açısından araştırılmasının önemli olduğu bilinmektedir (Griffiths, Davies ve Chappell, 2003). Bilgisayar oyunları genelde ergenler için bir iletişim ve eğlence aracı haline gelmiştir(O’Keeffe ve Clarke-Pearson, 2011; Herodotou, Winters ve Kam-bouri, 2012).

Bilgisayar oyunları ile ilgili tartışmalar genellikle bağımlılık yapıp yapamayacakları veya ergenlerin bir süre sonra bilgisayar oyunlarına bağımlı hale gelip, diğer sorumluluklarını ihmal edip edemeyecekleri sorusuna odaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda genellikle ankete dayalı bir tutum kullanılmaktadır. Bu tür bir metodoloji kullanılarak, bazı bireylerin bilgisayar oyunları oynamakla ilgili sorunları olduğu kanıtlanmıştır ve bazı araştırmacılar da bu tür kişilerin bilgisayar oyunlarına bağımlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu bağımlı grubunun çoğunluk mu yoksa azınlık mı oldukları konusunda tartışmalar devam etmektedir. Ergenler arasında yapılan çalışmalarda, yaklaşık %15’i dış baskılardan kaçınmak için bilgisayar oyunları oynadığını, geri kalanının ise bilgisayar oyunları oynamak için başka nedenleri olduğunu belirtmiştir (McClure ve Mears, 1984).

Bilić ve Ljubin Golub (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların ve gençlerin %81,0’ının bilgisayar oyunları oynadığını ve bunun

onları farklı şekilde etkileyebileceğini belirtiyor. Bilgisayar oyunları oynamanın hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini, burada olası tehlikelerden birinin (bilgisayar oyunları oynayanlar için - aşırı oyun oynamak) bilgisayar oyunları oynarken bu durumun bağımlılık düzeyine yol açabileceğini belirtmiştir. Sık oyun oynak ile bilgisayar oyunu bağımlısı olmak aynı şey değildir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki, sık oyun oynayanlar bir müddet sonra bilgisayar oyun bağımlısı olabilir.

Bilgisayar oyunlarına bağımlılık okul başarısı, devamsızlık ve olası dikkat sorunları ile yakından ilişkilidir(Gentile vd., 2009). Bilgisayar oyunu bağımlıları, bilgisayar oyunu bağımlısı olmayanlarla karşılaştırıldığında, arkadaşlarıyla veya öğretmenleriyle daha fazla fiziksel çatışma yaşarlar, bu ise bazı kişilerde uyum sorunuyla yakından ilişkili olabilir, bu nedenle okul başarısı ve notları daha zayıf olanlar başkalarına karşı agresif bir tutum ve davranış sergiliyorlar(Hauge ve Gentile, 2003; Gentile vd., 2004). Bilgisayar oyunlarına bağımlı olan kişilerin, oyun oynamayı ruh halini iyileştirmek için belirli bir strateji olarak kullandıkları söylenebilir. Daha önceki araştırmaların bir çoğunda, erkekler kadınlardan daha fazla bilgisayar oyunu oynamakta ve bu nedenle bağımlılık riskine daha fazla maruz kalmaktadırlar(Gentile vd., 2009; Şaşmaz vd., 2014; Hauge ve Gentile, 2003; Gentile vd., 2004; Lee, Han, Kim, ve Renshaw, 2013). Bunun en yaygın nedenlerinden biri bilgisayar oyunlarının daha çok erkeklerin ilgi alanlarına göre uyarlanması yani oyunların daha çok savaş, rekabet ve dövüş türü olmasıdır. Okul başarısı düşük olanların çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır (Wölfling vd., 2008; Ahmadi ve Saghafi, 2013).

Ergenler okul etkinlikleri veya okul dışı etkinliklerde başarısız olmaları durumunda kendilerine sığınacak bir liman olarak bilgisayar oyunlarını görürler. Bu ergenleri akranlarının önünde kendilerini daha iyi olukları imajını vermektedir. Bu yüzden ergenler bilgisayar oyunları oynamaya daha istekli ve yatkın olurlar(Bilić ve Ljubin Golub, 2010; Zhou, Yuan ve Yao, 2012; Gentile vd., 2009; Han, Lyoo ve Renshaw, 2012). Diğer taraftan bilgisayar oyunlarının dikkat eksikliği, önemli düzeyde depresyon bozukluğu, dürtüsellik ve anksiyete ile alakalı problemler meydana getirdiği bilinmektedir (Aboujaoude, Koran, Gamel, Large ve Serpe, 2006). Yapılan bazı çalışmalarda ise oyun bağımlısı olan ergenlerin yüksek kaygı, yüksek depresyon ve anksiyete riski, düşük yaşam doyumu, düşük özgüvene sahip oldukları ve ayrıca saldırganlık davranışları gösterdikleri bildirilmektedir(Lee ve Stapinski, 2012; Wack ve Tantleff-Dunn 2009; Yen vd., 2012; Mentzoni vd., 2011;Lemenager vd., 2013; Demirtaş Mardan ve Ferligül Çakılcı, 2014).

Yapılan bazı araştırmalar (Homer, Hayward, Fryee & Plass, 2012, Quaiser-Pohl, Geiscer & Lehmann, 2006), oyun seçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Sınırsız hayal içeren ancak şiddet içermeye-

yen, hafif tempolu olan, daha az çekişmeli olan, bireysel ve kişiselleştirilebilir nitelikte olan, karikatür tarzı olan oyunları daha çok kadınların tercih ettiği; stratejik planlama gerektiren, heyecan verici olan, şimdiki ve gerçek yaşama benzer olan, şiddet içerikli ve ekip çalışması gerektiren oyunları da daha çok erkeklerin tercih ettiği belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılmış bir çalışmada (Aktaş ve Daştan, 2021), erkek öğrencilerin daha çok savaş ve strateji oyunlarını, kız öğrencilerin ise daha çok bulmaca ve zeka oyunlarını tercih ettiği bulunmuştur.

Araştırmanın amacı:

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin(ergenlerin) oyun bağımlılık durumlarını tespit etmek, oyun bağımlılık puanlarının seçilmiş bir kısım değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağı verilmiş sorulara yanıt aranmıştır: Öğrencilerin oyun bağımlılık puanları;

1. Nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Aile gelir durumu algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İnternette geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Tercih edilen oyun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İnternet kullanma önceliğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modeli, fazla sayıda elemanda oluşan bir araştırma evreninde, araştırma evreni hakkında genel bir yargıya varmak için yapılır (Karasar, 2004).

2.1 Çalışma grubu

Araştırma için gerekli olan veriler 107'si kadın, 111'i erkek olmak üzere çalışmaya katılmayı kabul eden 218 öğrenciden elde edilmiştir.

2.2 Ölçme aracı

Çalışmaya veri toplamak için kişisel bilgi formu ile ergenler için "Oyun Bağımlılığı Ölçeği" Kısa Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, aile gelir durumu algısı, internette geçirilen süre, tercih edilen oyun türü ve internet kullanma önceliğine ilişkin sorular bulunmaktadır. Anlı

ve Taş (2018) tarafından geliştirilen Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu dokuz maddeden meydana gelmektedir. Ölçek maddeleri, hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında dağılan beşli likert formatında yapılandırılmıştır. Tek faktörlü olarak yapılandırılan ölçek ile kişisel bilgi formunun doldurulması ortalama üç dakikalık bir sürede gerçekleşmektedir.

Tablo 1

Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu'nun hesaplanan iç tutarlılık katsayıları

	Madde sayısı	N	Cronbach's Alpha
Orijinal ölçek (Anlı ve Taş, 2018)	9	1022	.81
Mevcut uygulama	9	218	.68

Orijinal ölçek ile mevcut uygulamada bulunan iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) Tablo 1'de gösterilmiştir. Mevcut uygulama için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .68 bulunmuştur. Bulunan iç tutarlılık katsayısı biraz düşük olmakla birlikte, kabul edilebilir seviyede olduğu (Murphy & Davidshofer, 1988), araştırma sorularını cevaplandırmak için kullanılabileceği anlaşılmıştır.

2.3 İstatistiksel analiz

Veri analizi sürecinde ikili grupların karşılaştırılması için bağımsız grup t-testi, ikiden fazla olan grup ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bu test sonuçlarına göre, anlamlı fark bulunan durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tukey testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmaya katılan 218 öğrencinin oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir. Dokuz soruluk ölçekten en düşük puan 9.00, en yüksek puan ise 45.00 alınabilmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler

N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
218	11,00	42,00	17,1101	4,69010

Katılımcıların puanlarının 11.00 ile 42.00 arasında dağıldığı, ortalamının ise alt sınıra daha yakın olan bir yerde bulunduğu (17.11) görülmüştür. Puan ortalamasının alınabilecek en düşük puana daha yakın olması

sebebiyle, katılımcıların genel olarak oyun bağımlılığının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Cinsiyete göre katılımcıların oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Kadın	107	16,82	4,118	216	,889	,375
Erkek	111	17,39	5,186			

$p > .05$

Katılımcıların cinsiyete göre oyun bağımlılığı puanlarına ait bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Erkeklerin puanı (17.39) kadınların puanından (16.82) olmakla birlikte aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($t_{(216)} = .889$, $p > .05$). Bu sonuca dayalı olarak erkek ve kadınların oyun bağımlılık düzeylerinin benzer olduğu, bu çalışma grubunda, cinsiyetin oyun bağımlılığını etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların aile gelir durumu algısına göre oyun bağımlılığı puanlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4’de verilmiştir. Oyun bağımlılık puan ortalamasının aile gelir algısına göre en yüksek olduğu grup “çok kötü” algısına sahip olanlardır (20.29). Aile gelirini “çok iyi” (15.25) ve “iyi” (15.78) olarak algılayan gruplarda ise oyun bağımlılık puan ortalamasının düşük olduğu görülmüştür. Oyun bağımlılık puan ortalaması tüm gruplarda 17.11 bulunmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların aile gelir durumu algısına yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

Kayıtlı olunan program	Frekans	$\bar{X}$	Ss
Çok iyi	36	15,25	4,07
İyi	46	15,78	4,27
Orta	55	17,25	4,40
Kötü	47	17,36	2,63
Çok kötü	34	20,29	6,63
Toplam	218	17,11	4,69

Katılımcıların aile gelir durumu algısına göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablo 5’te verilmiştir. Aile gelir durumu algısına göre oyun ba-

ğımlılığı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır [$F_{(4-213)} = 6.998$, $p < .01$]. Tukey testi sonuçları, aile gelir durumunu çok kötü olarak algılayanların oyun bağımlılığı puanlarının aile gelir durumunu çok iyi, iyi, orta ve kötü algılayanların puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

Katılımcıların aile gelir durumu algısına göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	554,435	4	138,609	6,998	,000*	Çok iyi, iyi, orta, kötü < çok kötü
Grup içi	4218,922	213	19,807			
Toplam	4773,358	217				

* $p < .01$

Katılımcıların internette geçirilen süreye göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Günlük ortalama olarak katılımcıların internet bağlantısı yaparak geçirdiği süre üç kategoride ele alınmıştır. Bunlar internete iki saat veya daha az bağlananlar, iki saat ile dört saat arası bağlananlar ile internete günlük dört saatten fazla bağlananlar şeklindedir. İnternette geçirilen süreye göre katılımcıların oyun bağımlılık puan ortalamalarının 17.25 ile 16.98 arasında olduğu, grup ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Katılımcıların internette geçirilen süreye yönelik cevaplarına ilişkin betimleyici istatistikler

İnternette geçirilen süre	Frekans	$\bar{X}$	Ss
120 Dakika veya daha az	104	17,06	4,95
121-240 dakika arası	76	17,25	4,52
241 dakika veya üzeri	38	16,98	4,41
Toplam	218	17,11	4,69

Katılımcıların internette geçirilen süreye göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. İnternette geçirilen süreye göre, katılımcıların oyun bağımlılığı puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür [$F_{(4-213)} = 0.056$, $p > .05$]. Bu bulguya dayalı olarak, mevcut çalışma grubunda internette geçirilen sürenin oyun bağımlılığında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 7

Katılımcıların internette geçirilen süreye göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,480	2	1,240	,056	,946
Grup içi	4770,878	215	22,190		
Total	4773,358	217			

p > .05

Öğrencilerin tercih ettiği oyun türüne göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Oyun türü takım halinde on-line oynanan oyunlar ile bilgisayar veya telefona karşı off-line oynanan oyunlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır.

Tablo 8

Öğrencilerin tercih ettiği oyun türüne göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

Oyun türü	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Takım halinde on-line	123	17,15	4,96	216	,159	,874
Bilgisayar veya telefona karşı off-line	95	17,05	4,34			

p > .05

Öğrencilerin tercih ettiği oyun türüne göre oyun bağımlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($t_{(216)} = .159$, $p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak on-line ve off-line oyun tercih eden öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarının benzer olduğu, tercih edilen oyun türünün bağımlılık puanında etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin internet kullanma önceliğine göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. İnternet kullanma önceliği sosyal medya ile müzik veya video olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

Tablo 9

Öğrencilerin internet kullanma önceliğine göre oyun bağımlılığı puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

İnternet kullanma önceliği	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Sosyal medya	55	17,53	5,11	216	,762	,447
Müzik veya video	163	16,97	4,55			

p > .05

İnternet kullanma önceliğine göre oyun bağımlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($t_{(216)} = .762, p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak sosyal medya (17.53) ile müzik veya video (16.97) tercih önceliği olan öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarının birbirine yakın olduğu, internet kullanma önceliğinin bu çalışma grubunda bağımlılık puanını etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin oyun bağımlılıkları düşük düzeydedir. Öğrencilerin oyun bağımlılıklarına ilişkin bu çalışmada elde edilen sonuçların, farklı ölçekler kullanılmış olmakla birlikte benzer bazı araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir (Anlı ve Taş, 2018; Ayazseven ve Önder, 2018). Oyun bağımlılığının istenmeyen bir durum olması sebebiyle, üniversite öğrencileriyle ilgili olarak elde edilen bu sonuç olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyete göre oyun bağımlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlgili literatürde bu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bayraktar ve Gün, 2007; Hsu, Wen, ve Wu, 2009; Taş, Eker ve Anlı 2014). Diğer taraftan, cinsiyete göre oyun bağımlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığına ilişkin bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili olarak yapılmış olan bazı benzer araştırma sonuçlarından farklıdır. Yapılan bir çalışmada (Gürkan, Karaman ve Minaz, 2018), dijital oyun bağımlılığının erkeklerde kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan cinsiyet ve oyun bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda (Çakır, Ayas ve Horzum, 2011; Esen, 2010; Esen ve Siyez, 2011; Yılmaz, Şahin, Haseski, ve Erol; 2014, Çavuş, Ayhan ve Tuncer, 2016; Bülbül, Tunç ve Aydil, 2018; Dursun ve Çapan, 2018; Gülbetkin, Güven ve Tuncel, 2021), erkeklerin kızlardan daha fazla internet bağımlısı olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada (Aktaş ve Daştan, 2021), erkek öğrencilerin dijital oyunlara aşırı zaman harcadığı tespit edilmiştir.

Aile gelir durumu algısı, oyun bağımlılığında etkili bir değişkendir. Aile gelir durumunu çok kötü olarak algılayan öğrencilerin, oyun bağımlılığı bakımından diğer gruplara göre daha olumsuz etkilenmektedir. Aile gelir durumunun öğrenci tarafından çok kötü olarak algılanması, aslında gerçek gelir durumunun da bu paralelde olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğrencinin internet ve internete dayalı teknolojilere ulaşımını zorlaştırabilir. Bu zorluk, bu durumda olan öğrencilerin internet teknolojilerine yönelik eğilimini etkilemiş, internet yoluyla oynanan oyunlara yönelik merakını artırmış olabilir. Maddi imkânların yetersizliği sebebi ile söz konusu olan sınırlamalar, bu tür ortamlara yönelik cazibeyi artırmış olabilir. Ancak yine de bu bahsi geçen konuların araştırı-

rılması farklı bir çalışma konusu olabilir. Bilgin (2015) aile gelir durumu düştükçe oyun bağımlılığının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir. Başka bir çalışmada ise aile gelir durumu yüksek olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının aile geliri durumu düşük olanlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin aile gelirinin yüksek olmasından ötürü oyun oynamak için gerekli olan cihazlara ve programlara erişimlerinin kolay olması söylenebilir (Ekinci, Yalçın, Özer ve Kara, 2017).

İnternette geçirilen süre, katılımcıların oyun bağımlılığını etkilememektedir. İnternette daha fazla zaman geçiren öğrencilerin bağımlılık durumlarının daha yüksek olması bir beklentidir. Ancak bu çalışmada bu beklentinin gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durum, internette geçirilen sürenin sadece belli bir kısmının oyun ve benzeri etkinliklerle geçirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Bilindiği gibi günümüzde internet teknolojilerinin gelişmesi sebebi ile bankacılıktan alışverişe, ders ile ilgili çalışmalardan sosyal medya uygulamalarına varıncaya kadar internetin çok farklı amaçlarla kullanılabileceği bilinmektedir. Oyun, bu etkinlikler arasında sadece bir seçenek olarak kalmaktadır. Öğrencilerin hangi tür uygulamaları hangi amaçla kullandıklarının incelenmesi ayrı bir çalışma konusu olabilir. Öte yandan çocukların bilgisayar oyunlarını oynamak için harcamış oldukları sürenin fazla olması, çocuklarda agresif davranış ve düşünceler geliştirmesine sebep olmaktadır(AACAP, 2015).

Tercih edilen oyun türünün online veya offline olması, internet bağımlılığını etkileyen bir husus değildir. Çevrimiçi(online) oyunlar oldukça fazla zaman alan bir etkinliktir (Young, 2009). Oyuncular oyun oynayabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyarlar. Daha fazla zaman için de; yemeği, uykuyu, hobileri, egzersizi ve sosyalleşmeyi savsaklarlar. Smyth (2017)'e göre hem tek oyunculu hem de çok oyunculu dijital oyunlar iki tarafı keskin bir kılıca benzemektedir. Çok oyuncu ile oynanan oyunlar sağlık problemlerine, uyku problemlerine, akademik başarının düşmesi ve sosyalleşememe gibi büyük olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Şengül ve Büber (2016)'de yapmış oldukları çalışmalarında oyun bağımlılığı olan ergenlerde dikkat sorunları, düşük akademik başarı, yalnızlık ve agresyon gibi durumlar tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin internet kullanma sürecinde sosyal medya veya müzik-video uygulamalarını tercih etmesinin oyun bağımlılığında bir etkisi yoktur. Sosyal medya veya müzik-video tercihi yapan öğrencilerin oyun bağımlılık durumları benzerlik göstermektedir. Günüş (2009) ve İnan (2010) yapmış oldukları çalışmalarında interneti oyun oynamak ve sohbet etmek için kullanan bireylerde bağımlılığa yatkın oldukları saptanmıştır.

KAYNAKLAR

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2015). *Video Games and Children: Playing with Violence*. No. 91.
- http://www.aacap.org/aacap/families_and_youth/facts_for_families/FFF-Guide/Children-and-Video-Games-Playing-with-Violence-091.aspx adresinden alınmıştır.
- Aboujaoude, E., Koran, L. M., Gamel, N., Large, M. D., & Serpe, R. T. (2006). Potential markers for problematic internet use: a telephone survey of 2,513 adults. *CNS Spectrums*, 11(10), 750-755.
- Ahmadi, K., & Saghafi, A. (2013). Psychosocial profile of Iranian adolescents' internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(7), 543-548.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Aktaş, B., & Daştan, N. B. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Anlı, G., & Taş, İ. (2018). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Ayazseven, Ö., & Önder, F. C. (2018, July). Ergenlerde internet bağımlılığı: depresyon ve yalnızlığın rolü. In 3rd Eurasian Conference on Language and Social Sciences-Proceeding Book, 31-48.
- Bayraktar, F. ve Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & Behavior*, 10, 191-197.
- Bilgin, H.C.(2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bilić, V., & Ljubin Golub, T. (2011). Patološko igranje videoigara: uloga spola, samopoštovanja i edukacijske sredine. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 1-13.
- Bülbül, H., Tunç, T. & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111.
- Cloutier, R. & Onur, B. (2019). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 27 (2) , 875-904. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000360
- Combes, B. (2006). Techno savvy or techno oriented: who are the net generation?. Paper presented at the *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006 (ALIEP 2006)*, Singapore,

- Çakır, Ö., Ayas, T. & Horzum, M.B. (2011). An investigation of university students' internet and game addiction with respect to several variables. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44, 2, 95-117.
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (43).
- Demirtaş Madran, H.A. ve Ferligül Çakılcı, E. (2014) Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*.15(1), 99-107.
- Dursun, A., & Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Ekinci, N. E., Yalçın, İ., Özer, Ö., & Kara, T. (2017). An investigation of the digital game addiction between high school students. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4989-4994. doi:10.14687/jhs.v14i4.4936
- Esen, E ve Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 36, 127-138.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of adolescence*, 27(1), 5-22.
- Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., ... & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763.
- Griffiths, M. D., Davies, M. N., & Chappell, D. (2003). Breaking the stereotype: The case of online gaming. *Cyber Psychology & Behavior*, 6(1), 81-91.
- Gülbetekin, E., Güven, E., & Tuncel, O. (2021). Adolesanların dijital oyun bağımlılığı ile fiziksel aktivite tutum ve davranışlarını etkileyen faktörler. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 148-160.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gürgân, U., Karaman, B. & Minaz, B. (2018). 14-24 yaş arası öğrencilerde sosyal ve duygusal yalnızlığın oyun bağımlılığı ile ilişkisi. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018) Bildiri Tam Metin Kitabı, 303-356.

- Han, D. H., Lyoo, I. K., & Renshaw, P. F. (2012). Differential regional gray matter volumes in patients with on-line game addiction and professional gamers. *Journal of Psychiatric Research*, 46(4), 507-515.
- Hauge, M. R., & Gentile, D. A. (2003). Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression. In *Society for Research in Child Development Conference*.
- Herodotou, C., Winters, N., & Kambouri, M. (2012). A motivationally oriented approach to understanding game appropriation. *International journal of human-computer interaction*, 28(1), 34-47.
- Homer, B. D., Hayward, E. O., Frye, J., & Plass, J. L. (2012). Gender and player characteristics in video game play of preadolescents. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1782-1789.
- Hsu, S.H., Wen, M.H. ve Wu, M.C. (2009). Exploring user experiences as predictors of MMORPG addiction. *Computers and Education*, 53, 990–998.
- İbrahim, T. A. Ş., Halime, E. K. E. R., & Gazanfer, A. N. L. I. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 37-57.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366-382.
- Lee, B. W., & Stapinski, L. A. (2012). Seeking safety on the internet: Relationship between social anxiety and problematic internet use. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 197-205.
- Lee, Y. S., Han, D. H., Kim, S. M., & Renshaw, P. F. (2013). Substance abuse precedes internet addiction. *Addictive Behaviors*, 38(4), 2022-2025.
- Lemenager, T., Gwodz, A., Richter, A., Reinhard, I., Kämmerer, N., Sell, M., & Mann, K. (2013). Self-concept deficits in massively multiplayer online role-playing games addiction. *European Addiction Research*, 19(5), 227-234.
- McClure, R. F., & Mears, F. G. (1984). Video game players: Personality characteristics and demographic variables. *Psychological Reports*, 55(1), 271-276.
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouvrøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(10), 591-596.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

- O’Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. Newyork: InterAmerican Development Bank.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability. *Personality and Individual differences*, 40(3), 609-619.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (DM Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şaşmaz, T., Öner, S., Kurt, A. O., Yapıcı, G., Yazıcı, A. E., Buğdaycı, R., et al. (2014). Prevalence and risk factors of Internet addiction in high school students. *European Journal of Public Health*, 24, 15–20.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Wack, E., & Tattleff-Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 241-244.
- Wölfling, K., Thalemann, R., & Grüsser-Sinopoli, S. M. (2007). Computer game addiction: a psychopathological symptom complex in adolescence. *Psychiatrische Praxis*, 35(5), 226-232.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., Wang, P. W., Chang, Y. H., & Ko, C. H. (2012). Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(1), 7–12.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H.İ. ve Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 133-144.
- Zhou, Z., Yuan, G., & Yao, J. (2012). Cognitive biases toward Internet game-related pictures and executive deficits in individuals with an Internet game addiction. *PloS One*, 7(11), 1-9.

Bölüm 22

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME ALGILARININ İŞE BAĞLILIKLARINA ETKİSİ

Ramazan ERTÜRK¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-8140-0895

Giriş

21. yüzyılın getirdiği hızlı değişim ve yenilikler ile küresel rekabet ortamında örgütlerin bu yenilik ve değişimlere uyum sağlayarak varlıklarını devam ettirmeleri oldukça önemlidir. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmek için gerçekleştirdikleri faaliyetlerin verimli ve etkili olmasında çalışanlar en önemli değişkenlerden bir tanesidir. Yapılan faaliyetlere çalışanların istekli katılımı ve faaliyetlere yoğunlaşmaları; onların işlerini anlamlı bulmalarını, işleriyle ilgili belirli yetkinliğe sahip olmalarını, işlerini yapma yöntemleri konusunda bağımsız ve özgür hareket edebilecekleri fırsatlar verilmesini, örgütte ortaya çıkan sorunlar, olaylar üzerinde söz sahibi olmalarını, inisiyatif kullanabilmelerini ve alınan kararlara katılmalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin kararların alınmasında profesyonel davranmaları, sınıfların ve atölye, kütüphane, spor salonu gibi ortamların düzeni ve işleyişi, eğitimin öğretim faaliyetlerinin planlanması ve bu planların uygulanmasında, yönetsel eylemlerde söz sahibi olmaları oldukça önemlidir (Ertürk, 2020). Bu durum ise, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının önemini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü psikolojik güçlendirme, çalışanların işlerini istekli bir şekilde yapmalarında, işlerine yoğunlaşarak performanslarının yükseltilmesinde ve dolayısıyla işe bağlılıklarında önemli bir yer tutmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Psikolojik Güçlendirme

Yardımlaşma, paylaşma ve takım çalışması ile çalışanların karar almalarını sağlayan bir süreç olan (Koçel, 2015) güçlendirme, güçsüzlüğü ortaya çıkaran faktörleri ortadan kaldırarak çalışanların öz yetkinliklerinin geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılması süreci (Conger ve Kanungo, 1988); çalışanlara beceri ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilerek güç ve otorite paylaşımının artırılması (Klagge, 1998); gücün dağıtılması (Niehoff, Moorman, Blakely ve Fuller, 2001); çalışanlara özerklik sağlamak, mesleki gelişimleri için fırsatlar sunmak, kendilerini örgütün bir çalışanı olmanın ötesinde bir ortak olduğunu hissetmesini sağlamak (Litreel, 2007); bazı yönetsel yetkilerin yöneticiler tarafından çalışanlara devredilmesi sonucu onların da yönetime katılımlarına fırsat veren bir yönetim biçimi (Robbins ve Judge, 2013); düşük düzeyde performans gösteren çalışanların daha düzenli ve güvenli bir şekilde görevlerini yerine getirmeleri için hazırlanmış yapı, politika ve uygulamalar (Lin, Wu ve Ling, 2017) olarak ifade edilmektedir.

Çalışanların güçlendirilmesi; onlara özerklik verilmesi, yetkin hissetmelerinin sağlanması ve yaptıkları işlerin anlamlı kılınması ile sağlanabilmektedir (Aryee ve Chen, 2006). Güçlendirme, kendi yaşamlarının

kontrolünü sağlayamayan güçlendirilmemiş çalışan ve takımların mevcut durumlarını iyileştirmelerini ve kişisel yaşamlarını kontrol altına alma fırsatı sunmaktadır (Arneson ve Ekberg, 2006). Örgütsel problemleri çözmek için çalışanlara problemin çözümüyle ilgili bilgi ve beceri kazandırma ve problemleri çözme inancına sahip olmalarını amaçlayan güçlendirmenin sağlanabilmesi için çalışanlara işlerini yaparken özerklik verilmeli (Fatima, Iqbal ve Imran, 2013), yetki ve sorumlulukları artırılmalı, gücün çalışanlarla paylaşılması ve yönetsel desteğin sağlanması (Hales ve Klidas, 1998) gerekmektedir. Çalışanlara işin önemi, işin gerektirdiği yetkinlik, işini yaparken bağımsız hareket edebilme ve iş üzerinde etki sağlayan psikolojik güçlendirme, çalışanların motivasyonunu yükseltirken, işe bağlılığı ve işe olan güveni de artırmakta ve dolayısıyla örgütse verimlilik ve çalışan performansı da yükselmektedir (Jamal ve Ali, 2017).

Okul reformlarının merkezinde yer alan öğretmenlerin güçlendirilmesi, okullarda değişimin sağlanması için bir gerekliliktir. Çalışanlar üzerinde pozitif etkileri olan güçlendirme, öğretmenlerin işlerini anlamlı olarak algılamalarında ve yaptıkları işin önemli olduğuna yönelik onları ikna etmeyi sağlamaktadır. Güçlendirmenin temelinde yer alan yönetici desteği kapsamında okul yöneticilerinin destekçi yönetim uygulamaları, öğretmenleri ve diğer çalışanları takdir etmeleri, onların motivasyonu artırarak verimli olmalarını sağlamaktadır (Ertürk, 2021). Güçlendirme, davranışsal ve psikolojik boyutları olan bir süreçtir. Davranışsal güçlendirme, çalışanların güçlendirilmesinde yönetsel uygulamalara odaklanmakta iken psikolojik güçlendirme, çalışanın kendisini güçlendirilmiş hissedip hissetmediğine ilişkin algısıdır (Ertürk, 2021). Bir başka ifadeyle psikolojik güçlendirme, çalışanların güçlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını ve tecrübelerini ifade etmektedir (Arslantaş, 2008). Güçlendirme kavramının bilişsel/psikolojik yönü olan psikolojik güçlendirme, Conger ve Kanungo'nun (1998) güçlendirme tanımından hareket eden Thomas ve Velthouse'un (1990) yaptığı çalışmaya dayanarak Spreitzer (1995) tarafından geliştirilmiştir. Spreitzer (1995), psikolojik güçlendirmeyi Thomas ve Velthouse (1990)'un çalışmalarının ışığında anlamlılık, yetkinlik, özerklik ve etki olmak üzere dört bileşenden oluşan motivasyonel bir yapı şeklinde tanımlanmıştır.

Anlamlılık, işin gerekleri ile inançların, değerlerin ve davranışların arasındaki uyumdur (Spreitzer (1995). Bir başka ifadele yapılan işin özellikleri ile çalışanın inançları, değerleri ve davranışları arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Çekmecelioğlu ve Eren, 2007). Düşük anlamlılık düzeyi; umursamazlık, soğukluk ve önemli olaylara karşı ilgisizlikle sonuçlanabilirken; yüksek anlamlılık düzeyi; iş gayretinin artması, örgüt bağlılık ve katılım ile sonuçlanabilmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990). İşine yönelik yüksek düzeyde anlamlılık algısı olan çalışanlar işlerini severek

yapmakta, yüksek iş doyumuna sahip olmaktadır (Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997). Dolayısıyla işini severek yerine getiren çalışanlar bulunduğu örgütler, hem verimli olacaktır.

Yetkinlik, çalışanın işiyle ilgili sahip olduğu bilgi, beceri ve kabiliyetleri ile birlikte işlerini daha iyi yapmaları ve başarılı bir sonuca ulaşmasıdır (Cho ve Faerman, 2010). İşinde yetkinlik sahibi çalışanlar engeller ve problemler karşısında daha fazla direnç ve işiyle ilgili daha fazla gayret gösterme eğilimindedirler (Thomas ve Velthouse, 1990).

Özerklik, çalışanların işle ilgili tutum ve faaliyetlere yönelik eylemleri başlatma ve bu eylemleri düzenlemede ve farklılaştırmada bağımsız hareket edebilmeleri, karar alabilme yetkisine sahip olmaları ve işe ilgili yerine getirdiği faaliyetlerden sorumlu olmaları (Hochwalder ve Brucefors, 2005). çalışanların yasaları ihlal etmeden belirlediği amaçlara ulaşmak için kararlarını almada bağımsız olabilmeleri ve aldıkları kararları uygulayabilmeleridir (Ertürk, 2020).

Etki, çalışanların örgütsel kararları ve çıktıları etkileyebildiklerine olan inançları ve hisleri (Cho ve Faerman, 2010), eylemlerinin örgütsel faaliyetlerde farklılık oluşturduğuna ve bu eylemleri etkilediğine olan inançlarıdır (Stander ve Rothmann, 2010). Başka bir ifadeyle çalışanın örgütte stratejik, yönetsel ve operasyonel sonuçlara etki edebilme derecesini ifade etmektedir (Ashforth, 1989).

Psikolojik güçlendirme, çalışanlara kararlara katılımlarda fazla serbestlik, fırsat, otorite ve sorumluluk vermekte (Ro ve Chen, 2011), örgüt içerisinde daha aktif rol almalarını sağlamakta (Fuller vd., 1999), örgüt içindeki rolleri ve etkileri ile kendilerini daha güvende hissetmelerine sebep olmakta ve arzulanan başarılarla ulaşabilmelerini sağlamaktadır (Sheikhepoor and Sheikhepoor, 2015). Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendilerini daha kabiliyetli görmelerini sağlamakta, işeri üzerinde anlamlı ve önemli bir etkiye sahip olduklarına olan inancı artırmakta, kendilerini mutlu hissetmelerini ve bu olumlu duygularını diğer çalışanlara da aktararak olumlu bir örgüt iklimi oluşmasını sağlamaktadır (Çavuşoğlu ve Güler, 2016). ve dolayısıyla çalışanların performansı, örgüte ve işe bağlılıkları artmaktadır (Chen vd., 2007; Spreitzer vd., 1996). Psikolojik güçlendirmenin performans, örgütsel bağlılık (Chen vd., 2007) işten ayrılma niyeti, iş doyumunu (Podsakoff vd., 2000), örgüt verimlilik ve üretkenlik (Sheikhepoor ve Sheikhepoor, 2015), örgütsel vatandaşlık davranışları ve yenilikçi davranışlar, iş stresi (Seibert, Wang, ve Courtright, 2011) ile ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla bir çok kavramla ilişkili olan ve onları etkileyen psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemesi kaçınılmazdır. Çünkü odak noktası işin anlamlılığı işte yetkin, özerk ve ekili olabilme olan psikolojik güç-

lendirmenin öğretmenlerin işe istek duyma, adanma ve yoğunlaşmalarını etkilemesi beklenmektedir.

İşe Bağlılık

Çalışanlar iş yaşamının bir getirisi olarak beklentileri olabilir. Bu beklentilerinin karşılanmaması onların tükenmişlikleriyle sonuçlanabilir. İş yaşamında tükenmişliğin tam karşısı olarak kabul edilen işe bağlılık, çalışanların işe yönelik faaliyetleri gerçekleştirirken istekli, dinç ve etkili olmalarıdır (Schaufeli ve Bakker, 2001). Tükenmişlik, başarısız olma, yıpranma veya bitkin düşme gibi durumları içerirken (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001), işe bağlılık haz duyma ve katılımcı olma durumunu kapsamaktadır (Maslach ve Leiter, 1997). Dolayısıyla tükenmişlik ve işe bağlılık kavramları birbirinin zıttı olarak nitelendirilebilir.

İşe bağlılık, bireylerin işlerini yaparken kendilerini dinç hissetmeleri, kendilerini işlerine adanmaları ya da işlerinden doyum almaları ve işlerine yoğunlaşmaları anlamına gelmektedir. İşe bağlılık geçici değil sürekli olan, belli bir nesneye, olaya ya da kişiye bağlı olmayan olumlu duygusal ve bilişsel bir durumdur (Salanova vd., 2000). İşe bağlılık çalışanın işini yaptığı sırada hem fiziksel, hem bilişsel, hem de duygusal olarak kendini işine vermesi (Kahn, 1990), işten duyduğu haz ve işi sürdürme isteği (Noordin, Williams ve Zimmer, 2002), işine psikolojik olarak bağlanmasıdır (Bashaw ve Grant, 1994).

Literatür incelendiğinde son yıllarda çalışanların işe bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde daha çok Utrecht İşe Bağlılık Ölçeğinin (UWES) (Schaufeli vd., 2002) kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçekte işe bağlılık işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma olarak üç boyutta incelenmiştir. İşe istek duyma boyutu bireylerin, çalışırken yüksek enerjili, işe karşı hevesli ve ruhsal olarak dayanaklı olmaları, işe adanma, bireylerin işlerini yaparken, işlerini bir anlam ve amaca hizmet ediyor olarak görmeleri, şevk ve ilham verici olarak algılamaları, işleriyle gurur duymaları ve işlerini özel olarak değerlendirmeleri, işe yoğunlaşma ise, bireylerin çalışırken işlerine tam anlamıyla konsantre olmaları, zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmamaları, yalnızca yaptıkları işi düşünmeleri ve çalışırken çok mutlu olmalarıdır (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006).

Çevresel, kişisel, örgütsel ve işin özelliğine ilişkin faktörlerden etkilenebilen işe bağlılığı etkileyen çevresel faktörler toplumsal, ekonomik ve hukuksal faktörlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, kıdem gibi demografik faktörlerin yanı sıra başarı güdüsü, kontrol odağı, içsel motivasyon, çalışma değerleri, merkezi yaşam ilgisi gibi psiko-sosyal özellikler ise işe bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerdir. Örgütün büyüklüğü ve yapısı, ücret miktarı ve sistemi, çalışma koşulları ve saatleri, yönetim tarzı ve yönetime katılma gibi faktörler örgütsel faktörler de çalışanların

işe bağlılığını etkilemektedir. İşin anlamlılığı, işin sorumluluğu, özerklik, geri bildirim ve başkalarıyla ilişkiler işin özelliğine ilişkin faktörlerdir (Ödemiş, 2020). İşin özelliğine yönelik faktörlerin psikolojik güçlendirmenin temel yapısını oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda psikolojik güçlendirmenin çalışanların işe bağlılıklarına etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Kişisel ve örgütsel sonuçları olan işe bağlılığın, yapılan iş, örgüt ve diğer çalışanlar üzerinde etkileri vardır (Hopkins-Gardner, 2012). Literatür incelendiğinde, işe bağlılığın çalışanların iş tatminlerini, psikolojik iyi oluşlarını, yeterlilik inançlarını, öğrenme heveslerini (Ertemli, 2011) ve performanslarını (Bakker ve Demerouti, 2008) olumlu etkilediği görülmektedir. İşe bağlılık ile örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık, pozitif örgütsel davranış ve örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel verimlilik ve uzun süre aynı kurumda-görevde kalma eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkaran araştırmalarının yanında (Demerouti, Bakker, Janssen ve Schaufeli, 2001; Harter, Schmidt ve Hayes, 2002; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Alarcon ve Edwards, 2010); işten ayrılma niyeti, işe devamsızlık ve işe geç gelme arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar (Çakır, 2001; Schaufeli vd., 2002; Salanova vd, 2003; Jones ve Harter, 2005; Kahn, 1990) vardır. Örgütte çalışanların hedeflerinde mücadeleci olunmasında ve hedeflerin üst seviyeye taşınmasında motive edici etkisi olan işe bağlılık, örgütsel verimlilik ve etkililiği artırmaktadır (Kartal, 2015).

Literatür incelendiğinde; okullarda psikolojik güçlendirme ile motivasyon, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, iş performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara (Balçık, 2018; Duman, 2018; Erdem, Gökmen, Türen, 2016; Gümüş, 2013; İhtiyaroğlu, 2017; Odabaş, 2014; Ökmen, 2018; Şan, 2017; Uygur, 2018) rastlamak mümkündür. Bu durum, psikolojik güçlendirmenin öğretmenler açısından önemini ortaya çıkarmaktadır. Birçok kavram üzerinde etkisi bulunan psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin işe bağlılık algıları üzerinde de yordayıcılığının olacağı düşünülmektedir. Çünkü işin anlamlı görülmesi, işteki yeterlilik, özerk çalışabilme ve okulda olup bitenler üzerinde kontrol sahibi olmaları ve etkilerinin olması onların işlerine daha yüksek düzeyde bağlılık göstermesini sağlayacaktır. Çünkü işini anlamlı bulan ve işiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip, özerk çalışma fırsatı olan, ve işiyle ilgili konularda karar verebilen bir çalışanın işinde istekli olması, işine yoğunlaşması ve işe adanması daha kolay olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılıklarını pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılıklarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve işe bağlılık algıları ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve işe bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3- Psikolojik güçlendirme işe bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılıkları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmamıştır. 400 öğretmenden 316 geri dönüt sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak psikolojik güçlendirme ve işe bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklere ait ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen, Sürgevil, Tolay ve Topoyan tarafından (2013) uyarlaması yapılan ölçek, anlamlılık yetkinlik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyut ve on iki maddeden oluşmaktadır. Her boyutta üç madde yer almaktadır. Ölçek 5'li likert tarzda geliştirilmiştir (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplam puanında .85, anlamlılık boyutunda .84; yetkinlik boyutunda .85; özerklik boyutunda .85; etki boyutunda .89 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplam puanında .85, anlamlılık boyutunda .89; yetkinlik boyutunda .90; özerklik boyutunda .87 ve etki boyutunda .91 olarak saptanmıştır. Bu değerler ölçeğini yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

İşe Bağlılık Ölçeği:

Ölçek Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Eryılmaz ve Doğan tarafından (2012) yapılmıştır. Ölçek, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma olmak üzere üç boyut ve on yedi madden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek, “Hiç uygun değil” (1), “Uygun Değil” (2), “Biraz Uygun” (3), “Uy-

gun” (4), “Tamamen Uygun” (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Eryılmaz ve Doğan (2012) tarafından Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplam puanında .91, işe istek duyma boyutunda .85; işe adanma boyutunda .84; işe yoğunlaşma boyutunda .76 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplam puanında .85, işe istek duyma boyutunda .90; işe adanma boyutunda .89 ve işe yoğunlaşma boyutunda .93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğini yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş verilerin ($p>.05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış olup öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve işe bağlılık algılarını belirlemede ortalama; öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile işe bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemede pearson korelasyon analizi; öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemede basit regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve işe bağlılık algıları, psikolojik güçlendirme ile işe bağlılık arasındaki ilişkiler ve psikolojik güçlendirmenin işe bağlılığa etkisine yönelik bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına yönelik bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algıları*

Ölçek ve Boyutları	N	$\bar{x}$	SS
Anlamlılık	316	Yüksek (3.97)	0.58
Yetkinlik	316	Yüksek (4.04)	0.62
Özerklik	316	Orta (2.72)	0.32
Etki	316	Orta (2.88)	0.36
Psikolojik Güçlendirme	316	Yüksek (4.13)	0.78

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları anlamlılık ($\bar{x} = 3.97$) ve yetkinlik ($\bar{x} = 4.04$) boyutları ile ölçek genelinde ($\bar{x} = 4.13$) yüksek; özerklik ($\bar{x} = 2.72$) ve etki ($\bar{x} = 2.88$) boyutlarında orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulduklarını ve kendilerini işlerini yerine getirmede yeterli algıladıklarını; işlerini yerine getirirken bağımsız ve özgür hareket edebilme davranışla-

rının ve okulda gelişen olaylar ve sonuçları üzerinde etkilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin işe bağlılık algıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Öğretmenlerin İşe Bağlılık Algıları*

Ölçek ve Boyutları	N	$\bar{x}$	SS
İşe İstek Duyuma	316	Orta (3.01)	0.47
İşe Adanma	316	Orta (3.14)	0.56
İşe Yoğunlaşma	316	Yüksek (3.44)	0.33
İşe Bağlılık	316	Yüksek (3.25)	0.41

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin işe bağlılık algılarının işe yoğunlaşma boyutu ($\bar{x}=3.44$) ile ölçek toplam puanında ($\bar{x}=3.25$) yüksek; işe istek duyma ($\bar{x}=3.01$) ve işe adanma ($\bar{x}=3.14$) boyutlarında orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulduklarını ve kendilerini işlerini yerine getirmede yeterli algıladıklarını; işlerini yerine getirirken bağımsız ve özgür hareket edebilme davranışlarının ve okulda gelişen olaylar ve sonuçları üzerinde etkilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile işe bağlılıkları arasındaki ilişkilere yönelik yapılan Pearson korelasyon analiz ve sonuçları Tablo3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algıları ile İşe Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

	İşe İstek duyma	İşe Adanma	İşe Yoğunlaşma	İşe Bağlılık
Anlamlılık	r .810**	.782**	.744**	.732**
Yetkinlik	r .641**	.771**	.763**	.754**
Özerklik	r .820**	.800**	.793**	.811**
Etki	r .730**	.721**	.740**	.762**
Psikolojik Güçlendirme	r .744**	.753**	.761**	.771**
*p 0.00				

Mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 0.71-1.00 arasında yüksek; 0.70-0.31 arasında orta; 0.30-0.00 arasında düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 3 ‘te öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile işe bağlılıkları algıları arasındaki ilişkilerin varlığı, yönü ve derecesi verilmiş-

tir. Tablo incelendiğinde; psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı ile işe bağlılık ölçeği toplam puanı ($r=.771$; $p<0.05$), işe istek duyma ($r=.744$; $p<0.05$) işe adanma ($r=.753$; $p<0.05$) ve işe yoğunlaşma ($r=.761$; $p<0.05$) boyutları arasında; psikolojik güçlendirme ölçeği anlamlılık boyutu ile işe bağlılık ölçeği toplam puanı ($r=.732$; $p<0.05$), işe istek duyma ($r=.810$; $p<0.05$) işe adanma ($r=.782$; $p<0.05$) ve işe yoğunlaşma ($r=.744$; $p<0.05$) boyutları arasında; psikolojik güçlendirme ölçeği yetkinlik boyutu ile işe bağlılık ölçeği toplam puanı ($r=.754$; $p<0.05$), işe adanma ($r=.771$; $p<0.05$) ve işe yoğunlaşma ($r=.763$; $p<0.05$) boyutları arasında; psikolojik güçlendirme ölçeği özerlik boyutu ile işe bağlılık ölçeği toplam puanı ($r=.811$; $p<0.05$), işe istek duyma ($r=.820$; $p<0.05$) işe adanma ($r=.800$; $p<0.05$) ve işe yoğunlaşma ($r=.793$; $p<0.05$) boyutları arasında; psikolojik güçlendirme ölçeği etki boyutu ile işe bağlılık ölçeği toplam puanı ($r=.762$; $p<0.05$), işe istek duyma ($r=.730$; $p<0.05$) işe adanma ($r=.721$; $p<0.05$) ve işe yoğunlaşma ($r=.740$; $p<0.05$) boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Psikolojik güçlendirme ölçeği yetkinlik boyutu ile işe bağlılık ölçeği işe istek duyma boyutu arasında ise ($r=.641$; $p<0.05$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, psikolojik güçlendirme ile işe bağlılık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılık algılarını yordamasına yönelik çoklu regresyon sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarının İşe Bağlılık Algılarını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Sonuçları

	<i>Model 1</i>			<i>Model 2</i>			<i>Model 3</i>		
	Bağımlı Değişken İşe istek duyma			Bağımlı Değişken İşe Adanma			Bağımlı Değişken İşe Yoğunlaşma		
Bağımsız Değişken	B	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit	1.12	2.76	0.00*	1.01	1.12	0.00*	0.52	1.22	0.00*
Anlamlılık	0.54	0.70	0.00*	0.50	0.81	0.00*	0.46	0.63	0.00*
Yetkinlik	0.63	2.43	0.00*	0.48	3.14	0.00*	1.10	2.43	0.00*
Özerklik	0.71	3.52	0.00*	0.72	2.92	0.00*	0.82	3.21	0.00*
Etki	1.24	2.90	0.00*	0.41	1.84	0.00*	1.32	2.81	0.00*
Psikolojik Güçlendirme	1.02	1.52	0.00*	0.72	2.03	0.00*	1.18	2.44	0.00*
	<i>F</i>	83.02		<i>F</i>	82.24		<i>F</i>	80.14	
	<i>p</i>	0.00*		<i>p</i>	0.00*		<i>p</i>	0.00*	
	<i>R</i> ²	0.81		<i>R</i> ²	0.84		<i>R</i> ²	0.79	

* $p < 0.01$

Tablo 4'te yer alan Model 1 incelendiğinde; psikolojik güçlendirme ölçeği alt boyutlarının ve psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanının işe bağlılığın işe istek duyma boyutunun ($F=83.02$; $p<0.01$) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik güçlendirme ölçeği alt boyutları ve psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı öğretmenlerin işe istek duyma algılarında toplam varyansın % 81'ini ($R^2=0.81$) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı ve boyutlarının her birinin öğretmenlerin işe istek duyma algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($p< 0.01$). Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yükselmesiyle birlikte işe istek duyma algılarının da yükseleceğini göstermektedir.

Model 2 incelendiğinde; psikolojik güçlendirme ölçeği alt boyutlarının ve psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanının işe bağlılığın işe adanma boyutunun ($F=82.24$; $p<0.01$) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik güçlendirme ölçeği alt boyutları ve psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı öğretmenlerin işe adanma algılarında toplam varyansın % 84'ünü ($R^2=0.84$) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı ve boyutlarının her birinin öğretmenlerin işe adanma algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($p< 0.01$). Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yükselmesiyle birlikte işe adanma algılarının da yükseleceği anlamına gelmektedir.

Model 3 incelendiğinde; psikolojik güçlendirme ölçeği alt boyutlarının ve psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanının işe bağlılığın işe yoğunlaşma boyutunun ($F=80.14$; $p<0.01$) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik güçlendirme ölçeği alt boyutları ve psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı öğretmenlerin işe yoğunlaşma algılarında toplam varyansın % 79'unu ($R^2=0.79$) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı ve boyutlarının her birinin öğretmenlerin işe yoğunlaşma algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($p< 0.01$). Bu bulgulara göre, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yükselmesiyle birlikte işe yoğunlaşma algılarının da yükseleceği söylenebilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılık algılarını yordamasına yönelik basit regresyon sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarının İşe Bağlılık Algılarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Sonuçları

Model 4					
Bağımlı Değişken-İşe bağlılık					
Bağımsız Değişken	β	t	p	F	84.01
Sabit	1.32	3,44	0.00*	p	0.00*
Psikolojik Güçlendirme	0.57	0.41	0.00*	R2	0.88

Tablo 5'te yer alan Model 4 incelendiğinde; psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanının işe bağlılık ölçeği toplam puanının ($F=84.01$; $p<0.01$) anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı öğretmenlerin işe bağlılık algılarında toplam varyansın % 88'ini ($R^2=0.81$) açıklamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işe bağlılıklarını etkilediğini göstermektedir. bir başka ifadeyle öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları yükseldikçe işe bağlılıkları düzeyleri de yükselecektir.

Tartışma

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları anlamlılık ve yetkinlik boyutu ile ölçek genelinde yüksek; özerklik ve etki boyutlarında orta düzeyde tespit edilmiştir. Literatürde öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılan ve bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalara (Odabaş, 2014; Taştan, 2014; Altınkurt, Türktaş-Anasız ve Ekinci, 2016; Çekmecelioğlu ve Eren, 2007; Ilişu, 2012; Karadal ve Kılıç, 2008) rastlamak mümkündür. Güçlendirme, çalışanların aldığı kararların daha kaliteli olmasını, uygulanan kararların sonuçlarının sahiplenilmesini, çalışanların kendilerini ve çevresini etkilemesini sağladığından (Klagge, 1998) ve örgütsel bağlılığı artırdığından (Sigler ve Pearson, 2000) öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin işe bağlılıklarını ve nitelikli bir eğitim öğretim sunmalarını, duygusal emek ve yüksek çaba gerektiren öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde icra etmelerini sağlayacaktır.

Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının en yüksek anlamlılık (Gümüş, 2013; Şan, 2017; Balçık, 2018) ve yetkinlik boyutunda (Karakuş, 2019; Ökten, 2008; Somuncuoğlu, 2013; Gümüş, 2013; Şan, 2017; Uygur 2018; Okan ve Yılmaz, 2017) boyutlarında olduğu sonucuna ulaşılan çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının en düşük düzeyde etki boyutunda olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara (Karakuş, 2019; Ökten, 2008; Somuncuoğlu, 2013; Gümüş, 2013; Şan, 2017; Uygur 2018; Balçık, 2018) rastlamak mümkündür. Duman (2018) ise, çalışmasında çalışanların psikolojik güçlendirme algılarının anlamlılık

boyutunda çok yüksek; özerklik ve etki boyutlarında yüksek; yetkinlik boyutunda orta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının özerklik ve etki boyutlarında orta düzeyde tespit edilmesi Duman'ın (2018) çalışmasında ulaştığı sonuçlarla farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, yapılan çalışmaların evren ve örneklemelerinde yer alan katılımcı sayılarının farklı olmasından, farklı yer ve bölgede yapılmasından, evren ve örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yerlerindeki yönetim anlayışından ve öğretmen güçlendirmeye karşı farklı bakış açılarından kaynaklanıyor olabilir.

Özellikle özerklik boyutunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde bağımsız hareket edebilme davranışlarının ve karar alma sürecine katılımlarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Halbuki eğitim öğretim faaliyetleri her öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine göre farklı planlamaları ve uygulamaları gerektirebilir. Bu anlamda öğretmenlerin işlerini yaparken daha bağımsız hareket edebilmeleri, kendi kararlarını alabilmeleri ve bu kararları uygulayabilmeleri, inisiyatif kullanmalarını gerektirmektedir. Aksi durumda yapılacak etkinlikler kısır bir döngü içerisinde gerçekleşerek eğitim öğretimin niteliğinin ve dolayısıyla öğrenci ve okul başarısının düşmesine sebep olabilir. Ayrıca özerklik çalışmayan öğretmenlerde yıpranma, tükenmişlik ve motivasyon düşüklüğüne yol açabilir. Güçlendirmenin temelinde öğretmenlere meslekleriyle ilgili konularda yetki devri ve özgür bir çalışma ortamının sunulması vardır ve bu durum öğretmenlerin potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Ertürk, 2020). Dahası öğretmen özerkliğinin öğrencilerin yaratıcılık davranışlarının ortaya çıkarılmasında da önemli bir yeri vardır (Iwata, 2013). Özerklik ile çalışanlar çalışma ortamında aktif ve yaratıcı olabilmekte, bağımsız kararlar alabilmekte görevlerinde çalışma oranı ve çalışma zamanı gibi önemli unsurlarda doğru seçimler yaparak doğru amaçlar etrafında enerjilerini harcayabilmektedirler (Tohidi ve Jabbari, 2012). Öğretmenlere özerklik sağlanmadığında, kendilerini kontrol altında hissedecek, duygusal olarak sıkıntı yaşayacak ve dolayısıyla iş stresi ve motivasyon kaybı yaşayacaklar, öz saygıları zedeleneyecektir (Thomas ve Velthouse, 1990). Bu durum ise, öğretmenlerin işlerini yaparken dinç ve enerjik olmalarını, istekli çalışmalarını ve işe yoğunlaşmalarını engelleyecektir.

Çalışanın bir şeylerin başarması ve örgütsel sonuçlarda değişiklik yarattığına inanması anlamına gelen etki (Holdsworth ve Cartwright, 2003) boyutunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının orta düzeyde olması, eğitim öğretim çıktıları üzerinde kendi kontrollerinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü bireyler güçlendirilmiş hissetmek için, yalnızca yaptıklarını hissetmek zorunda kalmamakta,

bununla birlikte aynı etkiyi yaratacaklarını düşünmektedirler bir başka ifadeyle, üretilen sonuçlar kendi kontrollerinde olmaktadır ve bu nedenle kişisel kontrol hissine sahip olmak, sağlıklı çalışan yapısı ve güçlendirme için önemli olmaktadır (Spreitzer ve Doneson, 2005). Çalışan iş kontrolünün kendisinde olduğu düşüncesiyle hareket ederse bilgi, beceri ve yetenekleriyle etki yaratabileceğini düşünür ve bu doğrultuda çalışmaya devam eder. Fakat kontrolün kendisinde olmadığına inanırsa iş çıktılarını etkileme gibi bir şansının kalmadığını düşünecektir (Bolat, 2003).

Öğretmenlerin genel olarak psikolojik güçlendirme algılarının yüksek düzeyde olması ise olumlu bir sonuçtur. Çünkü psikolojik güçlendirme, çalışanların iş verimlerinin yükselmesini, çalışanların kendi sorumluluğunu üstlenmeleri sonucu, belirli sürede kaliteli ürün ve hizmetin ortaya çıkmasını, çalışanların daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerinin ortaya çıkmasını, kurum yöneticilerine önemli işlerini yapabilmek için daha çok zaman ayırmalarını (Baltaş, 2001), çalışanların inisiyatif ve risk almalarını, yeniliğin teşvik edilmesini, örgüt içi girişimcilik ve yaratıcılıklarını artmasını, belirsizliklere mücadele etmeyi sağlamaktadır (Bakan, 2015). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yüksek düzeyde olması başka birine ihtiyaç duymadan sorunlar karşısında inisiyatif kullanarak farklı çözüm yolları denemelerini sağlayabilir. Öğretmenin özellikle sınıf içerisinde meydana gelen problemlerin çözümünde inisiyatif kullanarak problemi çözüme yoluna gitmesi problemlerin büyümesini engelleyecektir. Dahası öğretmenlerin güçlendirilmesi onların işini anlamlı görmelerini, işlerinde yeterlilik kazanmalarını ve özerk hareket edebilmelerini sağladığından işlerini de farklı yöntem ve tekniklerle yapmalarını sağlayacak ve dolayısıyla hem sıkılmadan, enerjik bir şekilde işlerini yapacaklar hem de öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim etkinlikleri planlayarak uygulayacaklardır.

Öğretmenlerin işe bağlılık algıları işe istek duyma ve işe adanma boyutlarında orta düzeyde; işe yoğunlaşma boyutunda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde saptanmıştır. Adekola (2010) ve Başbüyük (2012) araştırmalarında öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda bu araştırmada öğretmenlerin işe bağlılık algılarının ölçek toplam puanında yüksek düzeyde olması yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

İşe yoğunlaşma düzeyi yüksek bireyler işi ile ilgili yaşadığı sıkıntıların üstesinden gelmek konusunda gayretli (Özsoy, Filiz ve Semiz, 2013) oldukları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin işe yoğunlaşma boyutunda işe bağlılık algılarının yüksek düzeyde olması olumlu bir durumdur. Çünkü, zorlu ve stresli bir meslek olan öğretmenlik mesleği, yüksek düzeyde duygusal emek gerektirmektedir (Brennan, 2006). Sınıfların kalabalık olması, okullardaki fiziksel yetersizlikler, evrak işlerinin

yoğunluğu, okullar üzerindeki politik baskılar, disiplin sorunları, yetersiz ödüllendirme gibi sıkıntılar öğretmenlerin stres yaşamalarına sebep olmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Yüksek düzeyde stres, öğretmenlerin iş doyumlarının azalmasına, işe devamsızlık, psikolojik bozukluklar, işten ayrılma, öğrenci gereksinimlerinin karşılanamaması gibi olumsuz durumlara yol açabilmektedir (Naylor, 2001). Öğretmenlerin yaşadığı stresin kronik hale gelmesi, öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olabilmekte (Jennett, Harris ve Melsbov, 2003) ve öğretmenlerde duygusal ve fiziksel yorgunluk, psikolojik ve sağlık problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Grayson ve Alvarez, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin bu olumsuzluklardan etkilenmeden eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmeleri öğrencilere sunulan hizmetin kalitesinin azalmasını da engelleyecektir.

İşe istek duyma, çalışanların dinç ve enerjik olması, işine karşı heves duyması, zorlayıcı ve yoğun çalışma dönemlerinde azim ve sebatla çaba göstermesi ve zihinsel olarak aktifliğini korumasını sağlamaktadır (Eryılmaz ve Doğan, 2012). Dolayısıyla dinçliği ve enerjik olmayı gerektiren öğretmenlik mesleğini yerine getiren öğretmenlerin işe istek duyma algılarının istenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin işe adanma boyutunda işe bağlılıklarının orta düzeyde olması işe adanmışlıklarını istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. İşine adanmış çalışanlar daha sağlıklı olabilmekte ve dolayısıyla yetenek ve enerjileri ile çalışmalarına odaklanabilmekte; daha yaratıcı olabilmekte, çevrelerindeki çalışanları olumlu yönde etkileyebilmekte; başarı, coşku ve minnettarlık gibi olumlu pozitif duygular içinde olabilmektedirler (Bakker, 2011). Bu anlamda öğretmenlerin işe istek duyma algılarının orta düzeyde olması, onların mesleklerinin gerektirdiği görev ve sorumlukları yerine getirirken tüm enerji ve yeteneklerini ortaya koymalarında istenmeyen bir durumdur. Çünkü öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri esnasında her an enerjik olmalarını, yeteneklerinin tümünü işlerinde kullanmalarını, yaratıcı, heyecanlı ve coşkulu olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hem işe yoğunlaşma hem de işe adanma boyutlarında işe bağlılıklarının orta düzeyde olması öğrencilere sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini de azaltabilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile işe bağlılıkları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Stander ve Rothmann (2010), Jose ve Mampilly (2014), Örcü ve Hatipoğlu (2016) psikolojik güçlendirmenin alt boyutları ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Gören (2017), çalışanların psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel bağlılık ve performansları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Psikolojik güçlendirme, öğretmenlerin işe bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puanı ile anlamlılık, yetkinlik, özerklik ve etki boyutlarının her biri işe bağlılık ölçeği toplam puanının ve işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma boyutlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Jose ve Mampilly'nin (2014), psikolojik güçlendirmenin anlamlılık, yetkinlik ve etki boyutlarının çalışmaya tutkunluğu etkilediğini; Bhatnagar (2012), Jose ve Mampilly (2015) çalışmalarında psikolojik güçlendirmenin çalışmaya tutkunluğu pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu anlamda psikolojik güçlendirme çalışanların işe bağlılıklarını anlamlı olarak etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin yükseltilerek eğitim öğretimin niteliğinin artırılmasında okul yöneticileri psikolojik güçlendirmeyi önemsemeli ve öğretmenlerde yüksek düzeyde güçlendirme algısının oluşması sağlanmalıdır.

Sonuç

Psikolojik güçlendirme öğretmenlerin işe bağlılık algılarında etkili bir değişkendir. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek düzeyde işe bağlılıklarının devam ettirilmesinde güçlendirme algılarının da yüksek düzeyde olması iyi olacaktır. Ancak psikolojik güçlendirme algılarının özerklik ve etki boyutlarında orta düzeyde olması dikkat çekici bir durumdur. Öğretmenlerin işe bağlılık algılarının işe istek duyma ve adanma boyutlarında orta düzeyde olan algılarının yüksek düzeye çıkarılması için özerklik ve etki boyutlarında psikolojik güçlendirilmelerine önem verilmesi yararlı olacaktır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1- Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının özerklik ve etki boyutlarından yükseltilmesi için;

a) İşlerin yapılma şekli konusunda kendi kararlarını alabilmesi sağlanabilir.

b) İşlerin bağımsız ve özgür yapılabilmesine yönelik fırsatlar sunulabilir.

c) Öğretmenlere okuldaki problem ve çözümü vb. durumlarda yeterli söz hakkı verilebilir.

d) Öğretmenlerin olaylar üzerindeki öz denetim ve otokontrolleri geliştirilebilir.

2- Öğretmenlerin işe bağlılık algılarının işe istek duyma ve işe adanma boyutlarında yüksek düzeye çıkarılması için;

- a) İşleri üzerinde otokontrole sahip olmaları;
- b) İşleriyle ilgili karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması;
- c) Kişisel ve mesleki gelişimlerine fırsat sunulması;
- d) Okullarda İş yaşam kalitesinin artırması sağlanabilir.

e) Yaptıkları işlerin sonuçları hakkında öğretmenlere geri bildirim verilmesi ve iş başarımlarının takdir edilmesi sağlanabilir.

3- Psikolojik güçlendirme ve işe bağlılık arasındaki yüksek düzeyli ilişkiler ve psikolojik güçlendirmenin işe bağlılığı etkilemesi dolayısıyla; öğretmenlerin işe bağlılık algılarının işe istek duyma ve işe adanma boyutlarında yüksek düzeye çıkarılmasında öğretmenlerin özerklik ve etki boyutlarında psikolojik güçlendirilmelerine önem verilebilir.

Kaynakça

- Adekola, B. (2010). Work engagement among secondary school english teachers in Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2), 51-55.
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik. Burnout, job satisfaction and personality in teachers*. Ankara: Nobel Publication.
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2010). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress and Health*, 27(3), 294-298, <https://doi.org/10.1002/smi.1365>.
- Altınkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B., ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(187), 79-96.
- Arneson, H. i. & Ekberg, K. (2006). Measuring empowerment in workinglife: A review, *Work*, 26(1), 37-46.
- Arslandaş, C. C. (2008). Yöneticiye duyulan güvenin ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *TİSK AKADEMİ*, 1, 101-117.
- Aryee, S., & Chen, Z. X. (2006). Leader-member exchange in a Chinese context: Antecedents, the mediating role of psychological empowerment and outcomes. *Journal of Business Research*, 59(7), 793-801. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2005.03.003>.
- Aschforth, B. E. (1989). The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 207-242.
- Bakan, İ. (2015). *Çağdaş yönetim yaklaşımları, ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayınevi.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3),
- Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baltaş, A. (2001). *Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bashaw, R. E., & Grant, E. S. (1994). Exploring the distinctive nature of work commitments: their relationships with personal characteristics, job performance and propensity to leave. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 14(2), 1-16.

- Başıbüyük, K. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe bağlılıkları ile moral durumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bhatnagar, J. (2012) Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(5), 928-951.
- Bolat, T. (2003). Personeli güçlendirme: davranışsal ve bilişsel boyutta incelenmesi ve benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 17(34), 199- 219.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour. *Education, and Technology. Educational Insights*, 10, 55-65.
- Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment and performance in teams. *Journal o Applied Psychology*, 92(2), 331-346.
- Cho, T., & Faerman, S. R. (2010). An integrative approach to empowerment-construct definition, measurement and validation. *Public Management Review*, 12(1), 33-51.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, F., ve Güler, E. M. (2016). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkisi ve demografik değişkenlere göre farklılıkları: İzmir şehir merkezindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Journal of Travel and Hospitality Management*, 14(2), 47-64.
- Çekmecelioğlu, H., ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 18(57), 13-25.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environment and Heath*, 27(4), 279-286.
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, H., Gökmen, Y., ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161-176.

- Ertemli, H. B. (2011). *İş aile ve aile iş çatışmalarının işe cezbolma üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Ertürk, R. (2020). Teacher autonomy: A conceptual analysis. *International Pegem education congress (Ipcedu-2020) full text book in* (s. 452-464). Ankara: Pegem Publishing.
- Ertürk, R. (2021). *The relationship between teachers' behavioral empowerment and organizational commitment*. Doctoral dissertation, Bolu Abant İzzet Baysal University Graduate Institute of Education, Bolu.
- Eryılmaz, A., ve Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15, 49-55.
- Fatima, A., Iqbal, M. Z., & Imran, R. (2013). Organizational commitment and counterproductive work behavior: role of employee empowerment. *Proceedings of the Sixth International Conference on Management Science and Engineering Management*, 185, 665-679.
- Fuller, J. B., Morrison, R., Jones, L., Bridger, D., & Brown, V. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 389-391.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychol*, 43, 495-513.
- Hales, C., & Klidas, A. (1998). Empowerment in five-stars hotels: Choice, voice or rhetoric?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(3), 88-95.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>.
- Hochwälder, J., & Brucefors, A. B. (2005). Psychological empowerment at the workplace as a predictor of ill health. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1237-1248.
- Holdsworth, L., & Cartwright, S. (2003). Empowerment, stress and satisfaction: An exploratory study of a call centre. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(3), 131-140.

- Hopkins, V., & Gardner, D. (2012). The mediating role of work engagement and burnout in the relationship between job characteristics and psychological distress among lawyers. *New Zealand Journal of Psychology*, 41(1), 59-68.
- Ilisu, İ. (2012). *Personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyetine etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and students' creativity* (Unpublished master's thesis). Albright College, Georgia.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Jamal, A. H., & Ali, H. G. (2017). Mediating role of psychological empowerment between leadership empowerment behavior and job satisfaction: A study of telecom sector of Pakistan. *Journal of Research Society of Pakistan* 54(1), 38-46.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Jones, J. R., & Harter, J. K. (2005). Race effects on the employee engagement-turnover intention relationship. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(2), 78-88, <https://doi.org/10.1177/107179190501100208>.
- Jose, G., & Mampilly, S. R. (2014) Psychological empowerment as a predictor of employee engagement: An empirical attestation. *Global Business Review*, 15(1), 93-104.
- Jose, G., & Mampilly, S. R. (2015). Relationships among perceived supervisor support, psychological empowerment and employee engagement in indian workplaces. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 30(3), 231-250.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Karadal H., ve Kılıç, S. (2008). A study on the role of empowerment in providing organizational commitment. The Proceedings of 4th International Strategic Management Conference 19-21 June içinde (s. 893-904). Sarajevo: Bosnia-Herzegovina.
- Karakuş, K. (2019). *Okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kartal, H. (2015). *Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenler ve örgütsel bağlılığın, işe bağlılık ve ayrılma isteği gibi kavramlarla olan ilişkilerinin analizi*

- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Klagge, J. (1998). The empowerment squeeze-views from the middle management position, *The Journal of Management Development*, 17(8), 548-558.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Lin, M., Wu, X., & Ling, Q. (2017). Assessing the effectiveness of empowerment on service quality: A multi-level study of chinese tourism firms. *Tourism Management*, 61, 411- 425.
- Litrell, R. F. (2007). Influences on employee preferences for empowerment practices by the ideal manager in china. *International Journal Of Intercultural Relations*, 31(1), 87- 101.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *Tükenmişlik hakkında gerçek: Kuruluşlar kişisel strese nasıl yol açıyor ve bununla ilgili ne yapmalı?*. San Francisco: CA, Jossey-Bass, 125-176.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). İş tükenmişliği . *Annu Rev Psychol*, 52, 397-422.
- Naylor, C. (2001). Teacher Workload and Stress [Electronic Resource]: An International Perspective on Human Costs And Systemic Failure. BC Teachers' Federation BCTF Research Report. Retrieved From <https://Bctf.ca/Publications/Researchreports.aspx?Id=5566> On 18.03.2020.
- Niehoff, B. P., Moorman, R. H., Blakely, G., & Fuller, J. (2001). The influence of empowerment and job enrichment on employee loyalty in a downsizing environment. *Group & Organization Management*, 26(1), 93-113.
- Noordin, F., Williams, T., & Zimmer, C. (2002). Career commitment in collectivist and individualist cultures: A comparative study. *Journal of Human Resorces Management*, 13, 135-154.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okan, M., ve Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Ödemiş, B. (2020). *İş tatmini ve işe bağlılık arasındaki ilişki: turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ökmen, A. (2018). *Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ökten, S. S. (2008). *Güçlendirmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde kalite kültürünün ara değişken olarak incelenmesi*

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Örücü, E., & Hatipoğlu, S. (2016). Psikolojik güçlendirmenin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi: sağlık sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(4), 98-115, <http://dx.doi.org/10.11611/yead.327329>.

Özdemir, M., ve Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342- 353.

Özsoy, E., Filiz, B., ve Semiz, T. (2013). İşkoliklik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sağlık sektöründe bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 59-68.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behavior: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (14. Baskı). İ. Erdem (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Roo, H., & Chen, P. J. (2011). Empowerment in hospitality organizations: Customer orientation and organizational support. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 422- 428. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2010.09.003>.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engamement: Una nueva perspectiva [From burnout to engagement: A new perspective]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martinez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being, and task performance among electronic work groups: Experimental study, *Small Group Research*, 34(1), 43-73.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002), The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003. <https://doi.org/10.1037/a0022676>.

Sheikhpour Z., & Sheikhpour, M. (2015). Explaining the relationship between empowerment and work life quality: A case study on the staff of social security Hospital of Zahedan city. *Journal of Health Management & Informatics*, 2(3), 101-107.

- Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment, *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.
- Somuncuoğlu, A. B. (2013). *Psikolojik güçlendirme ve iş tatmini arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal* 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.2307/256865>.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504. <https://doi.org/10.2307/256789>.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Spreitzer, G. M., & Doneson, D. (2005). *Musings on the past and future of employee empowerment*. Handbook of Organizational Development Thousand Oaks: Sage, 311-324.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University* 8(31), 5371-5391.
- Stander, M. W., & Rothmann, S. (2010). Psychological empowerment, job insecurity and employee engagement. *SA Journal of Industrial Psychology* 36(1), 1-8.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taştan, S. B. (2014). Örgüt iklimi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme algısının ara değişken olarak incelenmesi ve psiko-sosyal kaynakların rolü: Kamu kesim çalışanları üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 91-106.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The aspects of empowerment of human resources. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 829-833, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.150>.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bölüm 23

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN NOKTALAMA İŞARETLERİNİ VE YAZIM KURALLARINI UYGULAMA DÜZEYLERİ

*Hasan BAĞCI¹
Zeynep UYSAL²*

1 Profesör Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hbagci26@hotmail.com

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, uzynp98@gmail.com

GİRİŞ

Dil, sınırlı miktardaki seslerle, sınırsız sayıda cümle üretmeye imkan veren düzeneğin insanlar tarafından kullanılmasıdır. (Ungan, 2018; 15) Bireyler, kendilerini ifade edebilmek, anlatmak, paylaşmak yani iletişim kurabilmek için dili kullanmaktadır. Dil, kişinin varlık alanının ses, yazı ve beden diline dönüşmüş halidir (Oruç, 2016; 312). Dilin akla getirdiği ilk yaygın düşünce; sözlü olarak, seslerle ifade edilme biçimi olsa da sesle ifade edilen dilin haricinde, insan hayatına küçük yaşlardan itibaren giren ve tüm hayatı boyunca, her alanda kullandığı bir yazı dili bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında, sohbet ortamlarının sanal ağlara taşınması ile teknolojik aletler aracılığıyla kurulan iletişim de artmaktadır. Ortaya çıkan bu artış ile bireyler sözlü iletişimden ziyade yazılı iletişime yönelmektedir. Yazma becerisi de böylece daha çok ihtiyaç duyulan bir alan haline gelmiştir.

Dil, alınan eğitimler aracılığı ile şekillenen bir varlıktır ve dilin eğitimi bilgi değil beceri odaklıdır. Dolayısıyla; Türkçe öğretiminin önceliklerinin başında, bireylerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilmesi hedeflenir (Bağcı ve Başar, 2018). Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin eşgüdümlü olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır fakat dil öğrenme sürecindeki en son basamak olan yazma becerisi en çok zaman alan ve geliştirilmesi zor olan bir beceridir (İlter, 2014; 38).

İnsanlar yaşantıları boyunca belirli sebeplerden dolayı ana dilleri haricinde birden fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyabilmektedir. Özellikle, son yıllarda Türkçe öğrenimine karşı yoğun bir ilgi artışı yaşanmaktadır. Türkiye’ye eğitim görmek için gelen öğrencilerin sayısı da bu artışın sebepleri arasında yer almaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Tarihte, yabancılar Türkçe öğretiminin ilk somut örneği Kaşgarlı Mahmut’un Araplara Türkçe öğretmek için yazdığı, Türkçenin ilk sözlüğü olan *Dîvânü Lugâti’t-Türk* ile karşımıza çıkmaktadır. Kullanılan pek çok farklı esere bakıldığında da tarih boyunca sürekli yabancılar Türkçe öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Günümüzde ise yabancılar Türkçe eğitimi Yunus Emre Enstitüsü, üniversitelere bağlı olarak Türkçe Öğretim Merkezleri, Dil Merkezleri gibi resmi kurumlarda yapılmaktadır. Bu kurumlarda, “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages) “ tarafından dil öğrenen kişilerin hangi seviyede olduklarını belirlenmesini sağlayan A1, A2 (başlangıç düzeyi), B1, B2 (orta düzey), C1 ve C2 (ileri düzey) olarak 6 sınıf bulunmaktadır. Yapılan Türkçe seviyesini belirleme sınavları ile öğrenciler bu 6 sınıftan birisine yerleştirilmektedir. Öğrencilerin belirlenen seviyelerine göre 4 temel beceri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ve dil bilgisi kuralları, çok boyutlu olarak belirli

bir süre çerçevesinde öğretilmektedir. Belirlenen süre sonunda öğrencilere kur atlama sınavları yapılarak bir üst kura geçip seçemeyecekleri tespit edilmektedir. Bir üst kura geçmeye hak kazanan öğrencilere bulundukları seviyeyi başarıyla tamamladıklarına ilişkin onaylı sertifikalar verilmektedir.

Yabancı dil için öğretim planlaması; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi şeklinde sıralanmaktadır (Fidan, 2019; 255). Dinleme, konuşma ve okuma beceri süreçlerinin doğru biçimde planlanıp uygulanması sayesinde yazma öğretimi etkin bir biçimde yapılabilir. Öğrencilerde yazma becerisi diğer becerilerin uygulanışı ile doğru orantılı olarak istenilen seviyeye ulaşabilir. Yazma becerisi hem ana dili Türkçe olan bireyler için hem de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireyler için diğer 3 beceriye göre daha zordur. Yazma işlemi yapılırken öğrenilen dilin yazım kuralları uygulanmaktadır. Gerek alfabe farklılıkları gerek dilin yapısı olsun yabancı öğrenciler için Türkçeyi özellikle yazma alanında anlaşılması, kurallarını uygulaması zor bir dil haline getirmektedir.

Yazılı metinlerde yabancı öğrencilerin fazlasıyla zorlandıkları ve hata yaptıkları iki nokta bulunmaktadır. Bunlardan biri noktalama işaretlerinin uygulanması, diğeri ise yazım kurallarının uygulanmasıdır. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarının uygulanması birbirleri ile alakalıdır. Yazım kuralları, bir dildeki seslerin belirlenen şekillerdeki harflerin ve daha sonra da heceler, kelimelerin ve cümlelerin kurallara uygun şekilde doğru yazılışıdır (Uludağ, 2002). Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır (TDK).

Onan (2006) noktalama işaretleriyle ilgili şunları söylemektedir:

“Tarih boyunca, her şeyi görünür kılma güdüsüyle hareket eden insanoğlu, sesi mekâna indirgeyerek yazıyla kontrol altına almak istemiş; zaman içerisinde bununla da yetinmeyerek noktalama işaretlerini kullanmaya başlamıştır. Yazılı metinde birtakım işaretlerin olması gerektiği, yazının icat edilmesinden yaklaşık üç bin yıl sonra anlaşılmıştır. Bu zamana kadar, özellikle alfabenin keşfedilip kelime kavramının belirginlik kazanmasından sonra, kelimelerin bitişik yazılması, yazılı metinlerin anlaşılmasında bazı zorlukların çıkmasına sebep olmuş ve yazının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak unsurlara ihtiyaç duyulmuştur.”

Noktalama işaretleri, dildeki anlamlı ses dizgelerinin oluşturduğu anlam öbeklerini beynin anlayabileceği bir formata dönüştürmektedir (Onan, 2006). Buradan da anlaşılacağı üzere noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılması yazılı metinlerin daha iyi ve anlatılmak istenenin daha etkili anlaşılması için büyük önem taşımaktadır. Noktalama ve imlâ

bilgisi, yazılı anlatımın temel taşlarındandır. Yazım yanlışları olan cümlelerde anlamda sapma, değişme ve farklılaşma ortaya çıkmaktadır (Bağcı, 2011; 696). Türkçedeki yazım kurallarının farklı alt başlıkları bulunmaktadır. Öğretmenler bu iki alanın üzerine yoğunlaşarak öğrencilerin kuralların tamamını öğrenmelerini ve bu öğrenmeleri somut olarak işleyerek yazılı metinlerinde kullanmalarını sağlamalıdır.

Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere; yazılı metinler, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyularak oluşturulmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yazma alanında çok zorlanmaktadırlar. Yazılı metinlerinde yaygın olarak görülen en büyük sorun noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının eksik, yanlış veya hiç uygulanmamasından kaynaklanmaktadır. B1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerinin tespiti, araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Problem Tümcesi

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeyi nedir?” sorusu problem tümcesini oluşturmaktadır. Bu problemin yanıtına ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Alt Problemler

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin nokta işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin virgül işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin iki nokta işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin üç nokta işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin soru işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin ünlem işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin tırnak işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kesme işaretini kullanma düzeyleri nedir?

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin uzun çizgi işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin noktalı virgül işaretini kullanma düzeyleri nedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri nedir?

Araştırmanın Amacı

Dil dört temel beceriden oluşmaktadır. Anlama için dinleme ve konuşma, anlatma için okuma ve yazma alanları bulunmaktadır. Dört temel becerinin ediniminde yazma eğitimi son sırada yer almaktadır. Yabancı bir dilin öğretimi yapılırken bu dört temel beceri ve dil bilgisi birbiri ile etkileşimli olarak yapılmaktadır. Yazma becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesi için diğer üç temel becerinin eksiksiz anlaşılması gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıkları bilinmektedir. Öğrencilerin yazılı metinlerinde yaptıkları hataların detaylarına inildiğinde, noktalama işaretlerinin doğru yerde kullanılmasında ve yazım kurallarının uygulanmasında zorlandıkları görülmektedir. Bu araştırma da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin eğitim öğretim süreci boyunca öğrendikleri noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yazılı metinlerin, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uygun olarak üretilmesi gerekmektedir. Bu sayede yazılı metin ile anlatılmak istenen düşünceler anlaşılır kılınacaktır. Noktalama işaretleri sadece yazma becerisi ile ilgili değildir. Noktalama işaretleri Türkçe öğretimi çerçevesinde değerlendirildiğinde, ilk bakışta yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili bir husus olarak algılanabilir. Oysa okuma ve yazmanın simetrik beceriler olması sebebiyle bu işaretler, okuma becerisini de ilgilendirmektedir (Onan, 2006). Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturmaktadır.

Yazma becerisinin iyi kullanılması ciddi bir bilişsel sürecin yanında hedef dilin iyi öğrenilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenenlerin büyük çoğunluğu yazmanın en çok zorlandıkları alan olduğunu belirtmektedir (Bağcı, Başar, 2018). Yazma konusunda öğrencilerin zorlanmalarının bir diğer sebebi de uygulanması gereken kurallardan kaynaklanmaktadır. Yazan kişinin, yazı ile verdiği iletinin, okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, iletiyi hangi kelimelerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerekmektedir (Barın, 2006).

Bu araştırma ile yazma sürecinin temel yapıtaşlarından olan noktalama işaretleri ve yazım kurallarını, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve bu öğrenmeleri yazılı metin üzerinde uygulama seviyeleri tespit edilmiş olacaktır. Bu sayede yabancı öğrencilerin hangi noktalama işaretlerini ne seviyede uygulayabildikleri, hangi noktalama işaretini kullanmada zorlandıkları; hangi yazım kurallarını ne seviyede uygulayabildikleri, hangi yazım kurallarını uygulama aşamasında zorlandıkları saptanacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeyini tespit etme amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır (Karasar, 2012, s.77).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde eğitim gören B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır ve bu öğrenciler tesadüfi olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Öğrenciler B1 seviyesinde olduğu için noktalama işaretlerinin bütün kullanım alanlarını ve yazım kurallarının tamamını öğrenmemiştir. Ölçme aracı oluşturulurken öğrencilerin hangi yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrendikleri, kullandıkları ders kitabı aracılığıyla tespit edilmiştir. Buna göre; ölçme aracında “nokta, virgöl, iki nokta, üç nokta, ünlem, uzun çizgi, tırnak işareti, kesme işareti, noktalı virgöl ve soru işareti” noktalama işareti olarak yer almıştır. Noktalama işaretlerinin birden fazla görevde kullanılmasından dolayı öğrencilerin hangi noktalama işaretlerini hangi görevde kullanmayı öğrendikleri de göz önünde bulundurulmuş bu hususa göre ölçme aracı düzenlenmiştir. Yazım kuralları ise “de ve ki bağlaçlarının yazımı, “mI/mU” soru ekinin yazımı, büyük harflerin yazımı, ünsüz yumuşaması ve sertleşmesinin yazımı ve ünlü harflerin yazımı” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının yeterliliğinin uygunluğu için

uzman görüşü alınmıştır. Ölçme aracında ilk sayfada öğrencilerin Türkçe öğrenimiyle ilgili görüşlerinin saptanmasına, ikinci sayfada noktalama işaretlerini kullanım düzeylerinin ölçülmesine, üçüncü sayfada yazım kurallarını uygulama düzeylerinin ölçülmesine yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplamak için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan “Ölçme Aracı”, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi’nde eğitim gören B1 seviyesindeki 32 öğrenciye uygulanmıştır. Buna göre; ilk olarak öğrencilerin Türkçe öğrenimi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla 5 seçmeli, 1 açık uçlu soru sorulmuştur. İkinci kısımda yabancı öğrencilerin B1 seviyesinde öğrendiği 10 adet noktalama işaretini kullanabilme düzeylerini ölçmek amacıyla noktalama işaretlerinin yerinde boşluk bırakılan bir metin verilmiştir. Öğrencilerden metni uygun noktalama işaretleri kullanarak doldurması istenmiştir. Daha sonrasında yazım yanlışlarının düzeyini ölçmek amacıyla ikinci kısımda yazım yanlışları olan bir metin verilmiştir. Öğrencilerden metni yazım yanlışlarını düzelterek tekrar yazması istenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin yazım yanlışları ve noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulamalar sonunda çalışmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonuçlar analiz edilerek yüzdeler tablosu haline getirilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmı 2 bölümden oluşmaktadır. 1.bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki 32 öğrenciye uygulanan ölçme aracının ilk kısmına dair bilgiler yer almaktadır. 2. bölümde ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.Bölüm

Araştırmanın ilk basamağında B1 seviyesindeki 32 öğrenciye, Türkçeyi öğrenirken ne kadar zorlandıklarını tespit etmek amacıyla 5 adet çoktan seçmeli, 1 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Buna göre; öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Elde edilen değerler yüzdeler tablosu haline getirilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 1,1.

Türkçeyi Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilere Göre Türkçe Öğrenmenin Zorluk Düzeylerine İlişkin Yüzdelik Dağılımları

Zorluk Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik %
Kolay	3	%10
Orta	18	%58
Zor	10	%32
Toplam	31	100

Tablo 1,1’de çalışma grubunda yer alan öğrencilere göre Türkçe öğrenmenin zorluk düzeyi hakkındaki düşüncelerine dair bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1,1’de öğrencilerin 3’ü Türkçe öğrenmedeki zorluğun kolay seviyede olduğunu, 18’i zorluk düzeyinin orta seviyede olduğunu, 10’u Türkçe öğrenmenin zor olduğunu belirtmiştir. Buna göre; öğrencilerin %10’u Türkçe öğrenmeyi kolay, %58’i orta, %32’si zor bulmaktadır.

Tablo 1,2.

Türkçeyi Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanma Düzeylerine İlişkin Yüzdelik Dağılımları

Zorluk Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik %
Hiç zorlanmadım	1	%3
Az zorlandım	26	%70
Çok zorlandım	5	%27
Toplam	32	100

Tablo 1,2’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenmedeki zorlanma düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1,2’ye göre öğrencilerin 1’i Türkçeyi öğrenirken hiç zorlanmamış, 26’sı az zorlanmış, 5’i ise çok zorlanmıştır. Buna göre öğrencilerin sadece %3’ü Türkçeyi öğrenirken hiç zorlanmadığını belirtirken %70’i az zorlandığını belirtmiştir. %27’si ise bu süreçte çok zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin genelini bakıldığında Türkçe öğrenirken çok zorlanmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1,3.

Türkçeyi Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin En Çok Hangi Ders/Derslerde Zorlandıklarına İlişkin Yüzdelik Dağılımları

Dersler	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik %
Dinleme/İzleme	2	%6
Okuma	4	%11
Yazma	14	%40
Konuşma	9	%26
Grammer	6	%17
Toplam	32	%100

Tablo 1,3'te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken en çok hangi derste zorlandıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. 1 öğrenci hem yazma hem dinleme derslerinde zorlandığını, 1 öğrenci hem yazma hem konuşma derslerinde zorlandığını, 1 öğrenci de hem dinleme/izleme hem yazma dersinde zorlandığını belirtmiştir. Buna göre; Tablo 2'ye bakıldığında en çok zorlanılan dersin 14 öğrenci ile yazma dersi olduğu saptanmıştır. Yazma dersinden sonra konuşma, gramer ve okuma dersleri zorluk seviyesine göre sıralanmaktadır. En az zorlanılan dersin ise 2 öğrenci ile dinleme/izleme dersleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %40'ı en çok yazma dersinde zorlanmaktadır. Bu bilgi yapılan çalışmaların doğruluğunu destekleyen veriler içermektedir. Öğrencilerin %9'u konuşma, %6'sı gramer, %4'ü okuma, %2'si dinleme/izleme derslerinde zorlanmaktadır.

Tablo 1,4.

Türkçeyi Öğrenen Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Kolay Bulduğu Derslere İlişkin Yüzdelik Dağılımları

Dersler	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik %
Dinleme/İzleme	3	%8
Okuma	9	%24
Yazma	5	%13
Konuşma	6	%16
Gramer	15	%39
Toplam	32	%100

Tablo 1,4'te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken hangi dersi diğerlerine göre daha kolay bulduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre; 1 öğrenci dinleme/izleme, yazma ve konuşma derslerini, 1 öğrenci dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma ve gramer derslerinin hepsini kolay bulmaktadır. Tablo 1,4'e göre öğrencilerin 15'i gramer dersini diğer derslere oranla daha kolay bulmaktadır. Öğrencilerin 9'u okuma dersini, öğrencilerin 6'sı konuşma dersini, öğrencilerin 5'i yazma dersini, öğrencilerin 3'ü ise dinleme/izleme dersinin diğer derslere oranla Türkçe öğrenme süreçlerinde daha kolay olduğunu düşünmektedir. Buna göre öğrencilerin %39'u gramer dersini, %24'ü okuma dersini, %16'sı konuşma dersini, %13'ü yazma dersini, %8'i ise dinleme/izleme dersinin daha kolay olduğunu düşünmektedir.

Tablo 1,5.

Türkçeyi Öğrenen Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Yazma Dersindeki Zorlanma Düzeylerine İlişkin Yüzdelik Dağılımları

Zorluk Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik %
Hiç zorlanmadım	2	%6
Az zorlandım	15	%47

Çok zorlandım	15	%47
Toplam	32	100

Tablo 1,5'te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1,5'e göre; öğrencilerin 15'i yazma dersinde az zorlanırken öğrencilerin 15'i yazma dersinde çok zorlanmıştır. Öğrencilerin 2'si ise yazma dersinde hiç zorlanmamıştır. Buna göre öğrencilerin %47'si yazma dersinde çok zorlanmış %47'si ise az zorlanmıştır. 32 öğrencinin yarısı yazma dersinde çok zorlanırken yarısı az zorlanmıştır. Öğrencilerin %6'sı ise yazma dersinde hiç zorlanmamıştır.

Tablo1,6.

Türkçeyi Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmek İsteyenlere Verdikleri Tavsiyeler

Dizi, film izlemek	10
Konuşmak	11
Şarkı dinlemek, (dinleme/izleme çalışması)	10
Kelime çalışması yapmak	3
Kitap okumak	4
Yazma çalışması yapmak	5

Tablo 1,6'da yabancı öğrencilere sorulan “Türkçe öğrenmek isteyenlere neler tavsiye edersin?” sorusuna öğrencilerin genelinin verdikleri cevapların verileri yer almaktadır. Buna göre; yabancı öğrenciler Türkçe öğrenmek isteyenlere dizi, film izlenmesini, konuşma çalışmaları yapılmasını, şarkı dinleyerek dinleme/izleme çalışması yapılmasını, kelime çalışması yapılmasını, kitap okunmasını, yazma egzersizleri yapılmasını önermektedir.

2. Bölüm

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dair veriler yer almaktadır.

1. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin nokta işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde, nokta işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. Noktanın birden fazla görevi bulunmaktadır. Buna göre; B1 seviyesindeki öğrenciler nokta işaretinin 2 farklı görevini öğrenmiştir. Nokta işaretinin; 1. görevi bitmiş

cümlelerin sonunda kullanılması (TDK), 2. görevi sıra bildirmek için sayılardan sonra kullanılmasıdır (TDK). Nokta işaretinin kullanımına ilişkin tespit edilen veriler 2 tablo haline getirilerek gösterilmiştir.

Tablo 1.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Noktayı 1. Görevinde Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	DOĞRU		YANLIŞ		BOŞ		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nokta	14	44	14	44	4	12	32	100

Tablo 1’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, nokta işaretini 1. Görevine uygun olarak ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Nokta işaretinin 1. görevini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 14’ü doğru kullanırken 14’ü yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 4’ü ise noktalama işaretini kullanmayarak boş bırakmıştır. Buna göre öğrencilerin %44’ü noktanın 1.görevini doğru şekilde kullanırken %44’ü yanlış noktalama işareti kullanmıştır. Öğrencilerin %12’si ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Öğrencilerin %44’ü noktayı 1. görevine uygun olarak kullanmada başarıyla yanlışı yapan ve boş bırakanların oranları toplamına göre %56’sı başarısız olmuştur.

Tablo 2.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Noktayı 2. Görevinde Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nokta	10	31	16	50	6	19	32	100

Tablo 2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, nokta işaretini 2. görevine uygun olarak ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Nokta işaretinin 2. görevini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 10’u doğru kullanırken 16’sı yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 6’sı ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %31’i nokta işaretinin 2. görevini doğru şekilde kullanırken %50’si yani yarısı yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %19’u ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Boş bırakanların ve yanlış yapanların oranları toplamına göre öğrencilerin %69’u noktanın 2.görevine uygun olarak kullanılmasında başarısız olmuştur.

2. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin virgül işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde, virgül işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. Virgül işaretinin birden fazla görevi bulunmaktadır. Buna göre; B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler virgülün 2 farklı görevini öğrenmiştir. 1. görevi; “Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konması (TDK)”, 2. görevi ise “Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için kullanılmasıdır (TDK)”. Virgül işaretinin kullanımına ilişkin tespit edilen veriler 2 tablo haline getirilerek gösterilmiştir.

Tablo 3.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Virgülü 1. Görevinde Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Virgül	29	91	2	6	1	3	32	100

Tablo 3’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, virgül işaretini 1. görevine uygun olarak ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Virgül işaretinin 1. görevini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 29’u doğru kullanırken 2’si yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 1’i ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %91’i virgül işaretinin 1. görevini doğru şekilde kullanırken %6’sı yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %3’ü ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Öğrencilerin virgülün 1. görevini kullanımlarının verilerine bakıldığında %92’lik bir oranla bu konuda başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Virgülü 2. Görevinde Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Virgül	21	66	3	9	8	25	32	100

Tablo 4'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, virgül işaretini 2. görevine uygun olarak ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Virgül işaretinin 2. görevini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 21'i doğru kullanırken 3'ü yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 8'i ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre öğrencilerin %66'sı virgül işaretinin 2. görevini doğru şekilde kullanırken %9'u yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %25'i ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Öğrencilerin virgülün 2. görevini kullanımlarının verilerine bakıldığında %66'lık bir oranla bu konuda başarılı oldukları tespit edilmiştir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin iki nokta işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak; araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde, iki nokta işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. İki noktanın birden fazla görevi bulunmaktadır. Buna göre; B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler iki nokta işareti için “Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur (TDK)” şeklinde tanımlanan kullanım görevini öğrenmişlerdir. Bu görevin kullanılmasına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin İki Nokta İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İki Nokta	4	13	25	78	3	9	32	100

Tablo 5'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, iki nokta işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. İki nokta işaretini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 4'ü doğru kullanırken 25'i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 3'ü ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %13'ü iki nokta işaretini doğru şekilde kullanırken %78'i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %9'u ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, iki nokta kullanımında yanlış yapan ve boş bırakanların %87'lik bir oran oluşturması ile bu noktalama işaretinde öğrencilerin başarısız olduğu tespit edilmiştir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin üç nokta işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde, üç nokta işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. Üç noktanın birden fazla görevi bulunmaktadır. Buna göre B1 seviyesindeki öğrenciler üç nokta işareti için “Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur (TDK)” şeklinde tanımlanan kullanımı öğrenmiştir. Bu görevin kullanımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Üç Nokta İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Üç Nokta	1	3	28	88	3	9	32	100

Tablo 6’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, üç nokta işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Üç nokta işaretini, araştırmaya katılan 32 öğrenciden sadece 1’i doğru kullanırken 28’i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 3’ü ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %3’ü üç nokta işaretini doğru şekilde kullanırken %88’i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %9’u ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, yabancı öğrencilerin üç nokta işaretini kullanım düzeylerinin, yanlış yapan ve boş bırakanların %97’lik bir oran oluşturması ile başarısız olduğu tespit edilmiştir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin soru işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde, soru işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler soru işareti için “Soru eki veya sözü içeren cümle veya sözlerin sonuna konur (TDK).” şeklinde tanımlanan kullanım görevini öğrenmişlerdir. Bu görevin kullanımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru İşareti	22	69	8	25	2	6	32	100

Tablo 7’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, soru işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Soru işaretini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 22’si doğru kullanırken 8’i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 2’si ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre öğrencilerin %69’u soru işaretini doğru şekilde kullanırken %25’i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %6’sı ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, yabancı öğrencilerin soru işaretini kullanım düzeylerinin %69’luk oranla başarılı olduğu tespit edilmiştir.

6. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin ünlem işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın altıncı alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde, ünlem işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler ünlem işaretinin 2 görevini öğrenmiştir. Bunlardan ilki “Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümle veya ibarelerin sonuna konur (TDK)”. İkincisi ise “Seslenme, hitap ve uyarı sözlerinden sonra konur (TDK).” Bu iki görevin kullanımına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Ünlem İşaretini 1. Görevinde Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ünlem İşareti	16	50	14	44	2	6	32	100

Tablo 8’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğ-

rencilerin, ünlem işaretini 1. görevinde ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Ünlem işaretinin 1. görevini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 16'sı doğru kullanırken 14'ü yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 2'si ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %50'si yani yarısı ünlem işaretinin 1. görevini doğru şekilde kullanırken %44'ü yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %6'sı ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Öğrencilerin ünlem işaretini 1. görevinde kullanmalarına ilişkin verilere bakıldığında, %50'lik bir oranla, yarı yarıya başarı elde ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Ünlem İşaretini 2. Görevine Göre Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ünlem İşareti	10	31	20	63	2	6	32	100

Tablo 9'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, ünlem işaretini 2. görevinde ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Ünlem işaretinin 2. görevini araştırmaya katılan 32 öğrenciden 10'u doğru kullanırken 20'si yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 2'i ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre öğrencilerin %31'i ünlem işaretinin 2. görevini doğru şekilde kullanırken %63'ü yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %6'sı ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Öğrencilerin, ünlem işaretini 2. görevine uygun olarak kullanmalarına ilişkin verilere bakıldığında, yanlış yapan ve boş bırakanların %69'luk bir orana sahip olması bu konuda başarısız olduklarını göstermektedir.

7. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin tırnak işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın yedinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde tırnak işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler tırnak işareti için “Özel olarak vurgulanmak istenen sözler tırnak içine alınır (TDK).” şeklinde tanımlanan kullanım görevini öğrenmiştir. Bu görevin kullanımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Tırnak İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tırnak İşareti	3	9	27	85	2	6	32	100

Tablo 10’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, tırnak işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Tırnak işaretini, araştırmaya katılan 32 öğrenciden sadece 3’ü doğru kullanırken 27’si yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 2’si ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre öğrencilerin %9’u soru işaretini doğru şekilde kullanırken %85’i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %6’sı ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, yabancı öğrencilerin tırnak işaretini kullanım düzeylerinin, yanlış yapan ve boş bırakanların %94’lük bir oran ile başarısız olduğu tespit edilmiştir.

8. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kesme işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde kesme işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler kesme işareti için “Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır (TDK).” şeklinde tanımlanan kullanım görevini öğrenmişlerdir. Bu görevin kullanımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kesme İşareti	16	50	7	22	9	28	32	100

Tablo 11’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, kesme işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Kesme işaretini, araştırmaya katılan 32 öğrenciden 16’sı doğru kullanırken 7’si yanlış kullanmaktadır. Öğren-

cilerden 9'u ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %50'si kesme işaretini doğru şekilde kullanırken %22'si yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %28'i ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, yabancı öğrencilerin kesme işaretini kullanım düzeylerinin %50'lik bir oranla yarı yarıya başarılı olduğu tespit edilmiştir.

9. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin uzun çizgi işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın dokuzuncu alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakılarak verildiği metinde kesme işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler uzun çizgi işareti için “Yazıda satır başına alınan konuşmaları göstermek için kullanılır. (TDK).” şeklinde tanımlanan kullanım görevini öğrenmiştir. Bu görevin kullanımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 12.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Uzun Çizgi İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uzun Çizgi İşareti	10	31	17	53	5	16	32	100

Tablo 12’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, uzun çizgi işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Uzun çizgi işaretini, araştırmaya katılan 32 öğrenciden 10’u doğru kullanırken 17’si yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 5’i ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre; öğrencilerin %31’i uzun çizgi işaretini doğru şekilde kullanırken %53’ü yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %16’sı ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, yabancı öğrencilerin uzun çizgi işaretini kullanım düzeylerinin, yanlış yapan ve boş bırakanların toplamının %84’lük bir oran oluşturmaları ile başarısız olduğu tespit edilmiştir.

10. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin noktalı virgül işaretini kullanma düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın onuncu alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrencinin, noktalama işaretlerinin boş bırakı-

olarak verildiği metinde noktalı virgül işaretini kullanma düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir. B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler noktalı virgül işareti için “ Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur (TDK).” şeklinde tanımlanan kullanım görevini öğrenmiştir. Bu görevin kullanımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 13.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Noktalı Virgül İşaretini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işareti	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Noktalı Virgül İşareti	4	13	26	81	2	6	32	100

Tablo 13’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin, noktalı virgül işaretini ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Noktalı virgül işaretini, araştırmaya katılan 32 öğrenciden 4’ü doğru kullanırken 26’sı yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerden 2’i ise herhangi bir noktalama işareti kullanmayarak bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre öğrencilerin %13’ü noktalı virgül işaretini doğru şekilde kullanırken %81’i yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin %6’sı ise boşluk doldurma kısmında herhangi bir noktalama işareti kullanmamıştır. Verilerden hareketle, yabancı öğrencilerin noktalı virgül işaretini kullanım düzeylerinin, yanlış yapan ve boş bırakanların toplamının %87’lik bir oran oluşturması ile başarısız olduğu tespit edilmiştir.

11. Alt Probleme Ait Bulgular:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın on birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak araştırmaya katılan 32 yabancı öğrenciye, seviyeleri dahilinde yazım yanlışları olan bir metin verilmiş sonrasında öğrencilerden metni düzelterek tekrar yazmaları istenmiştir. Yeniden yazdırılan metinler üzerinden öğrencilerin yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri tespit edilerek yüzde ve frekans dağılımları analiz edilip değerlendirilmiştir.

Tablo 14

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yazım Kuralları Yanlışları	Doğru		Yanlış		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
“de” bağlacının yazımı	2	6	17	53	13	41	32	100
“ki” bağlacının yazımı	7	22	11	34	14	44	32	100
“ml/mU” soru ekinin yazımı	12	38	12	38	8	24	32	100
Büyük harfin yazımı	8	25	11	34	13	41	32	100
Ünsüz yumuşaması	17	53	9	28	6	19	32	100
Ünsüz sertleşmesi	17	53	8	25	7	22	32	100
Ünlü harflerin yazımı	22	69	4	12	6	19	32	100

Tablo 14’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazım kurallarını ölçme aracındaki metinde kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. “de” bağlacının yazımını araştırmaya katılan 32 öğrenciden 2’si doğru uygularken 17 öğrenci yanlış uygulamıştır. Öğrencilerden 13’ü ise metni tekrar yazarken bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre “de” bağlacının yazımını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %6, yanlış kullanan öğrencilerin oranı %53, boş bırakan öğrencilerin oranı ise %41’dir.

“ki” bağlacının yazımını araştırmaya katılan 32 öğrenciden 7’si doğru uygularken 11 öğrenci yanlış uygulamıştır. Öğrencilerden 14’ü ise metni tekrar yazarken bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre “ki” bağlacının yazımını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %22, yanlış kullanan öğrencilerin oranı %34, boş bırakan öğrencilerin oranı ise %44’tür.

“ml/mU” soru ekinin yazımını araştırmaya katılan 32 öğrenciden 12’si doğru uygularken 12 öğrenci yanlış uygulamıştır. Öğrencilerden 8’i ise metni tekrar yazarken bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre “mi” soru ekinin yazımını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %38, yanlış kullanan öğrencilerin oranı %38, boş bırakan öğrencilerin oranı ise %24’tür.

“de” bağlacının yazımını araştırmaya katılan 32 öğrenciden 2’si doğru uygularken 17 öğrenci yanlış uygulamıştır. Öğrencilerden 13’ü ise metni tekrar yazarken bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre “de” bağlacının yazımını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %6, yanlış kullanan öğrencilerin oranı %53, boş bırakan öğrencilerin oranı ise %41’dir.

Büyük harflerin yazımını araştırmaya katılan 32 öğrenciden 8’i doğru uygularken 11 öğrenci yanlış uygulamıştır. Öğrencilerden 13’ü ise metni tekrar yazarken bu kısmı boş bırakmıştır. Buna göre büyük harflerin yazımını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %25, yanlış kullanan öğrencilerin oranı %34, boş bırakan öğrencilerin oranı ise %41’dir.

Araştırmaya katılan 32 öğrenciden 17'si ünsüz yumuşaması olayını metin üzerinde fark ederek düzeltirken yanlış yapan ve boş bırakan öğrencilerin toplamına bakıldığında 15'i bunu başaramamıştır. Buna göre ünsüz yumuşaması olayını fark eden öğrenci oranı %53'tür. Fark edemeyen veya boş bırakan öğrencilerin toplam oranı ise %47'dir.

Araştırmaya katılan 32 öğrenciden 17'si ünsüz benzeşmesi olayını metin üzerinde fark ederek düzeltirken yanlış yapan ve boş bırakan öğrencilerin toplamına bakıldığında öğrencilerden 15'i bunu başaramamıştır. Buna göre ünsüz yumuşaması olayını fark eden öğrenci oranı %53'tür. Fark edemeyen veya boş bırakan öğrencilerin toplam oranı ise %47'dir.

Araştırmaya katılan 32 öğrenciden 22'si ünlü harflerin yazımından kaynaklanan kelime yanlışını metin üzerinde fark ederek düzeltirken yanlış yapan ve boş bırakan öğrencilerin toplamına bakıldığında 10'u bunu başaramamıştır. Buna göre ünlü harfin yazımından kaynaklanan kelime yanlışını fark eden öğrenci oranı %69'tur. Fark edemeyen veya boş bırakan öğrencilerin toplam oranı ise %31'dir.

Öğrencilerin yazım kurallarını uygulamada en başarılı oldukları imlâ kuralı %69'luk başarı oranıyla “ünlü harflerin yazımı” olurken en başarısız oldukları kural ise %53'lük başarı oranıyla “de” bağlacının yazımı olmuştur.

Ünlü harflerin yazımı, ünsüz yumuşaması ve ünsüz benzeşmesi ile ilgili yapılan hataların tespit edilmesinde öğrencilerin başarılı oldukları görülmektedir. Diğer taraftan “de bağlacının yazımı ki bağlacının yazımı, mi soru ekinin yazımı, büyük harfin yazımı” ile ilgili yazım yanlışlarını öğrenciler tespit edememiştir. Buna göre öğrencilerin yazım kurallarının genelini uygulamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlar ışığında yapılan önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini tespit etmek için yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin uygulamada en başarılı oldukları noktalama işaretinin %91'lik başarı oranıyla virgülün 1. görevine uygun olarak doğru kulla-

nılması olmuştur. Sonrasında virgülün %66'lık başarı oranıyla 2.görevine uygun olarak doğru kullanılması takip etmektedir. Buna göre yabancı öğrenciler virgülü her iki göreve uygun olarak doğru kullanmıştır. Virgülü sırasıyla %69 ile soru işaretinin doğru kullanımı, %50 ile ünlemin 2.görevine uygun kullanımı, %50 ile kesme işaretinin uygun kullanımı, takip etmektedir.

Öğrencilerin görevine uygun kullanımında en başarısız oldukları noktalama işaretleri ise sırasıyla %3'lük başarı oranıyla üç nokta isareti, %9'luk başarı oranıyla tırnak isareti, %13'lük başarı oranıyla iki nokta isareti ve noktalı virgül, %31'lik başarı oranıyla ünlem işaretinin 2.görevinde kullanımı ve uzun çizginin kullanımı takip etmektedir. Yabancı öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru olarak yerinde kullanamaması bu konudaki bilgi, beceri düzeylerinin yetersizliği ve uygulamadaki eksikliklerinin bir göstergesidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazım yanlışlarını tespit edip düzelterek yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin yazım kurallarını uygulamada en başarılı oldukları bölüm %69'luk başarı oranıyla ünlü harflerin yazımındaki hataların tespiti olmuştur. Bunu sırasıyla %53 ile ünsüz yumuşaması ve benzeşmesinden kaynaklanan hataların tespit edilip düzeltilmesi takip etmektedir.

Yabancı öğrencilerin en başarısız olduğu yazım kuralları ise hem boş bırakanların hem de yanlış yapanların toplamında %94'lük oranla “de bağlacının yazımı”, %77'lik oranla “büyük harflerin yazımı”, %62'lik oranla “mi soru ekinin yazımı” takip etmektedir. Öğrencilerin bu 3 kuralı fark edip düzeltebilme yeterliliklerinin olmadıkları görülmektedir. Yazım kurallarının bir kısmında bilgi ve beceri konusunda yeterli düzeye erişemedikleri tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci en başta öğrencileri olumsuz şekilde etkilemiştir. Bu süreç yabancı öğrencilerin de yüz yüze sınıflarda dil eğitimi görebilmelerine engel olmuştur. Dil öğretimi ve öğreniminin yüz yüze sınıflarda karşılıklı etkileşim ile sürdürülmesi oldukça önemlidir. Buna karşı küresel boyutta yaşanan karantina süreci yüz yüze eğitimi engellemiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulamadaki başarı seviyelerinin yetersiz olmasının pandemi sürecinden etkilendiği düşünülmektedir. Bu sebeple çevrimiçi eğitim üzerinden dil öğretimi yapılmasına dair çalışmaların artırılması gerekmektedir. Online eğitim süreci ile yabancı dil öğretimi etkileşim halinde olmalıdır. Özellikle yazma becerisi gibi uzaktan eğitimde etkileşimin neredeyse sıfır olduğu bu alana dair etkileşimi arttırmanın yolları aranmalıdır.

Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisindeki sorunlara yönelik yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak yanlışların düzeltilmesi amaçlanmalı ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmalıdır.

Yazma becerisinin gelişimi, yapılan uygulamaya bağlı olarak ilerleme sağlamaktadır. Bunun için yazma derslerinde yazma etkinlikleri çeşitlendirilerek arttırılmalıdır.

Yabancı öğrencilerin ders kitapları incelendiğinde, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dair incelenen ders kitabında sadece 4 adet etkinlik olduğu saptanmıştır. Noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının yazma becerisindeki önemi ve etkililiği göz önünde bulundurulduğunda bu sayı yetersiz kalmaktadır. Ders kitaplarındaki yazım ve noktalama çalışmaları arttırılmalıdır.

Öğretmen, öğrencinin kuralları ezberlemesine ağırlık vermek yerine kuralları kavrayarak uygulamaya geçirmesine rehberlik etmelidir.

Öğrencilere, belirli zaman aralıklarıyla noktalama ve yazım kurallarını unutmamalarını sağlamak üzere metinler aracılığıyla uygulamalı etkinlikler düzenleyerek hatırlatmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin farklı metinlerle buluşturulması sağlanarak yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu ve konunun uygulanışı daha ilgi çekici hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Bağcı, H. ve Başar, U. (2018). Yazma Eğitimi. M. Durmuş, A. Okur, (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (s.311-333). Ankara: Grafiker.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri ile Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 693-706.
- Barın, E. (2006). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi, *Belleten*, 2006/1, Ankara, TDK Yayınları, 21-38.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Çerçi, A., Derman, S., Bardakçı, M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Yanlış Çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2), 695-715.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6/1, 1057-1069.
- Fidan, M. (2019). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Yönünden Değerlendirilmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 253-266.
- Genç, N. H. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama*. “Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu”nda sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2018). Dil Bilgisi Eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (s.335-358). Ankara: Grafiker.
- İlter, B.G. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?, *Dil Dergisi*, 123, 36-45.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Onan, B. (2006). Ses Olgusunun Denetlenebilirliği Bağlamında Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Olduğu Düşünülen Fonolojik Yönlendiriciler: Noktalama İşaretleri. *TÜBAR*, 141-169.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili, *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.

- Tiryaki, N. E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97- 114.
- Ungan, S. (2018). Dil ve Dünya Dilleri. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (s.15-22). Ankara: Grafiker.
- Yılmaz, F. ve Bircan D. (2015) Türkçe Öğretim Merkezi'nde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının “Yanlış Çözümleme Yöntemi”ne Göre Değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.
- TDK (<https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazimkurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/>)

Bölüm 24

DÜNDEN BU GÜNE ÇOCUK KAVRAMININ OLGUNLAŞMASI

Nagehan AKGÜL ¹

¹ Öğr.Gör. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye,
e- mail: nagehan.akgul@gop.edu.tr, Orcid No: 0000-00016786-0820

AH BİR ÇOCUK OLSAM...

Geriye sarsam zamanı
Yılları yakalardım
Tüm dertleri avuç içlerime saklar
Uzanırdım yumuşacık yatağıma
Bir düş kurardım
Tutup aklıma koyardım
Gözlerim kapalı olsa da
Aralanırdı hayal evimin kapıları
Ben çocuk olsaydım..
Korku ne demek bilmeden yaşardım.
Özgürce gezer, dolaşırdım,
Başboş sokaklarda oyunlar oynardım
Büyüdüğüm dünyanın ne denli kötü olduğunu bilmeden.
Eğer bilseydim
Bitmez sandığım çocukluğumla vedalaşmazdım
Ben çocuk olsaydım...
Köprüler kurardım gökyüzüyle arama
Bazen kuşlarla yarışırdım
Bazen de kar tanelerini tutmaya çalışır,
Elimde kayboluşunu izlerdim.
Balona atlayıp havalanırdım mavinin sonsuzluğuna
Yıldızları sayardım her gece ısrarla
Mutluluk inşa ederdim masmavi gökyüzünün en kuytu sokaklarına
Ben çocuk olsaydım..
Gönül dolusu mutluluk biriktirirdim
Yağan yağmur kadar zarif
Esen rüzgâr kadar tatlı
Gönlümü aydınlatan bir yıldız kadar parlak
Dünyamı kollarımın arasına alırdım

Saatlerce öyle kalırdım

Ben çocuk olsaydım...

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Çocuk Gelişimi Öğrencisi Aslı Altınok*

Giriş

Çocuk; savunmasız, güçsüz, sevgiye, ilgiye, bakıma muhtaç, dünyadan haberdar olmayan, tek derdi ve tek işi oyun olan masum varlıklardır. Çocuk dünyadan öyle bihaberdir ki siz onun nasıl bir insan olmasını istiyorsanız ya da ondan nasıl bir gelecek bekliyorsanız istediğiniz kişi ve gelecek olurur. Çocuk ebeveynin ya da ona bakan kişinin elinde tıpkı bir hamur gibidir, hamura nasıl bir şekil vermek isterseniz çocuğa da istediğiniz şekli verebilirsiniz (Akgül, 2021). Yani istediğiniz karakteri, istediğiniz anlayışı, istediğiniz değeri, istediğiniz bakış açısını...

Çocuk sözcüğünün tam olarak karşılayan tanım insan evladıdır. Farklı dillerde farklı sözcüklerle ifade edilir. İngilizcede “child”, Almandaca “kind”, Fransızcadan “enfant”, Osmanlıcadan “tıfıl” şeklinde ifade edilmektedir (Polat,1997).

Çocuk sözcüğünün birçok tanımı mevcuttur:

- Daha yetişkin olamamış, kendi kendine kararlar alamayan, biyolojik geçiş sürecidir. (Akgül, 2021).
- Çocuğun doğumundan olgunluğa erdiği zaman aralığıdır (Okay, 1998).
- Bireyin sağ olarak doğduğu andan itibaren başlayıp reşit olduğu zamana kadar ki sürede bulunan kişi (Elibol, 1998).
- Birleşmiş Milletler (BM), Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde, erken yaşlarda reşit olmak hariç, on sekiz yaşını doldurmamış her birey çocuk olarak kabul edilmektedir (www.unicef.org.tr).

Bu ifadelerden yola çıkarak en genel tanımı ile çocuk, kişinin doğumu ile başlayıp reşit olma yaşına geldiği zaman aralığını kapsayan, bu zaman aralığında ebeveynlerinin ya da devlet himayesinde olan insan yavrusudur.

Çocuk kavramının tarihine baktığımız zaman insanlık tarihiyle aynı olduğu görülüyor. Fakat eski çağlarda çocuğa verilen değerin, önemin günümüz çocuğuna verilen değer gibi olmadığı görülmektedir (Akgül, 2015). Çocuk ve çocukluk kavramları Orta Çağ’da kullanılmadığı gibi çocukluk, bebeklik ile erinlik arasında geçen zaman aralığı olmaktan çok akraba şeklinde nitelendirilmiş ve çocuklar yetişkinlerin minyatürü olarak görülerek

küçük yetişkinler olarak algılandığı ifade edilmiştir (Gander ve Gardiner, 2010).

Çocukluk tanımının ilk olarak ifade edilmesinde matbaanın keşfinin ve eğitim-öğretim sürecinde bu duruma odaklanan öğretmenlerin etkisi çoktur. Matbaanın bulunmasıyla birlikte farklı bir yetişkinlik algısı olgunlaşmış ve bu yeni yetişkinlik de çocukları yok saymıştır. Önceleri yetişkinler dünyasında yer edinmiş çocuk artık yetişkinlerin dünyasından kovulduğu için, kendilerine yer edinebilecekleri yeni bir dünya bulma çabasına girmiştir. İşte bu yenedünyanın adı çocukluk dünyası olarak nitelendirilmiştir (Postman, 1995).

Antik Yunan ve Roma, çocuğu yetişkinlerin dünyasında ayrı görmemekteydi. Bu yüzden bu dönemde çocuklara önem verilmemekteydi. Yalnızca gelişimi iyi olan, bir yetişkin gibi düşünüp davranabilen çocuklarla ilgilenilirdi. Hristiyanlığın da tesiriyle bu dönemde çocuğun bütün davranış ve tutumları “ilk günah” ile bağdaştırılmıştır. Antik Çağda Yunanlılarca kötü olarak doğan çocuk, bu çağda Yunan ve Romalılar tarafından çocuğun içinde bulunan kötülüğü ortadan kaldırmanın en doğru yolunun çocuklara sopa kullanılması gerekliliğine inanmaktaydılar. Çocuklara uygulanan bu şiddet anlayışı, çocuğu öldürme yetkisi bile vermemekteydi (Bumin, 1983).

Eski Yunanistan ve Roma’da hiçbir kıymeti olmayan çocuk, ya devletin ya da babasının malı olarak görülen bir varlıktı. Eski Yunanistan’da devlete aitti çocuk. Babasının onun üzerinde belirlenen bazı mülkiyet hakkı mevcuttu. Çocuk ergenliğe geldiğinde yani reşit olduğunda velayet durumu ortadan kalkardı. Roma’daysa tam tersine devlet aile hâkimiyetine karışmıyordu. Roma Hukuku çocuk üzerindeki velayeti ebeveynin her ikisine de eşit olarak vermemiş yalnızca babaya ait olan bir hâkimiyet hakkı vermişti ki bu hak yetkisinin belirlenen bir sınırı yoktu (Canan, 1981).

Kendi canı olan çocuğuna ebeveyn sahip çıkmazken devletin sahip çıkması da o zamanın şartlarına ve çocuk anlayışına ve algısına bakarak söyleyebiliriz ki mümkün değildi. Hal böyleyken çocuğun yaşamının ne bir kıymeti ne de bir değeri olabilirdi.

Bu değersizlik öyle ki, baba isterse çocuğunu bir mal gibi satabilir, isterse vücudunun herhangi bir oranını kesebilir, isterse onu öldürebilirdi. Bunları yapan babanın ne devlete ne de başka birine hesap verme mesuliyeti yoktu (Canan, 1981). Bu durum çocuk hangi yaşında olursa olsun değişmiyordu bir tek çocuğun babası ölürse ya da baba serbest bırakırsa yani azat ederse çocuk özgürlüğüne kavuşabiliyordu. Evlilik kurumu içinde dünyaya gelen çocukların durumu böyleydi. Eğer çocuk gayri meşru ise çocuğun hakları çok daha kötü olmakla birlikte baba isterse onu kabul etmeyip ailesine almıyordu.

Yunan filozof ve bilim insanı Aristo çocukluğu insan hayatında bir yıkım, felaket, bela dönemi olarak tanımlamaktaydı. Ona göre, çocuğun herhangi bir saygınlığı yoktu ta ki yetişkinlik düzeyine gelene kadar babasıyla bir olduğu ve ona katıldığı sürece saygınlık edinebilmekteydi. Aristo, çocuklar yalnız olduklarında akıllarını kullanamayacaklarından doğruluğa, yiğitliğe, fazilete eremeyeceklerini ileri sürmektedir. Şayet çocuk tek olarak hareket edecek olursa bedbahtlığı ve huzursuzluğu yanında getirecek ve insanların hayatlarını büyük zarara uğratacaklardır (Bumin, 1983). Aristo, Antikçağda Yunanlılarda uygulanan bir ahlaki ya da hukuki sınırlama olmadan çocukları öldürme davranışını benimsemeyip bu duruma sınırlama gelmesi gerektiğini düşünsen de bunu söylemekten geri durmuştur (Postman, 1995).

Ortaçağda çocuk kavramına bakıldığında geleneksel toplumluluklarda egemen olan çocukluk algısıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Hâkim olan çocukluk anlayışı ile karşılaşmaktadır (Işıkçı, 2013). Bu dönemde çocukluk ile yetişkinlik çok da ayrı bir zaman dilimi şeklinde algılanmamaktadır. Fakat çocuk bu dönemde 7 yaşına kadar olan süre zarfında bebek, 7 yaşından sonraki dönemdeyse yetişkin olarak kabul edilerek yetişkinlerin içinde ve onlarla iç içe yaşamaktadır (Onur, 2005). Böylelikle çocuklar yetişkinlerin kopyası olmaktadır; onlar gibi giyinip onlar gibi alkol, sigara vb. şeyler tüketmektedir. Bu dönemde çocuğu küçük yetişkin olarak lanse eden bir zihniyet, dönemin sanat eserlerinde de görülmektedir. Resmedilen tablolarla çocuklar yetişkinlerin giysilerini giymiş halde, yetişkine ait mimiklerle hatta yetişkin bedenleri ile çizildikleri anlatılmaktadır. Bu zihniyetteki toplum çocuklarının oyuncaklarına bakıldığında da çocukları yetişkinliğe alıştırmak için kullanılan araç-gereç olarak algılandığı da belirtilmiştir. Orta Çağ'da yaşam şartlarının kolay olmayışı ve bununla birlikte çocuk bakımı hakkındaki bilgi eksiklikleri sebebiyle bebek ve çocuk ölümlerinin fazla olduğu ve bundan ötürü altı yaşına kadar çocukların ailenin bir üyesi olarak görülmediği ve ailelerinde bu yaşa kadar çocuklara bağlanmaktan kaçındıkları ifade edilmiştir (Postman, 1995; Gander ve Gardiner, 2010; Akbaş ve Topçuoğlu, 2009).

İslamiyet öncesi Araplarda da çocuklara önem verilmezdi. Özellikle kız çocuklarına. Bir kadın kız çocuğu doğurmuşsa bu utanç sebebi olurdu. O dönemde kız çocuklarına “dayına gidiyoruz” denildiğinde bunun anlamının diri diri toprağa gömülmek olduğu bilinirdi. Hatta bazen geçim sıkıntısından erkek çocukların da diri diri toprağa gömüldüğü rivayet edilir.

İslamiyet öncesi Türk topluluklarında çocuklar önemsendiği çocuğu olmayan çiftlerin de hor görüldüğü belirtilir. Çocukların eğitimine ihtimam gösterildiği bilhassa erkek çocuğunun eğitimine özel önem verildiği ve babanın da çocukları üzerinde ebedi ve sınırsız velayet hakkının olmadığı ifade edilmektedir (Arı ve Karatepe, 2010 ve Aksoy, 2011).

Orta Çağ'daki Türk-İslam topluluklarında, batıdaki çocuk anlayışından farklı bir şekilde, özellikle ergenliğe kadar hususi önem verilmiş, eğitimleri konusunda da hassas davranılmış, çocuklara değer verilerek muhtemel tüm durumlardan korunmaları için olumlu bağlar kurulmuş ve böylece çocukların maruz kaldıkları kötü muamelelerden korunmaları gerektiği vurgulanarak onlara gereken değerin verilmesi konusunda özendirilmiştir. Bununla birlikte çocuğun üzerinde ailenin otoritesi mevcuttur özellikle de babanın bariz bir otoritesi vardır (Sağlam, 2002).

Çocuk tarihinde en önemli çalışmaları Fransız nüfus bilimcisi Philippe Aries yapmıştır. Aries, 1960 yılında yayınladığı *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* isimli kitabında Ortaçağda çocukluk kavramına dair herhangi bir bilgi bulunmadığını ifade etmektedir. Çocukluk kavramı olmasa da çocuklar yine sevilir ve değer veriliyordu. Burada kastedilen Ortaçağ toplumunda yetişkinlerden ayrı olarak kendilerine has özellikleri, gereksinimleri ve arzuları olabileceği konusundaki görüş ve çocukluk duygusunun noksanlığıdır (Tan, 2008). Aries'e göre; Ortaçağ toplulukları çocukluk bilinci ve çocukluk duygusundan bihaberdir. Bu eksiklikten ötürü çocukların kendilerine ait dönemleri, elbiseleri, oyunları ve oyun materyalleri yoktur (Onur, 2005). Aries'in kitabının esas konusu şöyledir: Her dönemde çocuklar var olmuştur. Fakat toplumda çocuk algısının ve anlayışının gelişmesi yakın zamanda oluşmuştur. Ona göre 12. yüzyıla kadar oluşamayan çocukluk algısı 13. yüzyılda kendini göstermiş ve 14. yüzyıldan sonra bu algının gelişimi hızlanmıştır (İnal, 2007).

Matbaanın bulunması, eğitim öğretimin ve öğretmenlerin çocukluk algısının oluşmasında katkısı büyüktür. Matbaayla birlikte yeni ve farklı bir yetişkinlik algısı oluşmuş, sembolik bir dünya algısı tasarlanmıştır. Yeni algıyla oluşan yetişkinlik çocukları kendi dünyalarından dışlayarak kovmuşlardır. Çocukları içine girebilecekleri yeni bir dünya gereksinimi oluşmuştur. İşte onlara ait yeni dünya 'çocukluk dünyası' olmuştur (Postman, 1995).

17. yüzyılda çocukluk tanımı modern tanımı şekillendiren nitelikte olmuştur. Çocuk kavramı onların masum ve güçsüz yanlarına vurgu yapmış ve onların sevimlilikleriyle, olağan halleriyle, komiklikleriyle yetişkin dünyası için bir rahatlama ve eğlence sebebi olmuştur (Ariés, 1960). 17. yüzyılda baskın olan aydınlanma görüşü insanın ulvi olduğunu ve ona saygı gösterilmesi gerektiği fikri oluşmuştur. Bu felsefenin en önemlilerinden biri olan John Locke, çocukların kötülüğü doğuştan getirmediklerini ve kötü olmadıklarını savunmuştur (Onur, 2007). Locke, bu bakış açısıyla çocukları suçlu durumundan çıkarmıştır. Ona göre çocuk doğduğu andan itibaren ne iyi ne kötüdür. Çünkü çocuk boş bir levha (tabula rasa) olarak dünyaya gelmiştir ve iyiliği ve kötülüğü, davranış ve değerleri sonradan çevresinden ve eğitimle edindiklerini savunmuştur. Bu yüzden çocuk eği-

timini önemsemek gerektiğini ve bu eğitimin devlet, ebeveyn ve okul tarafından disiplinli bir yöntemle verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. John Locke'un çocukluk algısını özetleyecek olursak: insan davranışlarında eğitimin önemi çok büyüktür. İyi ve kötü olarak dünyaya gelmeyen çocuklara eğitim vererek farklılıklar oluşturulur. Yani iyi ve kötü formal ve informal eğitimle sonradan kazanılır (Özyurt, 2011; Heywood, 2003).

Kıymetsiz ve kötü olarak nitelendirilen çocukluktan kurtulmanın yolu eğitim ve okumayla olacağı düşüncesi zaman geçtikçe gelişmiştir. J.J.Rousseau (1712-1778), "okumanın çocukluğun kamçısı" olduğunu, "kitapların bilinmeyen şeyler hakkında insanlara konuşmayı öğrettiğini" ifade etmiştir. Rousseau'nun bu görüşüne katkı sağlayan Postman da, okumanın gözlemlenemeyen ve soyut olan bilgi dünyasına girmeyi mümkün hale getirdiği için okuyanlar ve okumayanlar arasında farklılık oluşturduğunu, okumanın çocukluluğun teşviki olduğunu çünkü okumanın çocuğu yetişkinliğe hazırladığını ifade etmiştir (Polat, 2002; Postman, 1995). 18. yüzyılda çocukluk algısına en önemli katkısı J.J. Rousseau yapmıştır. Bu dönemdeki iki büyük katkısı;

- Çocuk yalnızca toplumların ve yetişkinlerin amacı uğruna kullanılan bir araç değildir. "Çocuklar kendi içinde önemli birer varlıktırlar" fikrini ileri sürmesi.
- Çocukların aydın ve duygusal yaşamlarının önemi üzerine dikkat çekmesidir.

Çünkü ona göre çocukluk, "insanın doğa durumuna" en çok yakın olan hayat evresidir. Rousseau, çocukluk evresini doğa durumunun bir izi olarak değerlendirmektedir. Çocuğun günahkâr olarak dünyaya geldiği fikrine karşı çıkmış, çocuğun iyi ve saf olduğunu ileri sürmüş ve çocuklardaki kötülük sebebinin toplum içinde aranması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca çocuk kişiliğini oluştururken gelişimini doğa ve çevrenin etkileşimiyle kazanacağını savunmuştur (Özyurt, 2011; Postman, 1995; Bumin, 1983; Onur, 2005).

19. ve 20. yüzyılın sonları çocukluğun en çok korunduğu dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemlerde çocuklar emniyet içinde büyütülmüş, çocuklar çalışma hayatından alınıp okumaları için okullara gönderilmiş, kendilerine uygun elbiseler giymiş, çocuk edebiyatı okumaya başlamış, kendilerine uygun mobilyalara sahip olmuş ve çocukluklarına uygun oyunlar oynamış ve böylece kendi dünyalarının oluşmasını sağlamışlardır (Postman, 1995).

Çocukluk algısı Rönesans"la beraber oluşan yeni kültürel görüşlerle artış göstererek çocuklar önemsenmeye başlanmıştır. Bunun oluşmasında orta sınıfın gelişme göstermesi, aile algısında çekirdek modele geçme, ço-

cuk ölümlerinde azalma gösterme, aile içi ilişkilerde çocukla olan duygusal münasebetin önem kazanması gibi nedenlerin rolü büyüktür. 20. yüzyılda ise çocuk artık bir toplumun geleceği olarak değerlendirilmeye başlamıştır.

20 yüzyıl gerek filozofların gerek psikologların gerek eğitimcilerin gerekse hukukçuların çocukları inceleyerek, onların gelişimleri ve haklarıyla ilgili olarak fikir ortaya atmaları bu yüzyıl “çocuk yüzyılı” şeklinde tanımlanmıştır (Gander ve Gardiner, 2001).

Çocukluğun tarihiyle ilgili sayısız bilim ve bilim insanı çocukluk kavramının aynı şekilde devam eden bir süreç olduğunu hiçbir zaman durağan ve değişmez olmadığını onaylamaktadır. Çocukların yetişkin camiasından adım adım ayrılması ve çocukluğun kendine has nitelikleri olan kavramsal ve toplumsal bir kategori olarak oluşturulması bu değişimin temelini oluşturmaktadır. 20. yüzyıl yazarlarından bazıları “korunmuş çocukluk” olarak nitelendirdiği olguyu oluşturmuştur. Bu olguda çocukları yetişkinlerin sıkıntılı dünyasından yani dış dünyadan uzak tutmak ve korumak söz konusudur (Onur, 2005).

Çocuğa bakış değişince bu değişim hukuki metinlere de konu olmaya başlamış ve hukuksal bağlamda çocuklara ait ilk toplumsal siyasi doküman İsviçre’de 1779’da bir emirname olarak çıkmıştır. Bu konuda ilk gerçek adımlar ise Birinci Dünya Savaşından sonra çocukların acil ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan Çocuklar İçin Uluslararası Yardım Örgütü sayesinde atılmıştır. Bu örgüt sonraları Uluslararası Çocuk Refahı Birliği adını almış ve bu örgütün gayreti ile 26 Eylül 1924’ de Milletler Cemiyeti Genel Kurulu’nda çocuklarla alakalı ilk milletlerarası ve kapsamlı belge olan “Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi” kabul görmüştür. Birleşmiş Milletler kurulduktan sonra 10 Aralık 1948’de İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi kabul edilmiş, fakat belgede çocuklarla ilgili olan özel düzenlemeler konu edilmemiştir. Buna karşın İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile insan hakları, çocukların hakları olarak da ilan edilmiştir. Fakat bu durum uygulanırken problem teşkil etmiştir. Bu sebepten ötürü çocuklara karşı farkındalık kazandırabilmek için 1959’ da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda Çocuk Hakları Bildirgesi kabul görmüştür. Bu bildirge sayesinde çocukların yaşama, eğitim, sağlık, oyun ve korunma gibi haklarına değinilmiş, 1979 yılı tüm dünyada Uluslararası Çocuk Yılı olarak ilan edilmiştir. Tüm bu gayretlerin en mühim çalışması sonucu ortaya çıkan Çocuk Hakları Sözleşmesi Birleşmiş Milletlerce 20 Kasım 1989’ de kabul görmüştür. Somali, Güney Sudan ve Amerika Birleşik Devletleri tarafından tanınmayan bu sözleşme 2015’de Somali ve Güney Sudan tarafından onaylanmış fakat Amerika Birleşik Devletleri bu sözleşmeye onay vermemiştir. Ve böylece Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuklar yönünden en önemli belgelerden biri halini almıştır (Bağlı, 2003; Topuzuğlu, 2004; Atılğan ve Atılğan, 2009; Akyüz, 2012; Gören, 2012).



Geleceğimizi onlara emanet ediyoruz; "Çocuklar geleceğimizin güvencesi, yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuğunu, yarının büyüğü olarak yetiştirmek hepimizin insanlık görevidir. "

Gazi Mustafa Kemal Atatürk

KAYNAKÇA

- Akbaş, E. ve Atasü Topçuoğlu, R. (2009). “Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu-Eleştirel Bir Değerlendirme”, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1): 95-103.
- Akgül M.Ş., (2021). "Evaluating Levels Of Respect For Children’S Rights Showed Towards Females From 18 To 25 In Their Childhood", *European Journal Of Education Studies*, 8(3), 168-182., Doi: 10.46827/ejes.v8i3.3613
- Aksoy, İ. (2011). “Türklerde Aile ve Çocuk Eğitimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16): 4.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması*, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- Arı, B. ve Karatepe, E. (2010). “Dede korkut hikayelerinde kadın ve çocuk eğitimi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14): 275-284.
- Ariès, P. (1960) *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Atılğan, A. ve Atılğan, Ü. E. (2009). “Çocuk Hakları Paradigması ve Çocuk Ceza Yargılamasına Hâkim Olan İlkeler Açısından Türkiye’deki Düzenleme ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Ankara: İnsan Hakları Ortak Platformu Yayınları.
- Bağlı, M. (2003). Türk Modernleşmesi Bağlamında Hukuk ve Yargılama: Çocuk Yargılaması, II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildiriler, Ankara: Türkiye’de Çocuklara yeniden Özgürlük Vakfı.
- Bumin, K. (1983). *Batı’da Devlet ve Çocuk*. İstanbul:Alan Yayıncılık.
- Canan, İ. (1981). *İslam’da Çocuk Hakları*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.
- Elibol S.Ş. (1998). Malvarlığına Yönelik Suç İşlemiş 11-15 Yaş Arası Çocukların Sosyodemografik Özellikleri (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 90173)
- Gander, J.M. ve Gardiner, W.H.. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Bekir Onur (çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Gander M. J. & H. W. Gardiner (2010). “Çocuk ve Ergen Gelişimi”, Ankara: İmge Kitabevi.
- Gören, Z. (2012). “Çocukların Temel Haklarının Anayasal Garantisi”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22): 45- 105.
- Heywood, Colin (2003). *Baba Bana Top At! : Batı’da Çocukluğun Tarihi*. (Çev. Esin Hoşsucu), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Işıkcı, Y.M. (2013). Sosyal Politika Açısından Türkiye’de Çocuk Hakları Sorunu: Alana İlişkin Bir Araştırma (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 362395).

- İnal, Kemal (2007). *Çocuk ve Demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Okay, C. (1998). *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler*, İstanbul: Kırkambar Yayınları.
- Onur, Bekir (2005). *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Onur, Bekir (2007). *Çocuk, Tarih ve Toplum*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Özyurt, Cevat (2011). *Çocuk Sosyolojisi: Bir Girişim Denemesi*. (ed. Kadir Canatan, Ergun Yıldırım), *Aile Sosyolojisi*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Polat, M.S. (2002). *Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın Şiirlerinde Çocuk Teması*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Polat, O. (1997). *Çocuk Hakları Nedir?*, İstanbul: Analiz Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu*. Ankara: İmge Kitabevi
- Sağlam, İ. (2002). “Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2): 167-190.
- Topuzoğlu, Y.A. (2004). “*Çocuk Hakları*”, *Mağdur Çocukların Hukuksal Konumu*, Ed: İstanbul Barosu Yayın Kurulu, İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.
- UNİCEF. Convention on the Rights of the Child. www.unicef.org. [Çevrimiçi] 20 11 1989. [Alıntı Tarihi: 20 07 2019.] <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf>. ISBN.

Bölüm 25

İHMAL, İSTİSMAR VE ÇOCUK

Mehmet Şaban AKGÜL¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye,
e- mail: mehmet.akgul@gop.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-7257-5458

Giriş

Çocuk, aile kavramını tamamlayan en özel varlıktır, ailenin neşesidir, hayatınızın yönünü değiştirip hayta anlam takan küçücük beden kocaman bir yürektir. İçi dışı birdir istese de yapmacık olamaz, sevmiyorsa seviyorm diyemez, istemiyorsa istiyorum diyemez. Büyük şeylerden ziyade ufacak çikolatadan mutlu olan ve bize de küçük şeylerden nasıl mutlu olacağımızı öğreten masum varlıktır. Hayatı onlarla bir başka öğrendiğimiz samimiyet dolu varlıktır. Çocuk bu günümüz, yarınımız ve geleceğimizdir. Onlar o kadar hassastır ki biz yetişkinler onları büyütürken doğru bildiğimiz yanlışları kullanırız. Oysa bunun onlara ne gibi yaralar açacağını, ne gibi travmalara sebep olacağını bilmeyiz ya da kestiremeyiz. Bu bölümde çocuklarımızın yaşayabileceği olumsuzlukları giderebilmek için, biz yetişkinleri bilgilendirmek amaçlı ihmal ve istismar üzerinde yoğunlaşmıştır.

Çocuk İhmali Nedir?

Çocuk ihmali; çocukla ilgilenen ve onun bakımını üstlenen kişilerin bu mesuliyeti yerine getirmemesiyle ortaya çıkan çocukta hem fiziksel hem de ruhsal olarak probleme neden olan boşlama, önem vermeme durumunun adıdır. Çocuğun gelişiminin sağlıklı olması için gereken temel ihtiyaçlarının giderilmemesidir. İhtiyaçlar güven verici bir ortam, beslenme, bakım, korunma, giyim, tıbbi gereksinimler, eğitim, sevgi ve ilgiden mahrum bırakmama şeklindedir. Çocuğun asli ihtiyaçları giderilmezse ruhsal, fiziksel, duygusal, bilişsel, ahlaki ve sosyal gelişimi ketlenmiş olur (Polat, 2017; Aktaş Altunsu, 2004; Bahar ve ark., 2009; Conk ve ark., 2013). İhmal kasti olabileceği gibi eğitimsizlik, bilgisizlik ve ekonomik sıkıntılardan kaynaklanan istem dışı da olabilir (Altıntaş, 1991). Çocuk ihmal edilmişse olumlu tutum sergilemekte baskı altında olduğu, hem sosyal hem de fiziksel iletişimde, iletişimi genel anlamda başlatamadıkları gözlenmektedir. Böyle bir durum içinde olan çocukların aileden ve çevreden gelen uyarıcı eksikliği olduğu düşünülmektedir. Yine ihmale uğramış çocuk erken çocukluk döneminde akranlarıyla sınırlı etkileşim içinde olduğu ve aşırı derecede fiziksel şiddete başvurdukları görülmektedir. Ayrıca çocuk ihmale uğramış ise gelişimde gerilik, psikolojik bozukluk, kişilikte bozukluk, otistik davranımlar meydana gelmektedir (Polat 2007).

Çocuk ihmalinin en büyük sebebi yoksulluktur. UNICEF'in "Dünya Çocuklarının Durumu 2001" raporuna göre gelişmekte olan devletlerde yeni doğan on çocuktan dördü fakirliğin olduğu bir ortamda dünyaya gelmektedir. UNICEF, çocuk yoksulluğunun belirtilerini şöyle ifade etmiştir:

- Bebeklerin ve çocukların ölüm oranları,

- Beş yaş altındaki çocukların kilo düşüklüğü,
- Beş yaş altındaki çocukların boy uzunluğu azlığı,
- Temiz içme suyuna ulaşabilen nüfus sayısı,
- Aşıları tamamlanmış çocuk sayısı,
- İlköğretime başlayabilen çocuk sayısı (UNICEF, 2005; Avşar Kur-naz, 2007).

İnsan hakları derneği, tüm yaş grubundaki çocukların ihmale maruz kaldığını ama yaş grubu küçük olan çocukların daha savunmasız olmaları ve bunun gün yüzüne çıkarılmasındaki zorluklar nedeni ile hayatlarını kaybetme olasılıklarının daha çok olduğunu ifade etmektedir (Kaya, 2019).

Çocuk İhmal Türleri Nelerdir?

İhmal, genellikle çocuğun ailesinin, ilgili mercilerin veya devletin çocuklara karşı esas sorumluluklarını yerine getirmemesi şeklinde ifade edilebilir. Yani çocuklara yapılması gerekenlerin yapılmaması durumundan ihmalden bahsedilmektedir (Taner ve Gökler, 2004). İki tür ihmal söz konusudur; biri fiziksel ihmal diğeri ise duygusal ihmal.

Fiziksel İhmal

Çocuğun kendi gelişim seyrine uygun besinlerle yeteri kadar beslenememesi, temizliğinin önemsenmemesi, çocuğa uygun olan temiz kıyafetler giydirilmemesi, uygun ve yeterli olmayan fiziksel çevrede hayatını devam ettirmesi, hem ev içinde hem ev dışında olabilecek kazalara karşı korunmama durumudur. Çocukların fiziksel ihmale maruz kaldıkları evlerin bazı ortak nitelikleri;

- Genellikle harabeye benzeyen evlerdir (yıkık-dökük evler),
- Balkonlarda korkuluk, merdivenlerinde tırabzan yoktur,
- Pencereilerin camları kırıktır,
- Evler bakımsızlıktan ve kirden geçilmez,
- Çöpler ortalığa saçılmıştır,
- Evlerde böcekler dolaşmaktadır,
- Evde yaşayan kişi sayısı fazladır ve herkes aynı odada yaşamaktadır,
- Kabalık evlerde yaşayan çocuğa uygun bir yatak yoktur ve evde sürekli gürültü hâkimdir bu yüzden de çocuk uyku problemi yaşamaktadır, kaliteli uyku uyuyamamaktadır.

Bunun yanı sıra besin çeşitliliğinin genellikle tek olduğu veya besinle-

rin bayatlamış ve bozuk olduğu, düzenli olarak yemek yapan bir yetişkinin olmadığı yapılan çalışmalarda ve uzman kişilerin sunduğu raporlarda sıkça karşımıza çıkmaktadır. Çocukların mevsimine göre giyinmemesi, devamlı bedenine uygun olmayan, eski püskü ve tamirat yapılmış kıyafetler giymesi, ayakkabılarının ya büyük ya da küçük olması, düzenli bir şekilde duş aldırılmaması, saçında bit olması, ter ve idrar kokması, ağızda koku ve çürük olması devamlı karşılaşılan durumlardandır. Ev içinde açıkta bulunan ilaçlardan zehirlenme gibi durumlar ebeveynin fiziksel ihmali olarak nitelendirilen tutumlar arasındadır (Şahin, 2002).

Duygusal İhmal

Çocuğun duygularıyla ilgili olan ihtiyaçlarını ebeveynin karşılayamama durumudur.

Yapılan bazı araştırmalarda duygusal ihmal duygusal istismarın bir alt çeşidi olarak kabul edilmektedir. Çocuğa bakan kişilerce çocuğun ilgi ve sevgiden yoksun bırakılarak psikolojik gereksinimlerinin yerine getirilme durumu, sevgisiz, ilgisiz bırakılma durumu olarak ifade edilmektedir. Çocuğa karşı ilgisiz davranan aileler, çocuklarının psikososyal gelişiminde gereken ilgiyi sunmamaları durumunda çocuklarını duygusal olarak ihmal etmiş demektir (Yücel, 2021).

Çocuk İstismarı Nedir?

Çocuk istismarının tanımını Dünya Sağlık Örgütü 2002 yılında şu şekilde yapmıştır: çocuğun her çeşit fiziksel ve duygusal, fiziksel ya da duygusal, cinsel içerikli uygun olmayan davranışlar dâhil bütün davranış ve tutumlara, ticari içerikli reklamlar dâhil çocuk üzerinde yanlış etki yapabilecek şeylerle karşı karşıya kalmasıdır. 1860 yıllarında Ambres Tardieu otuz iki çocuğun otopsi raporu sonucu cinsel ve fiziksel istismar nedeniyle hayatını kaybettiklerini ifade etmiştir. Fransız Adli tıp uzmanı olan Tardieu, çocuk istismarıyla alakalı ilk tıbbi tanımlama yapan kişidir (Kütük ve Bilaç, 2017). O günden bu güne çocuk istismarı artarak çoğalmıştır.

Çocukların istismarla karşı karşıya kalma riskinin bulunduğu bazı durumlar vardır:

- Çocuğa otorite kullanma,
- Alkol, madde kullanma,
- Anne ve babanın ayrılığı,
- Çocuğun annesi çok genç yaşta anne olmuşsa,
- Çocuk kalabalık ve sosyoekonomik düzeyi düşük bir ailede yaşıyorsa,
- Anne ya da babanın çocukluğunda ruhsal hastalığı varsa,

- Anne ya da baba da istismara maruz kalma öyküsü varsa gibi.

Bunların yanında çocukları koruyup, kollayan yasalar yetersizse, toplum içinde sosyal eşitlik yok ise, toplumda savaş varsa, silahlanma varsa ve medyada şiddet söz konusu ise bu durumlar da çocuk istismarını daha da artıracaktır (Bildik, 2002; Bakış ve Çam, 2005; Dokgöz ve Tırtıl, 2005).

Çocuk İstismar Türleri Nelerdir?

Çocuk istismar türleri; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar olmak üzere üç tanedir.

Fiziksel İstismar

En genel tanımı ile çocuğun yaralanmasıdır. Yetişkin bireyin çocuk üzerinde otorite kurmak için, çocuk üzerinde disiplin sağlamak için çocuğu cezalandırması ya da çocuğa karşı öfke boşalımı yapmak amacıyla yetişkinin eliyle ya da her hangi bir aletle çocuğa şiddet uygulayıp, ona zarar verme durumudur (Şahin ve Beyazova, 2001).

Şiddet uygulandıktan sonraki yaralanmalar çocukta hayati tehlike yaratabilir ve sonucu ölüm olabilir. Fiziksel istismarda bir araç kullanılabilir gibi araçsız yani elle de şiddet uygulanabilir. Cam, sigara, kemer gibi şeyler fiziksel istismar için araç olabilir. Hem araçla hem de araçsız yapılan şiddet çocukların bedeninde morarma, yanma, kırılma hatta iç organlarının zedelenmesine sebep olabilir. Ve bu istismarı yapan kişiler çoğunlukla çocuğun bakımını üstlenmiş kişiler olmaktadır. Çocuk bazen evde, bazen, kreşte, bazen okulda fiziksel istismara maruz kalmaktadır (Vatandaş, 2006).

Duygusal İstismar

İstismar türlerinin içinde en sık rastlanan ve en çocuğun en sık maruz kaldığı istismar türü olan duygusal istismar anlaşılması en zor ve önemsenmeyen bir türdür. Çünkü duygusal istismara uğrayan çocuk üzerinde somut olarak bir iz bulunmaz ve bu istismara maruz bırakılan çocuğun bunu dile getirmesi oldukça güçtür (Öztürk 2011). Maruz kalındığında fiziksel bir iz rastlanmayan duygusal istismar, fiziksel istismar kadar çocuk üzerinde hasar bırakır. Bu istismar ruhsal/ psikolojik ve sözlü istismar şeklinde de ifade edilir (Kaya, 2019).

Çocuğun tüm ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal gereksinimlerini de karşılayan anne baba ya da çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi/kişiler tarafından devamlı olarak yakışık almayan bir şekilde tekrarlanan tepkili davranışlardır. Bu davranışlar; çocuğu aşağılayan, onu küçük gören, ona önem vermeyen davranışlarda bulunarak hem gelişimsel hem sosyal duygusal hem de davranışsal gelişimine zarar veren davranımlardır (Oral ve İnancı 2004).

En geniş tanımı ile duygusal istismar çocuğun duygularını kırmak, üzmektir (Topbaş 2004). Bu istismar türünün gün yüzüne çıkıp anlaşılmaması, ifade edilmesi, hukuki olarak ispat edilmesi zor bir durum olduğundan fiziksel ve cinsel istismara göre az çalışılmasına neden olmuştur. Esasen cinsel istismarla ve fiziksel istismarla karşı karşıya kalan bir çocuk duygusal anlamda da zarar görmüştür. Bundan ötürü çocuğun en çok maruz kaldığı istismar türü duygusal istismardır diyebiliriz (İşeri, 2006). Bununla birlikte aile içinde şiddet varsa çocuğun duygusal istismarla karşı karşıya kaldığının da en büyük göstergesidir .

Cinsel İstismar

Özellikle son yıllarda karşı karşıya kaldığımız bu istismar türü aslında çocuklarımızın özgürlüğünü kısıtlayıp onları eve hapseden, onları her tanıdıktan her büyük çocuktan her yetişkinden kısacası herkesten uzak tutma eğilimine sokan ve onlara güven problemini yaşatan, çocukta tramvaya sebep olan istismar türlerinden biridir.

İstismar türleri arasında anlaşılması, tespit edilmesi en zor olan istismardır diye biliriz çünkü toplum tarafından iyi gözle bakılmayacağı düşünüldüğü için bir günah gibi gizli tutulur, açıklamak zordur. Oysa bu istismarın etkisi çocuğun yaşamı boyunca kendini göstermektedir. Bu istismar türünün tanımı yapılırken alan yazında çok farklı terimlere yer verilir (Yücel, 2017).

- Cinsel faaliyetin ne olduğunu bilmeyen çocuğun cinsel aktiviteye girmesi, bu duruma razı olabilecek ya da buna karar verebilecek yetkinliğe ulaşmamış çocuğun yaslara, toplumun kural ve inançlarına uygun olmayacak şekilde çocuğun cinsel aktiviteye zorlanması şeklinde ifade edilmektedir (WHO, 2018).
- Gelişimini tamamlayamamış çocuk ya da erişkinin ne olduğunu net olarak anlayamadıkları, bilgilendirme yapılsa dahi karar verme yetisi olmadıkları, toplumsal kural ve ailenin rolünü ezen cinsel faaliyetlerde yer almasıdır (Glaser, 1991)
- Yetişkinin cinsel doyuma ulaşmak amacıyla ilişkiye girmesi, çocuğu para karşılığında fuhuş ve pornografiye yönlendirmesidir (Ak-yüz,2000; Akdoğan, 2005).
- Yetişkinin cinsel haz ya da cinsel doyuma ulaşmak için çocuğu kullanmasıdır (Akdoğan, 2005).

Cinsel istismar kavramı; hem çocukları, hem istismarı yapanları, hem de toplumun bütününe ilgilendiren; psikolojik ve toplumsal sonuçları, yasal ve ahlaki boyutları ile cezalandırılan, tüm coğrafyada, toplumda, kültürde ve sosyal gruplarda var olan evrensel bir sorundur (Bulut 2007).

Çocuk cinsel istismara uğramış ise bunun etkisinden kurtulamamış ve travma içinde kalmış olabilir.

Cinsel istismarın varlığını ortaya çıkarmak oldukça güç olsa da çocuk istismara uğramış ise bazı belirtiler sergilemektedir. Bunlar:

- Çocuğun uygun olmayan cinsel içerikli davranışlar sergilemesi.
- Çocuğun uygunsuz cinsellik konulu konuşmalar yapması ve cinsellikle ilgili oyunlar sergilemesi.
- Cinsel yönden zarar verici davranımlarda bulunması.
- Devamlı ve gereğinden fazla mastürbasyon davranışı sergilemesi.
- Kendine zara verecek davranışlar sergileme; çok yemek yeme, kendini yaralama, intihar eylemlerinde bulunma.
- Cinsel sömürüye dâhil olma ve eş seçiminde seçici davranma.
- Cinsel bölgede kaşıntı ve ağrı olması.
- Çocuk yaşlarda hamilelik yaşama.
- Gelişimde gerileme görülmesi: alt ıslatma, parmağını emme davranışı sergileme gibi.
- Bedensel işaretler; cinsel bölgede yaralanma, bedende oluşan morluklar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar gibi.

Bu saydıklarımıza psikososyal belirtiler de girebilir. Çocuğun okul başarısında ciddi anlamda düşüş varsa, büyüklere olan güven duygusunda azalma varsa, depresyon ya da içine dönüklük varsa, olaylara fazlaca tepki gösteriyorsa, korkuları ya da panik atakları varsa çocuğun cinsel istismara maruz kaldığının işareti demektir

Bunlara, okuldaki davranışlarda veya okul başarısında ciddi olumsuz değişimin yaşanması, yetişkinlere duyulan güvenin azalması, depresyon veya içe kapanma, aşırı tepki gösterme, fobiler veya panik ataklar örnek olarak verilebilir (Polat, 2007).

Bazı cinsel istismar türleri şu şekildedir:

Dokunmanın olmadığı cinsel istismarlar

Seks içerikli konuşma: İstismar yapan kişinin çocukla uygunsuz bir şekilde cinsel iletişim kurması, çocuğa ait cinsel bölgeleri hakkında düşüncelerini söylemesi veya çocukla beraber yapmak istediği cinsel aktiviteyi anlattığı, cinsel birliktelik teklif edip konuşmalar gerçekleştirdiği cinsel istismar türüdür.

Teşhir

İstismar eden kişinin cinsel bölgelerini gösterdiği ve cinsel bölgelerine dokunarak haz almaya çalıştığı istismar türüdür.

Röntgencilik

Diğer adı voyerizm olan bu istismar türünde istismarcının açık bir şekilde veya saklı olarak mağdur ettiği kişiyi çıplakken veya cinsel eylemleri sırasında izlemesidir.

Cinsel temas

İstismarcının mahrem bölgelerine dokunması veya kendi mahrem bölgelerine dokunulmasını sağlamasıdır. Bu davranışı giyinikken yapabileceği gibi çıplakken de mağdurun tenine dokunarak da yapmasıdır.

Oral- genital seks

İstismarcının mağdurun genital bölgesini öpmesi, ısırması, yalaması ya da emmesi biçiminde yaptığı cinsel eylemdir. Bunun yanında çocukla oral birleşme sağlamasıdır.

İnterfemoral İlişki:

Cinsel birleşmenin olmadığı durumlarda istismar eden kişi çocuğun bacak aralarına veya vulvasına penisini temas ettirdiği istismar türüdür. İstismar eden kişi çocuğun bekâretini bozup deşifre olmamak için veya yaşı büyük çocuklarda oluşabilecek hamileliği önlemek için bu ilişki türünü tercih etmektedir.

Cinsel Penetrasyon

İstismar eden kişinin mağdurunun bazen vajinasına bazen anüsüne bazen de ağızına girişi ile yapılmaktadır.

Cinsel sömürü

Burada da cinsel hazdan ziyade para kazanmak yani ekonomik gelir elde etmek için mağdura istismar söz konusudur.

Çocuk pornografisi:

Çocukların resimleri, videoları ya da filmlerini istismar eden kişinin ekonomik kazanç elde etmek için pornografi pazarında kullanmasıdır. Buralarda kullanılan çocuklar genellikle evlerinden kaçmış, ihmal edilmiş çocuklardır. Yani sömürülmeye açık durumda olan çocuklardır. Hatta bu çocukların anne ve babaları da bu pazarda kendi çocuklarını kullandıklarına da rastlanılmıştır.

Çocuk fuhuşu:

Burada mağdur edilen hem kız hem erkek çocuk olabilir. Bu istismar türünde çocukların gizil dönemde veya ergenlik döneminde olduğu görülmüştür. Bu istismara sürüklenen çocuklar kendi evlerinde mutlu olmadıkları için evlerinden kaçan çocuklar olduğu görülmektedir.

Ensest

Bu istismarda, istismar eden kişi aile içinden veya aile dışından olmaktadır (Polat, 2007). Muhakkak ki istismarın aile içinden biri tarafından gerçekleşmesi çocuğun üzerinde çok fazla etki yaratmaktadır (Akdoğan, 2005). Bilindiği üzere cinsel istismar olaylarının yüzde yetiye yakını ebeveyn, akraba, hısım, öğretmen, komşu veya çocuğun güven duyup tanıdığı kişilerce yapılmasıdır (Taner ve Gökler, 2004). Aile içi istismarda sıkça duyulan bir kavram vardır: ensest.

Ensest; yakın akraba olan kadın ile erkeğin yasalarca, dini kurallarca ve ahlak kurallarınca men edilmiş olmasına rağmen cinsel ilişkide bulunmaları anlamını ifade etmektedir (Ekşi, 1999; Ovayolu ve ark., 2007)

Pedofili(Sübyancılık)

Sübyancılık, DSM IV TR ‘e göre; ergenlik öncesi, çoğunlukla on üç aşından ufak çocuklara karşı cinsel hayal kurma, cinsel uyarılma için çocuğu kullanma, onlara cinsel duygu ve his içinde olma, bu duygular neticesinde harekete geçme ve bu duyguları en az altı ay sürdürme şeklinde tanımlanırken bu eylemi gerçekleştirenlere de pedofil olarak isimlendirilir. Bu tanım cinsellik konusunda henüz bir başlangıcı olmayan, çocuğa duyduğu seksüel dürtüleri çocuk pornosuyla karşılayan “memnun pedofil” (contented pedophile) grubunu içermediği için DSM V’te çocuk pornosu da tanımının içine alınacaktır. Pedofili cinsel suçlar içinde en tehlikelilerdendir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de görülme sıklığı artmış durumdadır (Alay ve Polat, 2012).

Grooming (İnternet Ortamında İstismar)

Bu istismar türü teknolojinin de gelişmesiyle birlikte yeni bir istismar türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Çıkman vd., 2017). İnternetin hızla gelişmesi istismarcı kesimin dikkatini bu yöne kaydırmış, internet ortamında farklı yöntem ve teknikler kullanarak çocukları emellerine alet etmeye başlamıştır. Bu ortamda çocuğa güven verilir, ona çeşitli hediyeler ve rüşvet sunulur, çocuk birçok yönden değerlendirilir ve böylelikle çocuğun güveni kazanılıp iyi niyetliymiş gibi lanse ettirilir. İstenilen güven oluştuktan sonra çocuk hakkında elde edilen bilgiler kötüye kullanılıp çocuk istismara zorlanılmaktadır. Ülkemizde yeni bir kavram olsa da birkaç ülkede bu durum için yasal dayanaklar oluşturulmuştur (Altıntop, 2017).

Livata

İstismarcının kadın veya erkekle yaptığı cinsel eylemdir. Bu cinsel ilişkide istismarcı makat-anüs yoluyla cinsel eylem gerçekleştirir (Barlık, 2018).

İstismara Uğrayan Çocuk Durumu Açıkladığında Ne Yapılmalı?

- Çocuk istismarını açıkladığında yapılması gerekenleri kısaca özetlemek gerekirse;
- Çocuğun kendini rahat hissedeceği, rahatlıkla kendini açabileceği bir ortam oluşturun.
- Çocuğun karşısında değil yanında olun ve onu destekleyici, sakinleştirici bir tavır takının.
- Çocuk isterse ona fiziksel temasta bulunun.
- Dinlerken etkin dinleme yaparak vereceğiniz tepkileri sakın bir biçimde sergileyin.
- Çocuğun algılayabileceği, anlayabileceği yalın ve açık dille konuşun.
- Çocuğun başından geçenleri rahatlıkla anlatabilmesi için ona güven verin ve onu cesaretlendirin.
- Çocuğa onu destekleyen cümleler kurun; Bu durum senin suçun değil, sana inanıyorum, benimle paylaştığın için memnun oldum gibi.
- Yaptığınız görüşmeyi, yazı, video veya ses kaydı ile kayıt altına alın.
- Bu durumu sizinle paylaştığı için onu takdir edin.
- Çocuğun başına gelen bu istismarı ilgili kurumlara haber verin.
- Gizlilik ilkesi esastır. Bu durumda gizlilik ilkesine saygılı olun (Taş, 2017).

Çocuk İstismarını Önleme

Çocuk ihmal ve istismarını önlemek için gerek ülkemizde gerek tüm dünyada bir takım önlemler almak için çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaları üç gruba ayırabiliriz:

1. Çocuklar istismarla karşı karşıya kalmadan önce çocuğu korumaya yönelik çalışması yapılır.
2. Çocuk istismara uğramış ise ilk müdahale hemen yapıp tanı ve tedavi çalışmaları yapılır.
3. çocuk istismara uğramış ise yeniden bu duruma maruz kalmaması

için, onu bu durumdan korumak için rehabilitasyonunu sağlayacak çalışmalar yapılır (Bahar ve ark 2009).

Çocuğu cinsel istismardan korumak için de aşağıdaki eğitimi verelimiz:

1. Çocuk kendi bedeninin sahibidir ve onu kontrol edebilirler.
2. Kendisine dokunulmanın bazen iyi olmayacağını, iyi ve kötü dokunmanın ne olduğunu, ikisi arasındaki farkı bilmesi gerektiğini, herhangi bir kötü dokunuşta kim olursa olsun hayır demesi gerektiği öğretilmelidir.
3. Çocuğa kendini güvende hissedebileceği bir aile ortamı sunulmalıdır.
4. Güven duyulan yetişkinlere çocuğun rahat etmediği ve kendini gariip hissettiği durumlardan sonra bilgi verilmelidir.
5. Gizil tacizcilerin tanıdık, bildik kişilerden olma ihtimali yabancı olma ihtimalinden daha fazladır. O yüzden çocuk tanıdığımız, bildiğiniz biri ya da bir akrabaya gitmek istemiyor ve bu konuda ısrar ediyorsa çocuğa kulak verilmelidir.
7. Çocuğa cinsellikle ilgili bilgiler gerektiğinde verilmeli ve bu bilgileri verirken de utanmamak gereklidir.
8. Çocuğun kendini öptürmesi, bir başkasının kucağına oturmasına yönlendirmek yerine kendi duygusunu istediği biçimde, kendi yöntemiyle sergilemesine imkân tanınmalıdır.
9. Çocukla kaliteli bir iletişim içinde olunmalı ve ona istediği her konuda konuşabilmesi için güven verilmelidir.
10. Öğretmenler ve aileler çocuklara mahremiyet eğitimi vermelidir.
11. Ebeveyninden habersiz hiç kimsenin arabasına binmemesi, evine gitmemesi gerektiği, tanımadığı kişilerden hiç bir şey almaması gerektiği çocuğa öğretilmelidir.
12. Çocuğa vücudunun sadece kendisine ait olduğu öğretilerek ona dokunulmasını veya sarılınmasını istemediği durumlarda bunu rahatlıkla ifade etmesi gerektiği söylenmeli ve öğretilmelidir (Dilbaz, 2004).

KAYNAKÇA

- Akdoğan, H. (2005). Çocuğun Cinsel İstismarı ve Türkiye’de Çocuk Cinsel İstismarını Önlemeye Yönelik Çalışmalar. *Sexual Abuse Of The Children And Efforts İn Turkey To Prevent The Abuse, Polis Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1-16.
- Akyüz, (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Alay, I. D. C., & Polat, O. (2012). Pedofili Nedir, Ne Değildir?. *Türkiye Biyoetik Derneği*.
- Altıntop, K. A. (2017). Online çocuk istismarının hukuksal boyutta değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:475384)
- Avşar Kurnaz, Ş. (2007). Çocuk Yoksulluğu. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (12), 47-55.
- Bahar G, Savaş H, Bahar A, (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 52-65.
- Barlık, H. (2018).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İhmal Ve İstismarı Hakkında Görüş Ve Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması (Adana İl Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Tez No: 531280
- Bildik T, (2002). Çocukluk Çağı Duygusal İstismarı. *Çocuk Forumu Dergisi*, 12(1):9-13.
- Bakış N, Çam O, (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlarının Çocuk İstismarı ve İhmali Açısından İncelenmesi. *Çocuk Forumu Dergisi*, 5(2):29-34.
- Bulut S, 2007. Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28). 139-155.
- Conk, Z., Başbakkal, Z., Yardımcı, F. (2013), *Çocuk Sağlığına Genel Bakış*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Dilbaz N., (2004). Cinsel istismar. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Dergisi*, (38), 22-25.
- Dokgöz H, Tırtıl L, (2005). Çocuklarda Fiziksel İstismar: Olgu Sunumu. *Çocuk Forumu Dergisi*, 8(1):37-41.
- Ekşi, A. (1999). *Ben hasta değilim*. İstanbul: Tıp Kitabevi.
- Glaser D (1991) Treatment issues in child sexual abuse. *Br J Psychiatry* 159:769-782.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F. D., Akipek, Ş., Bağlı, M. T., Erhürman, T. ve Özdemir-Uluç, F. (1998). *Yurttaş olmak için*. İstanbul: Umut Vakfı.

- İşeri E, (2006). *Duygusal istismar: Çocuk istismarı ve ihmeline Multidisipliner Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kaya,M.H.,(2019). Üniversite Öğrencilerinin Çocuk İstismar ve İhmeline Yönelik Farkındalıkları. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. Tez No: 547639.
- Kütük, M. Ö., & Bilaç, Ö. (2017). Çocuklarda ve adölesanlarda duygusal istismar ve ihmal. *Türkiye Klinikleri*, 3(3), 181-187.
- Polat O, (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Oral, G., A., İnanıcı, (2004). Risk altındaki çocukların saptanmasında öğretmenin rolü. İstanbul: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Ovayolu, N. Uçan, Ö., & Serindağ, S.(2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 14–22.
- Öztürk, M. (2011). *Çocuk ihmali ve istismarı, çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı anne baba ve öğretmenler için el kitabı*. İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları
- Şahin, F. (2002). Çocuk ihmali: Tanı ve tedavide hekimler için ipuçları. *Klinik Pediatri*, 1(3), 103-106.
- Şahin, F. ve Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 90-94.
- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, 35(2), 82-86.
- Taş, A., (2017). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarı hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:469258)
- Vatandaş, N. (2006). *Fiziksel İstismar: Çocuk İstismarı ve İhmeline Multidisipliner Yaklaşım*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yücel, A.B. (2021). Aile İçi Çocuk İhmali Ve İstismarı Konusunda Ebeveynlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. Tez No: 668872.

Bölüm 26

DEĞİŞEN DÜNYADA DEĞİŞİME UĞRAYAN
ÖYKÜ ANLATMA SERÜVENİ:
DİJİTAL ÖYKÜLEME

İrem Cansu DEMİR¹
Murat ÇETİNKAYA²

1 Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, iremcan5252@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5868-4551

2 Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, mcetinkaya@odu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8808-0524

1. Giriş

Günümüz eğitim öğretim koşulları göz önüne alındığında, Covid 19 pandemisinin hayatımıza girmesi ile birlikte eğitim öğretimin artık daha çok dijital ortamlarda yürütülmek zorunda olduğunu görmekteyiz (Kırmızıgöl, 2020; Ertuğ, 2020; Toquero, 2020; Adeoye ve ark., 2020). Bu durum teknoloji kullanımının ve ona olan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır (Başaran ve diğerleri, 2021). Ayrıca öğrencilerin dijital ortamlarda eğitimciler tarafından daha çok düz anlatıma tabi tutulmaları ile birlikte dersten aldıkları verimde düşebilmektedir (Erkoca, 2021).

Günümüz öğrenci profilinin ilgi alanları; sosyal medya kullanımı, kodlama, değişik içerikler oluşturup ilgi çekmedir. Bizlerde bu öğrencilerin teknolojik araçlara olan ilgilerini ders alanına çekmeyi amaçlamaktayız. Bu sürecin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için teknolojinin daha amaca yönelik kullanılması ve 21. yüzyıl becerilerinin bilinmesi, günümüz kaynaklı bu olumsuz sürecin daha verimli olarak geçebilmesini sağlayacaktır. Bunun için çoklu ortam uygulamalarından olan dijital araçlardan yararlanılması gerekebilmektedir. Böylelikle öğrencilerin derslerden aldıkları verimin de artacağı düşünülmektedir (Sadık, 2008; Clarke ve Adam, 2011; Yang ve Wu, 2012; Korkmaz ve ark., 2019; Korucu, 2020; Çenesiz ve Özdemir, 2020).

Dijital araçların kullanımın belli bir plan dâhilinde gerçekleşmesi ve bu planın öğretim programlarıyla ilişkili olması dijital araçların eğitim öğretimdeki etkisini arttıracaktır (Parlak, 2017). Fen Bilimleri öğretim programında öğrencilerin bu değişim ve gelişime hazır bireyler olabilmelerini sağlamak için bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültürlere katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireyler haline getirmeyi amaçlayarak öğrencilerin fen okur yazar bireyler haline getirebilmek istenmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda ilerlersek artık geleneksel eğitimin öğrenci katılımının arttırılmasına yönelik yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital araçların kullanılması da tam bu noktada önemli olmaktadır.

2. Dijital araç nedir?

“Dijital” kelimesi, verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi demekken “Araç” Bir işi yaparken veya sonuçlandırırken gücünden yararlanılan nesne olarak tanımlanmaktadır (TDK,2021). “Dijital araç” verilerin bir ekran üzerinde gösterilirken gücünden yararlanılan nesne olarak karşımıza çıkmaktadır.

Jane Hart'ın en çok kullanılan dijital araçlar ile ilgili yaptığı anket sonuçlarına göre “Dünyada Eğitiminde En Çok Kullanılan 100 Araç (2020)” verilerine göre ilk 10 Sıralaması;

- I. YouTube
- II. PowerPoint
- III. Zoom
- IV. Google Docs & Drive
- V. Word
- VI. Google Search
- VII. Google Classroom
- VIII. Microsoft Teams
- IX. Google Meet
- X. WhatsApp

3. Dijital araçlardan biri olan dijital öyküleme nedir?

Bu dijital araçlar içerisinde farklı disiplinlerde kullanılması özelliği ile dijital öyküleme kullanımı ön plana çıkmaktadır (Yılmaz, 2017). Klasik öyküleme şeklinde eğitimde sıklıkla kullanılan bu tekniğin dijital ortamların eğitimdeki rolünün her geçen gün artması ile beraber yenilenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Karabatak ve Şengü, 2019). Dijital öyküleme, öğrencinin yaratıcılığının, konuya yönelik bilgi edinmesini; şema, görsel ve metin gibi öğelerin dikkat çekici şekilde ortak bir payda da buluşup video yoluyla aktarılmasını sağlayan dijital araçlardır (Dayan ve Girmen, 2018).

4. Dijital Öykülemenin Tarihi

Dijital öyküleme ilk olarak 1990'lı yıllarda Kaliforniya'da Joe Lambert ve Dana Atchly'n çalışmalarıyla ortaya çıktığı bilinmektedir (Chung, 2007; Robin, 2008; Şimşek, 2010; Göçen, 2014). Dijital öykü anlatımının ilk zamanlarında, Lambert ortalama insanların kendi öykülerini güçlü bir şekilde nasıl kısa bir zamanda ve az bir parayla çekebildiklerini görünce şaşırdığı ifade edilmektedir (Robin, 2008; Karakoyun, 2014; Küngürü, 2016).

5. Dijital Öykülemenin Bileşenleri

Ülkelerin dijital öyküleme merkezlerinin ortaya koyduğu yedi bileşen vardır. Bu konu hakkındaki çalışmalarda oldukça rağbet görmüştür. Bu yedi bileşen Robin (2009) tarafından özetlenmiştir. Bu özet temel alınarak, bunların neler olduğuna ilişkin kısa açıklamalar Tablo 1'de verilmiştir (Yılmaz ve diğerleri, 2016).

Tablo 1. Dijital Öykülemenin Bileşenleri

	Bileşen	Açıklama
Öykü Boyutuna Ait Öğeler	1. Bakış Açısı	Öykünün ana konusu ve yazarın bu konudaki bakış açısını aktarır.
	2. Çarpıcı bir soru	Öykünün sonunda yanıtlanacak olan izleyicinin ilgisini canlı tutacak anahtar bir soru.
	3. Duygusal içerik	Bir öykünün izleyicisiyle arasında olan bağı etkileyen bir öğedir.
	4. Maliyet	Öyküde yer alacak diğer öğelerin verimli bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir.
Dijital Boyuta Ait Öğeler	5. Arka fon müziği	Anlatımın güçlendiren müzik ve diğer seslerin kullanımı.
	6. Seslendirme	Öykünün kişiselleştirilmesi için öykü anlatıcısının öyküsünü seslendirmesidir.
	7. Hız	Öykünün hızlı ve yavaş ilerlemesini sağlayan ritim.

6. Dijital Öykü Türleri

Robin (2006) ya göre dijital öykü türleri üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. Bilgilendirici ve öğretici öyküler
2. Tarihi olaylarla ilgili öyküler
3. Kişisel (yansıtmacı) öyküler

Dijital öykü anlatımını diğer öykü anlatımlarından ayıran bazı farklar (Qiongli, 2009: 230-231; Küngerü,2016):

1. Öykü odaklıdır.
2. Disiplinli ve planlı bir şekilde ilerler.
3. Gerçektir.
4. Multimedya desteklidir.
5. Basit bir teknoloji kullanılarak oluşturulabilir.
6. Hazırda bulunan materyallerden yararlanılabilir.
7. Ortak yaratıcılık eseri olarak oluşturulabilir.

7. Eğitimde bu dijital araçlar biri olan dijital öykülemeyi neden kullanıyoruz?

Bir ifade aracı olarak dijital öykülemeyi (Küngerü,2016) eğitimde son zamanlarda 21.yüzyıl becerilerinden biri olan Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (BİT)' in gelişmesi ile birlikte adından sıkça

bahsettirmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2017). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmalarının ve dijital ortamların kullanılıyor olmasının derse yönelik ilgi ve tutumların artmasına olumlu yönde katkı sunulduğu görülmektedir (Ballast Ve Diğerleri, 2008; Küngerü,2016; Nam, 2017; Bumgarner, 2012; Büyükcengiz, 2017; Yasemin ve Feyzioğlu, 2017; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Yılmaz ve Çelik, 2019; Akgül ve Tanrıseven, 2019). Süreçte meydana gelen değişimle birlikte öğrencilerin konuyu öğrenimleri boyunca artık sadece düz bir akışta öğretmek yetersiz ve sıkıcı bir hal almaya başlamıştır. Özellikle de uzaktan eğitim görmeye başlayan öğrencilerde odaklanma problemi dersten uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilerin tüm bu problemlerin çözümüne yönelik olarak dijital öyküleme tekniği kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenci konuyu öğrenme sürecinde tüm dikkatlerini konu üzerine çekebilmeleri sağlanacaktır.



Şekil 1 Eğitimde dijital öykülemenin yakınsaması (Robin,2018; akt. Karabatak ve Şengür,2019)

8. Dijital Öyküleme Süreci

Dijital öyküleme bir süreç şeklinde oluşturulur. Bu süreç baştan sona doğru yazma, senaryolaştırma, öykü panosu oluşturma, çoklu ortam aracı kullanma, dijital öyküyü oluşturma ve paylaşma aşamalarından geçer. Bu aşamaları sırayla açıklamak gerekirse:

Yazma, dijital öyküleme süreci ilk olarak yazım aşamasıyla başlar.

Yazma aşamasında dijital öykülemeyi oluşturacak kişi veya kişiler öncelikle dijital öykülemesini hangi konuda hazırlayacağına karar verir ve daha sonrasında o konuyla ilgili literatür taraması yapar.

Senaryolaştırma, ilgili literatür taraması bittiğinde konuyu artık bir öykü şeklinde senaryolaştırır. Senaryolaştırma aşaması da bu şekilde tamamlanmış olur.

Öykü panosu oluşturma, senaryolaştırma aşaması tamamlandıktan sonra öykü panosu oluşturma aşamasına geçilir. Dijital öyküyü oluşturacak kişi veya kişiler öyküleme sırasında senaryonun gidişatına göre sırayla hangi fotoğraf, resim, grafik, şekil vb. yapıların hangilerini senaryonun hangi kısımlarında kullanacağına karar verir.

Çoklu ortam aracı kullanma, öykü panosu oluşturma aşaması tamamlandıktan sonra senaryo ve öykü panolarına dijital öyküyü oluşturacak kişi veya kişiler kullanımına uygun çoklu ortam aracı seçilir. Çoklu ortam araçları, dijital öyküleme de kullanabilecek programlardır.

Dijital öyküyü oluşturma, çoklu ortam araçlarından biri seçildikten sonra kişi veya kişiler oluşturduğu öykü panolarını senaryosuyla birleştirerek ses, efekt ve görüntü yardımıyla çoklu ortam aracında dijital öyküsünü oluşturmaya başlar.

Paylaşma, dijital öyküsünü oluşturan kişi veya kişiler başka kişilerin de oluşturulan dijital öykülemeden yararlanması için dijital araçlar yardımıyla veya bir topluluk önünde paylaşım gerçekleşir. Bu aşamada paylaşım süreci tamamlanır. Bu aşamayı da gerçekleştiren kişi veya kişiler dijital öykü oluşturma aşamaları tamamlanır.



Şekil 2. Dijital öykü üretme sürecinin aşamaları (Jakes ve Brennan, 2005)

9. Dijital Öykülemede Kullanılabilecek Programlar

- İmovie
- Camtasia
- Move maker
- Power point
- Prezi
- Powtoon
- Story jumper
- Story bird

KAYNAKLAR

- Adeoye, I. A., Adanikin, A. F., ve Adanikin, A. (2020). COVID-19 and E-learning: Nigeria tertiary education system experience.
- Akgül, G. ve Tanrıseven, İ. (2019). Fen ve Teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ve dijital öyküleri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2501-2512.
- Baki, Y., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Ballast, K., Stephens, L., ve Radcliffe, R. (2008, March). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In *Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference* (pp. 875-879). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Elif, K. A. R. A., Geyik, C., ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619-4645.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
- Clarke, R., ve Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11 (1-2), 157-176.
- Çenesiz, M., ve Özdemir, M. A. (2020) Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (43), 39-53.
- Dayan, G., ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Demir, S., ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi–bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

- Göçen, G. (2014). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi. (*Unpublished Master's Thesis*). *Mugla Sıtkı Kocman University, Mugla*.
- Jakes, D. S., ve Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. *Retrieved January, 16, 2011*.
- Karabatak, S., ve Şengür, D.(2019). Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Dijital Olumlu Öyküleme Yönteminin Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 18-38.
- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir*.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., ve Erdoğmuş, F. U. (2019). Plickers Web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital öykülerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Qiongli, Wu (2009) Commercialization and Digital Storytelling in China, *Story Circle*, Ed. by John Hartley, Kelly William. Wiley-Blackwell.
- Robin, B. R. (2006). The Educational uses of digital storytelling. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education Amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Büyükcengiz, M. (2017). Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Antalya.
- Yang, Y., ve Wu, W., (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers ve Education*, 59(2), 339-352.
- Yasemin, B., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Yılmaz, M., ve Çelik, E. (2019). Program Görselleştirme Aracıyla Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Yaratıcı Problem Çözme ve Bilgisayar Tutumuna Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 458-481.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.

Bölüm 27

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA UYGULANAN MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Ezgi TEKGÜL²
Nezihe ŞENTÜRK³

¹ Çalışma, Prof. Nezihe ŞENTÜRK danışmanlığında yürütülen, Dr. Öğr. Üyesi Ezgi TEKGÜL'e ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Dr. Öğr. Üyesi Ezgi TEKGÜL, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-9656-9116>

³Prof. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilimdalı, <https://orcid.org/0000-0002-9117-4764>

1. Giriş

Özel eğitim sınıfları, normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim aldığı okul ve kurumlarda, özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim aldıkları sınıflardır. Bu sınıflar, öğrencilerin yetersizlik türleri ve özel gereksinimleri göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrenciler bazı derslere ve /veya sosyal etkinliklere normal gelişim gösteren akranları ile katılabilmektedir. Bu uygulama zorunlu olmamakla birlikte, öğrencinin öğrenim gördüğü okul/kurumdaki bireysel eğitim komisyonu tarafından öğrencinin yetersizlik durumu ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak verilen karar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.

Eğitimin niteliği birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden biri olan öğretim programı “bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır” (Özçelik, 2014, s.4). Özel eğitim sınıflarında uygulanan öğretim programı, bulunulan kademenin öğretim programı ile aynıdır. Örneğin ortaokul kademesinde öğrenim gören özel eğitim sınıfı öğrencileri, normal gelişim gösteren ortaokul kademesi öğrencileri ile aynı öğretim programına tabidir. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak davranışlar, bu davranışların nasıl kazandırılacağı, bunun için öğrencilerin nasıl bir öğretim durumu ile ne yönde etkileşime sokulacakları ve bu davranışların öğrenciler tarafından öğrenilmiş olup olmadığının nasıl ortaya çıkartılacağı belirtilmektedir (Özçelik, 2014, s.3). Özel eğitim sınıflarında uygulanan öğretim programına ek olarak, bu sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özelliklerine göre bireysel eğitim programları da uygulanmaktadır.

Öğrencilerin eğitim programında almakla yükümlü oldukları derslerden biri de müzik dersidir ve müzik dersi öğretim programında yer alan, alana özgü beceri ve kazanımların öğrenciye doğru aktarılabilmesi için bu ders alan öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim sınıfında yürütülen müzik dersleri alan öğretmenin sorumluluğundadır.

Wood (Wooddan aktaran Artan, 2001, s.48)un araştırmasında “Engelli çocuklar için müzik etkinlikleri planlamada dikkat edilmesi gereken noktalar” aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Öncelikle engelin tipi ve derecesi yetkili kişilerce belirlenmiş olmalıdır.
- Çalışılacak grubun genişliği ve özelliği belirlenmelidir. Kaç çocukla çalışılacağı, grupta aynı engel grubundan mı farklı engel

gruplarından mı çocuklar olacağı, normal çocukların olup olmayacağı belirlenmelidir.

- Bireysel çalışma fırsatları olup olmadığı, varsa neler olduğu saptanmalıdır.

- Çalışmaların sıklığı ve her çalışma süresinin ne kadar olacağı planlanmalıdır.

- Grupta uyumsuz, grubun çalışmasını bozabilecek veya benzeri problemi olan çocukların olup olmadığı, varsa problemlerinin ne olduğu ve bu çocuklarla ilgili ne gibi çalışmalar yapılabileceği, problemin nasıl çözülebileceği tartışılmalıdır.

- Çalışmalar için sahip olunan materyal, ortam, kaynakların neler olduğu ve bunlardan nasıl yararlanılabileceği ve fırsatların nasıl değerlendirileceği de saptanmalıdır”.

Özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrencilerin müzik dersinden en yüksek faydayı sağlayabilmeleri için alan öğretmenlerinin yukarıda belirtilen hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. “Özel eğitim, genel eğitimden kullandığı yöntemler, materyaller, programın uyarlanması ve özelleşmiş/ bireyselleşmiş tekniklerle ayrılır” (Eripek“ten aktaran Ataman, 2009, s.20). Bu doğrultuda özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş bir öğretim programı, eğitimin verimliliği için büyük önem taşımaktadır. “Zihinsel engelli öğrencilerle müzik dersi işleyen öğretmenlerin ders planlarını öğrencilerin dikkat süreleri ve ilgilerine göre planlaması gerekmektedir. Ders içi etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin giriş davranışları ve gelişim düzeylerine özellikle dikkat edilmelidir” (Çakır Doğan, 2011, s. 8). Müzik dersinin birincil sorumlusu olan müzik öğretmenlerinin çalıştıkları öğrencilerin gelişim özelliklerine yönelik sahip oldukları bilgiler, beraberinde dersi öğrencilere uyarlayabilme becerisini de getirecektir.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullardaki müzik öğretmenlerinin, bu sınıflara uygulanan müzik öğretim programına ilişkin görüşleri doğrultusunda programın içerik ve uygulama bağlamında uygunluğuna ilişkin durum tespiti yapmaktır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda konuya ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Var olan bir durumun ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. “Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında

derinlemesine ve detaylı bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır.” (Creswell, 2013, s. 97).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu Ankara ilindeki tüm özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullarda özel eğitim sınıflarıyla ders yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullar Ankara iline bağlı tüm merkez ve çevre ilçelerin İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri birimlerinden ve İlçe Rehberlik Araştırma Merkez’lerinden alınan bilgilere göre belirlenmiştir. Alınan bilgiler doğrultusunda tüm ilde yüz kırk ortaokula ulaşılmıştır. Özel eğitim sınıflarıyla ders yapan müzik öğretmenlerinin sayısı görev yaptıkları okulların müdürlerinden ve müdür yardımcılarında alınan bilgiler doğrultusunda il genelinde on sekiz olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü zaman dilimi içerisinde araştırmacı tarafından özel eğitim sınıfı bulunan ortaokulların idarecileri ile görüşülmüş, söz konusu okulların on sekizinde müzik dersinin branş öğretmeni tarafından yürütüldüğü görülmüştür. Diğer okullarda ise müzik dersinin özel eğitim öğretmeni tarafından yürütüldüğü veya müzik dersinin işlenmediği bilgisine ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak müzik öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken bir eğitim bilimleri, iki müzik eğitimi ve bir özel eğitim uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ulaşılan on sekiz öğretmenin ikisi ile ön görüşme yapılmıştır. Tüm bu işlem basamakları sonucunda uygulanan görüşme formları son halini almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

İki öğretmen ile yapılan ön görüşme sonucunda çalışmanın verileri diğer on altı öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin toplanması 2014 yılında, üç aylık bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgisi ve izni ile görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırmının verileri 2014 yılında toplanmış olup gerekli izinler İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır. Temaların bulunması için öncelikle kodlar bir araya getirilir, incelenir ve ortak yönler tespit edilerek tematik kodlama işlemi gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 268). Sorulardan yola çıkarak verilerden kesitler elde

edebilmek ve sembolik kısaltmalar yapabilmek için kodlar oluşturulmuş, kodlar arasında birbiri ile ilişkili olanlar bir araya getirilerek verileri genel anlamıyla açıklayabilen temalar oluşturulmuştur. Bu iki aşamadan sonra veriler kodlara ve temalara göre organize edilmiştir.

Analizin sonaşmasında bulgular yorumlanmıştır. Yarıyapılandırılmış görüşme sorularına öğretmenlerin verdikleri cevapları dikkat çekici bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarla desteklenmiş bulgular, mantıklı bir şekilde betimlenerek anlamlandırılmış ve bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurularak ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin cevapları Ö1, Ö2... Ö16 olarak sembolize edilmiştir.

3. .Bulgular,

3. 1. Öğretmenlerin Eğitsel ve Mesleki Bilgilerine İlişkin Bulgular

Türkiye’de lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi Eğitim Fakültelerinde, Devlet Konservatuvarlarında, Güzel Sanatlar Fakültelerinde ve Sanat ve Tasarım Fakültelerinde verilmektedir. Söz konusu fakültelerde yer alan müzik, müzik öğretmenliği, çalgı anasanat dalı vb. programlar amaç ve kapsam bakımından birbirlerinden oldukça farklı olmakla birlikte, bu programdan mezun olan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen formasyon eğitimi veya benzeri uygulamalara dahil olduktan sonra müzik öğretmenliği yapabilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına ilişkin bulgular Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programları

	Eğitim Fakültesi	Devlet Konservatuvarı	Güzel Sanatlar Fakültesi	Sanat ve Tasarım Fakültesi
Ö1	x			
Ö2	x			
Ö3	x			
Ö4	x			
Ö5	x			
Ö6	x			
Ö7		x		
Ö8	x			
Ö9		x		
Ö10		x		
Ö11	x			
Ö12	x			
Ö13	x			
Ö14	x			
Ö15	x			
Ö16	x			

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı

öğretmenler arasında Güzel Sanatlar Fakültesi veya Sanat ve Tasarım Fakültesi mezunu bulunmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerden üçü devlet konservatuvarından mezun olmuş ve formasyon eğitimi almıştır.

Katılımcı öğretmenlerin özel eğitim alan bilgisine yönelik aldıkları eğitimlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Aldıkları Eğitimler

	Lisans Dersi	Hizmet İçi Eğitim
Ö1		
Ö2		
Ö3		
Ö4		
Ö5	x	
Ö6		
Ö7		
Ö8		
Ö9		
Ö10		
Ö11		
Ö12		
Ö13		
Ö14		
Ö15		x
Ö16		

Katılımcı öğretmenlerden yalnızca ikisinin özel eğitim alan bilgisine ilişkin ders / hizmet içi eğitim aldığı görülmüştür. Söz konusu katılımcı öğretmenlerin ikisi de eğitim fakültesi mezunudur. Diğer katılımcı öğretmenlerin 11’i aynı lisans programından mezun olmalarına rağmen özel eğitim dersi almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ö15 aldığı hizmet içi eğitimin görev yaptığı okuldaki özel eğitim öğretmeni tarafından verildiğini ve içeriğinin öğrencilerdeki olumsuz davranışlara yönelik olduğunu belirtmiştir. Eğitim sürecinin günde iki saat olmak üzere bir hafta boyunca sürdüğünü ve eğitimin sonunda sınav olduklarını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca özel eğitim sınıflarında görev yaptıkları süreler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarındaki Görev Süreleri

	1 yıldan az	1 yıl	2 yıl	3 yıl
Ö1				x
Ö2			x	
Ö3			x	
Ö4	x			
Ö5	x			
Ö6		x		
Ö7		x		

Ö8		x	
Ö9		x	
Ö10	x		
Ö11		x	
Ö12	x		
Ö13			x
Ö14			x
Ö15		x	
Ö16		x	

Tablo 3'ten elde edilen veriler doğrultusunda, 2014 yılında, Ankara ilinde bulunan özel eğitim sınıflarında, en fazla 3 eğitim öğretim yılı süresince müzik derslerine alan öğretmenlerinin girdiği görülmüştür. 1 yıldan az süre ile görev yapan öğretmen sayısı iki, 1-2 yıl arasında görev yapan öğretmen sayısı dört, 2-3 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı yedi, 3 yıldır görev yapan öğretmen sayısı ise 3 olarak belirlenmiştir.

3. 2. Programın Niteliğine İlişkin Bulgular

Özel eğitim sınıflarında uygulanan müzik dersi öğretim programının niteliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda saptamak amacıyla öğretmenlere program ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu sorular programın içeriğini, programın edinildiği kaynakları, programın özelliklerini saptamaya yöneliktir. Bu bağlamda sorulardan yola çıkılarak elde edilen kodlar ve temalar aşağıda belirtilmiştir.

Tema 1: Uygulanan öğretim programının niteliği

- Yeterli
- Yetersiz
- Değişken
- Öğrencilere uygun
- Öğrencilere uygun değil

Tema 2: Uygulanan öğretim programının içeriği

- Basit
- Ritim ağırlıklı
- Farklı
- Değişken

Tema 3: Uygulanan öğretim programının edinildiği kaynak

- Özel eğitim sınıfı öğretmeni

- İnternet
- Kendisi
- Farklı okullarda görev yapan müzik öğretmenleri

Tablo 4. *Katılımcı Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Niteliğine İlişkin Görüşleri*

Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16f	%	
Yeterli					x		x	x	x	x	x	x		x	x	10	62,50	
Yetersiz	x	x	x	x		x							x			6	37,50	
Öğrencilere uygun					x		x	x	x	x					x	x	7	43,75
Öğrencilere uygun x değil	x	x	x	x		x					x	x	x	x			9	56,25

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin %62,50'si programın yeterli olduğu, %37,50'sinin ise yetersiz olduğu yönündedir. Öğretmenlerin %43,75'i programın öğrencilere uygun olduğu, %56,25'i ise uygun olmadığı yönünde görüş beyan etmişlerdir. Programı yeterli bulan üç öğretmen aynı zamanda öğrenciler için uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö1, “Çocuklar ne istiyorsa genellikle onu yaptım. Programa çok bağlı kalmadığım için sıkıntı yaşamadım.”

Ö12, “Düzeyleri karışık oluyor. Bu yüzden hepsine uygunluğundan emin değilim.”

Ö13, “ Programı öğrencilere göre değiştirdiğim için kullandığım hali uygun, diğer hali değil.”

Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle uyguladıkları programın değişken bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu değişkenlik mevcut yetersiz programı öğrencilere uygun hale getirdiklerini göstermektedir.

Programı yetersiz ve öğrencilere uygun bulmayan katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir:

Ö1, “Kesinlikle uygun değil, uygun bulmuyorum. Onlara ben ayrı, kendimce ritim çalışmaları yaptırıyorum. Çocuklar melodika çalıyor uyum olmuyor. Beraber yapmaları için çok çalıştım. O sınıftaki çocuklar beraber yapsınlar aynı anda bir şeyler yaptırayım diye uğraştım ama başaramadık. Tek başlarına çok güzel ama toplu bir araya geldiklerinde karışıyor her şey. Ritmi çok güzel yapıyorlar. Kendim ritimler yazıyorum. Biri çalarken öbürü ritim yapıyor. Genel müfredatı zaten anlamaları mümkün değil. Onların dilinde, onlara ayrı bir şekilde gösteriyorum.”

Ö2, “Eğitim programına göre planladığım plana göre onlara çok şey veremiyorum. Aslında planı plan olsun diye yapıyorum ama çocuklara daha çok şarkı öğretiyorum, yazdırıyorum, söyletiyorum. Dinliyorlar, söylüyorlar. Daha sonra da el çırpma, bacaklara vurma, iki kalemi birbirine vurarak, ekstra bir şey katarak birden fazla şey yapsınlar diye ekliyorum. Kendim eklemeler yapıyorum. Program hazırlamamın asıl amacı idareye vermem gereken bir şey olduğu için hazırlıyorum çünkü çocukların yaptığı şeyler belirli şeyler olduğu için ben ona ekstra bir şey katsam da çocuk alamayacak. O yüzden hep anlattığım tarzda ders işliyoruz. Programı birebir uygulasam olur ama bakıyorum çocuklar o boyuta gelmiyor.”

Ö4, “En büyük sıkıntı 15 dakikada sıkılıyorlar. Hiçbir programı uygun bulmuyorum.”

Ö6, “Okumayı bilmiyorlar. Kulaktan da bir şey öğretilmiyor. Ne alabilirlerse... Ağır sınıfla hiçbir şey yapılamıyor. Sınıf öğretmenleriyle birlikte kendi derslerine devam ediyoruz. Programı uygun bulmuyorum.”

Programı yeterli ve öğrencilere uygun bulan katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir:

Ö7, “Programı öğrencilerime göre bireysel hazırladığım için uygun.”

Ö8, “Ritim ağırlıklı olduğu için uygun. Ritim dışında başka ne yapılabilir bilmiyorum. Bir şey yapmaya genellikle istekli olmuyorlar.”

Ö9, “Programa göz gezdirdiğim kadarıyla uygun.”

Ö10, “Uygun olduğunu düşünüyorum. Çok yol kat ettik.”

Ö11, “Çocuklar ne istiyorsa daha çok onu yaptım, çok da programa bağlı kalmadım. Ondan çok sıkıntı yaşamadım.

Ö15, “Uygun. Tamamen kaba becerilere yönelik bir program. Örneğin, “Elini iki kere dizine vur” deyince yapıyor mu? gibi.

Tablo 5. Katılımcı Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri

Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
Farklı		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15	93,75
Basit		x			x	x		x									4	25
Ritim ağırlıklı			x	x						x	x						4	25
Değişken							x		x				x	x		x	5	31,25

Farklı: Katılımcı öğretmenlerin %93, 75’i normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda uygulanan müzik öğretim

programından farklı bir öğretim programı kullandıklarını beyan etmişlerdir.

Basit: Katılımcı öğretmenlerin %25'i kullandıkları programın basit olduğunu belirtmiştir. Ö1, programın tüm boyutlarıyla basitleştirilmiş olduğunu “Uyguladığım program daha basitleştirilmiş, daha sadeleştirilmiş. Her konuyu o çocuklar alamayacakları için çok basit şeyler yüzeysel şeyler var.” şeklinde, Ö5 “Uyguladığım program daha basit, daha ayrıntılı ve kolay. Konuları sindire sindire geçiyor.” Şeklinde, Ö12 “Düzye ve eğitim farkı var. Onlara daha çok kulaktan şarkı öğretmeyi tercih ediyorum. Kuramsal eğitimin faydalı olacağını düşünmüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Ritim ağırlıklı: Katılımcı öğretmenlerin %25'i kullandıkları programın ritim ağırlıklı olduğunu belirtmiştir. Ö4 programın şarkı söyleme ağırlıklı olduğunu fakat kendisinin ritmik çalışmaları tercih ettiğini belirtmiştir. Ö8 uyguladığı programı “Uyguladığım program ritim ağırlıklı.” ifadesiyle, Ö10 “Ritim çalışmaları yapıyoruz.” ifadesiyle, Ö11 “Programın tam içeriğinde tekerlemelere uygun hareket edebilme, kelimeleri tekrar etme gibi etkinlikler var. Ritim ağırlıklı çalışıyoruz” ifadesiyle tanımlamıştır.

Değişken: Katılımcı öğretmenlerin %31,25'i programın değişken olduğunu belirtmiştir. Bu değişkenliği öğretmenler “O hafta çocukların durumuna göre hazırlıyorum.” (Ö7), “Öğrencilerin yeterliliklerine göre bir program uyguluyorum. Programı öğrencilere göre değiştiriyorum.” (Ö13), “Öğrencilere göre hazırlıyorum. Aslında her öğrenciye özel hazırlanmalı. Bu konuda eğitim almadığımız için sınıflarda deneye yanıla öğrendim.” (Ö14), “Öğrencilere göre hazırlıyorum.” (Ö16) ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin, özel eğitim sınıflarında uyguladıkları öğretim programını edindikleri kaynaklara ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcı Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını Edindikleri Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16f	%
Özel eğitim sınıfı öğretmeni				x	x	x	x	x	x		x			x		8	50
İnternet		x			x								x		x	4	25
Kendisi							x			x		x			x	5	31,25
Farklı okullardaki müzik öğretmenleri												x			x	2	12,50

Katılımcı öğretmenlerden Ö1, diğer sınıflarla aynı programı uyguladığını, Ö3 ise uyguladığı herhangi bir plan olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %50'si uyguladıkları programı özel eğitim sınıfı sınıf öğretmeninden temin ettiklerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi programı sınıf öğretmenleri ile birlikte oluşturduklarını belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerini Ö7 “Kâğıt üzerinde aynı programı uyguluyorum. Defter doldururken diğer sınıflarla aynı şekilde dolduruyorum fakat derste özel eğitim sınıfının sınıf öğretmeniyle birlikte geliştirdiğimiz bir program uyguluyorum.” şeklinde, Ö14 ise “Öğrencilere göre hazırlıyorum. MEB’den gelen bir program var sanırım ama defter doldurma işini sınıf öğretmenleri yapıyor. Biz ortak hazırlıyoruz programı.” şeklinde ifade etmiştir.

Kullandıkları programı internetten alan öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir: Ö2, “Programı kimin hazırladığını bilmiyorum. İlk geldiğim sene daha önce hiç böyle bir şeyle karşı karşıya kalmadığım için özel eğitim öğretmenleri, kendi hazırladıkları planları örnek olarak verdiler. Ben, bu eğitim öğretim yılında kendim internetten araştırıp buldum. Bana okul tarafından verilen bir plan/program yok.”

Ö13, “İnternetten indirdim. Öğrenciler farklı oldukları için üzerinde oynamalar da yapabiliyorum.”

Uyguladıkları programları kendileri hazırlayan öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö10, “Milli eğitimin internet sitesinde var fakat kendim program hazırladım.”

Ö16, “Kâğıt üzerinde uyguladığım bir program yok. Kendim planlıyorum.”

Farklı okullardaki meslektaşlarından öğretim programı edinen öğretmenlerin görüşlerinden örnekler ise şu şekildedir:

Ö12, “Özel eğitim okullarında öğretmenlik yapan arkadaşlarımdan yardım aldım. Onların programlarından ve yaptıkları etkinliklerden seçip derledim.”

Ö15, “Müzik öğretmeni arkadaşlarımdan ya da internet ortamından alıyorum.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bulgular doğrultusunda, özel eğitim sınıflarında görev yapan katılımcı müzik öğretmenlerinin %82’sinin eğitim fakültesinden, %18’inin ise devlet konservatuvarından mezun olduğu ve tüm katılımcı öğretmenler içerisinde, aynı lisans programından mezun olanlar da dâhil olmak üzere, yalnızca iki öğretmenin özel eğitim alan bilgisine yönelik

eğitim aldığı tespit edilmiştir. Verilerin toplandığı tarih itibarıyla katılımcı öğretmenlerin en fazla 3 eğitim öğretim yılı süresince özel eğitim sınıflarında derse girdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin incelenmesi sonucunda özel eğitim sınıflarında uygulanan müzik dersi öğretim programının niteliği ile ilgili öğretmen görüşleri programın yetersizliği ve öğrencilere uygun olmaması noktasında birleşmiştir. Uygulanan programın, normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda uygulanandan farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda özel eğitim sınıflarında uygulanan ortak bir müzik dersi öğretim programı bulunmamaktadır. Karataş Bezdüz tarafından 1996 (s. 117) yılında yürütülen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerle işlenen müzik dersi öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmada “programın anlatım dili ve çağdaş öğretim programında bulunması gereken öğeler yönünden tekrar düzenlenip, şekil ve içeriğin yeniden gözden geçirilmesinin yararlı olacağı” sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu, güncel olan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 1996 yılından günümüze öğretim programlarında yaptığı değişikliklerin özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi noktasında yeterli olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, özel eğitim sınıfında derse giren müzik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim programının ortak olmadığını, her öğretmenin meslektaşlarından destek alarak oluşturduğu kendine özgü bir program uyguladığını ortaya koymaktadır. Katılımcı müzik öğretmenlerinin %50’si uyguladıkları programı özel eğitim sınıfının sınıf öğretmeninden (özel eğitim öğretmeni) almaktadır. %30’u ise uyguladığı öğretim programını kendisi hazırlamaktadır. Bu bulgudan hareketle müzik dersi öğretim programı müzik öğretmenlerinin kişisel ilgi, bilgi ve çabaları ile sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Sivrikaya ve Yıkış (2016) tarafından yürütülen “Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunu Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreciyle İlgili Gereksinimleri” başlıklı çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada (s. 1996) “araştırmaya katılan öğretmenlerin, uyguladıkları öğretim programlarını öğrencinin performansına göre uyarlayarak öğretimsel içeriği hazırladıkları” ve “öğretimin planlanması ve değerlendirmesi konusunda genellikle işbirliği, kaynak ve materyal yardımına ve gerçek ortamlarda öğretim yapmak için prosedür kolaylığı sağlanmasına gereksinim duydukları” sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda özel eğitimde müzik eğitiminin amacına uygun bir öğretim programı hazırlanması ve tüm okullarda uygulanması önerilmektedir. Bu program “Özel Eğitim” ve

“Müzik Eğitimi” alanlarının alan uzmanlarıyla birlikte; özel gereksinimli çocukların tüm özellikleri, özel eğitim ve müzik eğitiminin temel basamak, amaç ve hedefleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Öğretim programı öğretmenin inisiyatifine, bilgi ve ilgisine bırakılmamalıdır. Kişisel çabalar eğitsel bütünlüğe aykırıdır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle tüm özel eğitim sınıflarında ortak bir müzik dersi öğretim programı kullanılmalıdır. Bu programın öğrenciye göre şekillenebilmesi ve nitelikli bir biçimde uygulanabilmesi için özellikle Müzik dersi alan öğretmenlerinin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ataman, A. (Ed.). (2009). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz.
- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55.
- Creswell, J, W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Deseni*. Çev. Bütün, M., Demir S. B. Siyasal Kitabevi.
- Çakır Doğan, C. (2011). Türkiye’deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı model önerisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş Bezdüz, R (1996). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların ilkokul müzik dersi öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Pegem Akademi, Ankara.
- Sivrikaya, T., Yıkmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1984-2001.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Bölüm 28

ORTAOKULLARDA EĞİTSEL MATEMATİK OYUNLARINA KAZANIM TEMELLİ ÖRNEKLER

Ahmet DELİL¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Demirci/Manisa/Türkiye.
delil@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0234-2816.

“Çocukların başarıları için motivasyon eksikliği, okulu otantik ve anlamlı görmemelerinden kaynaklanır”.

Rieber, Luke ve Smith (1997)

1. Giriş

Hayvanların yaşantılarına bakılırsa *oyun* oynayarak hayata hazırlandıkları görülür. Örneğin, küçük aslan yavruları oynarken, birbirleriyle kavgı ediyorlarmış hatta birbirlerinin kulağını ısırmışlarmış gibi görünür. Doğalarına uygun olarak yırtıcı, saldırgan ve öfkeli davranışlar sergileyip ısırmış gibi yaparlar, ancak birbirlerine zarar vermedikleri gibi, bundan keyif alıp eğlendikleri gözlenir. Onlar için bunun sıradan bir oyun olmasının ötesinde bazı kuralları vardır ve birbirlerinin kulağını ısırmaı yasaklayan kuralları vardır.

Oyunlar küçüklüklerinden itibaren yetişkin insanların yaşamlarında vazgeçilmez bir eğlence, öğrenme, birbirlerini tanıma ve sosyalleşme aracı olmuştur. Çocuklar için oyun başka bir anlam ifade eder: Aslan yavrularına benzer bir şekilde, evcilik oyunu oynayan çocuklar, gerçek yaşamdaki yetişkin rollerini taklit ederler. Çocuklar oyun oynarken yaşamın temel gereksinimlerinin doğrudan karşılandığı söylenemez, ancak her oyun anlam yüklüdür. Oyunlar ne tamamıyla içgüdüsel ne de tamamıyla öğrenilmiş bir rasyonel davranıştır, ancak oyunun istendik (gönüllü) biçimde oynandığı söylenebilir. Baykoç Dönmez 'e göre (1999: 12-13);

“Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı; fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir”.

Kişilerin ilgi alanlarına ve deneyimlerine bağlı olarak bunun gibi birçok oyun tanımı yapılmıştır. Oyun tanımlarını burada yazmak yerine, bunlar ışığında öne çıkan *oyun özelliklerini* sıralamak daha uygun olacaktır (Pehlivan, 2005):

- Beden ve/ya zihin koordinasyonu gerektirir,
- Yeri ve zamanı sınırlıdır,
- Yarış havası vardır ve dinamik bir süreçtir,
- Heyecan ve mutluluk vericidir,
- Kasıtlı ve gönüllü bir eylemdir,
- İhlal edilemez kuralları vardır,

- Para veya maddi çıkar sağlamaz ama bir ödülü vardır.

Matematik oyunları için yukarıdakilere ek olarak şu özellikler sıralanabilir:

- Makul bir sürede bitmelidir (satranç gibi tekrarlı bir oyun ise bitebileceği durumlar tam olarak tanımlanmalıdır).
- Oyun aracılığıyla oyuncular matematik bilgilerini kullanabilmeli, pekiştirebilmelidir.
- Şans faktörü olabildiğince az olmalıdır (tavla oyunundaki gibi zar içeriyorsa, olasılık hesabı içermelidir).
- Oyunun her aşamasında rakip(ler)in de pozisyonu ortada olmalıdır (yani iskambil oyunundaki gibi gizli bilgi içermemelidir).
- Az malzeme gerektirmeli, malzemeler ucuz ve çoğaltılabilir olmalıdır.

Bu özellikler göz önüne alındığında bilindik *Çelik Çomak* genel bir oyun örneği iken, *Nim* (sayı eksiltme) oyunu bir matematik oyunudur.

Oyun, çocuk gelişimi ve eğitimi üzerinde etkili olduğundan dolayı psikologların ve eğitimcilerin ilgisini çekmiştir. Söz konusu gelişim alanları bilişsel gelişim, yaratıcılık gelişimi, duygusal-sosyal gelişim, psikomotor gelişim ve fiziksel gelişim olmak üzere beş başlık altında toplanabilir (Poyraz, 2003). Eğitimciler oyun yoluyla eğitim-öğretim yapabileceklerini düşünürken, psikologlar oyun yoluyla çocuğun istenmeyen davranışlarından sıyrılabilceğini, dolayısıyla da oyunların terapi amaçlı kullanılabileceğini düşünmektedirler.

Aşağıda *oyunla öğretim*den söz ettikten sonra *eğitsel matematik oyunları* üzerinde duracak ve son olarak, 2018 yılı Ortaokul Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan kazanımlara yönelik eğitsel matematik oyunlarına örnekler vereceğiz.

2. Oyunla Öğretim ve Eğitsel Matematik Oyunları

Rieber, Luke ve Smith (1997) 'e göre çocukların okuldaki başarıları için motivasyon eksikliği, okulu anlamlı ve kendilerine yakın (otantik) görmemelerinden kaynaklanır. Onlara göre, otantik ve anlamlı bir etkinlik kişiye o an için yapmaya değer ve ilginç gelendir. Gerçekten, okul bazı çocuklar için kanunen zorunlu olması, bazıları için bir diploma alıp sonraki eğitime devam etmek amacıyla gidilen yer olması ve bazıları için sosyalleşme ortamı sağlaması dolayısıyla buluşulan yer anlamı taşıırken, çok azı için içsel motivasyonla gidilen yerdir. Okul yerine arkadaşlarıyla vakit geçirebileceği bir ortam sunulduğunda, tercihini arkadaşları ile zaman geçirmekten yana kullanmayacak çocuk yok gibidir.

Çocukları derste geçen konuya motive etmek için en sık söylenen şey, ileride işlerine yarayacağıdır. Oysa ilerideki uzak hedeflere kilitlenebilmek, soyut düşünebilme yetenekleri henüz az gelişmiş çocuklar için çok zordur. Çocuklar için önemli olan uzak gelecek değil yakın gelecek, mümkünse o andır. Çocuklar için anlamlı konu, kavram veya durumlar nelerdir diye düşündüğümüzde birçok şey akla gelir, ancak bunların başında oyunlar gelir. Oyunlar, vermeye çalıştığımız kazanımlar için iyi bir araç, çocukların kendi yaşantıları yoluyla kendi bilgileri üzerine bilgi yapılandırmak için iyi bir yol ve yöntemdir.

Oyunla öğretim, bir dersteki konu veya kavramın öğretmence hazırlanan ve denetlenen bir oyun ortamı içinde öğrencilerce öğrenilmesine olanak tanıyan öğretim yöntemidir. Altun'a (2008) göre, oyunla öğretimin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, matematik bilginin arka plana itilmesini engellemektir. Bu öğretim yöntemi çocuğun psikomotor, duyuşsal veya bilişsel gelişimine katkıda bulunduğundan eğitimciler tarafından sıklıkla başvurulanan bir yöntem olarak tercih edilmektedir (Örneğin, Özyürek & Çavuş, 2016; Toraman, Çelik & Çakmak, 2018; Özata & Coşkuntuncel, 2019). Öğretim ortamında oyunların kullanılması bazı öğretmenlerce zaman kaybı olarak da düşünülebilmektedir. Oysa, ortaokul yaşlarındaki çocuklar için oyunla öğretim sadece öğrenme aracı değil, onlar için aynı zamanda giderilmesi gereken bir ihtiyaçtır.

Öğrencinin sahiplendiği bir ortam olduğu düşünüldüğünde oyunla öğretim yerine *oyunla öğrenme* deyimini kullanmak belki daha uygun olur. Hatta, öğretmenin denetiminin bulunmadığı bir ortamda öğrenciler bir oyun yoluyla öğreniyorlarsa oyunla öğrenme deyimini kullanmak gerekir. Ancak, örgün eğitimin bir parçası olmasından hareketle, oyun ortamının öğretmen tarafından oluşturulması, hatta zaman zaman oyunların öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanması ve bir sorun karşısında öğretmenin anında müdahil olması dolayısıyla, oyunla öğretim deyimini tercih edilebilir. Grup çalışmasını özendirilmesi, öğrenme ortamına öğrencinin sahiplik etmesi, öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen etkileşimine açık olması, oyunla öğretim yöntemini iyi bir aktif öğrenme veya yapılandırmacı öğrenme yöntemi yapar. Çalışmalarında Demir ve Bilgin (2021), oyun tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim programı kazanımlarının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan; öğretmen tarafından kurgulanan ve denetlenen oyunlara *eğitsel oyun* denir. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı'ya (2003) göre eğitsel oyunlar, oyunları kullanarak öğrencilerin ders program kazanımlarını daha kolay öğrenmesine ve pekiştirmesine aracılık eden ve öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştiren etkinliklerdir. Özel olarak matematik

öğretim programı kazanımlarına yönelik olarak oynanan oyunlara *eğitsel matematik oyunu* diyeceğiz. Eğitsel oyunların hâkim olduğu öğrenme ortamlarına da genel olarak *oyun-tabanlı öğrenme ortamları* denilmektedir (Toraman, Çelik, & Çakmak, 2018).

Eğitsel oyunlarda önemli bir unsur oyun sonunda verilecek *ödül ve cezadır*. Oyun sırasında oyunbozanlık eden (yani oyunun kurallarını ihlal eden) veya oyunu kaybedene ceza verilebilir. Ancak, verilecek cezalar da yeni bir oyun şeklinde olmalıdır. Amaç ceza vermek değil, oyuna heyecan katmak, disiplini sağlamak, kazanan öğrenciye galibiyet zevkini tattırmak ve başarıya değer vermeyi sağlamak olmalıdır. Verilebilecek bazı cezalar; oyun dışı bırakmak, taklit yapmak, arkadaşını sırtında taşımak, harçlığıyla bir içecek ısmarlamak veya oynanan eğitsel oyunun içeriğine uygun bir şey olabilir. Oyunda cezaya başvurmak yerine, doğru, iyi, güzel ve adil oyun (fair play) gibi davranışların ödüllendirilmesi tercih edilebilir.

Kazanmanın veya kaybetmenin oyunun bir parçası olduğu unutulmamalı ve bu durum öğrencilere iyi anlatılmalıdır. Oyun sonunda el sıkışarak kazanın kaybedeni “güzel oynudu” diyerek teselli etmesi, kaybedenin de kazananı tebrik etmesi, oyun ahlakının iyi örneklerindendir. Sonuç olarak Yunus Emre’nin deyişiyle, “ne varlığa sevinirim ne yokluğa yerinirim” anlayışıyla hareket edilir: Kazanan böbürlenmez ve kaybeden dövünmez. Kazanana verilebilecek ödüller kazananın kişilik özelliklerine göre çeşitlilik gösterir: Kazananı sınıfça alkışlamak, onun istediği bir şey yapmak, vb. olabilir. En önemli ödülün öğretmen takdiri olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, eğitsel oyunun başından sonuna kadar öğretmen ya gözlemci ya da oyuncu olarak oyuna dahil olmalıdır.

3. Kazanım Temelli Oyun Örnekleri

Bu bölümde 2018 yılı öğretim programındaki kazanımlar göz önüne alınarak ortaokuldaki sınıf düzeylerine uygun eğitsel matematik oyunlarına örnekler verilmektedir. Bu oyunlar oynanırken şunların da göz önüne alınması yerinde olacaktır:

- Her eğitsel oyunun en az bir kazanıma yönelik olması gerektiği unutulmamalı,
- Oyun ekiplerini kızlar ve erkekler olarak tayin etmekten kaçınılmalı,
- Adil oyunlar için aynı düzeydeki öğrencilerin karşılaşmasını sağlamalı,
- Oyunun eğlence yönünün matematik içeriğin önüne geçmesini önlemeli,

- Oyun sonunda, oyundaki matematiksel içerik hakkında sınıf içi tartışma yapılmalı.

3.1 Beşinci Sınıflar İçin Bir Eğitsel Oyun

Ünite sonlarında her sınıf düzeyinde oynanabilecek bir eğitsel oyun Bingo oyunudur. Bu oyunda dikkat edilecek önemli bir nokta, soru listesindeki son sorunun bingoyu tamamlayan soru olmasını sağlamaktır. Aksi halde, tüm kazanımların yoklanması bitmeden oyun sona erebilir.

Oyunun Künyesi	
OYUNUN ADI	Bingo
SINIF DÜZEYİ	5
ÖĞRENME ALANI	M.5.1. Sayılar ve İşlemler
ALT ÖĞRENME ALANI	M.5.1.5 Ondalık Gösterim
	M.5.1.6 Yüzdelere
KAZANIMLAR	M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler. M.5.1.5.2. Paydası 10, 100 veya 1000 olan bir kesri ondalık gösterim şeklinde ifade eder. M.5.1.5.3. Ondalık gösterimde tam kısım ve ondalık kısımdaki rakamların bulunduğu basamağın değeriyle ilişkisini anlar. M.5.1.5.4. Paydası 10, 100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur. M.5.1.5.5. Ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar. M.5.1.5.6. Ondalık gösterimleri verilen sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri yapar. M.5.1.6.1. Paydası 100 olan kesirleri yüzde sembolü (%) ile gösterir. M.5.1.6.2. Bir yüzdelik ifadeyi aynı büyüklüğü temsil eden kesir ve ondalık gösterimle ilişkilendirir, bu gösterimleri birbirine dönüştürür.
OYUNCU SAYISI	Bütün sınıf
SÜRE	30 dakika
OYUN YERİ	Sınıf
ARAÇ-GEREÇLER	Bingo kartları ve soru listesi
HAZIRLANMASI	Bu oyunda kartın bir satır, bir sütun ya da bir köşegeninde bulunan sayılar soruların yanıtlanmasıyla elde edilmeli, kalan soruların yanıtları da kartın diğer boşluklarına rasgele yazılmalıdır. Diğer boşluklar gelişigüzel veya çeldiricilerle doldurulur.
OYUNUN ÖDÜLÜ	Kazanan gruptaki öğrencilere birer gazoz
KAYNAK	(Altun, 2008), (MEB, 2018)

Oyunun oynanması:

- Sınıf mevcuduna göre tercihen 2'ser kişilik gruplar oluşturulur.
- Kartlar gruplara dağıtılır.

- Öğretmen soruları sınıfa okur veya gerekli ise soruları akıllı tahtaya yansıtır.
- Öğrenciler soruları yanıtladıktan sonra, buldukları sonuç kendi kartlarında varsa, yanıtın bulunduğu kutuya bir parça kâğıt (veya işaret) koymaları istenir.
- Bir grup BİNGO yapabilmek için 1 satır, sütun ya da 1 köşegen üzerindeki tüm kutucukları tamamlamalıdır. Oyun herhangi bir grup BİNGO yapana kadar devam eder.
- İlk grup BİNGO yaptıktan sonra diğer grupların da sıralaması için oyuna devam edilebilir. En sona kalan grup, oyun kartlarını diğer gruplardan toplayarak öğretmene eksiksiz teslim eder.

B İ N G O				
Üç tam binde iki yüz yirmi iki	360	0,27	5,723	0,017
0,17	0,505	2,2	0,60	223,2
124	210	3,625	8,5	22
Üç tam binde iki	0,29	1,40	750	168
5,05	50,5	60	4,75	0,85

Şekil:1 Bir bingo kartı örneği.

3.2 Altıncı Sınıflar İçin Bir Eğitsel Oyun

Bu eğitsel oyun kazanımlara hitap eden oldukça güzel bir oyundur. Keçeden de yapılabilen oyun alanı, öğrencilerin karşısındaki yazı tahtasına asılarak sınıfın görmesi sağlanabilir.

Oyunun Künyesi	
OYUNUN ADI	Sayı Yolu
SINIF DÜZEYİ	6
ÖĞRENME ALANI	M.6.1. Sayılar ve İşlemler
ALT ÖĞRENME ALANI	M.6.1.1. Doğal Sayılar M.6.1.2. Çarpanlar ve Katlar
KAZANIMLAR	M.6.1.2.2. 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10'a kalansız bölünebilme kurallarını açıklar ve kullanır. M.6.1.2.3. Asal sayıları özellikleriyle belirler.
OYUNCU SAYISI	2, 3 veya 4 kişi
SÜRE	20 dakika
OYUN YERİ	Sınıf
ARAÇ-GEREÇLER	Oyun alanı, soru kartları ve hareket ettirilen temsili nesne
OYUNUN ÖDÜLÜ	Kazanan öğrenci sınıfça alkışlanacak.
KAYNAK	(MEB, 2018), (Akça, 2020)

Oyunun oynanması:

- 1'den 64'e kadar sayıların yer aldığı oyun alanı üzerinde amaç 1'den başlayarak oyun alanını tüketmektir.
- Oyuncular, kimin oyuna başlayacağı belirlendikten sonra 1 yazan kutuya temsili nesnelerini koyarlar.
- Sırası gelen oyuncu kapalı ve karışık şekildeki soru kartlarından birini çekerek üzerinde yazan talimata göre temsili nesnesini oynatır.
- Oyun alanındaki tüm sayıları ilk bitirip alandan çıkan oyunu kazanır.

1 tur bekle.	5 adım ileri git.	2 tur bekle.
Sıradaki 3 ve 4 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.	Sıradaki 5 ve 10 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.	Sıradaki 2 ve 4 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.

Sıradaki 9 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.	Sıradaki en yakın asal sayıya git.	Sıradaki 2 ve 3 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.
Arkadaki en yakın asal sayıya git.	Sıradaki 3 ile bölünebilen en küçük sayıya git.	Sıradaki 10 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.
5 adım geri git.	Sıradaki 4 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.	Sıradaki 6 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.
Sıradaki 2 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.	Sıradaki 5 ile tam bölünebilen en küçük sayıya git.	Rakibine kart çektir ve uygulat.

Şekil:2 Soru kartları.

1		25	26	27		51	52	53
2		24		28		50		54
3		23		29		49		55
4		22		30		48		56
5		21		31		47		57
6		20		32		46		58
7		19		33		45		59
8		18		34		44		60
9		17		35		43		61

10		16		36		42		62
11		15		37		41		63
12	13	14		38	39	40		64

Şekil:3 Oyun alanı.

3.3 Yedinci Sınıflar İçin Bir Eğitsel Oyun

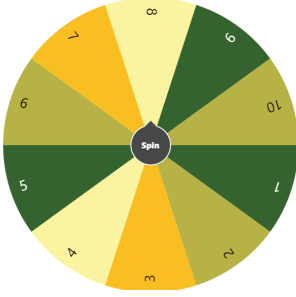
Aşağıdaki “Verileri İşleyelim” isimli oyun oldukça güzel ve heyecan verici bir dijital eğitsel matematik oyundur. Covid-19 virüs salgını süreci düşünüldüğünde, online eğitimde her ünite ve sınıf düzeyi için kullanılabilir.

Oyunun Künyesi	
OYUNUN ADI	Verileri İşleyelim
SINIF DÜZEYİ	7
ÖĞRENME ALANI	M.7.4. Veri İşleme
ALT ÖĞRENME ALANI	M.7.4.1. Veri Analizi
KAZANIMLAR	M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. M.7.4.1.2. Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri bulur ve yorumlar. M.7.4.1.3. Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar. M.7.4.1.4. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar.
OYUNCU SAYISI	Tüm sınıf
SÜRE	30 dakika
OYUN YERİ	Sınıf
ARAÇ-GEREÇLER	“Pickerwheel” internet sitesi üzerinden hazırlanan iki tane çark. Akıllı tahta veya bilgisayar.
OYUNUN ÖDÜLÜ	Kazanan öğrenciler sınıfça alkışlanır.
KAYNAK	(MEB, 2018), (Pickerwheel, 2021)

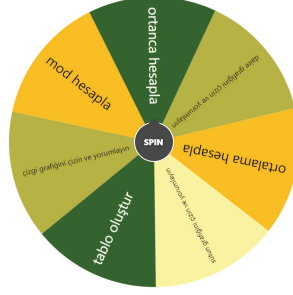
Oyunun oynanması:

- Pickerwheel internet sitesi üzerinden 2 tane çark hazırlanır.
- Akıllı tahta, projeksiyon veya bilgisayar üzerinden çarklar açılarak öğrencilerin görmesi sağlanır. (<https://pickerwheel.com/pw?id=QKkac>)

- Öğretmen akıllı tahta üzerinden çarkı çevirir ve çıkan soru numarasını kartlardan seçerek soruyu okur veya tahtaya yazar.



1. Çark



2. Çark

- Birinci çarkta veriler ve grafikler bulunmaktadır. Birinci çark için numaralı kartlar hazırlanmıştır. Çarkta çıkan numaraya göre kart seçip kartta bulunan veri veya grafiğe göre ikinci çarkta çıkan komuta göre hesaplarınız veya çözersiz.

- Öğrenciler gruplara ayrılır. Grupça fikir alışverişi yapılarak doğru sonuca nasıl gidilmesine öğrenciler karar verir.

- Her gruba on tane kart verilir. Bu kart numaralarında aynı bilgiler bulunmaktadır. Öğrenciler çarklarda çıkan numaradaki kartı açar ve ikinci çarkta çıkan komutu uygularlar. Öğretmen 1. çarkı çevirdikten sonra 2. çarkı da çevirerek verilerle ne yapmamız gerektiğini söyleyen komutu söyler (*verilerin modunu bul veya verilerin çizgi grafiğini çiz, gibi...*).

- İkinci çarkta bu veriler ve grafiklerin mod, ortanca, ortalama hesaplama ve grafik dönüşümlerini yapmak için komutlar bulunur.

- Öğrenciler 15 dakika sonunda boş bir kâğıda yaptıkları cevapları havaya kaldırarak öğretmene gösterir. Öğretmen, çıkan uygulamayı tahtada yaparak öğrencilere doğru cevabı anlatır ve gruplara puanlarını verir.

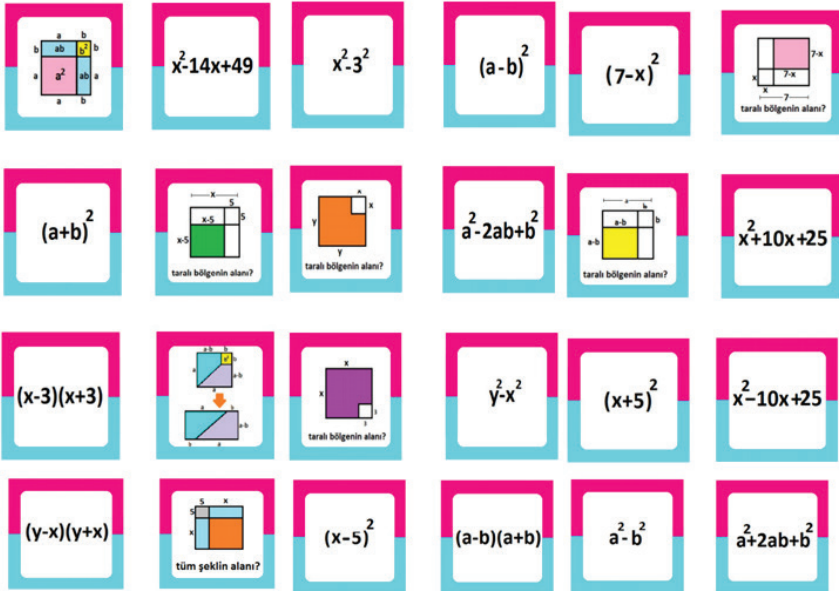
- Kartlarda çıkan veriyi veya grafiği çarktan çıkan komuta göre doğru hesaplayan grup 10 puan kazanmaktadır. En fazla puan kazanan gruba ödül verilmektedir.

- Toplamda 10 tane veri ve grafik bulunmaktadır.
- Veriler ve grafikler oyun için özel olarak düzenlenir.

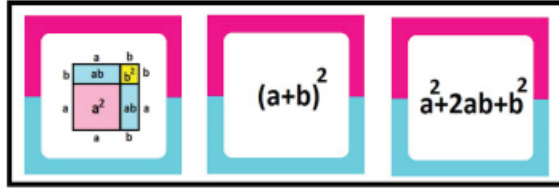
3.4 Sekizinci Sınıflar İçin Bir Eğitsel Oyun

Aşağıdaki UNO isimli oyun, cebirsel ifadelere ilişkin güzel bir eğitsel oyun örneğidir (GÖ, 2021).

Oyunun Künyesi	
OYUNUN ADI	UNO
SINIF DÜZEYİ	8
ÖĞRENME ALANI	M.8.2. Cebir
ALT ÖĞRENME ALANI	M.8.2.1. Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler
KAZANIMLAR	M.8.2.1.1. Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar. M.8.2.1.2. Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar. M.8.2.1.3. Özdeşlikleri modellerle açıklar. M.8.2.1.4. Cebirsel ifadeleri çarpanlara ayırır.
OYUNCU SAYISI	Tüm sınıf (4'erli gruplar)
SÜRE	30 dakika
OYUN YERİ	Sınıf
ARAÇ-GEREÇLER	Özdeşlik kartları ve Şans kartları
OYUNUN ÖDÜLÜ	Kazanan öğrenciler sınıfça alkışlanır.
KAYNAK	(MEB, 2018), (Milliyet, 2020), (GÖ, 2021)



Şekil: 4 Özdeşlik kartları.



Şekil: 5 Örnek çözüm.

ŞANS	ŞANS	ŞANS	ŞANS
		 TAKLİT YAP YA DA TEK AYAK ÜSTÜNDE DUR	ORTADAKİ BÜTÜN KARTLARI AL
ŞANS	ŞANS	ŞANS	ŞANS
İSTEDİĞİN OYUNCUYLA KARTLARINI DEĞİŞTİR	ORTADAN 2 KART ÇEK		

Şekil: 6 Şans kartları.

Oyununun Oynanması:

- Öğretmen sınıfı 4'lü gruplara ayırır ve oluşan grup sayısı kadar yukarıda verilen kartları çıkarır.
- Kartlar gruplara dağıtılır ve kartları karıştırdıktan sonra rastgele 1 kişi 8 kart alacak şekilde paylaşılır. Öğrenciler kartları açmadan önce oyun tanıtılır.
- Şans kartlarında oyunun yönünü değiştirme, engelleme, kart değişimi gibi özellikli kartlar bulunmaktadır. Diğer kartlar ise örnek çözümde belirtildiği gibi modelleme ve özdeşlikleri aynı ifadeyi içeren 3'lüyü elde edince sıra ona geldiğinde önüne 3 kartı açar ve doğruluğu kontrol edilir. Yanlış ise ortada kart varsa bütün hepsini almak zorundadır.
- Elindeki kartlar 3'lü oluşturmuyorsa istediği bir kartını ortaya atar ve istediği kartın ortaya atılmasını bekler. Fakat oyuncu istediği kart yoksa ortada bulunan bir kartı almak zorundadır.
- Oyun bir öğrencinin elindeki kartları bitirmesiyle son bulur.

Kaynakça

- Akça, Ü. C. (2020, Haziran 4). *Bölünebilme Oyunu 6. Sınıf / Oyunlarla Matematik*. Temmuz 21, 2021 tarihinde YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Gov46hUtEFw> adresinden alındı
- Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademedede (6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi* (5. b.). Bursa: Aktüel Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (1999). *Oyun Kitabı*. Ankara: Esin Yayınevi.
- Demir, N., & Bilgin, E. A. (2021). Ortaokul 8. sınıf matematik dersinde oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 28-48.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (4. basım)*. [Instructional technology and material development]. (4 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- GÖ. (2021, 08 12). *Özdeşlik Eşleme Kartları*. 09 15, 2021 tarihinde Girişimci Öğretmen: <https://www.girisimciogretmen.com/Product/Product?ProductProductID=455> adresinden alındı
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Basımevi. 03 17, 2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alındı
- Milliyet. (2020, 10 20). *Uno Nasıl Oynanır? Oyun Kuralları ve Taktikleri*. Haziran 13, 21 tarihinde Milliyet: <https://www.milliyet.com.tr/oyun/uno-nasil-oynanir-oyun-kurallari-ve-taktikleri-6334831> adresinden alındı
- Özata, M., & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Eğitsel Matematik Oyunlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Pickerwheel. (2021). *pickerwheel.com*. 08 17, 2021 tarihinde Pickerwheel: <https://pickerwheel.com/?id=QKkac> adresinden alındı
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rieber, L. P., Luke, N., & Smith, J. (1997, 10 10). *Project Kid Designer: Constructivism at Work through Play*. 11 23, 2007 tarihinde Project KID DESIGNER: <http://riber.coe.uga.edu/kiddesigner.html> adresinden alındı
- Toraman, Ç., Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811.

Bölüm 29

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER ODAKLI YAŞAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Adem ARSLAN¹

Uğur SARUHAN²

Yeşim SARUHAN³

1 Adem ARSLAN, Öğretim Görevlisi Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0002-7848-7395

2 Uğur SARUHAN, Öğretim Görevlisi, Gümüşhane Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0002-9919-0988

3 Yeşim SARUHAN, Öğretim Görevlisi, Bayburt Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0003-3723-6239

1.GİRİŞ

Değer kavramının önemi ilk sosyologlardan bu yana insanın var olduğu her alanda her zaman vurgulanmış ve sorgulanmıştır (Erkenekli, 2009). Değer, insanı diğer canlılardan ayıran, insanı insan yapan özellikleri içeren ve insanların davranışlarını şekillendiren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değer, bir kişide veya bir toplulukta ideal olarak kabul gören var olma ya da hareket etme tarzı olarak da isimlendirilir (Doğan, 2011). Aydın'a (2010) göre ise değerler öğretilen ve öğrenilebilen olgulara denir.

Toplumların yaşaması, değerlerini yeni nesillere aktarmakla mümkündür. Bu nedenle değerler eğitimi açık ve vazgeçilmez bir toplumsal gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Çengelci, 2010). Değerler genellikle insanların inanç ve umutlarını taze tutan, zor zamanlarda diğer insanlarla dayanışma ve beraberlik duygusunu artıran özellikler içerir (Aspin, 2005; Er ve Ulaş, 2020). Değer algıları ve değer öncelikleri zamanla değişir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Değerler, toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğu ya da tercih edilmesi gerektiği ile ilgili yol gösterir (Okudan, 2010). Toplumsal sorunların çözümünde ve tedavisinde önemli bir kavram olan değerler, son yıllarda hem ülkemizde hem de dünyada insanlar tarafından tartışılan bir kavram haline gelmiştir (Cihan, 2014). Değerler ahlaki, dini, sosyal, ekonomik, bilimsel, sanatsal ve politik değerler olarak farklılık gösterir (Hökelekli, 2011).

Bireyin değerleri, toplumsal gelişimin seyri bakımından büyük önem taşımaktadır (Uzunkol, 2014). Bireylerin birbirine olan ilgisi, sevgisi, saygısı, işbirliği ve dayanışması, toplumun değer ve değerler sistemini ortaya çıkaran duygusal gücünü oluşturmaktadır (Köknel, 2007).

Günümüzün gelişen ve değişen dünyasında hızla artan toplumsal sorunlar, artan şiddet, cinayet, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk ve saygısızlık ciddi bir değerler erozyonuyla karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Bu durumun nedeni, bireylerin belirli ahlaki standartlara göre yetişmemeleridir (Aladağ, 2012). İnsanların temel değerlerinden uzaklaştıkça şiddet, toplumsal sorunlar ve ahlaki çöküntülerin artması, değerler eğitimine olan ihtiyacı da artırmıştır (Kuzu, 2015). Günümüzde yetişkinler arasında gençlerin ahlaki yozlaşma ve değer kaybı yaşadıklarına dair genel bir kabulün olduğu söylenebilir (Düzgüner, 2015). “Değer odaklı yaşam” kavramı, bilinçli farkındalık, psikolojik sorunların azalması, psikolojik uyumun artması, önemli sonuçların ortaya çıkması ve yaşam kalitesinin artması gibi terapi sürecinin “öz”ünü oluşturan kavramlar arasındadır (Wilson ve Murrell, 2004). İlgili literatür incelendiğinde değer odaklı yaşam üzerine yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüş ve bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin değer

odaklı yaşam düzeylerini incelemeye çalışılmıştır. Çünkü insanların değer sıralaması veya değerleri derecelendirmeden ziyade, hayatlarını değerleriyle uyumlu yaşayıp yaşamadıklarını sorgulama ihtiyacı hissedilmeye başlanmıştır (Çekici, Aydın Sünbül, Malkoç, Aslan Gördesli ve Arslan, 2018).

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin değer odaklı yaşam durumlarını incelemektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmaktadır.

1.Üniversite öğrencileri değer odaklı yaşama ilişkin hangi yaşam alanına en çok önem vermektedir?

2.Üniversite öğrencileri değer odaklı yaşama ilişkin en çok hangi yaşam alanında davranışlarıyla sahip olduğu değerleri tutarlılık göstermektedir?

3.Üniversite öğrencilerinin değer odaklı yaşam düzeyi nasıldır?

4.Üniversite öğrencilerin değer odaklı yaşamları;

a)Yaşına göre,

b)Cinsiyetine göre,

c)Öğrenim gördüğü bölüme göre,

d)Yaşadığı bölgeye göre,

e)Aile yapısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Etiği

Bu araştırma, insan katılımcıları içeren çalışmalarda gereken etik standartlara uygundur. Dolayısıyla araştırmaya katılanların gönüllülüğü esas alınmış, kişisel veriler korunmuştur. Ayrıca araştırmaya dair Gümüşhane Üniversitesi Etik Kurul Onayı alınmıştır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde belirli bir zaman çok sayıda özne ve nesneden elde edilen veriler analiz edilerek araştırma problemine ya da problemlerine cevap aranır (Büyüköztürk vd., 2017; Karasar, 2010).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yakın çevrede bulunan ulaşılması kolay bireyler üzerin-

de yapılan örneklemedir (Ekiz, 2009). 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Gümüşhane Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 378 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Wilson ve Groom (2002) tarafından geliştirilen Çekici ve arkadaşlarının (2018) Türk kültürüne uyarladığı, bireylerin kendi hayatlarını değer odaklı yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmeye çalışan öz bildirim ölçeği kullanılmıştır. On temel alanında değer odaklı yaşamı ölçen iki bölümlü bir ölçektir. “Önem” olarak isimlendirilen ilk bölümde katılımcılar, her bir değerın yaşamlarındaki önemini 1’den 10’a kadar derecelendirmektedirler. “Tutarlılık” olarak isimlendirilen ikinci bölümde ise katılımcılar son bir hafta boyunca davranışlarının sahip olduğu değerlerle ne ölçüde tutarlı olduğunu derecelendirmektedirler. Önem ve tutarlılık boyutunun bileşiminden değer odaklı bileşim hesap edilmektedir. Bu bileşimin yüksekliği değer odaklı yaşama işaret etmektedir. Değer Odaklı Yaşam Ölçeği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin iki faktörlü olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliğinin de iyi olduğu görülmüştür. Değer Odaklı Yaşam ölçeğinin güvenirliği Cronbach’s Alpha=0,951 olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencileri tanımlayıcı, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki nicel sürekli verileri karşılaştırmak için t-testi ve ikiden fazla bağımsız grup arasındaki nicel sürekli verileri karşılaştırmak için One-way Anova testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Tablo 1. Tanımlayıcı Özellikler

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	18 ve altı	2	0,5
	18-25 yaş	357	94,4
	26-30 yaş	13	3,4
	31 ve üzeri	6	1,6
	Toplam	378	100
Cinsiyet	Kız	324	85,7
	Erkek	54	14,3

	Toplam	378	100
Bölüm	Çocuk Gelişimi	129	34,1
	Yaşlı Bakım	144	38,1
	İlahiyat	105	27,8
	Toplam	378	100
Bölge	Karadeniz	140	37
	Akdeniz	46	12,2
	Ege	20	5,3
	Marmara	24	6,3
	İç Anadolu	32	8,5
	Doğu Anadolu	66	17,5
	Güneydoğu An.	50	13,2
	Toplam	378	100
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	257	68
	Geniş Aile	115	30,4
	Tek Ebeveynli	6	1,6
	Toplam	378	100

Tablo 1 incelendiğinde yapılan araştırmaya 378 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %0,5'i 18 yaş ve altında, %94,4'ü 18-25 yaşları arasında, %3,4'ü 26-30 yaşları arasında, %1,6'sı 31 yaş ve üzeridir. %85,7'si kız öğrenci, %14,3'ü erkek öğrencidir. Üniversite öğrencilerinin %34,1'i çocuk gelişimi programında, %38,1'i yaşlı bakım programında, %27,8'i İlahiyat fakültesinde öğrenim görmektedir. Üniversite öğrencilerinin %37'si Karadeniz bölgesinde, %12,2'si Akdeniz bölgesinde, %17,5'i Doğu Anadolu bölgesinde, %5,3'ü Ege bölgesinde, % 6,3'ü Marmara bölgesinde, %8,5'i İç Anadolu bölgesinde, %13,2'si Güney Doğu Anadolu bölgesinde yaşamaktadırlar. Öğrencilerin %68'i çekirdek ailede, %30,4'ü geniş ailede ve %1,6'sı tek ebeveynli ailede yaşamaktadır.

Tablo 2'de değer odaklı yaşamın kişisel önem değerlendirmesine ilişkin frekans tablosu gösterilmiştir.

Tablo 2. *Değer Odaklı Yaşama İlişkin Kişisel Önem Değerlendirmesi Frekans Tablosu*

Değer Odaklı Yaşam Alanları	Frekans	Yüzdelik
Ebeveynlik	321	84,9
Aile(köken)	317	83,9
Eğitim/Öğretim	300	79,4
Maneviyat/yaşamda anlam ve amaç	276	73
Fiziksel öz-bakım	268	70,8
Vatandaşlık/Toplumsal Yaşam	264	69,8
Evlilik / Çiftler/Yakın ilişkiler	242	64
İş	236	62,4
Arkadaşlar/Sosyal çevre	207	54,8
Dinlence ve eğlence	122	32,3

Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler en yüksek puanı %84,9 ile ebeveynliğe ve %83,9 ile aileye vermektedir. Sonra sırasıyla % 79,4 eğitim/öğretim, %73 ile maneviyat/yaşamda anlam ve amaç, %70,8 fiziksel öz-bakım (beslenme/egzersiz/hareket/dinlenme/uyku), %69, vatandaşlık/toplumsal yaşam, %64 evlilik/çiftler/yakın ilişkiler, %62,4 iş, %54,8 arkadaşlar/sosyal çevre, %32,3 dinlence ve eğlence gelmektedir.

Tablo 3'de değer odaklı yaşama ilişkin tutarlılık değerlendirmesine ilişkin frekans tablosu gösterilmiştir.

Tablo 3. *Değer Odaklı Yaşama İlişkin Tutarlılık Değerlendirmesi Frekans Tablosu*

Değer Odaklı Yaşam Alanları	Frekans	Yüzdelik
Aile(köken)	279	73,8
Eğitim /Öğretim	265	70,1
Ebeveynlik	262	69,3
Fiziksel öz-bakım	243	64,3
Maneviyat/yaşamda anlam ve amaç	236	62,4
Vatandaşlık/Toplumsal Yaşam	231	61,1
İş	212	56,1
Evlilik / Çiftler/Yakın ilişkiler	206	54,5
Arkadaşlar/Sosyal Çevre	195	51,6
Dinlence/Eğlence	150	39,7

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler en yüksek puanı sırayla %73,8 ile aile, % 70,1 eğitim/öğretim, %69,3 ebeveynlik, %64,3 fizikselöz-bakım(-beslenme/egzersiz/hareket/dinlenme/uyku, %62,4 ile maneviyat/yaşamda anlam ve amaç, %61,1 vatandaşlık/toplumsal yaşam, %56,1 iş, %54,5 evlilik/çiftler/yakın ilişkiler, %51,6 arkadaşlar/sosyal çevre, %39,7 dinlence ve eğlence değer odaklı yaşam alanları almıştır.

Tablo 4’de öğrencilerin değer odaklı yaşam düzeyi ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4. *Değer Odaklı Yaşam Düzeyi Ortalamaları*

Değer Odaklı Yaşam Alanları	Ort	Ss	Min.	Max.
Aile(köken)	9,28	1,42	1,00	10,00
Evlilik/Çiftler/Yakınlılıklar	8,60	1,87	1,00	10,00
Ebeveynlik	9,28	1,34	3,50	10,00
Arkadaşlar/Sosyal Çevre	8,59	1,66	2,50	10,00
İş	8,88	1,47	3,00	10,00
Eğitim /Öğretim	9,37	1,11	5,00	10,00
Dinlence/Eğlence	7,93	1,80	1,50	10,00
Maneviyat/Yaşamda anlam ve amaç	9,20	1,18	4,50	10,00
Vatandaşlık/Toplumsal Yaşam	9,12	1,27	3,00	10,00
Fiziksel Özbakım	9,14	1,32	2,50	10,00
Toplam Değer Odaklı Yaşam Düzeyi	8,946	0,89	5,65	10,00

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin değer odaklı yaşama ilişkin “Aile(köken)” düzeyi yüksek ($9,289 \pm 1,420$); “Evlilik/Çiftler/Yakın İlişkiler” düzeyi yüksek ($8,609 \pm 1,874$), “Ebeveynlik” düzeyi yüksek ($9,287 \pm 1,349$); “Arkadaşlar/Sosyal Çevre” düzeyi yüksek ($8,593 \pm 1,660$); “İş” düzeyi yüksek ($8,888 \pm 1,475$); “Eğitim/Öğretim” düzeyi yüksek ($9,375 \pm 1,110$); “Dinlence/Eğlence” düzeyi ($7,937 \pm 1,804$); “Maneviyat/yaşamda anlam ve amaç” düzeyi yüksek ($9,206 \pm 1,183$); “Vatandaşlık/Toplumsal Yaşam” düzeyi yüksek ($9,121 \pm 1,297$); “Fiziksel özbakım” düzeyi yüksek ($9,149 \pm 1,323$), önem ve tutarlılık boyutlarını bileşimi olarak oluşan değer odaklı yaşam düzeyleri “Toplam Değer Odaklı Yaşam Düzeyi” düzeyi yüksek ($8,946 \pm 0,894$); olarak saptanmıştır.

Tablo 5’te öğrencilerin değer odaklı yaşamlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ortalamalar verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Değişkeni ile Değer Odaklı Yaşam Düzeylerinin Aralarındaki Farklılık

Değişken	N	Kareler Ortalaması	Sd	χ^2	p
18 ve altı	2	118,25			
18-25 arası	357	190,87			
Yaş 25-30 arası	13	146,27	3	3,595	,309
30 ve üzeri	6	225,33			
Toplam	378				

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşamdan almış oldukları puanlara göre 18 yaş ve altı grubunda bulunan öğrencilerin DOYÖ puanları sıra ortalaması 118,25; 18-25 yaş grubunda bulunan öğrencilerin DOYÖ puanları sıra ortalaması 190,87; 25-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin DOYÖ puanları sıra ortalaması 146,27; 30 yaş ve üzeri grubunda bulunan öğrencilerin DOYÖ puanları sıra ortalaması 225,33'dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(3) = 3,595$, $p = ,309$, $p > 0.05$].

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin değer odaklı yaşam ortalamaları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkeni ile Değer Odaklı Yaşam Düzeylerinin Aralarındaki Farklılık

Değişken	Grup	N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Kız	324	8,938	0,90			
Değer Odaklı Yaşam					-,430	376	,647
	Erkek	54	8,994	0,86			

Tablo 6 incelendiğinde kız öğrencilerin değer odaklı yaşam ortalaması ($X = 8.93$) ile erkek öğrencilerin değer odaklı yaşam ortalaması ($X = 8,99$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(376) = -,430$, $p > .05$].

Öğrenim gördüğü bölüme göre öğrencilerin değer odaklı yaşam ortalamalarının verileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Bölüm Değişkeni ile Değer Odaklı Yaşam Düzeylerinin Aralarındaki Farklılık*

Değer Odaklı Yaşam	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,139	2	,570		
Gruplar İçi	300,740	375	,802	,710	,492
Toplam	301,879	377			

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşam puanları öğrenim gördüğü bölüme göre arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F(2-375) = ,710$, $p>0.05$).

Tablo 8'de bölüm değişkeni ile iş kategorisi arasındaki farklılık verilmiştir.

Tablo 8. *Bölüm Değişkeni ile İş Kategorisi Aralarındaki Farklılık*

Değer Odaklı Yaşam	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	43,858	2	21,929	10,584	,000	Çocuk>İlahiyat
Gruplar İçi	776,975	375	2,072			Yaşlı> İlahiyat
Toplam	820,833	377				

Tablo 8'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşamın iş kategorisi ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre farklılık anlamlı bulunmuştur ($F(2-375) = 10,584$, $p>0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın ilahiyat fakültesi öğrencileri ($X = 8,35$) ile çocuk gelişimi bölümü ($X = 9,00$) arasında İlahiyat fakültesi öğrencileri lehine, ilahiyat fakültesi öğrencileri ($X = 8,35$) ile yaşlı bakım öğrencileri ($X = 9,17$) arasında İlahiyat fakültesi öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç ilahiyat fakültesi öğrencilerinin çocuk gelişimi ve yaşlı bakım bölümü öğrencilerine göre iş kategorisine değer verme düzeylerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yaşadığı bölgeye göre değer odaklı yaşam ortalamalarının Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yaşadığı Bölge ile Değer Odaklı Yaşam Düzeylerinin Aralarındaki Farklılık

Değişken	N	Kareler Ortalaması	Sd	χ^2	p
Bölge	Karadeniz	140	179,09	6	6,381 ,382
	Akdeniz	46	203,28		
	Ege	20	194,60		
	Marmara	24	200,40		
	İç Anadolu	32	159,73		
	Doğu Anadolu	66	206,25		
	Güneydoğu A.	50	195,63		
	Toplam	378			

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşamdan almış oldukları puanlardan elde edilen sonuçlara göre gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(6) = 6,381, p = ,382, p > 0.05$].

Aile yapısına göre değer odaklı yaşam puanları ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Aile Yapısı ile Değer Odaklı Yaşam Düzeylerinin Aralarındaki Farklılık

Değişken	N	Kareler Ortalaması	Sd	χ^2	p
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	257	190,90	2	,587 ,746
	Geniş Aile	115	188,04		
	Tek ebeveynli	6	157,25		
	Toplam	378			

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşamdan almış oldukları puanları aile yapısı değişkenine göre gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2) = ,587, p = ,746, p > 0.05$].

5.SONUÇ ve TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin değer odaklı yaşam durumlarını incelemek için yapılan bu çalışmaya Gümüşhane üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 378 öğrenciden elde edilen veriler incelenmiştir. Öğrenci-

ler en çok %84,9 ile ebeveynliğe, %83,9 ile aileye, % 79,4 eğitim /öğretme önem vermektedir. En az önem ise sırayla %32,3 dinlence ve eğlence, %54,8 arkadaşlar/sosyal çevre, %62,4 iş gelmektedir. Yılmaz (2013)'ın araştırmasında da öğretmen adaylarının özellikle aile birliğine önem verme, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin değerleri arttıkça mutluluk düzeyleri de artmaktadır (Bulut ve Dilmaç, 2018). Parayı ve imajı temsil eden değer yöneliminin ise üniversite öğrencilerinde kaygı ve mutsuzluk belirtilerini beraberinde getirdiği gözlemlenmiştir (Kasser ve Ahuvia, 2002).

Öğrenciler değerler ile davranışlarının tutarlılık göstermesini ise en çok %73,8 ile aile, % 70,1 eğitim/öğretim ve %69,3 ebeveynlik olarak ifade etmişlerdir. En az tutarlılık ise %39,7 dinlence ve eğlence, %51,6 arkadaşlar/sosyal çevre, %54,5 evlilik/çiftler/yakın ilişkiler şeklindedir.

Öğrencilerin değer odaklı yaşam düzeyleri sırayla aile (köken); evlilik/çiftler/yakın ilişkiler; ebeveynlik; arkadaşlar/sosyal çevre; iş; eğitim/öğretim; dinlence/eğlence; maneviyat/yaşamda anlam ve amaç; vatandaşlık/toplumsal yaşam; fiziksel özbakım olarak saptanmıştır. McCraty ve Childre'nin (2002) yaptığı çalışmada sevgi şefkat ve minnettarlık değerlerinin ruh ve fiziksel sağlığa olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada psikolojik iyi oluşları ile başarı, hazcılık, öz-yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, uyma ve güvenlik gibi değerleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır (Telef, Uzman ve Ergün, 2013). Aynı zamanda öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013). Yine üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaya göre ahlaki değerlere sahip olan bireylerin psikolojik iyi oluşu yüksek derecede olduğu görülmüştür (Farhan, Dasti ve Khan, 2015).

Araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşamdan almış oldukları puanları yaşa, öğrenim gördüğü bölüme, aile yapısı ve yaşadığı bölgeye bağlı olarak gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Kız öğrencilerin değer odaklı yaşam ortalaması ile erkek öğrencilerin değer odaklı yaşam ortalaması arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuç görülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin değerler ve değerler eğitimi ile ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Özmen, Er ve Gürgil, 2012). Cihirlioğlu ve Şenel (2017) kadınların evrenselcilik ve iyilikseverlikte erkeklerden daha yüksek puan elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının evrensellik, öz-yönelim ve güç değerleri bakımından cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmuş-

lardır. Kız öğrencilerin öz-yönelim, iyilikseverlik, uyma, güvenlik boyutlarında erkeklerin ise hazcılık boyutunda yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür (Dılmaç, Deniz, & Deniz, 2009). Başka bir çalışmada ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre değerlere daha fazla önem verdikleri sonucu görülmüştür (Altunay ve Yalçınkaya, 2011). Bu bulgu ise çalışmamızla örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin değer odaklı yaşamın iş kategorisi ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin çocuk gelişimi ve yaşlı bakım bölümü öğrencilerine göre iş kategorisine değer verme düzeylerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç ilahiyat fakültesi öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre atama ihtimallerinin daha yüksek olmasından ya da lisans düzeyinde eğitim almalarından kaynaklanabilir. İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların her birisinde iyilikseverlik değerinde katılımcıların en yüksek ortalamaya, en hazcılık değerinde en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür (Arslan ve Tunç, 2013, Karaca, 2008; Mehmedoğlu, 2016). Yapılan başka bir çalışmada ise öğretmen adayları yaşamlarına yön veren değerleri manevi, maddi/ekonomik, dini, kültürel ve sosyal değerler olarak sınıflandırmışlardır (Yazar, 2011). Bundan sonra yapılacak çalışmalara ilişkin değer odaklı yaşama bakış farklılıklarının nedenleri üzerinde araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda farklı değişkenler açısından değer odaklı yaşam düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarınınbilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenleraçısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Arslan, M., & Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7-39.
- Aspin, D. (2005). A clarification of some key terms in values discussions. M. Leicester, C.Modgil ve S.Modgil (Edt.), In *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, vol. 4, (ss. 16-31), NY: Routledge Falmer.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 19, 39-45.
- Bulut, S. & Dilmaç, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 349-374. DOI: 10.26466/opus.472450
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi*, 1-360. Ankara.
- Çekici, F., Aydın Sünbül, Z., Malkoç, A., Aslan Gördesli, M. & Arslan, R. (2018). Değer odaklı yaşam ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Doctoral dissertation, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düzgüner, S. (2015). Değişen dünyada gençlik ve değerler. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 105-126.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, M. A. & Ulaş, A. H. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yardımlaşma ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkililiği. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(81), 209-228.
- Erkenekli, M. (2009). *Türkiye’de sosyoekonomik statü (ses) gruplarına göre temel değerlerin farklılaşması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Farhan R, Dasti & R, Khan (2015). Moral intelligence and psychological wellbeing in health care students. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*, 4(5), 160-164.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Kuşdil, M. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Karaca, R. (2008). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans). Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasser, T. & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32(1), 137- 146.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz*. (1.Baskı). İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa-Uludağ Üniversitesi.
- Maio, G. R. (2017). *The psychology of human values*. Routledge Press Publishing.
- McCraty, R. & Childre, D. (2002). *The grateful heart: The psychophysiology of appreciation*. In: Emmons RA, McCullough ME, eds. (p:240-265), *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Mehmedoğlu, A. U. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 133-167.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özmen, C., Harun, E. R., & Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma/a research for elementary school teachers’ opinions about value education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Telef, B.B., Uzman, E. ve Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1297-1307.

Türk Dil Kurumu (2014). Türkçe Dil Sözlüğü.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem AYayıncılık.

Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Wilson, K. G., & Murrell, A. R. (2004). Values work in acceptance and commitment therapy. *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive and behavioral tradition*, 120-151.

Yazar, T. (2011). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.

Yıldız, M., Dilmaç, B. ve Deniz, M. E. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3) 740-748.

Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayları görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 645-680.

Bölüm 30

1877-1878 OSMANLI-RUS HARBİ ÖNCESİ SİYASÎ GELİŞMELER¹

Hakkı YAPICI²

¹ Bu çalışma yazarın “*1877-1878 Osmanlı-Rus Harbi’nde Kafkas Cephesi*” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Gümüşhane -TÜRKİYE,
ORCID: 0000-0001-5381-830, hyapici@gumushane.edu.tr

1.1. DIŞ SİYASİ GELİŞMELER

Osmanlı Devleti ile Rusya arasında vuku bulan Kırım Harbi (1853–1856) siyasi, askerî ve iktisadi yönlerden getirdiği neticeler dikkate alındığında, yakın tarihimize damgasını vuran önemli bir muharebedir. Rusya, Kırım Harbi sonunda imzalanan Paris Barış Antlaşması (30 Mart 1856) ile öteden beri sürdürdüğü tarihî emellerine ulaşamadığı gibi özellikle Karadeniz’de tersane ve donanma bulundurmamak zorunda kaldı. Antlaşmanın 7. maddesi gereğince; Osmanlı Devleti Avrupa’nın büyük devletleri arasına girdi ve Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğü Avrupa Devletleri’nin garantisi altına alındı. Yani; bu anlaşmaya göre Osmanlı Devleti Avrupa Devletleri birliğine dâhil olarak, topraklarını ezeli düşmanı olan Rusya’ya karşı korumayı başarabilirdi.¹ Ancak Rusya, bu olumsuz durum karşısında Osmanlı toprakları ile ilgili planlarından asla vazgeçmeyerek, uygun bir fırsat kollamayı sürdürdü.² 1877–1878 yılları arasında gerçekleşecek Osmanlı-Rus Harbi, Rusya’nın tarihî emellerinden asla vazgeçmediğini ve Paris Barış Antlaşması çerçevesinde Osmanlı Devleti’ne sağlanan toprak bütünlüğü garantisinin de uzun ömürlü olmadığını göstermesi açısından oldukça manidardır.³

1877–1878 Osmanlı-Rus Harbi’ne giden süreçte Rusya, uzun zamandan beri beklediği fırsata nihayet 1870–1871 yılları arasında gerçekleşen Fransa-Prusya harbinde kavuştu. 1870–1871 Fransa-Prusya harbinde Almanların Fransızları mağlup etmesi Avrupa devletleri arasındaki siyasal dengeleri de değiştirdi.⁴ Bu savaşlar sonunda, Fransa’nın zayıf düşmesi, Alman-Rus yakınlaşmasını da beraberinde getirdi. Almanya ile Rusya arasındaki bu yakınlaşma, Paris Barış Antlaşması’nın hükümlerinin kısa zamanda geçersiz hale dönüşmesine de uygun zemin hazırladı. Bu anlamda, elde ettiği tarihi fırsatın farkında olan Rusya daha fazla vakit kaybetmeden derhal harekete geçti.⁵

Paris Barış Antlaşması’nın Karadeniz’e dair hükmünün geçersiz hale gelmesini fırsat bilen Rusya, yukarıda bahsi geçen beklentiler ekseninde, Babîlî’ye başvurarak Karadeniz’i silahsız kılan maddenin iki devlet arasında kaldırılmasını teklif etti. Babîlî’nin Rusya’nın bu önerisini kabul etmemesi

1 Nihat Erim, *Devletler Arası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri I*, Ankara 1953, s. 367; Ali Fuat Türkoglu, *Mesâil-i Mühime-i Siyasiye*, (yay. Bekir Sıtkı Baykal), Cilt: I, (2. basım) Ankara 1987, s. 177–226.

2 Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğünü korumak için devletlerarası uyguladığı siyasetle ilgili bkz. Bayram Kodaman, “Mustafa Reşid Paşa’nın Paris Sefirlikleri Esnasında Takip Ettiği Genel Politikası”, *Mustafa Reşid Paşa ve Dönemi Semineri*, Bildiriler, TTK Yayınları, Ankara 1987, s. 72–73; Erim, *Devletler Arası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri I*, s. 367–368.

3 Rusya’nın Osmanlı Devleti üzerindeki tarihî emelleri ve bunları gerçekleştirme politikaları için bkz. Akdes Nimet Kurat, *Rusya Tarihî Başlangıcından 1917’ye Kadar*, TTK Yayınları, Ankara 1987, s. 324–325.

4 Cemal Tukin, *Osmanlı İmparatorluğu Devrinde Boğazlar Meselesi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Yayınları, İstanbul 1947, s. 290.

5 Fahir Armaoğlu, *Siyasi Tarih 1789–1919*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara 1961, s.237.

üzerine, Rusya Dışişleri Bakanı Gorçakof, ilgili devletlere birer nota göndererek, Paris Barış Antlaşması'nın Karadeniz ile ilgili hükümlerini, tanımadığını bildirdi (30 Ekim 1870). Rusya'nın bu notasına ilk tepkiyi İngiltere ve Avusturya-Macaristan, Rusya'yı protesto etmek suretiyle gösterdi. Prusya ise Rusya ile iyi geçinme politikası güttüğü için Rusya'nın yaklaşımının hemen reddedilmeyerek, müşterek bir toplantıda görüşülmesini teklif etti. Prusya'nın bu görüşü uygun bulunarak, Londra'da bir konferans yapılmasına karar verildi. Londra Konferansı'nda taraflar arasında gerçekleşen hararetli görüşmelerin ardından Rusya, Paris Barış Antlaşması'nın Karadeniz ile ilgili hükümleri konusundaki görüşlerini muhatap devletlere kabul ettirmeyi başarak, Karadeniz'le ilgili tarihi emellerine kavuştu.⁶

Rusya, bir yandan çıkarlarını elde edebilmek için Avrupa Devletleri ile politik girişimlerde bulunurken, bir taraftan da Osmanlı Devleti'nin Balkan topraklarındaki azınlık uluslarla yakın temasa geçerek, onları Osmanlı aleyhine ayaklandırmak istedi. Osmanlı tebaası olan Balkan ulusları üzerinde gerçekleştirilmeye çalışılan bu yıkıcı ve bölücü propaganda sürecinde, İslav İttihadı Komiteleri'nin birinci derecede rol oynaması oldukça düşündürücüdür. Şüphesiz, Rusya'dan her türlü yardımı gören ve aynı zamanda Rus ileri gelenleri tarafından idare edilen bu komiteler, Babiâli'nin vaat ettiği ıslahatların hiç birisini yapmadığı tezini savunarak, özellikle Balkan coğrafyasının Hristiyan tebaası arasında propaganda yapmaya başladılar. Rusya'nın bölge üzerinde sahneye koyduğu bu yıkıcı propaganda süreci, Osmanlı Devleti aleyhine sonuçlar vermekte gecikmeyerek, Osmanlı-Rus ilişkilerinde harp boyutuna ulaşabilecek siyasi gelişmeleri de beraberinde getirdi. Hersek ve Bulgar isyanları iki ülke arasında çok geçmeden yaşanacak ciddi mücadelenin de adeta göstereci olmak adına dikkate değerdir. Başlangıçta küçük bir mesele gibi görünen bahsi geçen isyanlar, zamanla büyüdü, Sırp ve Karadağlıların asilere yardımı ise işi büsbütün alevlendirdi ve isyanın bütün Hersek'e yayılmasına da sebep oldu. Ayrıca kısa bir süre sonra Bulgaristan'da meydana gelen karışıklıklar, Osmanlı hükümetini daha da güç bir duruma soktu.⁷

1.1.1. Hersek Ayaklanması

1877–1878 Osmanlı-Rus Harbi'nin çıkış sebepleri arasında, Bosna-Hersek'te meydana gelen olaylar önemli bir yer tutar. Bir yandan Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun bu bölgeye hâkim olmak istemesi, bir yandan da Rusya'nın Balkanlarda güttüğü Panslavizm (Slav Birliği) siyaseti, Bosna-Hersek'te Osmanlı aleyhine ciddi olayların gerçekleşmesine zemin hazırladı.⁸

6 Nihat Erim, *Devletler Arası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri*, s. 367–368.

7 Selâhattin Tansel, *93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri*, Doğu Matbaası, Ankara 1943, s. 8–9.
8 1849'dan 1850'ye kadar Bosna ve Bulgaristan'daki karışıklıklarda Rus ajanlarının müdahalesi çok etkili olmuştu. Rus ajanları, Bulgar reayasının çektiği meşakkatleri istismar ederek onları, kendilerine zulüm eden sipahilere karşı ayaklandırdılar. Halil İnalcık, *Tanzimat ve Bulgar Meselesi*, (Yayınlanmış Doktora Tezi), TTK Yayınları, Ankara 1943, s. 69.

1877–1878 Osmanlı-Rus Harbi’nin kıvılcımları, 1875 yılında Hersek eyaletinin Nevesin Kasabası’nda kopan bir ayaklanma ile baş gösterdi. Bu aşamaya giden süreçte Balkanlarda 1829’dan sonra meydana gelen olumsuz gelişmeler, özellikle Osmanlıların bölgedeki idari ve siyasi hâkimiyetinin gittikçe zayıflaması ile bağdaşık hale getirmek mümkündür. Şöyle ki; Babıâli, 1839 ve 1856 yıllarında tebliğ ettiği Islahat Fermanları ile bölgede yaşayan Müslüman toprak sahiplerinin imtiyazlarını sınırlandırıp, gayrimüslimlerin durumlarını düzeltmek istemiş de merkezi hükümetin uygulamaya koymaya çalıştığı düzenlemeler nedeniyle, Müslüman toprak ağaların tepkisi ve bahse konu olan bölgelerdeki idarecilerin basiretsizliği gibi nedenler etrafında sorunun çözümü bir tarafa mevcut sorunların daha kronik bir yapı almasına yol açtı. Bölgede gerçekleşen isyanların en gözle görünür sebebi ise Türk tahsildarların Hristiyan tebaayı ezmesi ve bunun Müslümanlarla Hristiyanlar arasında kanlı çatışmaların nedeni olarak gösterilmesidir.⁹ Hal böyle iken Hersek’te 1874 yılında mahsulün çok kıt olması, buğday, tütün, sebze, meyve ve samandan alınan verginin keyfi olarak arttırılması fırtınayı kopardı ve iki yüz kişinin Karadağ’a sığınması ile büyük bir dramın ilk perdesi oynanmaya başlandı.¹⁰

Yukarıda bahsedilen gelişmeler etrafında, Nevesinli 160 kişilik isyancı grup, 13 Nisan 1875’de Karadağ Prensi Nikola’ya sığınarak şikâyetle bulundular ve Prens Nikola, Nevesinli asilerin şikâyetini İstanbul’da bulunan Rus Elçisi General İgnatieff’e bildirdi. İgnatieff de Babıâli nezdinde teşebbüsatta bulunarak isyancı grubun Nevesin’e dönmelerini bu suretle temin etti. İşlemiş oldukları suçun böyle cezasız kaldığını gören isyancılar, bu gelişme üzerine cesaretlenerek Nevesin ahalisini merkezi hükümet aleyhine ayaklandırıdılar, mültezimlerin mezaliminden, vergilerin adaletsizliğinden dem vurarak propagandalar yaptılar, Nevesin yöneticisini kaçırmaktan başka üzerlerine gönderilen zaptiye neferlerini de öldürdüler.¹¹

Hersek’deki Osmanlı kuvvetlerinin zaafiyetini fırsat bilen asiler, birkaç ay içinde Mostar’dan Avusturya hududuna kadar olan bölgeyi tamamen ellerine geçirdiler. Bunun üzerine Bosna Valisi Derviş Paşa, ne yapılmak lazım geldiğini İstanbul’dan sordu. Verilen cevapta Sadrazam Esat Paşa, işin içinde bir Rus parmağı olduğunu düşünerek, güya meseleyi büyütmemeye çalıştı, sorunun askerî bir müdahale olmadan çözülmesi gerektiğini bildirdi. Muharebelerin devam ettiği günler zarfında, isyan gittikçe genişledi ve Hersek’in büyük bir kısmını sardı. Bu olayların devam ettiği günlerde hükümette sadaret değişikliği oldu, azledilen Sadrazam Esat Pa-

9 A.B. Şirokorad, *Rusların Gözünden 240 Yıl Kıran Kıran Osmanlı-Rus Savaşı, Kırım-Balkanlar-93 Harbi ve Balkanlar ve Sarıkamış*, (Redaksiyon: Nergize Turaeva), İstanbul 2009, s. 404.

10 Yuluğ Tekin Kurat, “1877–1878 Osmanlı-Rus Harbinin Sebepleri,” *Belleten*, 26 (103), Ankara 1962. s. 567–592.

11 Tansel, *93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri*, s. 14.

şa'nın yerine Mahmut Nedim Paşa getirildi.¹² Hadiseyle yakından ilgisi bulunan General İgnatieff, Mahmut Nedim Paşa'ya olayların teskini için konunun yabancı konsoloslara havale edilmesinin muvafık olacağını tavsiye etti. Babıâli bu tavsiyeye uyarak konsoloslara birlikte Server Paşa'yı Mostor'a gönderdi.¹³

Bu gelişme, Osmanlı Devleti'nin tebaasıyla arasında çıkan ihtilâfları halledemeyerek, hak ve salahiyetlerini kendi eliyle yabancı devletlere vermesi sonucunu doğurdu. İsyancı asilerin reislerinin ayağına giden konsololar ve Server Paşa da bir sonuç elde edemedi, bundan cesaret alan asiler Hersek için mümtaz bir idare istediler. Asilere Sırp ve Karadağ gönüllüleri de katıldığından isyan genişleyerek bütün Bosna'ya sirayet etti. Vaziyetin bu duruma gelişi Avusturya, Rusya ve Almanya devletlerini müdahaleye sevk etti. Avusturya Başvekili Kont Andraşi, Bosna-Hersek için bir layiha hazırlayarak Babıâli'ye sundu. Babıâli küçük bir değişikliklerle bu layihayı kabul etti ve aynı zamanda da asilere aff-ı umumi ilan ederek itaat için kendilerine dört hafta mühlet verdi.¹⁴ Tüm bu yapıcı girişimlere karşın, Rus ve Avusturya'dan destek alan asiler hareketlerine devam edince, Ahmet Muhtar Paşa'nın idaresindeki kuvvetlerle isyancı güçler arasında kanlı muharebeler kaçınılmaz oldu. Ahmet Muhtar Paşa tarafından altı hafta zarfında itaat ettikleri zaman affedilecekleri vaad edilen isyancılar, bu teklife de razı olmadılar. Sırp ve Karadağ muharebeleri başlayınca da her iki tarafa iltihak eden asiler isyanlarını sürdürmeye devam ettiler.¹⁵

1.1.2. Bulgar İsyanı

Hersek ayaklanmasının Osmanlı hükümeti tarafından bastırılamaması diğer Balkan devletlerinin de merkezi yönetime karşı cesaretlenmesine zemin hazırladı.¹⁶ Bulgaristan'da da meydana gelen olaylar Balkanlardaki Osmanlı hâkimiyetini derinden sarstı, Bulgarlara yardım etmek hususunda en ileri giden devlet de yine Rusya oldu. Rusya, Osmanlı hükümetinden bu bölgede yeni bir idare oluşturulmasını istemişse de bu teklifi reddeden Babıâli, Balkanlarda kalıcı bir düzenleme yapma niyetini Tuna Valiliğine Mithat Paşa'yı görevlendirerek gösterme yolunu tercih etti. Mithat Paşa ise kısa sürede yaptığı sistemli çalışmalarla isyan bölgelerinde huzur ve sükûneti sağlamayı başardı. Ancak bir müddet sonra sadarete Mahmut Nedim Paşa'nın gelmesiyle bu bölgedeki istikrar tekrar bozuldu, Mithat Paşa'nın gerçekleştirdiği yeniliklerin Sadrazam Mahmut Nedim Paşa tarafından lağvedilmesi, kısa bir süre zarfında Bulgar harekâtına zemin hazırladı. Bu yüzden Filibe, Kızanlık, Zağra, İslimiye, Çırpan ve Pazarcık taraflarında

12 Tansel, s. 15.

13 Kurat, "1877-1878 Osmanlı-Rus Harbinin Sebepleri," s.574.

14 Tansel, 93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri, s. 16.

15 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII. s. 14; Tansel, 93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri, s. 16.

16 *Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi*, Cilt: III, 5 nci Kısım, (1793-1908), Genelkurmay Harp Tarihi Yayınları, Ankara 1978, s. 475.

beklenmedik bir anda büyük bir isyan hareketi baş gösterdi. Müslüman köyler, Bulgar asiler tarafından basılarak katliamlarda bulundular. Osmanlı hükümeti baş gösteren bu isyan hareketi karşısında, bölgeye bir kuvvet sevk ederek sükûneti sağlamış ise de bu bölgede karışıklıklar bir süre daha devam etti.¹⁷

1875 Eylül’ünde çıkan ayaklanma süratle bastırıldığından, Bulgarlar ikinci isyan girişimlerinde işlerini daha sıkı tuttular. Asiler iki Rus taburunun da himayesinde harekete geçmek istedilerse de, Rusya’nın milletlerarası durumu da göz önüne alınarak Rusya’nın böyle bir şeye yanaşmayacağını anladıklarından, gereken yardımın ihtilâl çıktıktan sonra yapılacağını ümit ederek, tekrar ayaklanmaya karar verdiler. Filibe yakınlarındaki Otluk Köyü’nde yapılan kongreye 680 köyden temsilci katıldı, Filibe ile Sofya şehirleri ve dolaylarındaki bütün kasabaların yakılmasına karar verildi. Bunun üzerine Bulgarlar kadın, çocuk ve ihtiyarları bu bölgelerden çıkartıp, onları tahkim etmiş oldukları başka köylere nakletmeye başladılar ve bu girişimin ardından hemen harekete geçerek, Pazarcık ve Filibe civarındaki savunmasız Müslümanları merhametsizce katlettiler. Bu gelişmelerin akabinde işin ciddiyetini idrak eden Babiâli, meselenin halli adına çok daha sistematik adımlar atmaya başladı. Aslında, hükümetin bahsi geçen bölgelerde yaşanan isyan faaliyetleri karşısında o zamana kadar ki ilgisiz davranışında 1875’in Ağustos ayında yeniden sadrazam tayin edilen Mahmut Nedim Paşa’nın rolü yadsınmamalıdır. Çünkü Mahmut Nedim Paşa, Bulgaristan’daki kıpırdanmalardan hükümetin dikkatini çekmek isteyen raporlara ehemmiyet vermediği gibi isyan çıktıktan sonra İgnatieff’in tavsiyesine daha doğrusu entrikasına kapılarak Bulgaristan’a asker göndermedi. İsyanın iyice yayılmasını isteyen İgnatieff asker gönderilmemesini, gönderildiği takdirde Bulgarları vahşete düşürüp Babiâli’nin kan dökülmesine sebep olacağını söyledi. Bulgar isyanı ciddi mücadeleler ardından bastırılabilirdi. Fakat Avrupa umum-ı efkârı zulme uğrayan Müslüman ahaliyi dikkate almadığı gibi Bulgaristan meselesini de yalnız Batak Köyü hadisesi gibi yorumlayarak taraflı tutumunu sürdürmeye devam etti.¹⁸

1.1.3. Sırbistan-Karadağ Harbi

Bulgaristan ve Bosna-Hersek’te cereyan eden bu isyan hareketleri, Sırları ve Karadağlıları oldukça ümitlendirdi. Osmanlı hükümetinin bu hadiselerle uğraşmasını fırsat bilen bu iki ulus Rusya’nın da teşvikiyle harekete geçti.¹⁹ Sırbistan-Karadağ Harbi, Osmanlı İmparatorluğu’nun Balkan topraklarında uzunca bir dönem devam eden ve Avrupa Devletleri’nin sürekli yaymağa çalıştığı milliyetçilik akımı ile Rusya’nın Panslavizm dü-

17 Tansel, *93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri*, s. 18–19.

18 Kurat, “1877–1878 Osmanlı-Rus Harbinin Sebepleri,” s. 573–574.

19 Osman Nuri, *Abdülhamid-i Sâni ve Devr-i Saltanatı*, Cilt: I, İstanbul, 1327, s. 81.

şüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıktı.²⁰

Ruslardan kati olarak yardım göreceğini ümit eden ve hatta istedikleri yardımı alan Sırp Prensi Milan, Babiâli'den birtakım taleplerde bulundu.²¹ Bu talepler Osmanlı hükümeti tarafından reddedildi.²² Bunun üzerine Bosna-Hersek ve Bulgar isyanlarını fırsat bilen Sırlar ve Karadağlılar Osmanlı Devleti'ne harp ilan ettiler (2 Temmuz 1876).²³ Harbin ilanı Sırbistan ile Karadağ'da ve bu iki Slav memleketini himaye eden Rusya'da da büyük heyecan uyandırdı. Sırlar, Rusya'dan da gördükleri destek ile büyük bir Sırbistan Krallığı kuracaklarına inanıyorlardı. Babiâli, bu gelişmeler karşısında diplomatik tedbirler alarak yabancı devletlerin müdahale etmelerine engel olmak istedi. Bu sebeple uyguladığı politikanın doğruluğu hakkında kamuoyuna ve alakalı devletlere açıklayıcı bilgiler vermeyi gerekli gördü. Böylece, Sırlara yönelik bir beyanname yayınlayarak, Sırp hükümetinin kendisi için Paris Antlaşması ile belirlenmiş olan ilgili hükümleri ihlal etmiş olduğunu belirtti.²⁴ Ayrıca Avrupa devletleri nezdindeki siyasi temsilcilerine bir genelge göndererek, Osmanlı hükümetinin, Sırbistan ve Karadağ beyliklerinin başlattıkları savaş karşısında, kendini savunma durumunda kaldığını ve ancak bu nedenle harp harekâtına girişmiş olduğu gerçeğini, ilgililere duyurmalarını istedi.²⁵

Osmanlı hükümeti cephesinde bu gelişmeler olurken, Sırlar Rusya'dan da aldıkları destekle Vidin, Niş ve Yenipazar cihetlerinden saldırıya geçtiler. Ancak Sırların bu harekâtı karşısında Türk kuvvetleri büyük bir kahramanlık göstererek asileri üç cephede de mağlup etmeyi başardı.²⁶

Karadağ cephesindeki savaşlar ise oldukça çetin geçti. Karadağlıların cesur ve savaşçı bir toplum olması, gerilla harbi yapma ve arazinin sağladığı elverişli durumdan da faydalanmayı bilmelerinden dolayı onları yenmek Osmanlı kuvvetleri açısından oldukça güç oldu.²⁷

1.1.4. İstanbul (Tersane) Konferansı (23 Aralık 1876)

Sırbistan-Karadağ Harbi karşısında Avrupalı devletler, "Rumeli'de meydana gelen ihtilalleri Osmanlı Devleti kendi başına bastıramaz, iş kendi kendine arzu ettiğimiz şekle girer" niyetiyle pusuda beklerken, Babiâli'nin gösterdiği kararlı tutum ve asilerin çıkardığı isyanların bastırılması

20 Kurat, "1877-1878 Osmanlı-Rus Harbinin Sebepleri," s. 581.

21 Ali Fuat Türkgeldi, *Mesâil-i Mühime-i Siyasiye*, (Haz: Bekir Sıtkı Baykal), TTK Yayınları, Cilt: II, Ankara 1957, s. 18.

22 Tansel, *93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri*, s. 21.

23 İ. Halil Sedes, 1876-1877 *Osmanlı-Karadağ Seferi*, İstanbul 1936, s.9; Driault, *Şark Meselesinin Bidayet-i Zuhurundan Zamanımıza Kadar*, s. 280.

24 *Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi*, Cilt: III, 5 nci Kısım, s.476.

25 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: V, s.16-17.

26 Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, Cilt: I-II-III, Berekât Yayınları, İstanbul 1983, s. 146-147.

27 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII, s. 21-22.

başta Rusya olmak üzere diğer Batılı devletleri oldukça büyük hayal kırıklığına uğrattı.²⁸

Bu gelişmeler üzerine Rus Elçisi İgnatieff, Babiâli'ye iki günlük bir ultimatoma verdi. Bu ultimatoma Sırbistan ve Karadağ ile iki aylık, kayıtsız ve şartsız bir mütareke yapılmadığı takdirde, İstanbul'daki elçilik heyetinin geri çekileceği ve bu olumsuzlukların tek sorumlusunun ise Osmanlı hükümeti sayılacağı bildirildi. Bu açık tehdit karşısında Babiâli ya ultimatoma reddedecek yahut Rusya ile harbi göze alacaktı. Ancak Osmanlı Devleti büyük devletlerin hiç birisine destek konusunda güvenemediğinden, aynı zamanda bir savaş için askerî ve mali durumu zayıf olduğundan Rus ultimatoma karşısında Sırbistan ve Karadağ ile mütarekeye razı oldu.²⁹

Rusya'nın Osmanlı Devleti üzerindeki bu etkisi, bilhassa Şark Meselesi'nde dengelerin bozulacağını düşünen İngiltere'yi de harekete geçirdi. İngiltere, 1856 Paris Barış Antlaşması'nda imzaları olan devletlere bir teklif sunarak, bu işin çözülmesi için derhal İstanbul'da bir konferansın toplanmasını teklif etti.³⁰ İngiltere'nin bu önerisi diğer Avrupalı devletler tarafından uygun görülünce bu husus, Babiâli'ye iletildi. Osmanlı hükümeti, İstanbul'da yapılacak olan bu konferansta Devlet-i Aliyye'nin istiklâli ve toprak bütünlüğünün korunması şartıyla bu teklifi kabul edeceğini bildirdi. Babiâli'nin bu şartı, konferansa katılacak devletler tarafından kabul edilince, İstanbul'da bahsi geçen konferansın toplanmasına karar verildi.³¹

Bu hal üzere, İstanbul (Tersane) Konferansı'nın (23Aralık 1876) Kasımpaşa'da Bahriye Nezareti binasında yapılması kararlaştırıldı.³² Konferansa, Paris Barış Antlaşması'nı imzalamış olan devletler; Osmanlı Devleti, Rusya, İngiltere, Fransa, Avusturya, Almanya ve İtalya ikiye delege ile katıldılar. Osmanlı hükümetini Hariciye Nazırı Saffet Paşa ile eski Berlin Sefiri Edhem Paşa'nın temsil etmesi kararlaştırıldı. Konferansın başkanlığını da Saffet Paşa yürütecekti. İngiltere'nin ise konferansta temsilcisi Lord Salisbury idi. Konferansın başladığı gün, I. Meşrutiyet'in ilân edilmesi Osmanlı idaresinde ve delegeler arasında oldukça büyük şaşkınlığa neden oldu. Konferansa başkanlık eden Saffet Paşa, "*Efendiler, Haliç'in öte tarafında atılan şu top sesleri zât-ı şâhâne tarafından bilâ tefrik cins ve mezhep bütün tebaa-ı Osmaniye'nin hukuk ve hürriyetini mütekeffil bir meşrutiyet idaresinin ilan olunduğuna işarettir. Bu suretle altı yüz sene-den beri devam eden şekl-i idare değişerek Osmanlı akvamının refah ve saadeti için bir devr-i cedid açılıyor. Bu hadise-i azime karşısında bizim*

28 Mehmed Arif, *Başımıza Gelenler*, Mürettibin-i Osmaniye Matbaası, İstanbul 1328, s. 9.

29 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII, s. 24.

30 Hikmet Süer, *1877-1878 Osmanlı-Rus Harbi Rumeli Cephesi*, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Askerî Tarih Yayınları, Ankara 1993, s. 11.

31 Kurat, "1877-1878 Osmanlı-Rus Harbinin Sebepleri," s. 585.

32 Mehmed Arif, *Başımıza Gelenler*, s. 25.

devam-ı müzekerâtımız abes ve bî-faidedir”³³ diyerek, Devlet-i Aliyye’nin artık meclise ve anayasaya kavuştuğunu, muhtelif Osmanlı halklarının bütününün şahsi hürriyetlerinin güvence altına alındığını, bu yüzden toplantının devam etmemesi gerektiğini ifade etti. Ancak yabancı delegeler Saffet Paşa’nın bu sözlerine itibar etmeyerek çalışmalarına devam ettiler.³⁴

Konferansa katılan delegelerin, Sırbistan-Karadağ, Bosna-Hersek ve Bulgaristan gibi azınlıklara önemli imtiyaz taleplerinde bulunmaları ise toplantının çıkmaza girmesine neden oldu. İngiltere’nin Başdelegesi Lord Salisbury kongrenin aldığı kararları Osmanlı hükûmetine kabul ettirmek için büyük gayret sarffetti. Sadrazam Mithat Paşa’ya yazdığı bir mektupta “*Vatanınızın mahvı veya selâmeti sizin elinizdedir. Hükûmdarınızın fikri üzerinde müessir olabilecek yalnız sizsiniz.*” diyerek, kongre kararlarının reddedilmemesi hususunda baskı yaptı. Sadrazam Mithat Paşa, bu mektuba verdiği cevapta, konferans kararlarına yalnız kendinin muhalefet etmediğini, bütün devlet erkânının ve kamuoyunun da bu kararlara muhalif bulunduğunu, alınan kararların devletin istiklâli, şeref ve itibarını ihlâl edici bir mahiyette olduğunu ifade etti.³⁵

Sultan II.Abdülhamid, konferans kararlarının değerlendirilmesi için Meclis-i Umumi’yi toplantıya çağırdı. Bu toplantıya devlet ricâli, ulema, askerî ricâl, gayrimüslim din adamları da katıldı. Meclis-i Umumi’den çıkan nihai karar İstanbul Konferansı’nda alınan kararların reddedilmesi şeklinde oldu ve bu karar, ilgili devletlere ivedilikle bildirildi.³⁶ Merkezi yönetimin bu yaklaşımı karşısında delegeler de yerlerine birer vekil bırakarak, evvelce kararlaştırdıkları gibi memleketlerine döndüler.³⁷

İstanbul Konferansı’nda alınan kararların merkezi idare tarafından reddedilmesi, dış güçlerle yürütülen diplomatik münasebetlerin tamamen kesilmesi anlamını taşııyordu. Bilhassa Rusya, gayelerini gerçekleştirmek için boş durmayarak, General İgnatieff başkanlığındaki elçilik heyetini Avrupa başkentlerine gönderdi ve onlardan siyasi destek istedi. Rusya’nın bütün bu çabaları sonuçsuz kalmadı. Avrupalı devletlerin desteği ile Londra’da bir zirve toplantısı yapılmasını sağladı.³⁸

33 Ali Fuat, *Osmanlı-Rus Seferi (1293–1294)*, İstanbul 1326, s. 29–30; Mehmed Arif, *Başımıza Gelenler*, s. 13.

34 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII, s.28–29.

35 B. Sıtkı Baykal, *1877–1878 Harbi ve Bununla İlgili Meselelere Ait Vesikalar*, Maarif Matbaası, Ankara 1942, s. 4–5.

36 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII, s. 34.

37 Entsiklopedičeskiy Slovar, “Türk-Rus Savaşı” *Trump–Uglerodistiy Kal’tsiy*, (Haz: F. A. Brokgauz, İ. A. Yetron), Petersburg 1902, XXXIV, 137.

38 Takvim-i Vekayi, nr: 1904 (28 Nisan 1293).

1.1.5. Londra Protokolü (31 Mart 1877)

Rusya, İstanbul Konferansı'nın kararlarını Babîâli'ye kabul ettirmek adına Prens Gorçakof imzasıyla 31 Ocak 1877'de Londra, Paris, Berlin, Viyana ve Roma elçilerine tahrirat göndererek, bu kararların bir an evvel uygulanmasının öneminden bahsetti. İngiltere, bu teşebbüse karşı, Osmanlı Devleti ile mevcut ihtilafın halli için kuvvet kullanılmasına muhalif olduğunu, fakat barışçı tedbirleri incelemeye hazır bulunduğunu bildirdi. Rusya, bunun üzerine 1877 yılı Mart ayının sonlarına doğru General İgnatieff'i Avrupa büyük başkentlerinde bir inceleme seyahatine memur etti. Rusya bu esnada doğrudan doğruya Osmanlı hükümeti ile bir anlaşmaya varmak teşebbüsünden de vazgeçmedi. Nitekim İgnatieff, Berlin'de bir taraftan Bismark ile, diğer taraftan da Osmanlı elçiliğiyle görüşerek, Karadağ ile barış yapılmasını, bu bölgelerde gerekli ıslahatların tatbik edilmesinin gerekli olduğunu, aksi takdirde savaşın kaçınılmaz olacağını söyledi. Londra'da, Rus Elçisi Şuvaloff ve Osmanlı Elçisi Mosorus Paşa'ya aynı surette telkinde bulundu. Osmanlı elçileri bu telkinleri şüphe ile karşılayınca, İgnatieff ve Şuvaloff, Babîâli'yi vaat ettiği ıslahatı tatbik etmeye zorlamak için altı büyük devlet arasında bir protokol hazırlanması için çalışma başlattı. İngiltere bu hususta, siyasi mesleği icabı olarak mukavemet gösterdi ise de neticede diğer devletlerin kabul etmiş olduğu hususlara muvafakat etti.³⁹

Londra Protokolü, İstanbul Konferansı'na katılmış olan devletler tarafından 31 Mart 1877'de imzalandı. Protokolün genel karakteri, Osmanlı Devleti'nin Hristiyan halk için söz verdiği ıslahatı yerine getirmesi ve bu suretle Avrupa topraklarında kalıcı bir barışın sağlanması yönünde idi.⁴⁰ Bundan başka yapılacak ıslahatın, ilgili devletlerin İstanbul'daki elçileri vasıtasıyla takip edileceği de protokolde karara bağlandı.⁴¹

Londra Protokolü, Babîâli'de büyük bir tepkiyle karşılandı. Bilhas- sa Devlet-i Aliyye'nin bu görüşmeler dışında tutulması, alınan kararların devletin şeref ve haysiyetine gölge açısından düşürmesi oldukça can sıkıcı oldu. Bütün bu hususlar Meclis-i Vükelâ'da görüşülerek, Londra Protokolü'nün reddine karar verildi. Meclis-i Vükelâ'nın kararı, Meclis-i Mebusan'da ve Meclis-i Âyan'da da kabul edildi ve Osmanlı Parlamentosu'nun bu kararı ilgili devletlere bildirildi.⁴² Bu gelişmeler, Rusya ile Babîâli arasında diplomasi yolunun tıkanığına ve iki ulus arasında gerçekleşecek bir savaşın ihtimalden uzak olmadığına işaret etmekteydi.

39 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII, s. 39–40.

40 Erdoğan Karakuş, *1877–1878 Osmanlı-Rus Savaşı Zaman Dizini*, Genelkurmay Yayınları, Ankara 2004, s.18; Türkeldi, *Mesâil-i Mühime-i Siyasiye*, Cilt: II, s. 21; Takvim-i Vekayi, nr: 1908.

41 Protokolün metni için bkz. Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, s. 278–279.

42 Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt: VIII, s. 40.

1.1.6. Savaş Öncesi Rusya’da Türklere Karşı Gösterilen Tepkiler

Harbin öncesinde, Rusya’da Türkiye’ye karşı şiddetli bir kampanya başlatıldı. Katkov, Fadeev ve Chomyakov gibi Panslavistlerden başka Dostoyevsky gibi tanınmış yazarlar, Rus halkını Türklere karşı kıskırtmakta âdetâ birbirleriyle yarıştılar. Danilevsky tarafından yazılan ve Panslavistlerin “İncil”i sayılan *Rusya ve Avrupa* adlı eserde ortaya atılan görüşler, birçok Rus devlet adamı, askeri ve aydını tarafından benimsendi. Bu görüşler “*Türklerin Avrupa’dan kovulması*”, “Slav-Hristiyan kardeşlerin barbar Türklerin boyunduruğundan kurtarılması,” “İstanbul’un Ruslar tarafından işgali ve Ayasofya’ya hac konması” sloganları ile ifade edildi. Bu sloganlar, Rus basınında da mütemadiyen tekrarlanmakta ve Rus askerlerinin “haklı bir dava yolunda savaşıacakları” görüşü Rus halkına ve dolayısıyla Avrupa kamuoyuna da aşılarmaya çalışıldı. 1877 Nisan’ında Türkiye’ye karşı harp ilan edilince, Rusya’da, kiliselerde çanlar çalındı, âyinler tertip edilerek “*dinsizlere karşı zafer bahşetmesi için*” tanrıya dualar edildi ve bütün Rusya’da bir “Haçlı Seferi” havası esmeye başladı.⁴³

1.2. İÇ SİYASİ GELİŞMELER

Osmanlı İmparatorluğu XIX. asırda siyasi, askerî, idari, iktisadi, sosyal vb. alanlarda ciddi problemler yaşamaktadır. Yüzyıla damgasını vuran Sanayi İnkılâbı ve milliyetçilik akımı da hiç şüphesiz ki Osmanlı Devleti’ni de derinden sarsmıştır.⁴⁴ Bu dönemde Osmanlı tahtına çıkan padişahlar, devletin kötü gidişatına son verebilmek için her alanda önemli ıslahatlar yapmayı gerekli görmüşlerdir.

1.2.1. İstanbul’da Talebe-i Ulûm (Medrese Talebeleri)’un Gösterisi

Hersek isyanı, yabancı devletlerin müdahaleleri, Bulgaristan ihtilâli, Selanik vakası, Avrupa umumi efkârının Türkler aleyhine dönmesi, Osmanlı İmparatorluğu’nun hakim olduğu hemen hemen tüm bölgelerde büyük heyecan uyandırmıştır. Bu süreçte, İstanbul halkı, galeyan içindedir⁴⁵ ve Sadrazam Mahmut Nedim Paşa, bu gelişmelerden birinci derece sorumlu tutulmaktadır. Muhalif devlet ricali ve bazı kesimler Sadrazam Mahmut Nedim Paşa’nın bir an evvel sadareten uzaklaştırılmasının yollarını aramaya başlamışlardır. Bu çevrelere göre, tek çıkar yol, Sadrazam Mahmut Nedim Paşa aleyhine, büyük bir halk gösterisi yaparak Padişah’ın

43 Akdes Nimet Kurat, *Türkiye ve Rusya, XVIII. Yüzyıl Sonundan Kurtuluş Savaşına Kadar Türk –Rus İlişkileri (1798–1919)*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara 1970, s. 91–92.

44 Bekir Sıtkı Baykal, *Doksan Üç Harbi Arefesinde Osmanlı devleti İle Büyük Devletler Arasındaki Münasebetler*, Ankara, 1945. s. 183.

45 Mahir Aydın, “Doksanüç Harbi (1877–1878 Osmanlı-Rus savaşı),” TDV, İA., XI, İstanbul, 2001, s. 498.

dikkatini çekmektir. Halkı böyle bir nümayişe hazırlamak ise hiç kolay olmamıştır. Fakat medrese talebeleri ayaklandırıldığı takdirde halkın da kendiliğinden onlara katılacağı devir için geçer akçe olarak düşünülmüştür. Mahmut Nedim Paşa'ya muhalif olan Mithat Paşa gibi bazı devlet adamları bu düşünce ile medrese talebelerini ayaklanmaya teşvik etmiş, 11 Mayıs 1876 günü Fatih, Bayezıt ve Süleymaniye medresesindeki talebeler derslere girmeyerek ayaklanmışlardır. İsyancı talebe gurupları Babıâli önüne gelerek “Sadrazam ile şeyhülislamı istemiyoruz.” diye bağırmaya başlamışlardır. Mahmut Nedim Paşa ve Şeyhülislam Hasan Efendi talebelerin gelmesinden önce Babıâli'den ayrılmışlardır. Padişah Abdülaziz, talebe ayaklanmasının bastırılmasının ancak Mahmut Nedim Paşa'nın sadareten uzaklaştırılmasıyla mümkün olacağını anladığından onu azletmiş, Sadrazamlığa Mütercim Mehmet Rüştü Paşa, Şeyhülislamığa Hüseyin Hayrullah Efendi, Seraskerliğe Hüseyin Avni Paşa getirilmiş, Mithat Paşa da vekiller heyetine alınmıştır.⁴⁶

Yaşanan tüm bu olaylar, Rusya ile yeni bir harbe gidişi hızlandırmış, başta İstanbul olmak üzere memleketin hemen her yerinde Müslüman halk arasında heyecan uyanmıştır.⁴⁷ Osmanlı Devleti'nin birçok yerinde “Moskof gâvuruna karşı zafer kazanılması için camilerde dualar edilmiş, daha evvelki Rus harplerinde şehit düşenlerin ruhları için mevlitler okutulmuştur.”⁴⁸ Böylece daha savaş başlamadan önce her iki taraf da bu şekilde kendisini harp psikolojisi içerisine sokmuştur.

1.2.2. 93 Harbi Öncesinde Yaşanan Taht ve Sadrazam Değişiklikleri

Mahmut Nedim Paşa'nın sadrazamlıktan alınması, yukarıda ifade edildiği üzere talebe ayaklanması hareketiyle gerçekleşmiştir. Sultan Abdülaziz, bu hareketin sonucunda sadrazam olan Mehmet Rüştü Paşa ve kabinesinde yer alan Hüseyin Avni Paşa, Mithat Paşa, Şeyhülislam Hayrullah Efendi gibi şahısların öğrenci hareketlerinde parmağı olduğunu anlamıştır.⁴⁹ Bu şahıslar yaptıkları işlerin karşılıksız kalmayacağını bildiklerinden tek çıkar yol olarak Abdülaziz'i tahtından indirmeyi düşünmüşlerdir. Bu fikir ilk defa Vükela Heyetinde Serasker bulunan Hüseyin Avni Paşa tarafından benimsenmiştir. Böyle önemli bir hamle için ordunun ve donanmanın elde edilmesi gayet tabii zaruriydi. Nitekim, Hüseyin Avni Paşa, Harp Okulu Komutanı Süleyman Paşa'yı, Şûrayı Askerî Reisi Redif Paşa'yı ve Bahriye Nazırı Kayserili Ahmet Paşa'yı kolaylıkla ikna etti. Tüm bu olan bitenden ise Sultan Abdülaziz'in haberi bulunmamaktadır. Bahsi geçen gelişmelerin ayan olması üzerine, 29 Mayıs 1876 tarihinde Hüseyin Avni

46 Karal, *Osmanlı Tarihi*, c.VII. s. 102–103.

47 Vakıf, nr; 547.

48 Kurat, *Türkiye ve Rusya*, s. 93.

49 Cevdet Küçük, “Abdülaziz (1830–1876)”, *TDV, İA.*, I, İstanbul, 1988, s. 183.

Paşa, padişah tarafından saraya çağırılmıştır. İşlerini bahane eden Hüseyin Avni Paşa ise saraya gelmeyerek derhal arkadaşlarını seraskerlik daire-sinde toplayarak hal' işini bir an önce bitirmeye karar vererek harekete geçmiştir. Plana göre "Süleyman Paşa, Harp Okulu talebeleriyle sarayın veliaht dairesini, Redif Paşa, Redif Taburlarıyla Dolmabahçe tarafını muhafaza edecektir. Bahriye Nazırı Kayserili Ahmet Paşa ise emrindeki deniz erleriyle sarayın deniz cihetinden irtibatını kesecektir."⁵⁰

Bu plan, harfi harfine tatbik edilmiştir. Taht değişikliğinin ne şekilde gerçekleştirileceği de evvelce Şehzade Murat Efendi'ye bildirilmiştir. Süleyman Paşa, yanındaki subaylarla Harem Dairesi'ne girerek Şehzade Murat'ı saraydan çıkarmıştır. Bunun üzerine Hüseyin Avni Paşa, Şehzade'yi karşılayarak derhal onu Dâire-i Askerîye'ye getirmiş, böylece Sadrazam ve Şeyhülislam ile Mithat Paşa kapıldıkları sıkıntıdan kurtulup büyük bir sevinç içinde Şehzade'nin tahta çıkışını tebrik etmişlerdir.⁵¹ Böylece devletin birçok iç ve dış problemlerle uğraştığı, ufukta yeni bir harp bulutlarının dolaştığı bir sırada ülkede padişah değişikliği de yaşanmıştır.

Sultan Abdülaziz, 30 Mayıs 1876 günü saltanat tahtından düşürülmesinden sonra Dolmabahçe Sarayı'ndan Topkapı Sarayı'na getirilmiştir. Burada kendisine Sultan III. Selim'in dairesinin ayrıldığını görünce müteessir oldu. Bir müddet sonra Sultan Abdülaziz, Sultan Murad'a bir mektup yazmış ve kendi isteği ile Fer'îye Sarayı'na nakledilmiş (1 Haziran 1876) fakat 4 Haziran 1876 günü odasında bilek damarları kesilmiş halde bulunmuştur. Sultan Abdülaziz'in tahtan uzaklaştırılmasıyla yerine Sultan V. Murat hükümdar olmuştur.⁵²

Osmanlı tahtında bu olağanüstü değişikliğin olduğu günlerde, Sultan Abdülaziz'in vefatından on iki gün sonra "Çerkez Hasan Vakası" meydana gelmiştir. Çerkez Hasan, o dönemde Sultan Abdülaziz'in kayınbiraderi olup kolağası rütbesindeki bir subaydır. Abdülaziz'in tahtan indirilmesine ve padişahın eşi olan ablasının hakarete uğramasına tahammül edemeyen Çerkez Hasan, bu darbeyi yapanları cezalandırmaya karar vermiştir. 15 Haziran 1876 gecesi Sadrazam Mehmet Rüştü Paşa, Mithat Paşa, Serasker Hüseyin Avni Paşa, Tophane Müşiri Rıza Paşa, Bahriye Nazırı Kayserili Ahmet Paşa, Hariciye Nazırı Râşit Paşa, âzâlardan Şerif Hüseyin Paşa,

50 Karal, *Osmanlı Tarihi*, c.VII. s. 105-109.

51 Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, s. 119-120.

52 Sultan Abdülaziz'in ölüm hadisesi, uzun süre üzerinde durulmuş önemli bir konudur. Bu esrarengiz ölümle ilgili pek çok şey söylenmiş ve yazılmıştır. Söylentilerin arttığı bir sırada, Şûrâ-yı Devlet Tanzimat Dairesi Reisi Mahmud Celâleddin ve Mâbeyinci Râgıb beylerle sorgu hâkimi Fındıklı Mehmed Efendi, Sultan Abdülaziz'in öldürüldüğü konusunda Sultan II. Abdülhamid'e bir arıza sundular. Mahmud Celâleddin Paşa'nın gelini olan saraylı Pervin Felek Hanım'ın Abdülaziz'in öldürüldüğüne dair ifşaatına dayanan bu arıza üzerine padişah tahkikat açtırdı. Sultan Abdülaziz'in hal'inde ve hal'inden sonra korunmasında bulunan bütün saray görevlileri teker teker sorguya alındı. Neticede Abdülaziz'in ölümünün intihar olmayıp öldürüldüğü kanaatine varıldı. Küçük, "Abdülaziz (1830-1876)", *TDV, İA, I*, s. 183.

Hâlet Paşa, Defteri Hâkânî Nazırı Yusuf Paşa, Maarif Nazırı Cevdet Paşa, Sadâret Müsteşarı Said Efendi gibi devlet ricâlî Mithat Paşa'nın konağında toplandılar. Yemekten sonra konağın üst katında büyük odada görüşmeler devam etmekte iken, Çerkez Hasan toplantıyı basıp Serasker Hüseyin Avni Paşa'yı, Hariciye Nazırı Râşit Paşa'yı ve Mithat Paşa'nın hizmetçisini öldürmüştür. Çerkez Hasan yakalanıp götürüldüğü esnada da Bahriye kolağalarından Şükrü Bey'i öldürmek suretiyle beş kişinin canına kıyıp üç eri de yaralamıştır. Bu olaylardan sonra Çerkez Hasan tutuklanıp Bab-ı Seraskeri hapisanesine gönderilmiş ve birkaç gün sonra da Bayezit Meydanı'nda asılarak idam edilmiştir.⁵³

Sultan V. Murat'ın saltanatı, hastalığı nedeniyle kısa sürmüştür. Şehzade Abdülhamid, bu durumu kullanmak istemiş, Harbiye Nezareti Vekili Redif Paşa'yı kendisinin tahta çıkması konusunda ikna etmiş, daha sonra önemli devlet ricalinden sayılan Mithat Paşa ve Rüştü Paşa ile gizlice görüşerek tahta çıkması halinde Meşrutiyet idaresini kabul edeceğine söz vermiştir. Bu gelişmeler sonunda Osmanlı Devlet erkânı ve Şeyhülislam Hayrullah Efendi tarafından çıkarılan fetva üzerine padişah değişikliğinin lüzumunun gereği ifade edilmiştir. Böylece, Şehzade Abdülhamid, 31 Ağustos 1876'da törenle tahta çıkmıştır.⁵⁴ Geleneğe uyularak vükela, ulema, askerî ve mülki erkân ve diğer hazır bulunanlar, biat merasimine katıldılar. Cülusu takip eden üç gün boyunca devletin merkezinde ve her şehirde törenler, kutlamalar yapıldı. Padişah, cülusu⁵⁵ ile ilgili tebrikleri kabul etti.⁵⁶

1.2.3. Mithat Paşa'nın Sadrazamlığı ve Kanûn-ı Esâsî'nin Hazırlanması

Sultan II. Abdülhamid, hükümdarlığının ilk günlerinde çok ihtiyatlı hareket ederek saltanatının geleceğini emniyet altına almak için kendisine yakın, güvenilir kişilerden sağlam bir kadro oluşturmuştur.⁵⁷ Sultan II. Abdülhamid'e yakın olan bu saray taraftarları, Sadrazam Mehmet Rüştü Paşa'ya, Kanûn-ı Esâsî'ye ve bunun savunucusu olan Mithat Paşa'ya şiddetli bir şekilde karşı idiler.⁵⁸ Sadarete yapılacak bir değişikliği şimdilik uygun görmeyen Sultan II. Abdülhamid, Sadrazam Mehmet Rüştü Paşa'nın görevinde kalmasını istemiştir. Ancak Padişah, gerek Sultan Abdülaziz'in ve gerekse Sultan V. Murat'ın yaşadıklarında etkili olan Sadrazam Meh-

53 Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, s. 128–131.

54 Karal, *Osmanlı Tarihi*, VIII, s. 109.

55 Sultan II. Abdülhamid'in tahta çıkışı sadece Osmanlı ülkesinde değil aynı zamanda yabancı devletler nezdinde de büyük heyecan uyandırmıştı. İran Şahı, padişahın cülusunu tebrik ederek memnuniyetini bildirmişti. BOA. PRK. NMH. (Yıldız Name-i Hümayunlar) nr. 1/13.

56 BOA. Y.PRK. HH. (Yıldız Hazine-i Hassa). nr. 19/1.

57 Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, s. 164.

58 Ahmet Saib, *Abdülhamid'in Evâil-i Saltanatı*, Mısır, 1326, s. 18.

met Rüştü Paşa'ya itimat etmemektedir.⁵⁹ Ayrıca onun devletin içinde bulunduğu güç işleri çözecek yetenekte bir devlet adamı olmadığını da bilmektedir.⁶⁰ Padişahın devlet işleriyle bizzat kendisinin ilgileneneğini ve kendisine güvenmediğini anlayan Sadrazam Mehmet Rüştü Paşa ise hastalığını ve yaşlılığını ileri sürerek, 20 Aralık 1876 tarihinde görevinden istifa etmiştir.⁶¹

Onun istifasıyla boşalan sadaret makamına Mithat Paşa getirilmiştir.⁶² Mithat Paşa'nın yeniden sadrazam olması (19 Aralık 1876) yurt içinde ve yurt dışında büyük yankı yapmış, bilhassa Avrupa devletleri meşrutiyet ve hürriyet sevdalısı sadrazamın sadarete getirilmesini Türkiye adına çok önemli bir gelişme olarak görmüşlerdir. Mithat Paşa'nın daha önce Rumeli'de uzun süre valilik yaptığı yıllarda, Rusya'nın Balkan milletleri üzerinde yürüttüğü Panislavizm propagandasını engellemeye çalıştığını iyi bilen Rusya ise sadaret değişikliğinden hiç memnun olmadığından, Mithat Paşa'nın sadareti boyunca ona karşı düşmanca hareketlerini amansızca sürdürmüştür.⁶³

Sadrazam Mithat Paşa göreve başlarken, yapılması gereken işleri bir rapor halinde Babiâli'ye sunmuştur. Bu raporda, Bosna-Hersek'te devam eden isyanda çok sayıda masum insanın ölümünden dolayı bu bölgedeki isyanın bir an evvel durdurulması, Asâkir-i Şahane'de disiplinden uzak askerî birliklerin lâğvedilmesi, sarayda her türlü harcamalarda tasarruf yapılması, devlet memurları seçiminde ehliyet ve liyakatin aranılması gibi önemli hususlar sıralanmaktaydı. Mithat Paşa'nın en büyük hedefi, yüzyıllardır süregelen Osmanlı Devleti yönetim sisteminde köklü değişikliklere gidip Avrupai tarzda anayasalı meşrutiyet idaresine geçerek, özellikle Batılı devletlerin dâhili işlere müdahale etmelerine engel olmaktır.⁶⁴

Mithat Paşa'nın sadrazam olmasıyla Kanûn-ı Esâsi'yi hazırlamakla görevli olan komisyon çalışmalarını hızlandırmıştır.⁶⁵ Bilhassa Kanûn-ı Esâsi'nin 113. maddesi üzerinde tartışmalar olmuştur. Zira bu madde Padi-

59 Abdurrahman Şeref Efendi, *Tarih Musahabeleri*, (Sadeleştiren Enver Koray), Ankara, 1985, s. 157.

60 Mahmud Kemal İnal, *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, C.1, İstanbul, 1964, s. 116–117.

61 Sadrazam Mehmet Rüştü Paşa'nın istifası aslında kendisinin yaptığı hatalardan kaçma olarak da değerlendirilebilir. Belgede "Kurena Osman Bey vasıtasıyla bir gecede üç dört kere irsal kılınarak ve hatta gelip bir kere zat-ı hümayunlarını gördükten sonra eğer istifasında ısrar edecek olur ise istifasının kabul olunacağı cevabı gönderilmiş ise de hastalığından vesaire bahisle temarüz (kendini hasta gibi gösterme) göstererek devlet için ettiği hatalardan ve millet-i islamiye ile metbu ve padişaha karşı kendi ettiği fenalık neticesinden korkarak istifa teşebbüsünde bulunduğu muahheren anlaşılmıştır" ifadeleri yer almaktadır. BOA, Yıldız Esas Evrakı (YEE), nr. 3/16.

62 Bekir Sıtkı Baykal, *Mithat Paşa Siyasi ve İdari Şahsiyeti*, s. 9–10.

63 Ahmet Saib, *Abdülhamit'in Evâil-i Saltanatı*, s. 48–49, Karal, Osmanlı Tarihi, VIII., s. 36, Tansel, 93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri, s. 26.

64 Ahmet Saib, *Abdülhamid'in Evâil-i Saltanatı*, s. 20–21.

65 Abdurrahman Şeref Efendi, *Son Vak'anüvis Abdurrahman Şeref Efendi Tarihi II. Meşrutiyet Olayları (1908–1909)*, (Hazırlayanlar: Bayram Kodaman, Mehmet Ali Ünal), Ankara, 1996, s. 4.

şaha, kendisi için tehlikeli gördüğü kimseleri sürgüne gönderme yetkisini vermektedir.⁶⁶ Mithat Paşa'nın bütün ısrarlarına rağmen bu maddenin konulması, bilhassa Meşrutiyet taraftarlarını rahatsız etmiştir.⁶⁷ Anayasanın 113. maddesi üzerindeki tartışmalar sadece yurt içinde değil, yabancı basında da etkili olmuş hatta İngiliz Murahhası Lord Salisburiy, Babiâli'ye gelip 113. madde ile ilgili olarak Mithat Paşa'yı uyararak "Bu madde yürürlükte kaldığı sürece yaptığınız kanunun hükmü olmaz" demiştir.⁶⁸

Kanûn-i Esâsi'nin önemli hususlarından birisi de 36. madde de görülmektedir. Bu maddede, Meclis-i Umumi'nin toplanmadığı zamanlarda, heyet-i vükela tarafından zaruret üzerine verilen kararların, geçici kanun hükümde bulunacağına işaret edilmekte ve Kanun-i Esasi'nin uygulanmasındaki kararlılık gösterilmektedir.⁶⁹ Ayrıca impatorluğun her yerine gönderilen irâdelerle Kanûn-i Esâsi'nin ilanı haber verilmişti.⁷⁰ Kanûn-i Esâsi'nin ilanı münasebetiyle Adana vilayetine bağlı Payas, Kozan, İçel sancakları, Kars-ı Zülkadriye, Karaisalı, Tarsus, Karhindi gibi yerlerin ahalisi anayasanın hazırlanmasından ötürü memnuniyetlerini Babiâli'ye gönderdikleri teşekkür mazbatalarıyla bildirmişlerdir.⁷¹

1.2.4. Birinci Meşrutiyetin İlânı (23 Aralık 1876)

Mithat Paşa sadrazam olduğu günden beri Kanûn-ı Esâsi'yi ilan ettirmekten başka bir işe önem vermeyip, gece gündüz buna gayret etmiştir.⁷² Ayrıca, yukarıda bahsedilen 113. maddenin tasarıdan çıkarılması yönünde hayli çalışmış ama buna imkân bulamamış ve çaresiz, kanunun o şekilde ilan edilmesine katlanmak zorunda kalmıştır. Bunun üzerine İstanbul Konferansı'nın açılış gününe rastlayan 23 Aralık 1876 günü Kanûn-ı Esâsi'nin ilanı için, bütün vekiller ulema, ümera ve devlet ricâli, azınlıkların ileri gelenleri, "hatt-ı hümayûn"un gelmesini beklemişlerdir. Bu suretle toplanan heyete, Mâbeyn Başkâtibi Said Bey vasıtasıyla Kanûn-ı Esâsi'nin ilanına dâir hatt-ı hümayûnu okuduktan sonra, Mithat Paşa da münâsip bir konuşma yapmıştır. Bu arada, donanmadan ve diğer askerî mevkilerden yüz bir pare top atılarak, sevinç gösterilerinde bulunuldu. Hatta o günkü konferans toplantısında, devletlerin sefirleri ve bilhassa Rus sefiri tarafından top atılışının sebebi sorulduğunda, Osmanlı Devleti temsilcilerinin "Kanûn-ı Esâsi ilanına işarettir" cevabını vermeleri, onların üzerinde garip bir tesir uyandırmış ve bütün başkent sakinleri arasında hakiki bir sevinç belirmiştir.⁷³

66 Takvim-i Vekayi, nr: 1915 (14 Mayıs 1293).

67 M. Akif Aydın, "Kânûn-ı Esâsi", *TDV. İA.*, XXIV., İstanbul, 2001, s. 329.

68 Mahmud Kemal İnal, *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, III., s. 346.

69 *BOA. Yıldız Perakende Askeri*, (Y.PRK. ASK), nr. 1/45.

70 *BOA. YEE*. nr. 70/33.

71 *BOA. YEE*. nr. 70/79.

72 Cevdet Paşa, *Tezâkir*, (Yayınlayan: Cavid Baysun), Ankara, 1967, s. 168.

73 Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, s. 205.

Kanûn-ı Esâsi'nin ilanı ile birlikte Meşrutiyet İdaresinin getirilmesi devletin bekası yönüyle çok önemli gelişmeler olduğu için halk büyük bir heyecan yaşamış, hatta yurdun dört bir tarafında Meşrutiyet taraftarı gençler yürüyüşler yaparak bu anlamlı günü kutlamışlardır. Hatta gençlerden bazıları, halkı toplayarak saraya giderek, memnuniyetlerini alkışlarla ifadeye muktedir olmuşlar, Mithat Paşa'nın konağının önünde de "Yaşasın Sultan Abdülhamid, Yaşasın Mithat Paşa!" diye sloganları atmışlardır. Ayrıca İstanbul'da ikamet eden azınlıkların liderleri de sadrazam Mithat Paşa'nın konağına giderek tebrik ziyaretlerinde bulunmuşlardır.⁷⁴

1.2.5. Mithat Paşa'nın Azli ve Yurt Dışına Sürgün Edilmesi

Kanûn-ı Esâsi'nin ilan edilmesiyle Mithat Paşa hedefine ulaşmış görünüyordu. Ancak asıl mesele anayasa hükümlerini yürürlüğe koyup, Meşrutiyet rejimini yerleştirebilmekteydi. Sadrazam Mithat Paşa, bu durumu bildiği için büyük bir özveri ile çalışarak, Meşrutiyet aleyhtarlarına fırsat vermek istemiyordu. Bu arada, Sultan II.Abdülhamid, sadrazamın çalışmalarını çok iyi takip ediyor, bilhassa çevresindeki insanların Mithat Paşa hakkındaki olumsuz görüşlerinden etkilenerek, büyük bir endişeye kapılmaktan kurtulamıyordu. Meşrutiyet idaresinden rahatsız olan ve sadrazama düşman bazı çevreler padişaha, Mithat Paşa'yı şikâyet ederek onun asıl niyetinin Osmanlı hanedanını yıkıp, Cumhuriyeti kurmak ve bunun başına geçmek amacını güttüğünü ileri sürmekte idiler.⁷⁵ Ayrıca Mithat Paşa'ya yakın bazı zevatın Padişahın emniyetine dokunan yersiz sözler sarf etmeleri de Padişah nazarında şüpheleri iyice artırmaktaydı.⁷⁶ Bütün bu gelişmeler, Sultan II.Abdülhamid'in Sadrazam Mithat Paşa'ya olan itimadını derinden sarsmış, Sadrazam Mithat Paşa, hükümette yaptığı icraatları padişah tarafından reddedilince bu durumdan büyük rahatsızlık duyarak, maruzatını bir mektupla⁷⁷ açıkça dile getirerek, bir müddet saraydan uzak kalmıştır. Padişah ise bu hadiseleri dikkatle izleyerek, Mithat Paşa'yı Kanûn-ı Esâsi'nin 113. maddesinde kendisine tanınan yetkiye dayanarak sadareten azlederek sürgüne gönderdi (5 Şubat 1877).⁷⁸ Mithat Paşa'dan boşalan sadrazamlık makamına ise Devlet Şûrâsı Reisi Edhem Paşa'yı atadı.⁷⁹

74 Mahmud Kemal İnal, *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, III, s. 348.

75 Bekir Sıtkı Baykal, *Mithat Paşa Siyasi ve İdari Şahsiyeti*, s. 59.

76 Mahmud Kemal İnal, *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, III, s. 241.

77 Sadrazam Mithat Paşa'nın, II. Abdülhamid'e yazdığı mektup için bkz. *BOA.. Y.EE*, nr.79/54, Bab-ı Ali Nezaret-i Celile-i Hariciye Matbuat Odası.

78 Cevdet Küçük, "Abdülhamid II", *TDV İA.*, I, İstanbul, 1988, s. 217.

79 Edhem Paşa, Rum asıllı olup 1818 yılında Sakız adasında doğdu. Küçük yaşta İstanbul'a getirilerek burada tahsil hayatını sürdürdü. Miralay rütbesiyle devlet hizmetine girdi ve Dâr-ı Şûrâ-yı Askerî'ye memur oldu. 23 Aralık 1876'da İstanbul'da toplanan Tersane Konferansı'nda ikinci murahhas olarak Osmanlı hükümetini temsil etti. Aynı yıl, Şûrâ-yı Devlet başkanı oldu ve Mithat Paşa'nın azli üzerine 5 Şubat 1877'de Sadaret Makamı'na getirildi. Onun sadareti esnasında en mühim hadise 93 Harbi'dir. Bu sıkıntılı dönemde karşılaştığı siyasi meselelerin halinde asabî mizacı yüzünden yetersiz kaldı ve ağır baskılar sonucu 11 Ocak 1878 tarihinde azledildi. Bir müddet elçilik göreviyle yurt dışında bulundu. 20 Mart 1893'de vefat etti. Mahir Aydın, "Edhem Paşa" *TDV İA.*, X, İstanbul, 1994, s. 418-419.

1.2.6. İlk Osmanlı Mebusan Meclisi'nin Açılması

Mithat Paşa'nın Avrupa'ya sürülmesini ve vekiller arasında değişiklik yapılmasını müteakip, Kanûn-ı Esâsi'nin yürürlüğe konulması lüzumlu görülmüştür.⁸⁰ Bunun başlıca sebebi ise içeride ve dışarıda Kanûn-ı Esâsi'nin mimarı olarak şöhret kazanmış olan Mithat Paşa'nın kamuoyu üzerindeki bu intibâını silmek ve siyasi bakımdan da bundan istifade etmekten ibarettir. Bu maksadın gerçekleştirilmesi, Kanûn-ı Esâsi'nin en mühim hükümlerinden olan Osmanlı Umûmi Meclisi'nin açılmasına bağlı idi. Mithat Paşa'nın sadrazamlığı zamanında, ülkenin her tarafından seçilmiş olan mebuslar İstanbul'a gelmiş olduklarından, Âyân Meclisi teşkil edilerek, bu meclisin ilk toplantısında müzakereleri usulünce idare etmek maksadıyla, Vükelâ'nın eski temsilcilerinden Ahmed Vefik Efendi, meclis başkanlığına getirilmiştir. Meclis'in açılış töreninin 19 Mart 1877 tarihinde, Beşiktaş Sarayı (Dolmabahçe Sarayı)'nın Divân-ı Hümâyûn salonunda yapılması uygun görülmüştü. O gün bütün vükelâ ve ulemâ ile Devlet Şûrâsı ve yüksek yargı organları üyeleri, mülkî ve askerî erkân ve ruhani liderler resmî kıyafetleriyle Saray'a davet edilerek, Divân'da toplanmıştır. Dost devletlerin sefir ve maslahatgüzarları da gayriresmî olarak bu toplantıda bulunmuştur.⁸¹ 141 üyeden oluşan Osmanlı Umumî Meclisi'nin ilk toplantısının gerçekleşmesiyle devlet idaresinde yeni bir sistem olan Meşrutiyet yönetimi fiilen başlamış olmaktadır ki⁸² bu gelişme, Osmanlı Devleti için önemli bir değişimdir.⁸³ Çünkü padişahın yanında kismen de olsa halkın da yönetime katılımı böylece sağlanmış olmaktadır.

Osmanlı Devleti'nin yönetim sistemi içerisinde, anayasalı meşrutiyet idaresine geçiş, aslında yeterli alt yapının oluşturulamaması, ortamın bu yeni sisteme hazır olmaması gibi sebeplerle ciddi sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Meşrutiyet İdaresinin getirdiği özgürlük havası imparatorluğunun bünyesindeki azınlıkların daha fazla ayrıcalık ve muhtariyet elde etme arzusunu kamçulamıştır ki bu tablo çok uluslu bir devlet için hiç de iç açıcı bir ivmeye işaret etmemektedir. Bu anlamda, zaman zaman Osmanlı Mebusan Meclisi'nde yabancı milletvekilleriyle sert tar-

80 Aydın, "Kânûn-ı Esâsi", *TDV. İA.*, XXIV. s. 330.

81 Mahmut Celâleddin Paşa, *Mir'ât-ı Hakikat*, s. 242.

82 Küçük, "Abdülhamid II", *TDV. İA.*, I, s. 217.

83 Sultan II. Abdülhamid'in tahta geçmesinde etkili olan kişilerden biri de Mithat Paşa idi. Öncelikle Sadrazam Mithat Paşa'nın tavassutuyla padişah olduğu için ister istemez ona karşı bir mihnet duygusu altında kalmış, daha da önemlisi Kanûn-ı Esâsi'nin ilan edilmesi ve Meclis-i Mebusan'ın açılmasıyla yetkileri sınırlanmıştı. Bu gelişmeler Sultan II. Abdülhamid'i ikinci plana atmaktaydı. Sultanın bu iki engelden kurtulmasına ve hâriciye dahil devlet işlerini kendi uhdesine almasına yol açacak gelişmeler, 1877-1878 Osmanlı-Rus Harbi dolayısıyla olmuştu. Bu harbin diğer bir önemi ise, Osmanlı Devleti'nin Batı Avrupa diplomasisiyle bir kez daha doğrudan muhatap olmasına sebebiyet vermesiydi. Necmettin Alkan, "Osmanlı Devleti'nin Batı Politikası- Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e- (1839-1908)" *Türk Dış Politikası- Osmanlı Dönemi*, İstanbul, 2008, s. 164.

tışmalar yaşanmış, bir müddet sonra ise Rusya ile ilişkilerin kesilmesi ve savaş tehlikesinin belirmesi üzerine de Sultan II.Abdülhamid, 1877–1878 Osmanlı-Rus Savaşını gerekçe göstererek 28 Haziran 1877 Meclis-i Mebusan'ın çalışmalarını durdurmuştur. Padişah, Ocak 1878'de meclisi yeniden toplamış olsa da kendisine yönelik tartışmaların mecliste yeniden alevlenmesi üzerine, 13 Şubat 1878'de meclisi süresiz tatil etmiş, böylece birinci meşrutiyet denemesi bir bakıma başlamadan sona ermiştir.⁸⁴

Sonuç

Tarihimizde 93 Harbi olarak bilinen 1877–1878 Osmanlı-Rus Savaşı hem Rumeli'de hem de Doğu'da iki ayrı cephede cereyan etmiş, Türk Ordusunun ezeli düşmanı olan Rusya ile tek başına yaptığı son büyük savunma savaşıdır. Savaşın neticeleri sadece Osmanlı İmparatorluğu'nu değil, Avrupa'nın büyük devletlerini de oldukça etkilemiştir. Rusya'nın, 1853–1856 Kırım Savaşı'nın intikamını almak için yaptığı bu muharebe, Osmanlı Devleti'nin çok önemli kayıplar vermesine sebep olmuştur. Savaş sonunda imzalanan Berlin Antlaşması da açıkça göstermiştir ki, bu tarihten sonra Osmanlı Devleti, Avrupa Devletleri tarafından yalnız bırakılarak, kendi kaderine terk edilmiştir. İngiltere, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü koruma politikasını bir tarafa bırakarak, sömürgelerini koruma adına Rus tehlikesini perdelemek için Kıbrıs Adası'na çıkmayı başarmıştır.

Netice itibariyle 93 Harbi'nin gerek iç ve dış siyasi gelişmeleri dikkatli analiz edildiğinde savaşın kaybedilmesinin temel sebepleri açıkça görülmektedir. Çünkü Osmanlı Devletinin karşı karşıya kaldığı bu güçlükler, yaşanan olumsuzluklar bu muharebenin kaybedilmesinde temel faktörler olacaktır.

84 Armaoğlu, *Siyasî Tarih 1789–1919*, s. 306.

Kaynakça

Arşiv Vesikaları

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA. PRK. NMH. (Yıldız Name-i Hümayûnlar) nr. 1/13.

BOA. Y.PRK. HH. (Yıldız Hazine-i Hassa). nr. 19/1.

BOA. Yıldız Perakende Askeri, (Y.PRK. ASK), nr. 1/45.

BOA. Y.EE. nr. 70/33.

BOA.. Y.EE, nr.79/54, Bab-ı Ali Nezaret-i Celile-i Hariciye Matbuat Odası.

BOA. Y.EE. nr. 70/79.

Eserler

Abdurrahman Şeref Efendi (1985) *Tarih Musahabeleri*, Ankara.

Abdurrahman Şeref Efendi (1996). *Son Vak'anüvis Abdurrahman Şeref Efendi Tarihi II. Meşrutiyet Olayları (1908–1909)*, Ankara.

Alkan, N. (2008) *Osmanlı Devleti'nin Batı Politikası- Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e- (1839–1908)" Türk Dış Politikası- Osmanlı Dönemi*, İstanbul.

Armaoğlu, Fahir (1961) *Siyasî Tarih 1789–1919*, Ankara: Aüsbfy.

Aydın, M. A. (2001) "Kânûn-ı Esâsi., İstanbul: Tdvy.

Aydın, M. (2001) *Doksanüç Harbi (1877–1878 Osmanlı-Rus savaşı)*, İstanbul: Tdvy.

Baykal, B. S. (1942). *1877–1878 Harbi ve Bununla İlgili Meselelere Ait Vesikalar*, Ankara: Mmy.

Baykal, B. S. (1945) *Doksan Üç Harbi Arefesinde Osmanlı devleti İle Büyük Devletler Arasındaki Münasebetler*, Ankara.

Cevdet Paşa (1967) *Tezâkir*, Ankara.

Driault, E. (1328) *Şark Meselesinin Bidayet-i Zuhurundan Zamanımıza Kadar*, İstanbul: İtm

Entsiklopedičeskiy Slovar (1902). *Türk-Rus Savaşı, Trump–Uglerodistiy Kal'isiy*, Petersburg.

Erim, N. (1953) *Devletler Arası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri I*. Ankara

Fuat, A. (1326) *Osmanlı-Rus Seferi (1293–1294)*, İstanbul.

İnal, M. K (1964). *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, İstanbul.

İnalcık, H. (1943) *Tanzimat ve Bulgar Meselesi*, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ankara: Ttk

- Karakuş, E (2004) *1877–1878 Osmanlı-Rus Savaşı Zaman Dizini*, Ankara; Gkby.
- Karal, E. Z. (1988) *Osmanlı Tarihi*, c. V-VIII, Ankara: Ttk
- Kodaman, B. (1987) *Mustafa Reşid Paşa'nın Paris Sefirlikleri Esnasında Takip Ettiği Genel Politikası, Mustafa Reşid Paşa ve Dönemi Semineri*, Bildiriler, Ankara: Ttk
- Kurat Y. T. (1962) *1877–1878 Osmanlı-Rus Harbinin Sebepleri*, Ankara: By
- Kurat, A. N (1970) *Türkiye ve Rusya, XVIII. Yüzyıl Sonundan Kurtuluş Savaşına Kadar Türk –Rus İlişkileri (1798–1919)*, Ankara: Aüdtcfy.
- Kurat, A. N. (1987) *Rusya Tarihi Başlangıcından 1917'ye Kadar*, Ankara: Ttk
- Küçük, C. (1988) *Abdülaziz (1830–1876)*, İstanbul: Tdvy.
- Küçük, C. (1988) *Abdülhamit II*, İstanbul: Tdvy.
- Mahmut Celâleddin Paşa (1983) *Mir'ât-ı Hakikat*, İstanbul: By
- Mehmed Arif, (1328). *Başımıza Gelenler*, İstanbul: Mom.
- Nuri, Osman (1327) *Abdülhamid-i Sâni ve Devr-i Saltanatı*, Cilt: I, İstanbul.
- Süer, H (1993) *1877–1878 Osmanlı-Rus Harbi Rumeli Cephesi*, Ankara: Gkby
- Saib, A (1326) *Abdülhamid'in Evâil-i Saltanatı*, Mısır.
- Sedes, İ. H. (1936) *1876–1877 Osmanlı-Karadağ Seferi*, İstanbul: Gkby.
- Şirokorad, A. B (2009) *Rusların Gözünden 240 Yıl Kıran Kırana Osmanlı-Rus Savaşı, Kırım-Balkanlar–93 Harbi ve Balkanlar ve Sarıkamış*, (Redaksiyon: Nergize Turaeva), İstanbul.
- Tansel, S. (1943) *93 Harbi, 1877 Harbinin Sebepleri*, Ankara: Dmy.
- Tukin, C. (1947) *Osmanlı İmparatorluğu Devrinde Boğazlar Meselesi*, İstanbul: Tby
- Türkgeldi, A. Fuat. (1987) *Mesâil-i Mühime-i Siyasiye*. Ankara.
- Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi (1978) Cilt: III, 5 nci Kısım, (1793–1908), Ankara 1978.

Gazeteler

Takvim-i Vekayi, nr: 1904, 1908, 1915 sayıları.

Vakit, nr; 547.