

# millî Eğitim

## National Education

güz/ autumn 2007 • yıl/ year 36 • sayı/ number 176

**Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/ Journal of Education and Social Sciences**

**Üç Ayda Bir Yayınlanır/ Published Quarterly**

**Hakemli Bir Dergidir/ A Refereed Journal**

**ISSN-1302-5600**

**Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/ The Publisher by Ministry of National Education**

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

**Yayın Yönetmeni/ General Director**

Aziz ZEREN

**Yayımlar Dairesi Başkanı V./ Director Proxy of Publication Department**

**Yazı İşleri Müdürü/ Editor in Chief**

Selami YALÇIN

**Şube Müdürü/ Department Manager**

**Yayın Kurulu/ Editorial Board**

Prof. Dr. Ramazan KAPLAN

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Doç. Dr. Derya ÖRS

Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

**Ön İnceleme Kurulu/ Pre-evaluation Committee**

Şaban ÖZÜDOĞRU

Celal ASLAN

Dinçer EŞİTĞİN

**Redaksiyon-Düzeltili/ Redaction-Correction**

Şaban ÖZÜDOĞRU

Dinçer EŞİTĞİN

Aysun İLDENİZ

**İngilizce Danışmanı/ English Adviser**

Faruk NORŞENLİ

**Haberleşme/ Communication**

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

**Tasarım/ Graphics-Design**

Hakkı USLU

**Dizgi/ Composition**

Devlet Kitapları Müdürlüğü

**Adres/ Address**

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

**e-mail:** med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr

**Tel/ Phone:** (0 312) 212 81 45 - 213 65 12 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/ Ministry of National Education Publications : 4485

Sürekli Yayınlar Dizisi/ Periodicals Series : 229

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 and the number of 6089 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

---

### ***Hakem Kurulu/Advisory Board***

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün./Konya	Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ün. / İstanbul
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün./İstanbul	Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzcüncü Yıl Ün. / Van
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU • Adnan Menderes Ün. / Aydın	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün. / Afyon
Prof. Dr. Adnan KARAIŞMAİLOĞLU • Kırıkkale Ün. / Kırıkkale	Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Ün. / İstanbul
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ • Atatürk Ün. / Erzurum	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ün. / İstanbul
Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ • Gaziosmanpaşa Ün. / Tokat	Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Tek.Ün. / Trabzon
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ • Yıldız Teknik Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Nebile DİREKÇİGİL • İstanbul Kültür Ün. / İst.
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY • Sakarya Ün. / Sakarya	Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ün. / Ankara
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Ün. / İzmir	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Ün. / İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Ün. / İzmir
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ün. / İst.
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün. / Ankara	Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ün. / Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ün. / Ankara	Prof. Dr. Rauf YILDIZ • Yıldız Teknik Ün. / İstanbul
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ün. / Kayseri	Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ün. / Konya
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR • Ankara Ün. / Ankara	Prof. Dr. Şükür Haluk AKALIN • TDK / Ankara
Prof. Dr. Gürol IRZİK • Boğaziçi Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ün. / Ankara
Prof. Dr. Hacı DURAN • Gaziantep Ün. / Gaziantep	Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ün. / İstanbul
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ün. / Kayseri
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Ün. / Erzurum	Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ün. / Ankara
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Ün. / Elazığ
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ün. / İstanbul	Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ün. / Ankara
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Ün. / Ankara	Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK / Ankara
Prof. Dr. M. Yekta SARAÇ • İstanbul Ün. / İstanbul	

---

### ***Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board***

Prof. Dr. Ayşe KIRAN	Prof. Dr. Yıldız ELMAS
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Doç. Dr. Emin KARİP
Prof. Dr. Güner EKİNCİ	Doç. Dr. M. Volkan COŞKUN
Prof. Dr. İnci MORGİL	Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI	Doç. Dr. Mehveş EMEÇ
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN	Doç. Dr. Sinan OLKUN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Doç. Dr. Yakup ÇELİK
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Doç. Dr. Zeynep B. ERDİLEK AKIN
Prof. Dr. Ömer ŞENEL	Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN	Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK
Prof. Dr. Semra ÜNAL	Yrd. Doç. Dr. Erdiçin ÇAKIROĞLU
Prof. Dr. Süleyman PATİR	Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN
Prof. Dr. Temel ÇALIK	

---

### ***Abonelik Koşulları***

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

## Editör'den ...

Değerli Millî Eğitim okurları,

Dergimizin 176. sayısında yine eğitim yazıları ağırlıklı olmak üzere birbirinden değerli araştırma ve inceleme yazılarına yer verilmektedir. Her zaman olduğu gibi bu sayıda da eğitim ve öğretimin çeşitli kademelerindeki sorunları ele alınarak derinlemesine incelemekte ve çözüm önerileri sunulmaktadır.

Programların yeniden yapılandırıldığı bu dönemde bu yazıların ilgililere faydalı olacağı düşüncesindeyiz.

Hasan Basri Memduhoğlu; eğitim sistemimizde okulların yönetim sorunlarına değinerek dikkate değer çözüm önerileri sunuyor. Fatma Ünal, " Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi" başlıklı yazısı ile eğitimin üçüncü ayağı olan ebeveynin eğitim üzerindeki etkisini inceliyor. Selma Baş ve Zeki Taştan'ın yazılarında Türk edebiyatında yer edinmiş şair ve yazarların eserleri dikkat çekici ve ayırıcı özellikleri öne çıkarılarak tahlil ediliyor.

Sözünü ettiğimiz yazıların dışında konu ve alan bakımından birbirinden farklı yazıları da ilgi ile okuyacağınızı ümit ediyoruz.

Yazıları ile dergimize katkı sağlayan değerli yazarlarımızın makalelerinin hemen yayınlanması hususundaki isteklerini yazı akışındaki yoğunluk sebebiyle karşılayamadığımız için üzgünüz. Yazıların geliş tarihini esas alarak yayınlama ilkesinden hareket ettiğimiz bilinmesini ve bu hususta hoşgörü ve anlayış beklediğimizi vurgulamak istiyoruz.

Bu arada gönderilen yazıların (üç nüsha halinde) CD'ye kaydedilmiş olarak ulaştırılmasını ve iletişim adresi ile telefon numaralarının eklenmesini rica ediyoruz.

Dergimizin kış sayısında buluşmak dileğiyle...

## Editorial

Dear readers of Journal of National Education,

In the 176th issue of our journal we have many research and investigation articles which are more valuable than each other. As usual in this issue we deeply discuss the problems of education and teaching in different grades and solutions are presented.

In this term which the programmes are newly restructured, we believe that these articles will be beneficial.

Hasan Basri Memduh, in his article about the problems of school management presents us notable solutions. Fatma Ünal, in her article "The Development of Empathy in Children:

The Effect of Parents' Attitudes in the Development of Empathy" analyses the effects of parents on education. Selma Baş and Zeki Taştan highlight the famous Turkish writers' and poets' works' interesting and distinctive characteristics.

We hope that you will read different articles moreover these articles interestingly.

We are sorry that we couldn't publish our writers' valuable articles immediately because of our density of writing. We want you to know that we publish the articles according to their arrival time and we want allowance and understanding.

By the way we want you to send us your articles in three copies recorded in a CD. And please add your address and communication number.

Hope to meet you in our winter issue.

# İçindekiler / Table of Contents

---

- İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi  
**Şükran TOK-Filiz KAYA • 8**
- The Effect of Some Learning Strategies To Attitude And Reading Comprehension Fourth Grade Student In Turkish Lesson In Primary School Students*
- Öğrencilerin Kimyasal Bağ Konusundaki Kavram Yanılgılarına İlişkin Literatüre Bir Bakış I: Molekül İçi Bağlar  
**Filiz MİRZALAR KABAPINAR • 18**
- A Literature Review of Student Misconceptions on Chemical Bonding I: Intramolecular Bonding*
- İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları  
**Yunus Emre TOPÇU • 36**
- The Reading Habit Of The 6, 7 And 8. Class Students Summary*
- İngilizce Öğrencilerinin Katılımını Etkileyen Etmenler ve Etki Düzeyleri (Öğrenci Algıları)  
**Adem Sultan TURANLI • 58**
- Factors Influencing Students' Participation And The Level Of Effect In EFL (Students' Perceptions)*
- V Diyagramına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Çalışması  
**Suphi Önder BÜTÜNER-Hülya GÜR • 72**
- A Study on Developing an Attitude Scale Toward Vee Diagram*
- Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı  
**Hasan Basri MEMDUHOĞLU • 86**
- The Issues Of School Management And Training Of School Managers In Turkish Education System*

Üniversite Öğrencilerinin  
Fakülte Kültürüne Yönelik Algıları  
(Giresun Eğitim Fakültesi Örneği)  
**Ali Rıza TERZİ • 98**

*Faculty Culture Perception Of  
University Students  
(Giresun Education Faculty Sample)*

Kültür ve Spor Bağlamında  
Cinsiyetin "Dans"a Yönelik  
Tutum Etkisi (Beden Eğitimi ve  
Spor Alanında Öğrenim Gören  
Öğrenciler Üzerinde Yapılan  
Bir Analiz)  
**Oğuzhan YONCALIK • 109**

*The Effect Of Gender On The  
Attitude Towards "Dance" In Terms  
Of Culture And Sports (An Analysis  
On The Students In The Department  
Of Physical Education)*

Piyano Çalışma Yöntemlerinin  
Piyano Öğrencileri Tarafından  
Kullanılma Durumları  
**M. Kayhan KURTULDU • 119**

*The Using Of Piano Working  
Strategies By Piano Player Students*

Çocuklarda Empatinin Gelişimi:  
Empatinin Gelişiminde  
Anne-Baba Tutamlarının Etkisi  
**Fatma ÜNAL • 134**

*The Development Of Empathy In  
Children: The Effect Of Parents'  
Attitudes In The Development Of  
Empathy*

Abdullah Cevdet'in Eğitim Görüşleri  
ve İctihad Dergisinde  
Bazı Eğitim Sorunları  
**Mustafa GÜNDÜZ • 149**

*Abdullah Cevdet's Points Of Views  
Of Education And Some Educational  
Problems In The İctihad Journal*

Öğrencilerin Okul Başarılarını  
Etkileyen Çeşitli Faktörlerin  
İncelenmesi  
**Asım ARI • 169**

*The Examination Of Various Factors  
Affecting Students' School Success*

Teknik Eğitim Fakültesi Öğrenci-  
lerinin Fakültelerine Yönelik Tutum  
Ölçeğinin Geliştirilmesi  
**Ahmet MAHIROĞLU-Demet  
SOMUNCUOĞLU ÖZERBEŞ • 180**

*Development Of A Student Attitude  
Scale Towards Faculties Of Technical  
Education*

Ömer Erdem'in Şiirlerinde İç Yolculuk Macerası Olarak Ölüm ve Yeniden Doğuş Teması *The Theme Of Death And Rebirth As The Inner-Journey In Ömer Erdem's Poetry*  
**Selma BAŞ • 189**

Yusuf Atılgan'ın Eserlerinde İntihar *Suicide In Yusuf Atılgan's Works*  
**Zeki TAŞTAN • 212**

Aktif Dinleme *Active Listening*  
**Ömer ÇİFTÇİ • 231**

**Yayın İlkeleri • 236**

# İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE BAZI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TUTUM VE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Şükran TOK\*

Filiz KAYA\*\*

## Özet

Bu deneysel araştırmanın amacı, İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini belirlemektir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay İli, Altınözü İlçesine bağlı alt sosyo ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma deney grubunda bazı öğrenme stratejilerine ve kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t testi, Ki-kare analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okuduğunu anlama başarı testi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark görülürken, çalışma gruplarının tutum puanları arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuduğunu anlama, öğrenme kuramları, öğrenme stratejileri

## Giriş

Okuduğunu anlama, metnin ne anlama geldiğini bilmektir. Çoğu araştırmalar, günümüz toplumunda okuduğunu anlamamanın eleştirel bir beceri olduğunu, ancak çoğu çocuğun bu konuda başarısızlık gösterdiğini saptamıştır (National Reading Panel [NRP], 2000; Snow, 2001; akt. Connor; Morrison; Petrella; Jocelyn, 2000). Öğrenciler, anahtar kelimeleri ve cümleleri anlayamama, cümleler arası bağ kuramama, bilgiyi anlamlı bir şekilde örgütleyememe ve ilgi ve konsantrasyonu sürdürmemeye gibi birkaç nedenden dolayı okuduğunu anlamada zorluk çekmektedirler (Algozzine, 2002). Bu durum öğrencilerin sosyal, eğitsel yeteneklerini ve düşünme ve anlamayı gerektiren bir işe girme olanağını etkiler (Castell vd., 2000).

Türk öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden biri de okuduğunu kavrama becerilerindeki yetersizliktir. Egelioğlu'nun (1993, 229) yaptığı araştırmaya göre, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmeleri yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakarak büyük ölçüde yordanabilmekte ve öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılınsın, bireylerin

\* Yrd. Doç. Dr.; MKÜ Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi Antakya/HATAY

\*\* MKÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Antakya/HATAY



okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmeler gerçekleşmemektedir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Erginer, 1998).

Bilişsel teori, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını öne sürer (Anderson, 1983, 1985; Bruner, 1990). Öğrencilerin aktif olarak kendi öğrenmelerini kontrol etme yollarından biri de stratejilerin kullanımudur. Stratejiler, öğrencilerin anlamalarına, öğrenmelerine, bilgiyi akılda tutmalarına yardım etmek için kullandıkları düşünceler ve davranışlardır (O'Malley ve Chamot, 1990). Ayrıca son araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bilişsel stratejilerin öğretimini savunur (Pressley ve Afflerbach, 1995; Pressley vd., 1992). Öğrenme stratejileri "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir (Weinstein ve Mayer, 1986). Woolfolk'a (1993) göre öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmada kullanılan planlardır. Bu araştırmada kullanılan öğrenme stratejileri; özetleme, hikâye haritası, İSOCC (inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama ve gözden geçirme), BİÖ (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) ve not alma stratejilerinden kes-yapıştır stratejileridir.

Özetleme; yazılı bir materyaldeki önemli bilgilerin belirlenmesinde etkili bir öğrenme yoludur. Özetleme ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar; 1) anlamlı okuma, 2) önemli düşünceleri belirleme, 3) kendi tümceleri ile içeriği oluşturma. Böylece öğrenen kişi, bu ilkeleri kullanarak bilgiyi yeniden örgütler ve anlamlı hâle getirir. Ancak özetleme yapmayı öğrenmek, zaman alır ve uygulamayı gerektirir (Subaşı, 1999). Özetleme ile ilgili öğretim, zaman alıcı olmakla birlikte, hatırlama ve kavramayı arttırmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Hikâye haritalama stratejisi ise; hikâyeleştirilmiş metinlerin hikâyenin geçtiği yer, zaman, hikâyedeki karakterler, hikâyenin ana ve yan fikirleri olarak sınıflandırılmasıdır. Bu araştırmada öykülenmiş metinlerin daha iyi anlaşılması için hikâyedeki olayın geçtiği yer ve zaman, hikâyedeki karakterler, ana karakterin gördükleri ve ana karakterin hissettikleri haritalandırılmıştır.

İSOCC stratejisi araştırmada kullanılan diğer bir stratejidir. Senemoğlu'na (2005) göre; İSOCC stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı en eski stratejilerden biridir ve ilköğretim yıllarında öğretilebilecek bir stratejidir. Bu strateji İngilizce kaynaklarda SQ3R olarak adlandırılmaktadır. SQ3R'ın İngilizce açılımı; S "Survey", "Question", üç R'de "Read, Recite ve Review" dir. Türkçedeki karşılıkları ise; "inceleme", "soru sorma", "okuma", "bakmadan cevaplama" ve "gözden geçirme"dir.

Araştırmada kullanılan diğer bir strateji de not alma tekniğinin içinde yer alan kes-yapıştır stratejisidir. Bu strateji yazmaktan çok, bilgiyi kullanmayı gerektiren ve ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm sınıflarda kullanılabilen bir stratejidir (Porte, 2001,14). Bu stratejinin önemli iki unsuru bilgiyi seçme ve kayıt etmedir. Ayrıca bu stratejide öğrencilerin ilgili konuda anladıklarından yola çıkarak yeni bir metin oluşturulur.

BİÖ de bu araştırma için kullanılan diğer bir öğrenme stratejisidir. BİÖ stratejisi öğrencileri daha iyi motive etmek, önceki bilgilerini hatırlamalarını ve konuyu

araştırmalarını sağlamak için öğrenme stillerine uygun bir stratejidir. Üç adımdan oluşan bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler, konu ile ilgili bildiklerini; ikinci aşamasında, konuyla ilgili öğrenmek istediklerini; üçüncü aşamasında ise, konu hakkında öğrendiklerini yazarlar. (Ogle, 1986; Akt. Jared ve Jared, 1997, 26). Bazen öğrenciler okuduğunu anlamada zorluk yaşarlar. Öğrencilerin okurken anlamalarına yardım etmek için, öğrencilere BİÖ stratejisi öğretilmelidir (Michael, 1998).

Okuduğunu anlama işleminin stratejik olarak yapılması okuduğunu anlamayı geliştirebilir. Ayrıca İlköğretim Türkçe Programının genel amaçlarına bakıldığında düşünen, bilgiyi kullanabilen, okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilen bireyler yetiştirmenin genel hedef ve ilke olduğu görülür (Akbayır, 2006, 10) Tüm bu nedenlerle araştırmada öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya ve öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlamaya ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilme çalışılmıştır.

1. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

#### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, alt sosyo ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında iki derslikte okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler ile;

2. Dördüncü sınıf Türkçe dersi "Okuduğunu Anlama" ile ilgili amaçlarla;

3. Öğrenme stratejilerinden özetleme, hikâye haritalama, İSOÇG, BİÖ ve kesyapıştır stratejileri ile sınırlıdır.

#### **Yöntem**

Bu çalışmada yansız bir seçimle bir deney ve kontrol grubu belirlenmiş, bu gruplardan deney grubunda bazı öğrenme stratejileri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma "ön test- son test kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlenmiştir (Karasar, 2003, 97).

Araştırma 2004-2005 eğitim yılı 2. döneminde 6 haftalık sürede Hatay ili, Altınözü ilçesine bağlı alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılacak olan okulun 4. sınıfından 2 derslikte okuyan toplam 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deneysel işlemin başında çalışma gruplarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, "Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" ve kişisel

bilgiler formu (cinsiyet, doğum yeri, anne-babanın sağ olup olmaması, anne-babanın öz olup olmaması, anne-babanın medeni durumu, birlikte yaşadıkları kişiler, kardeş sayısı, aile büyüklüğü, oturulan ev, çalışma odasına sahip olma, anne ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın mesleki durumu) uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler, çalışma gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ( $P>.05$ ) göstermiştir. Çalışma gruplarının bu ölçütlere göre denklikleri sağlandıktan sonra, yansız olarak 4-C sınıfı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubu, 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi ve Demirel (2004, 165) tarafından geliştirilen Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. "Okuduğunu Anlama" ile ilgili başarı testi hazırlanırken, İlköğretim Türkçe dersi programının dördüncü sınıf için öngördüğü hedefler ve uzman görüşleri göz önüne alınmış ve okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan 54 maddelik denemelik form, uygulama yapılan okulla hemen hemen aynı niteliklere sahip bir devlet okulunda, dört derslikte bulunan 120 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizleri yapılmıştır. Geçerli ve güvenilir bulunmayan 19 madde testten çıkarılıp, 35 soru maddesinden oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Bu testteki soruların madde güçlükleri .25 ile .91 arasında ve ayırt edicilik güçleri ise .20 ile .56 arasında değişmektedir. Bu testin KR 20 güvenilirliği .83, testin ortalama güçlüğü .59, testin standart sapması 6.64 olarak belirlenmiştir.

Diğer taraftan, bu araştırmada Demirel (2004, 165) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum(1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde 5'li likert modelinde geliştirilmiştir. Ölçekte 14 madde olumsuz sorudan, 18 madde olumlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin kodlamasında olumsuz maddeler ters çevrilerek yeniden kodlanmış ve analiz edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmış ve güvenilirliğini belirlemek için ölçek 5. sınıftan 120 öğrenciye uygulanmış, uygulama sonucu ölçeğin Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilen materyallerin eksikliklerini ve öğrencilerin kullanılan öğrenme stratejilerine karşı ilk tepkilerini ve öğretimde anlaşılmayan bölümleri belirlemek için, deney ve kontrol gruplarından tamamen bağımsız bir dördüncü sınıfta ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırma denencelerine yanıt olacak verileri toplamak amacı ile şu deneysel işlemler yapılmıştır.

1. Örneklem olarak belirlenen ilköğretim okulundaki dördüncü sınıf öğretmenlerinden üçüyle görüşülmüş ve yapılacak çalışmayla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu sınıflardaki tüm öğrencilere ön test olarak "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler" i içeren bir form verilmiştir. Ön test ve kişisel bilgiler bakımından denk olan sınıflardan, yansız yöntemle 4-C sınıfı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney ve 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2. Uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Türkçe dersinde herhangi bir öğrenme stratejisini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek ve aynı zamanda geleneksel sınıfları tanımlamak için iki ders saati gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin, ders işlerken araştırma için seçilen stratejileri (özetleme, hikâye haritalama, BİÖ, kes-yapıştır, ISOCC stratejileri) kullanmadıkları belirlenmiştir.
3. Deney grubundaki öğrencilere ilk hafta, Türkçe derslerinde, bu çalışmada kullanılan stratejiler araştırmacı tarafından hazırlanan günlük ders planları ile öğretilmiştir.
4. Kontrol gruplarında bu aşamalarda hiçbir işlem yapılmamıştır.
5. Deney grubunda strateji öğretimi bittikten sonra araştırmacı 6 hafta boyunca deney ve kontrol grubu öğrencilerine haftada 10 saat olmak üzere toplam 120 saat ders vermiştir. Deney grubunda metin yapıları göz önüne alınarak sırasıyla; hikâye haritalama, özetleme, ISOCC, kes-yapıştır ve BİÖ stratejileri hazırlanan ders planlarına göre uygulanmıştır.
6. Kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemlerine göre dersler işlenmiştir. Derslerde sesli ve sessiz okuma, bilinmeyen kelimeleri araştırma ve metinle ilgili soruları cevaplama etkinlikleri yürütülmüştür. Deneyin başında ön test olarak uygulanan ölçme araçları, çalışma gruplarına son test olarak verilmiştir.

Araştırmadaki verileri analiz etmek için, bağımsız gruplar t testi, Ki-Kare tekniği uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

### Bulgular

Bu araştırmada deney grubunda hikâye haritalama, özetleme, ISOCC, kes-yapıştır ve BİÖ stratejileri birlikte kullanılmış ve bunun okuduğunu anlamaya ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın denencelerine ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

1. Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası oluşan farkı ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son-test puanları arası bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D	20	20.65	4.77	38	5.040	.000
K	20	12.6	5.31			

Tablo 1 incelendiğinde kontrol grubunun okuduğunu anlama testinden aldığı son-test puanının ( $\bar{X} = 12.6$ ), deney grubunun puanından ( $\bar{X} = 20.65$ ) düşük olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test puanları arasında bağımsız gruplar

t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubunda uygulanan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada,  $p=.000$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

2. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan Türkçe dersi tutum ölçeği deney ve kontrol grupları son test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere grupların bu ölçekten aldıkları son test toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeği son test tutum puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D	20	107	8.55	38	.831	.411
K	20	103.35	17.70			

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeği testinden aldığı son test puanının ( $\bar{X}=103.35$ ), deney grubunun puanından ( $\bar{X}=107$ ) düşük olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında  $p=.411$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### Tartışma

Bu araştırmada ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, deney grubunda kullanılan bazı öğrenme stratejilerinin (hikâye haritalama, özetleme, İSOÇG, kes-yapıştır ve BİÖ) geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubuna göre okuduğunu anlama ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmadaki bulgular, Türkçe dersinde kullanılan bu stratejilerin, geleneksel eğitim uygulamasına göre okuduğunu anlama üzerinde daha etkili olduğunu göstererek, araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

Hikâye haritalama, şema teorisini temele alan, okuyucunun ön bilgileriyle metindeki bilgiler arasındaki ilişkiyi kurmayı sağlayan ve okuduğunu anlamayı artıran stratejilerden biridir (Sorrell, 1990; Anderson ve diğerleri, 1977). Diğer taraftan araştırmalar, özetleme öğretiminin öğrencilerin önemli bilgiyi ayırt etmelerine yardım ettiğini, onların farkındalık düzeyini arttırdığını ve akademik anlamda performansı olumlu yönde etkilediğini ve okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ortaya koymuştur (Hamman, Shell, Droesch, Humsan, Handwerk, 1997; Jones, 2005, 1997, 3; Snowball, 2006). Bununla birlikte İSOÇG stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı en eski stratejilerden biridir ve ilköğretim yıllarında öğretilebilecek bir stratejidir. Bu strateji ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, bu stratejinin öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeyini artırdığını göstermektedir (Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Adams, Carnine & Gersten, 1982; Kiroğlu, 1995; akt. Senemoğlu, 2005).

Araştırmada kullanılan not alma stratejisi ile ilgili yapılan araştırmalar, not alan öğrencilerin not almaya göre sınavlarda daha başarılı olduklarını göster-

mektedir. Çalışma gruplarından not tutan grupların hem son testte hem de daha sonraki süreç içerisinde yapılan testlerde, not almayan gruba oranla daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Kiewra, 1990, 355; Weiland & Kingsburg, 2001, 229; Porte, 2001). Not tutmanın kodlama ve hatırlama üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu bir çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Brent, 2004, 5). Palkovitz ve Lore'in (1980) 42 denek üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sınavlarda düşük not almalarının sebebi, derslerde tutulan notların yeterince incelenmemesi ve gerekli tekrarların yapılmamasıdır. Diğer taraftan Mclaughin (1994) KWL'nin öğrencilerin organizasyon yeteneği ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği, fen bilgisi öğrenimini kolaylaştırdığı, Glazer (1999) KWL'nin yapısı ve rehberliğinin her tür öğrenciye öğrenme duygusu kattığı ve özsayılarını geliştirdiği, Jared ve Jared (1997) KWL'nin geleneksel yöntemden daha çok başarıyı artırdığı, öğrenmeye daha çok motive ettiği görüşündedirler. Sonuç olarak yapılan araştırmalar hikâye haritalama, özetleme, İSOCC, kes-yapıştır ve BİÖ stratejilerinin okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstererek, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Diğer taraftan, öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen bulgular deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu göstermemektedir. Bu durum Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmede araştırmaya ayrılan sürenin yeterli olmamasından kaynaklanabilir.

#### Öneriler

1. Bu araştırmada kullanılan stratejiler, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamadaki başarıyı arttırmak için kullanılabilir.
2. Öğretmenlere gelişen ve değişen öğrenme stratejileri bilgisi ve becerisi ile ilgili seminerler düzenlenebilir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenme stratejileri adaylara öğretilir.
4. Öğrenme stratejileri ders çalışma becerilerini geliştirmek için öğrencilere öğretilir.
5. Bu araştırmada uygulanan stratejiler her biri ayrı bir çalışma konusu olarak farklı dersler ve sınıf düzeylerinde incelenebilir. Ayrıca kullanılan stratejilerin öğrenci tutumları üzerinde etkili olabilmesi için uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

**Kaynakça**

- AKBAYIR, S. (2006) İlköğretim Programları, (Editör, Kasım Kiroğlu), PegemA Yay., Ankara.
- ALGOZZİNE, B.(2002). "Tips for teaching:How to tutor with reading comprehension problems", **Preventing Scholl Failure**, 47, 45.
- ANDERSON, J. R. (1983). **The architecture of cognition**, Harvard University Pres, Cambridge, MA.
- ANDERSON, R. REYNOLDS, R., SCHOLLERT, D.& GOETZ, E. (1977). "Frame Works for comprehending discourse", **American Educational Research Journal**, 14, 367- 381.
- BRENT, I. L. (2004). **Further Explorations in Online, Copy and Paste Note Taking: Mixed Method Evidencefor Encoding Effects Associated With Imposed Levels of Restriction** Nebraska University (PhD), Nebraska
- BRUNER, J. S. (1990). **Acts of meaning**, Harvard University Pres, Cambridge, MA.
- CASTEEL, C. P., ISOM, B.A, JORDAN, K. F. (2000). "Creating confident and competent readers: Transactional strategies instruction", **Intervention İn School and Clinic**, 36, 67.
- CONNOR, C. M., MORRISON, J., PETRELLA, J. N. (2004). "Effective reading comprehension instruction : examining child instruction interactions", **Journal of Educational Psychology**, 00220663, 6.
- DEMİREL, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- EİLERS, H. L., PİNKLEY, C. (2006). "Reading Improvement", **Chula Vista**, Spring 206. Vol. 43, Iss. 1; pg. 13, 17.
- ERGİNER, E.(1998). "İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi ", **4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- GLAZER, S.M. (1999). "Using KWL folders". **Teaching Pre K-8 Norwalk**, 29 (4): 106-107.
- JARED, E., JARED, A. (1997). "Launching Into Improved Comprehension, Integrating The KWL Model Into Middle Level Courses" **The Technology Teacher**. 24.
- KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KIROĞLU, K. (1995). **Anamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.
- KİEWRA, K. A. (1990). "Content and Form Variations in Note Taking: Effects Among Junior Students", **Journal of Educational Research**, S.83.
- MCLAUGHLİN, M. (1994). "KWL", **ASTC Annual Conference**, Oregon: Franklin Institute press
- NEWBY, T.J., D. A. STEPİCH, J.D. LEHMAN, J.D. RUSSEL (1990). **Instructional Technology and Learning**, Prentice Hall,U.S.A.
- O'MALLEY, J.J.,CHAMOT, A.U. (1990). **Learning strategies in second language acquisition**, Cambridge University Press.Cambridge, England.
- PALKOVİTZ, R. J., LORE R. K. (1980). "Note taking and note review: why students fail questions based on lecture material" **Teaching of Psychology**, 17.
- PORTE, L. K. (2001). "Cut and paste 101", **Teaching Exceptional Children**, 34, 14-20.
- PRESSLEY, M., EL-DİNARY, P. B., GASKİNS, I., SCHUDER, T., BERGMAN, J., ALMASİ, J. , BROWN, R. (1992). "Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies instruction", **Elementary School of Journal**, 92, 513-555.
- PRESSLEY, M., AFFLERBACH (1995). **Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading**, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

**İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve ... ♦**

- SENEMOĞLU, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya** , Gazi Kitabevi, Ankara.
- SNOWBALL, D. (2006). *“Teaching Pre K-8”*. Norwalk: 36, 62.
- SORRELL, A. L. (1990). *“Three reading comprehension strategies: TELLS, story mapping and Qars”* **Academic Therapy**, 25, 359-368.
- SÜNBL, A. (1998). **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.
- WEILAND, A., KINGSBURY, S. J. (2001). *“Immediate and delayed recall of lecture material as a function of note taking”*. **The Journal of Educational Research**, 228.
- WEINSTEIN, C. E. VE R. E. MAYER (1986). **“The Teaching of Learning Strategies”**, Handbook of research on teaching (3. baskı), Derl. : M.C. WittRock, Macmillan Company), New-york: ss. 315-327.
- WOOLFOLK, A. (1998). **Educational Psychology** , Viacom Company, USA.
- <http://www.olc.spsd.ca/DE/PD/instr>. *“Reading Comprehension Strategy”*, Michael, S. ,1998.
- [www.readingquest.org](http://www.readingquest.org). *“Stategies for Reading Comprehension Summarizing”* JONES, R. C. ,18.02.2005.
- <http://usu.edu>, *“Examining the Real-Time Effects of Reading-Strategy Training”*, CHAMMAN, D., SHELL, D.F., DROESCH, D.M., HUMSAN, J., HANDWERK, M. ,14.04.2005.



## THE EFFECT OF SOME LEARNING STRATEGIES TO ATTITUDE AND READING COMPREHENSION FOURTH GRADE STUDENT IN TURKISH LESSON IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

---

Şükran TOK\*

Filiz KAYA\*\*

### Abstract

The purpose of this experimental research is to determine the effect of attitude and reading comprehension by comparing some learning strategies with traditional teacher centered method in fourth grade Turkish lesson. Research is designed according to experimental model with pre and post test control group. Research sample composed of students from a elementary school in Altınözü, Hatay. Research was carried out according to some learning strategies application in experimental group and traditional teacher centered method in control group. The data were collected from the reading comprehension test and Turkish course attitude scale. In research data analysis, independent sample t-test, chi-square test were used. According to the research findings, significant difference was found between experimental and control groups in favor of experimental group in reading comprehension but not in the attitude towards Turkish course.

**Key Words:** Reading comprehension, learning theories, learning strategies

---

\* Assistant Professor .; MKÜ Faculty of Education, Department of Primary School Teaching Antakya/HATAY

\*\* MKÜ Faculty of Education, Master's Student , Department of Educational Sciences Antakya/HATAY

# ÖĞRENCİLERİN KİMYASAL BAĞ KONUSUNDAKİ KAVRAM YANILGILARINA İLİŞKİN LİTERATÜRE BİR BAKIŞ I: MOLEKÜL İÇİ BAĞLAR

Filiz MİRZALAR KABAPINAR\*

## Özet

Oluşturmacı anlayışın fen eğitimi alanındaki kabulü ile, öğrencilerin gündelik yaşamdaki olaylara ve fen kavramlarına ilişkin bazı fikirler geliştirdiklerine ve yeni öğrenilecek olan bilgileri bu mevcut fikirleri ile yorumladıklarına inanılmaya başlanmıştır. Bu durum, fen eğitimi alanındaki araştırmaların öğrencilerin çeşitli fen kavramlarına ilişkin düşünce biçimleri üzerine odaklanmasına neden olmuştur. Kimyasal bağ, araştırmaların yoğun olarak kendini hissettirdiği kavramlardan birisidir. Söz konusu yoğunluk nedeniyle, öğrencilerin kimyasal bağ konusundaki kavram yanılgıları tek bir makalede sunulamamıştır. Çalışmanın birinci kısmını oluşturan bu makalede, öğrencilerin molekül içi kimyasal bağlar konusundaki yanılgılarına yönelik araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar ışığında gerek öğretime gerekse bundan sonra yapılabilecek araştırmalara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Fen Eğitimi, kimyasal bağ, molekül içi bağlar, alternatif fikir, kavram yanılgısı, literatür taraması

## Giriş

Son yıllarda sosyal bilimlere yön veren Oluşturmacı/Yorumlamacı (constructivist view of knowledge) paradigma (Driver & Erickson, 1983; Glesne & Peshkin, 1992; Yıldırım & Şimşek, 2000), bilimsel araştırma ve eğitim alanında kendisini önemli ölçüde hissettir hale gelmiştir. Bu paradigma, bilginin birey tarafından yorumlanır ve oluşturulur (constructed) olduğunu savunur. Bilgi, kişinin dışında (ya da nesnel) olmaktan çok uzaktır. Dolayısıyla, bilginin oluşmasında tek ve en doğru biçim yoktur. Bu çerçevede öğrenme, bireyin bilgiyi yorumlama ve inşa etme sürecidir ve bu süreç, bireyin önceden inşa ettiği düşünce biçimleri, deneyimleri, gözlem ve yorumları tarafından yönlendirilir, kısacası öznelidir.

Bilginin oluşmasında tek ve en doğru biçim olmadığı düşüncesinden hareket eden oluşturmacı anlayışta bilginin oluşturulmasında bireysel farklılaşmaların olması şaşırtıcı olmayacaktır. Nitekim, öğretmeninden aynı öğretimi almış olmasına karşın öğrencilerin yeni bilgiye ilişkin farklı düşüncelerle sınıftan ayrılmakta oldukları bir çok araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Driver, 1985; Novick & Nussbaum, 1981; Osborne & Freyberg, 1985; Pfundt, 1981; Osborne & Wittrock, 1983). Bu araştırmalar öğrenmenin, bilginin bilgi kaynağından aynen öğrenciye geçişi şeklinde gerçekleşmediğini, aksine öğrencilerin yeni edinecekleri bilgiyi varolan eski bilgileri ile yorumlamak suretiyle oluşturduklarını açıkça gözler önüne sermektedir.

\* Yrd. Doç Dr.; M.Ü. Atatürk Eğ. Fak. OFMA Eğ. Böl. Kimya Eğ. A.B.D.

#### ◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

Mevcut düşünce biçimlerinin öğrenme sürecindeki etkin ve belirleyici rolünün farkına varılması son 20 yıldır fen eğitimi alanında yapılan araştırmaların, öğrencilerin fen kavramlarını algılama ve yorumlama biçimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, öğrencilerin bazı fen kavramlarını kabul edilebilir bilimsel fikirlerden farklı bir biçimde yorumladıklarını ortaya koymaktadır (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Gabel, Samuel & Hunn, 1987; Taber, 1994; 1997). Öyle ki, gerek gündelik yaşama ilişkin olaylar, gerekse bilimsel olay ve kavramları yorumlamalarında ki bu farklılık, “öğrencilerin bilimi” (Osborne, Bell & Gilbert, 1983), “sezgisel kavramlar” (Burbules & Linn, 1988), “alternatif kavramlar” (Viennot, 1979), “alternatif yapılar” (Driver & Easley, 1978) ve “kavram yanılgısı” (Nakhleh, 1992; Nussbaum & Novak, 1976) gibi bazı özel kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kimyasal bağ kavramına ilişkin literatüre geçmiş olan araştırmaların bir değerlendirilmesinin yapılacağı bu çalışmada, öğrencilerin bir kavram ya da bilimsel olaya ilişkin oluşturmuş olduğu ve bilim çevreleri tarafından kabul görmekte olan bilimsel fikirlerden farklılık gösteren yorum ve düşüncelerini tanımlamak amacıyla *kavram yanılgısı* deyimini kullanılacaktır. Öte yandan, kavram yanılgılarına eşlik eden ya da temellendiren düşünce biçimlerini belirtmek için ise, *alternatif fikir* deyimini kullanılacaktır. Öğrencilerin kimyasal bağ konusundaki kavram yanılgılarına ilişkin literatür taramasının ilk bölümünü oluşturan bu makalede, kimyasal bağlara ilişkin bazı genel yanılgılar ile molekül içi kimyasal bağlar konusundaki yanılgılara yönelik araştırmalar incelenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin yanılgıları; atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler, kimyasal bağın özellikleri, kimyasal bağ çeşitleri, kovalent bağlar, iyonik bağlar ve metalik bağlar başlıkları altında incelenecektir.

#### 1. Atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler

İlköğretim fen ve teknoloji dersi ile ortaöğretim kimya dersleri kapsamında öğrencilerden maddenin tanecikli yapısını kavramaları ve çevrelerinde gözlemledikleri olayları açıklamak üzere kullanmaları beklenmektedir. Nitekim, öğretim sırasında taneciklerin konumları, özellikleri ve hareketleri maddenin gözlenebilir özellikleri ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Bu çerçevede örneğin kimyasal bağlar konusunda, öğrencilerden maddeyi oluşturan taneciklerin (atom, molekül, iyon gibi) konumlarını ve aralarındaki çekim kuvvetini kavramış olmaları beklenmektedir. Ancak öğrenim seviyeleri farklı öğrencilerle yapılan araştırmaların sonuçları, söz konusu beklentinin pek de karşılık bulmadığını, öğrencilerin tanecikler arasındaki çekim kuvvetine (kimyasal bağlara) ilişkin bazı yanılgılar geliştirdiklerini gözler önüne sermektedir. Bu yanılgılardan birincisi, katıyı oluşturan tanecikler arasında çekim kuvvetinin ya da kimyasal bağların bulunmadığı düşüncesidir. İkinci kavram yanılgısı ise, gazı oluşturan tanecikler arasında itme kuvveti bulunduğu düşünce biçimidir. Üçüncü ve son olarak ise, kimyasal bağın elektronlar arasındaki çekim kuvveti olarak düşünülmesidir.

Bu alandaki araştırmalardan birincisi Brook, Briggs ve Driver (1984) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar İngiliz öğrencilerin maddenin gözlenebilir davranışlarını açıklarken tanecikli modeli kullanıp kullanmadıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla, hazırladıkları açık uçlu soruları 15 yaş grubu ölçme ve değerlendirme sınavının bir parçası olarak tüm öğrencilere uygulamış ancak bunlar arasından rastgele seçtikleri 300 öğrencinin yanıtlarını analiz etmiştir. Sorulardan birisi, sıcaklığı  $-10^{\circ}\text{C}$  den  $-1^{\circ}\text{C}$ 'ye yükseltilen bir buz parçasının taneciklerine ne olacağı ile ilişkilidir. Sorunun analiz sonuçları, öğrencilerin %10'unun buzu oluşturan tanecikler

arasında bağ olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Brook, Briggs ve Driver (1984) araştırma raporunda öğrencilerin neden böyle düşündüğüne ilişkin bir açıklama getirmemiştir.

Söz konusu açıklama Griffiths ve Preston'nun araştırmasından gelmiştir. Griffiths ve Preston (1992) fen eğitimi geçmişleri farklı, 10 farklı ortaöğretim okulu arasından rastgele seçilmiş yaşları 16 ile 18 arasında değişen 30 Kanadalı öğrenci ile yüzyüze görüşmeler yapmıştır. Araştırmacılar bu görüşmeler sırasında öğrencilerden bir buz parçasını oluşturan molekülleri görebildiklerini hayal etmelerini ve hayallerindeki şekli çizmelerini istemiştir. Görüşmelerde ayrıca, öğrencilerden moleküllerin bir arada durmalarının nedeni, moleküller arasında bir şeyin var olup olmadığı ve buz suya, su ise buhara dönüşürken moleküllerin birbirinden ayrılma nedenini açıklamaları da istenmiştir. Bulgular, öğrencilerin 1/3'ünün buzda su moleküllerinin aralarında hiç boşluk kalmayacak şekilde birbirlerine dokunduklarını ve bu nedenle buzlu oluşturan su molekülleri arasında bağ olmadığını düşündüklerini göstermiştir. Görüşmeler sırasında su moleküllerinin nasıl olup da bir arada durdukları sorulduğunda, 30 öğrenciden 8'i yer çekimi kuvveti, hava basıncı ya da ısı gibi dış etkenleri neden olarak göstermiştir.

Brook, Briggs ve Driver (1984) araştırması sırasında öğrencilere "Hava sıcakken şişirilen bir futbol topu akşam hava serinlediğinde neden eskisi kadar sert hissedilmez?" sorusunu yöneltmiştir. Sorunun analiz sonuçlarına göre, öğrenciler gazı oluşturan tanecikler arasında çekim kuvveti bulunduğunu düşünmüştür. Gazı oluşturan tanecikler arasında çekim kuvveti olduğu düşünce biçiminin öğrencilerdeki varlığı Novick ve Nussbaum (1978) tarafından da belirlenmiştir. Ancak bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek olan bu düşünce biçimi, bazı öğrencilerin gazların difüzyon özelliklerini ve kinetik teoriyi kavramalarında güçlüğüne neden olabilmektedir. Nitelik, Novick ve Nussbaum (1978) dokuz farklı 8. sınıf arasından rastgele seçtikleri 13-14 yaş grubu 150 İsraili öğrenciden içinde hava bulunan cam bir kaptan bir pompa yardımı ile havanın bir kısmı alındığında kaptan kalan havanın konumunu çizerek göstermelerini istemiştir. Gerek tanecikli modeli kullansın gerekse kullanmasın, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu havayı öbekler halinde kabın ya alt kısmında ya da çeperlerinde çizmiştir. Bu öğrenciler çizdikleri şekilleri açıklarken, gazı oluşturan taneciklerin arasında çekim kuvveti olduğunu ve bu nedenle de birbirlerinden fazla uzaklaşamayacaklarını, bir arada bulunmaları gerektiğini dile getirmiştir. Öte yandan, bazı öğrenciler gazları oluşturan tanecikler arasında itme kuvveti olduğunu düşünebilmektedir. Novick ve Nussbaum (1981) yukarıda anılan soruyu ilköğretimden üniversiteye dek çeşitli öğrenim seviyelerindeki İsraili öğrencilere sormuştur. Öğrencilerin %20'si havayı oluşturan taneciklerin birbirlerini ittiğini bu nedenle taneciklerin kabın her yerine homojen olarak dağılabildiğini söylemiştir. Gazların difüzyon özelliklerini ve kinetik teoriyi kavramalarına yardımcı olsa da, gazı oluşturan tanecikler arasındaki bağın itme kuvveti olarak tanımlanması bilimsel açıdan hatalı bir düşünme biçimidir.

Bu alandaki diğer bir kavram yanılgısı ise, kimyasal bağların elektronlar arasındaki çekim kuvveti olduğudur. Nicoll (2001) üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanılgılarını belirleyebilmek ve bu yanılgıların eğitim seviyesi ile nasıl değiştiğini incelemek üzere altı farklı branşta öğrenim gören 56 Amerikalı üniversite öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Farklı seviyede kimya alan bilgisinin temsil edilebilmesi için, örnekleme genel kimya, anorganik kimya,

## ◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

organik kimya ve fizikokimya dersi görmüş öğrenciler yer almıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı öğrencilerden kimyasal bağı tanımlamaları istenmiştir. Aralarında anorganik kimya dersi gören üniversite 2. sınıf öğrencilerinin de bulunduğu bir grup (%23) kimyasal bağı elektronlar arasındaki çekim kuvveti olarak tanımlamıştır.

### 2. Kimyasal bağın özellikleri

Maddenin gözlenebilir özelliklerinin atom ya da molekül gibi taneciklere atfedilmesi sorunu pek çok araştırmanın sonuçlarında yer almaktadır (Andersson, 1990; Ben-Zvi, Eylon, Silberstein, 1986; Brook, Briggs & Driver, 1984; Griffiths & Preston, 1992; Lee, Eichinger, Anderson, Berkheimer & Blakeslee, 1993; Pereira & Pestana, 1991; Wightman, Green & Scott, 1986). Benzer şekilde araştırmalar, öğrencilerin kimyasal bağlara gözlenebilir özellikler atfettiklerini göstermektedir. Bu araştırmalara göre, kimyasal bağlar maddenin geçirdiği fiziksel hal değişimlerine maruz kalabilmektedir. Nitekim, Johnston ve Driver (1991) erime ve buharlaşma gibi fiziksel değişmeye maruz kalan maddenin, atomlarını bir arada tutan kimyasal bağların da eridiği ya da buharlaştığı şeklinde bir düşünce biçiminin öğrencilerde var olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Mirzalar Kabapınar ve Adık (2006) kimyasal bağlara ilişkin müfredatın öngördüğü öğretimi almış olan lise 3. sınıf öğrencilerine “mum erirken yapısında bulunan kimyasal bağlara ne olur” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin %9’u yazılı yanıtlarında mumun yapısındaki kovalent bağların eridiğini ve hal değiştirdiğini dile getirmiştir.

Yine araştırma bulgularına göre, bazı öğrenciler kimyasal bağların kütlesi olduğunu düşünebilmektedir. Kabapınar (2004) üç farklı okuldan seçmiş olduğu orta-öğretim 9. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kimyasal bağın oluşumu sırasında kütlede bir değişim olacağını düşündüklerini belirlemiştir. Bu öğrenciler bağ oluşurken kütlede artacağını varsaymaktadır. Bu düşünceye sahip olan öğrencilere göre, bağ bir çekim kuvvetidir ve elektronlardan oluşmuştur. Dolayısıyla kimyasal bağın kütlesi olmalıdır. Kimyasal bağın kütlesi olduğuna inanan diğer bir grup ise, Dünya’daki her şeyin madde olacağı düşüncesinden yola çıkmıştır. Yine, bazı öğrencilere göre, kimyasal bağların kütlesi vardır çünkü bağ belirli bir şekle ve hacme sahiptir.

Kimyasal bağların özelliklerine ilişkin diğer bir alternatif fikir ise, kimyasal bağın oluşum sürecine yöneliktir. Araştırmacılar öğrencilerin kimyasal bağın oluşumunu atom/molekül veya elektronların canlı varlıklara özgü duygu ve isteklerle açıkladıklarını ve bu taneciklere canlılık özellikleri atfedebildiklerini ortaya koymaktadır. Taber ve Watts (1996) çalışmasında 16 yaş grubu öğrencilerinin iki pozitif yü-kün birbirinden *hoşlanmadıkları* için birbirlerini ittikleri, karbon ve azot atomları son yörüngelerini oktete tamamlamak *istediğini*, sodyum atomunun 1 elektronunu kloro *ödünç verdiği*, atomların düşük enerji seviyesine sahip olmak *arzusunda* olduğu ve flor atomunun bağ elektronlarının her ikisine de sahip olmakta ne kadar *hırslı* olduğu gibi ifadeler kullandıklarını belirleyen Taber ve Watts (1996) söz konusu ifade biçimlerinin atrofomorfik dil olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin atomların bağ yapma sürecindeki davranışlarına ilişkin olarak “istemek, gereksinim duymak, hoşlanmak, istekli olmak, hırslı olmak” gibi canlı varlıklara ait terimleri kullandıkları Taber (1998) tarafından da belirlenmiştir. Araştırmacı görüşmeler sırasında ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin (16-18 yaş grubu) HF molekülünün polarlığını F atomunun hırslı olması ve bağdaki 2 elektronu kendine istemesi şeklinde açıklamıştır. Alümin-

yum atomlarının oktetlerini tamamlamayı düşündükleri için alüminyum klorür dimerini oluşturdukları da, yine öğrencilerin görüşmeler sırasında kullandıkları ifadelerden birisidir. Atomun bağ yapmayı istemesi şeklindeki düşünce biçiminin ortaöğretim İngiliz öğrencilerdeki varlığını ortaya koyan Barker (1995) ise, öğrencilerin yarıdan fazlasının (16 yaş grubunun %56'sı ve 18 yaş grubunun %61'i) metan molekülünün oluşumunu karbonun 4 bağ yapmak istemesi şeklinde açıkladıklarını belirlemiştir.

Ortaöğretim öğrencileri arasında yaygın olarak kullanılan bu antropomorfik dilin üniversite öğrencilerindeki varlığına dikkat çeken Nicoll (2001) ise, araştırmasında üniversite öğrencilerinin %37.5'inin kimyasal bağın oluşum nedenini elektronların bağ yapma isteği şeklinde açıkladığını belirlemiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin yarıya yakın bir bölümünün (%48) sadece elektronlara değil atom ve moleküllere de canlılık özellikleri atfettikleri belirlenmiştir. Atomların 'elektron araması, elektron istemesi, mutlu olması', 'moleküllerin mutlu olması' görüşmeler sırasında üniversite öğrencilerinin sıklıkla kullandığı ifadeler olmuştur.

### 3. Kimyasal bağ çeşitleri

Kimya bilimcileri kimyasal bağların türlerine ilişkin farklı görüşlere sahiptirler. Moleküller arası bağları kimyasal bağların bir türü olarak sınıflandıranlar olabildiği gibi, bunların kimyasal bağ olmadığını, kuvvet ya da etkileşim olduğunu düşünenler bulunmaktadır. Fen bilimcileri arasındaki bu ayrılık kimya öğretim programlarına yansımaktadır. Bazı ders kitapları ve öğretim materyallerinde kimyasal bağlar kapsamında sadece molekül içi bağlar ele alınırken, bazılarında moleküller arası bağlar da kimyasal bağlar arasındaki yerini almaktadır. Kimyasal bağların tanımı düşünüldüğünde aslında sorun kendiliğinden ortadan kalmaktadır. Nitekim, kimyasal bağ en genel anlamıyla maddeyi oluşturan yapı taşları arasındaki etkileşimdir. Bu gözle bakıldığında aslında iyonik bağ da kovalent bağ da birer etkileşimdir. O halde, molekül içi bağlar gibi, moleküller arası etkileşimleri de kimyasal bağ kapsamına almak gerekmektedir. Her ne kadar kimya bilimcileri ve öğretim programlarının içerikleri hemfikir değilse de, bu çalışmada kimyasal bağlar molekül içi ve moleküller arası olmak üzere iki temel sınıfta ele alınacaktır. Bu arada vurgulanması gereken bir nokta bulunmaktadır. O da, öğretim sırasında öyle tanıtılmadığı sürece öğrencilerden kimyasal bağları molekül içi ve moleküller arası olmak üzere ikiye ayırmalarını beklemenin haksız bir beklenti olacağıdır. İşte bu nedenle bu bölümdeki öğrenci düşünce biçimleri alternatif fikir olarak sunulmamıştır.

Beklendiği üzere, öğretimden kaynaklanan ilk ve en temel problem bazı öğrencilerin moleküller arası bağların kimyasal bağ olmadığını, zayıf etkileşimler ya da kuvvetler olduğunu düşünmeleridir. Öte yandan öğretim sırasında moleküller arası bağların kimyasal bağ olarak tanıtılmasına karşın, bazı öğrencilerin bunları kimyasal bağ olmadığını düşünmeleri dikkat çekicidir. Nitekim, öğretim sırasında moleküller arası bağların kimyasal bağların bir türü olarak tanıtıldığı ortaöğretim son sınıf öğrencileri (16-18 yaş grubu) ile yapmış olduğu araştırmasında Taber (1998) öğrencilerin kimyasal bağları iyonik ve kovalent olmak üzere ikiye ayırdıklarını belirlemiştir. Taber (1998) çalışmasında öğrencilerin kimyasal bağların hepsini bu iki bağdan birisine dahil etme çabasını vurgulamaktadır. Öyle ki, görüşmeler sırasında bazı öğrenciler metallerin kovalent ya da iyonik bağlardan birisini içermesi gerektiğinde ısrarcı davranmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilere moleküller arası kimyasal bağlar ha-

◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

tırlatıldığında öğrenciler bu bağların gerçek kimyasal bağlar olmadığını sadece zayıf kuvvetler olduğunu dile getirmiştir.

Bu konuda yaşanan diğer bir güçlük ise, kimyasal bağ çeşitlerinin birbirine karıştırılmasıdır. Araştırmalar öğrencilerin molekül içi ve moleküller arası bağları birbirine karıştırdığını göstermektedir. Kovalent bağın, H bağı ve Van der Waals bağları ile karıştırılması bu duruma iki örnektir. Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kimyasal bağları anlama düzeylerini belirlemeyi hedefledikleri araştırmada Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas (2001), öğrencilerin  $\text{NH}_3$  molekülünün iyonik ve H bağı,  $\text{O}_2$  molekülünün ise metalik ve Van der Waals bağları içerdiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Benzer sorunların fen bilgisi ve sınıf öğretmen adayları tarafından da yaşandığını belirleyen Can ve Harmandar (2004) örneğin aday öğretmenlerin H ile Cl atomları arasındaki bağı H bağı olarak isimlendirdiğini belirlemiştir.

Araştırmalara göre, öğrenciler molekül içi bağları da birbirine karıştırmaktadır. Bunlardan sıklıkla rastlanılanı, kovalent ve iyonik bağların birbirine karıştırılmasıdır. Nitekim, akademik başarıları açısından beş farklı okuldan rastgele seçtiği ve yaşları 17 ile 19 arasında değişen 48 ortaöğretim 12. sınıf öğrencileri ile bilimsel olaylar hakkında yüzyüze görüşmeler yapan Boo (1998) öğrencilerin 28'inin (%58) iyonik ve kovalent bağları birbirine karıştırdıklarını belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler iyonik bağın iki atom arasında elektron paylaşımı ile gerçekleştiği, kovalent bağın ise elektron transferi ile gerçekleştiğini düşünmektedir. Araştırmacı elektronegativite kavramı gelişmemiş olan öğrencilerin magnezyum ve bakır gibi metallerin klor veya oksijen gibi ametaller ile kovalent bağ yapacağını düşündüklerini de belirlemiştir. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kovalent bağlar konusundaki yanlışlarını araştıran Öztürk Ürek ve Tarhan'ın (2005) araştırmasına göre, öğrencilerin yarıya yakın bölümü (%47) HCl'in iyonik yapı bir bileşik olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenciler HCl'in suda  $\text{H}^+$  ve  $\text{Cl}^-$  şeklinde iyonlara ayrıldığını ve aralarında iyonik bağ olduğunu dile getirmiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğrencilerin %34'ünün kovalent bağın iki ametal arasında elektron alış verişini gerçekleştirdiğini düşündüklerini de ortaya koymuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin yaşamakta olduğu bu karmaşayı üniversite öğrencilerinin de yaşamakta olduğuna dikkat çeken Nicoll (2001) farklı öğrenim seviyesindeki üniversite öğrencilerinin %22'sinin görüşmeler sırasında iyonik bağın elektron paylaşımı ile oluştuğu, kovalent bağın ise elektron alış verişini gerçekleştirdiğini düşündüklerini ve bu durumun görüşme boyunca istikrar gösterdiğini belirlemiştir. Can ve Harmandar (2004) söz konusu karmaşanın bazı öğretmen adayları tarafından da yaşanmakta olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim araştırmacılar, aday öğretmenlerin HCl molekülü oluşurken H atomunun 1 elektronunu Cl atomuna verdiğini düşündüklerini belirlemiştir. Kovalent ve iyonik bağ kavramlarının karıştırılması durumu Butts ve Smith (1987), Taber (1993), Taber (1994) ve Tan ve Treagust (1999) tarafından da belirlenmiştir.

Daha az oranlardaki varlığıyla dikkat çeken diğer karmaşalar ise, metalik bağın kovalent veya iyonik bağ ile karıştırılmasıdır. Coll ve Taylor (2001) ortaöğretim ve üniversite öğrencileri arasında iyot molekülünün metalik karakter gösterdiğini düşünenler bulunduğunu belirlemiştir. Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas (2001) ise,  $\text{MgCl}_2$ 'ün kovalent ve metalik bağ içerdiğini düşünen ortaöğretim öğrencilerinin varlığına dikkat çekmektedir. Yapılan literatür taraması sonucundan öğrencilerin gerek

kimyasal bağların sınıflandırılması gerekse birbirinden ayırt edilmesinde bazı güçlükler yaşadıkları söylenebilir.

#### 4. Kovalent bağlar

Kimya dersi kapsamında öğrencilerden kovalent bağın atomlar arasında son yörünge elektronlarının ortak kullanımı ile gerçekleşen molekül içi bir kimyasal bağ olduğunu, bağ elektronlarının her zaman eşit olarak paylaşılacağını ve atomların elektronegativitesine bağlı olarak konumlanacağını bilmeleri beklenir. Diğer bir deyişle, kovalent bağın ne olduğunu ve nasıl oluştuğunu kavrayabilmesi için öğrencilerin elektronegatiflik ve polarlık kavramlarını anlaması ve uygulayabilmesi gerekmektedir.

Kovalent bağa ilişkin öğrenci düşünce biçimlerine yönelik araştırmalar iki temel hedeften yola çıkmış görünmektedir. Bunlardan birincisi, kovalent bağ kavramının öğretim ile olan gelişimidir. Bu araştırmaların bulgularına göre, öğretim ile birlikte öğrencilerin kovalent bağı tanımlamakta ve nasıl oluştuğunu açıklamaktaki başarısı artış göstermektedir. Barker (1995) ortaöğretim İngiliz öğrencilerinin kimya kavramlarındaki gelişimi iki yıllık ileri seviye kimya öğretimi süresince izlemiştir. Araştırmacı kavramsal sorulardan oluşan anketi 250 ortaöğretim öğrencisine öğretim öncesinde, öğretim devam ederken ve öğretim tamamlandıktan sonra uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretim öncesinde öğrencilerin %18'i metan, etan ve su molekülünde bulunan bağların türünü ve içerdikleri elektronların sayısını doğru olarak belirleyebilmişken, bu oran öğretim devam ederken %66'ya, öğretim tamamlandığında ise %91'e yükselmiştir. Benzer şekilde Birk ve Kurtz (1999) de, ortaöğretim kimya öğrencileri, üniversite kimya bölümü öğrencileri ve üniversite mezunları ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin kovalent bağ konusunu kavramalarının kimya alan bilgisindeki artış ile iyileştiğini ortaya koymuştur.

İkinci kapsamdaki araştırmalar öğrencilerin kovalent bağa ilişkin yanılgılarına odaklanmıştır. Bu hedeften yola çıkan Peterson ve Treagust (1989), 3 farklı okuldan toplam 84 Avustralyalı ortaöğretim (17 yaş grubu) öğrencisine 15 kavramsal sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmacılar ayrıca, bir grup öğrenci ile yapılandırılmamış bireysel görüşmeler de yapmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin kovalent bağı anlama düzeylerinin öğretim ile artış gösterdiğini ortaya koyarken, bu artışa bazı kavram yanılgılarının eşlik ettiğini de göstermiştir. Bu yanılgılardan ilki, polar kovalent bağda elektronların eşit paylaşılacağı düşüncesidir. Söz konusu düşünceden hareket eden ortaöğretim öğrencilerinin yarıya yakın bölümü (11. sınıfın %57, 12. sınıfların %39'u) ve üniversite öğrencilerinin %53'ü kovalent bağ elektronlarını doğru konumlandıramamıştır. Bu öğrenciler farklı iki cins atom arasında oluşan bağda elektronları iki atomun tam ortasına yerleştirmekte ve elektronların iki atom arasında eşit olarak paylaşılacağını dile getirmektedir. Araştırmacılar (Peterson & Treagust, 1989) öğrencilerin %23'ünün türü ne olursa olsun kovalent bağda elektronların eşit olarak paylaşılacağını düşündüklerini belirlemiştir. Benzer yanılgı Peterson, Treagust ve Garnett (1989) tarafından da belirlenmiştir. Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2003) tasarladıkları öğretimin ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin öğrenmeleri üzerine etkisini araştırırken öğrencilere HF molekülünde paylaşılan elektronların nerede bulunacaklarını sormuştur. Konu ile ilgili öğretimi almış olmalarına karşın, öğrencilerin %27.2'si ortaklaşa kullanılan iki elektronun iki atomun tam ortasında olması gerektiğini düşünmüştür.



◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

Birk ve Kurtz (1999) ortaöğretim öğrencilerinde sıkça rastlanan polar kovalent bağda elektronların atomlar arasında eşit olarak paylaşılacağı yanlışlığının üniversite öğrencilerinde de var olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, üniversitede alınan öğretime rağmen, söz konusu yanlış mezun öğrencilerin 1/4'ünde varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Yine Peterson (1993), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sadece yarısının (%55) bağ elektronlarını doğru konumlandırabildiğini belirlemiştir. Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003), 22'si mezuniyet aşamasındaki toplam 83 kimya öğretmen adayının yarıdan fazlasının kovalent bağlarda bağ elektronlarının iki atom arasında eşit mesafede konumlandığını belirlemiştir. Kimya öğretmen adayları gibi, fen bilgisi ve sınıf öğretmen adayları da polar kovalent bağda elektronların iki atom arasında eşit olarak paylaşılacağını düşünmektedir (Can & Harmandar, 2004). Araştırmacılar söz konusu üniversite anabilim dallarının 1. ve 2. sınıflarında okumakta olan toplam 76 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yarıya yakın bölümünün, sınıf öğretmen adaylarının ise 1/3'ünün bağ elektronlarını doğru konumlandığını belirlemiştir.

Kovalent bağa ilişkin ikinci yanlış, bağın polar olmasının nedenine yöneliktir. Araştırmalar öğrencilerin bağ polarlığının nedeni konusunda 3 farklı alternatif fikre sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunlardan ilki, bağ polarlığının moleküldeki iyonik yükten kaynaklandığıdır. Bu öğrencilere göre kovalent bağda yüklü parçacıklar ya da iyonlar bulunmaktadır. Nitekim, Peterson, Treagust ve Garnett (1989) söz konusu yanlışın ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerindeki varlığına dikkat çekmektedir. Yine Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2003) ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin %31'inin, su molekülündeki O-H bağının polar olmasını H atomunun +1, O atomunun ise -2 yüklü olması ile açıkladıklarını ortaya koymuştur. İkinci alternatif fikir, bağ polarlığının son yörünge elektronlarının sayısı ile belirlendiği düşünce biçimidir. Peterson, Treagust ve Garnett (1989) bu yanlışın ortaöğretim öğrencilerindeki varlığını ortaya koyarken, Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003) aynı yanlışın kimya öğretmen adaylarında da var olduğuna dikkat çekmektedir. Bağ polarlığına ilişkin üçüncü ve son alternatif fikir ise, polarlığın bağ yapmamış elektron çifti tarafından belirlendiği düşünce biçimidir. Bu düşünceden hareket eden öğrenciler bağ yapmamış elektron çiftinin paylaşılan elektronların konumunu belirleyeceğini düşünmektedir. Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003) kimya öğretmen adaylarının %24 ile %45 arasında değişen oranlarla bağ polarlığının nedeni olarak bağa katılmayan elektron çiftlerini gördüklerini belirlemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin paylaşılan elektronları doğru yerleştirememesinin ardındaki nedenin "polarite" kavramının anlaşılma- nın ve öğretim sırasında kullanılan Lewis yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki nedenin yanısıra, söz konusu durum elektron paylaşımının nasıl gerçekleştiğinin anlaşılma- ması ve sınıf içi iletişim sırasında kovalent bağda elektron paylaşımı ifadesinin fazla- ca vurgulanmasından da kaynaklanabilir.

Kovalent bağ kavramına yönelik diğer bir yanlış ise, kovalent bağ elektronlarının hareketine ilişkindir. Nicoll (2001) üniversite öğrencilerinden tek bir su molekülünü gördüklerini farz etmelerini ve neler gördüklerini açıklamalarını istemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %23'ü moleküldeki elektronların konumlarına ilişkin çeşitli alternatif fikirler öne sürmüştür. Bunlardan elektronların birbirlerine değmekte olduğu en çok dile getirilen düşünce biçimi olmuştur. Yine araştırma bulgularına göre, sayıları az olmakla birlikte moleküldeki elektronların hareket etmeyeceğini (%7) düşünen üniversite öğrencileri bulunmaktadır. Öte yandan, elektronla-

rın hareketli olduğundan yola çıkan öğrencilerin bir bölümü (16%) bağ elektronlarının iki atom arasında sadece ileri geri hareketi yapacağını düşünürken, geri kalan öğrenciler (%18) bağ elektronlarının her iki atomun etrafında belirli sabit uzaklıkta sekiz şekli oluşturacak biçimde hareket ettiğini düşünmüştür.

Ametal atomlarının son yörünge elektronları sayısı kadar kovalent bağ yapacağı düşünce biçimi bu alandaki diğer bir kavram yanılgısıdır. Nitekim Öztürk Ürek ve Tarhan (2005) araştırmasında, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin %38'inin azot atomunun beş bağ yaparak kovalent bir molekül oluşturacağını düşündüklerini belirlemiştir. Bağ sayısının son yörünge elektronlarının sayısına eşit olduğu yanılgısının ortaöğretim ve üniversite öğrencilerindeki varlığı diğer araştırmacılar tarafından da belirlenmiştir (Coll & Taylor, 2001; Nicoll, 2001; Taber, 1997). Kovalent bağ kavramına ilişkin araştırmaların ışığında, öğrencilerin kovalent bağın nasıl oluştuğunu kavrayamadığı ve yüzdenden çeşitli yanılgılar sergiledikleri söylenebilir.

### 5. İyonik bağlar

İyonik bağ, atomlardan birisinin diğer atomun elektronunu kendisine doğru fazlasıyla çekmesi sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle hiç bir iyonik bağ %100 iyonik karakter göstermemektedir. Bu durumda bir atom elektronunu diğer atoma tamamen vermemekte, aslında paylaşmaktadır. Kısacası iyonik bağ polarlığı çok yüksek olan kovalent bir bağdır. Ancak gerek ilköğretim fen gerekse ortaöğretim kimya derslerinde iyonik bağın oluşumu, bir atomun elektronunu diğer bir atoma vermesi ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla, bu makalede iyonik bağın atomlar arasında gerçekleşen elektron alış verişi sonucu oluştuğu şeklindeki düşünce biçimi kavram yanılgısı olarak kabul edilmemiştir.

Öğrencilerin iyonik bağlara ilişkin anlamalarına yönelik araştırmalar üç temel alanda kendini göstermektedir. Bunlardan ilki, iyonik bağın oluşum süreci hakkındaki düşünce biçimlerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmaların odaklandığı ikinci alan ise, öğrencilerin iyonik bağın niteliğine ilişkin fikirleridir. Son olarak, bazı araştırmalar öğrencilerin iyonik bağa ilişkin zihinsel modellerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Özmen'in (2004) çalışmasında belirttiği üzere öğrenciler, iyonik bağların elektron paylaşımı ile oluştuğunu, iyonik örgülerde moleküler yapıların bulunduğunu ve iyonik bileşiklerde moleküller arası bağların bulunduğunu düşünmektedir. Bu alandaki araştırmaların ilklerinden birini Butts ve Smith (1987) gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, kimyasal bağ kavramına ilişkin öğretim görmüş 17 yaşındaki Avustralyalı 12. sınıf ortaöğretim öğrencilerinden (n=28) sodyum klorürün yapısını çizmeleri ve çizdikleri şekli açıklamalarını istemiştir. Öğrencilerin çoğu (n=18) bileşiğin iyonik bağ içerdiğini söylemiş ancak bunlardan sadece 4'ü sodyum klorürün kristal örgü yapılı iyonik bir bileşik olduğunu dile getirmiştir. Geri kalan öğrenciler (n= 10), sodyum ve klor arasındaki bağı kovalent olarak tanımlamış ve oluşan bileşiği molekül olarak adlandırmıştır. Bu öğrencilere göre, sodyum klorür bileşiği sodyum klorür moleküllerinden oluşmaktadır ve bu moleküller birbirlerine kovalent bağ ile bağlıdır. Araştırmacılar bu öğrencilere sodyum klorürü oluşturan atomların nasıl bir arada durduklarını sorduğunda, öğrenciler moleküllerin sodyum ve klor iyonlarından oluştuğunu ve bu iyonlar arasında iyonik bağ bulunduğunu dile getirmiştir.

Benzer yanılgılar bu alanda çok sayıda araştırma yapmış olan Taber (1993; 1994; 1997; 1998) tarafından da belirlenmiştir. Araştırmacı çalışmalarından birinde

◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

(Taber, 1993) Annie ismindeki öğrencisiyle kimya dersi sırasında ve sonrasında yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı öğrenciye sodyum klorür kristalinde atomların nasıl bir arada durduklarını sormuştur. Öğretim sırasındaki görüşmelerden öğrenci sodyum klorür bileşiğinin iyonik bir bileşik olduğunu ifade etmiş ancak yanıtı sırasında iyonik bileşikler molekül olarak adlandırmıştır.

Aynı araştırmacının daha büyük bir örneklem (n= 370) ile yaptığı çalışmasında (Taber, 1997) öğrencilerin iyonik bağlarla ilişkin iki farklı yanıtı sergiledikleri belirlenmiştir. Bunlardan ilki, bir atomun sahip olacağı iyonik bağ sayısının atomun elektron dizilişine göre belirleneceği düşüncesidir. Diğer bir deyişle, atom son yörüngesindeki elektron sayısı kadar iyonik bağ yapabilir. İkinci yanıtı ise, sodyum klorürdeki iyonik bağın sadece tek bir sodyum iyonu ile tek bir klor iyonu arasında oluşacağı düşüncesidir. Bu düşünceye göre, sodyum katyonu ile çevresindeki diğer anyonlar arasında iyonik bağ oluşmaz, sadece çekim kuvveti oluşur. Diğer bir deyişle, sodyum klorür kendini tekrar eden kristal örgü yapısında değil, bir çift iyondan oluşan moleküler bir yapıdadır. Benzer yanıtların öğrencilerdeki varlığı araştırmacının diğer bir çalışması (Taber, 1994) ile de desteklenmiştir. Taber'e (1998) göre, bu yanıtların nedeni son yörüngenin oktete tamamlanması düşüncesinin öğrencilerdeki baskınlığıdır. Nitekim öğrencilere göre, sodyum atomu 1 elektron vermeli klor atomu ise bu elektronu almalıdır. Böylece sodyum ve klor iyonları oluşur ve iyonik bağ kurulur. Bu öğrencilere göre, alınan ya da verilen elektron ödünçtür ve söz konusu elektron yine kendi atomuna geri dönecektir. Dolayısıyla, bu iki iyon sürekli birarada bulunmak durumundadır.

İyonik bileşiklerin molekül olarak düşünülmesi çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Barker (1995) araştırmasında, kimya dersi başında öğrencilerin %28'inin, dersi tamamlayan öğrencilerin ise %40'ının hidroklorik asiti hidrojen klorür molekülü olarak tanımladığını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, bu öğrenciler Mg metali hidroklorik asit içine atıldığında magnezyum klorür molekülü oluşacağını düşünmektedir.

Bu alandaki bir başka araştırma ise Tan ve Treagust'a (1999) aittir. Araştırmacılar, 15-16 yaşları arasındaki 119 Singapurlu ortaöğretim 4. sınıf öğrencilerine NaCl'ün molekül halde bulunup bulunmadığı ve nedeni sorulmuştur. Öğrencilerin %80.4'ü NaCl'ün molekül olduğunu dile getirmiştir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu (%46) sodyum ve klor atomunun iyon çifti molekülü oluşturduğunu ifade eden şıkkı seçmiştir. Geri kalanlar (%22.5) ise, metal ve ametal atomlarının aralarında elektron paylaşarak moleküller oluşturacağını dile getirmiştir. İyonik yapıların moleküllerden meydana geldiği düşünce biçimi diğer araştırmacılar tarafından da belirlenmiştir (Atasoy, Kadayıfçı & Akkuş, 2003; Ayar Kayalı & Tahran, 2005)

İyonik bağlar konusundaki araştırmaların odaklandığı diğer bir alan ise, iyonik bağın ne olduğu ve diğer kimyasal bağlardan olan farkına yöneliktir. Araştırma bulguları, öğrencilerin bileşiklerdeki iyonik bağı tanımlamakta güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim, ortaöğretim İngiliz öğrencilerinin iyonik bağ kavramının gelişimini inceleyen Barker (1995) öğrencilerden içinde klor gazı bulunan bir kaba sıcak sodyum metali atıldığında ne olacağını açıklamalarını istemiştir. Konu ile ilgili öğretimi görmüş olmalarına karşın, öğrencilerin %48'i sodyum ve klorun bileşik oluşturmak üzere reaksiyona girdiğini düşünebilmiş ve bunların bir bölümü sodyum ile klor atomu arasında iyonik bağ oluştuğunu dile getirebilmiştir. Aynı soruyu 16 yaş

grubu kimya öğrencilerine soran Barker ve Millar (2000), sayıları az olmakla birlikte bazı öğrencilerin bileşikteki bağın kovalent olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Araştırmalar, öğrencilerin iyonik bağın kuvvetine ilişkin bazı yanılgılar sergilediklerini de ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler kovalent bağların iyonik bağlardan daha kuvvetli olduğunu düşünürken, bazıları ise bunun aksine inanmaktadır. Boo (1998) araştırması sırasında görüşme yaptığı bazı ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kovalent bağın elektronların paylaşımı olduğunu ve iyonik bağın kovalent bağlar ile kıyaslandığında gerçek bağlar olmadığını düşündüğünü belirlemiştir. Öte yandan, Barker'a (2000) göre, bazı öğrenciler elektrostatik çekim içermesi nedeniyle iyonik bağın kovalent bağdan daha kuvvetli olduğunu düşünmektedir.

Bağ kuvvetine ilişkin bir diğer yanılı ise, hangi atomlar arasında olursa olsun iyon yükü eşit olduğu sürece iyonik bağların aynı kuvvette olacağı düşüncesidir. Ortaöğretim öğrencilerinden lityum klorür ve sodyum klorürdeki iyonik bağlar arasında fark olup olmadığını açıklamalarını isteyen Coll ve Treagust (2003), öğrencilerin iki iyonik bağ arasında fark olmadığını düşündüklerini belirlemiştir. Bu öğrencilere göre, her iki bileşikte de alınan ve verilen elektron sayısı 1'dir. Araştırma bulgularına göre, söz konusu düşünce biçimi bazı üniversite öğrencilerinde de söz konusudur. Bununla birlikte araştırmacılar, üniversitede lisansüstü eğitim gören bazı öğrencilerin NaCl ve LiCl bileşiklerindeki iyonik bağın farklılığını atomların elektronegatiflik farkı ve bağ polarlığı ile açıklayabildiğini belirlemiştir.

Bağ kuvvetine ilişkin kavram yanılgıları İsrail'de uygulanmakta olan genel başarı sınav sonuçlarında da ortaya çıkmıştır. Levy Nahum, Hofstein, Mamlök-Naman ve Bar-Dov (2004) genel başarı sınavındaki sorulara öğrencilerin vermiş olduğu yanıtları analiz etmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin iyonik bileşikler ile moleküller bileşikler karıştırdıklarını ve NaCl molekülleri arasındaki bağların KI moleküller arasındaki bağlardan daha kuvvetli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Araştırmaların odaklandığı üçüncü alan iyonik bağa ilişkin zihinsel modelleri belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmalardan birisini gerçekleştiren Coll ve Taylor (2002) yüzyüze görüşmeler sırasında öğrencilerden sodyum ve klor arasında oluşacak bağın açıklamalarını istemiştir. Görüşmelerden çıkan sonuç, gerek ortaöğretim gerekse üniversite öğrencilerinin sodyum ve klor arasındaki bağın oluşumunu anyon ve katyon arasındaki elektrostatik çekim kuvveti ile açıkladıklarıdır. Araştırmacılar öğrencilerin üniversitedeki eğitimleri sırasında elektrostatik iyonik bağ modelinden çok daha karmaşık teorik modeller hakkında bilgi edindiklerini, buna karşın basit zihinsel modelleri kullanmayı tercih ettiklerini vurgulamaktadır.

Zihinsel modelleri belirlemeyi hedefleyen diğer bir araştırma ise Coll ve Treagust (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, Yeni Zelandalı 24 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Örneklem ortaöğretim öğrencileri, üniversite lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Görüşmeler sırasında öğrencilerden sodyum klorür ve lityum klorür gibi iyonik maddelerin içerdiği kimyasal bağları açıklamaları ve açıklamalarını çizim ile desteklemeleri istenmiştir. Buna ilave olarak, öğrencilerden kendilerine gösterilen kartlardaki çizimlerden hangisinin iyonik bağın açıklama en uygun olduğuna karar vermeleri de istenmiştir. Araştırma bulguları, ortaöğretim öğrencilerinin iyonik bağın oktetini tamamlayıp kararlı olmak üzere atomların elektron vererek ya da alarak iyon oluşturması ve oluşan zıt yüklü iyonların birbirini çekmesi şeklinde düşündüğünü göstermiştir. Bulgulara göre, üniversitede okuyan öğrencilerin de en çok dile getirdiği iyonik bağ modeli zıt yüklü

#### ◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

iyonların elektrostatik çekimi sonucu oluştuğudur. Buna karşın, ortaöğretim öğrencilerinden farklı olarak bu öğrenciler, iyonik kristal örgüyü zihinsel modellerinde önemli bir yere oturtmuştur. Hatta içlerinden bazıları iyonik bağın tümüyle iyonik olamayacağına ilişkin düşünceler sergilemiştir. İyonik bağı her ne kadar oktet kuralı ve elektrostatik çekim olarak tanımlayanlar olsa da, lisansüstü öğrencilerin zihinsel modelleri çoğunlukla iyonik örgü yapısına ve bağın iyonik-kovalent karakterine vurgu yapmasıyla dikkat çekmiştir. Nitekim, bu gruptaki öğrenciler kendilerine gösterilen çizimlerden kristal örgünün devamlılığını resmeden modeli tercih etmiştir.

### 6. Metalik bağ

Diğer kimyasal bağlarda olduğu üzere, metalik bağ da elektrostatik çekim kuvvetidir. Bu çekim kuvveti metal atomlarının son yörünge elektronlarının yer değiştirmesi ile oluşur. Söz konusu yer değiştirmeyi göstermek için, bazı ders kitapları metalik bağı elektron denizi ortasında yer alan metal atomları şeklinde göstermektedir. Metalik bağı somutlaştırabilse dahi elektron denizi modeli, öğrencilerde bazı kavram yanlışlarına neden olabilmektedir. Metal atomlarının kararlı olabilmek için elektronlarını verdiği ve metalik bağın metal iyonlarından oluştuğu şeklindeki yanlışlar bunlardan bazılarıdır.

Yapılan araştırmalar gerek ortaöğretim gerekse üniversite öğrencilerinin metalik bağı açıklarken oktet kuralını kullandıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Taber (1998) ileri seviye kimya dersi sırasında metalik bağın elektrostatik çekim kuvveti olarak tanımlandığını, buna karşın, öğrencilerin metalik bağı oktet kuralı ve atomların kararlı olmak için son yörüngesini doldurması şeklinde açıkladıklarını belirlemiştir. Bu öğrenciler arasında metal atomlarının bir, iki ya da daha fazla elektronunu verdiğini ya da son yörünge elektronlarını paylaşmak suretiyle örgü yapısında oktete eriştiğini dile getirenler bulunmaktadır. Metalik bağın metal atomlarının oktete ulaşmak için son yörünge elektronlarını birbirleriyle paylaşması şeklindeki tanımı Coll ve Taylor (2002) tarafından da belirlenmiştir.

Araştırmalar metalik bağın çoğunlukla elektron denizi olarak tanımlandığını da ortaya koymaktadır. Coll ve Taylor (2002) gerek ortaöğretim gerekse üniversite öğrencilerinin metalik bağı merkezde yer alan metal katyonları ve etrafındaki elektron denizi şeklinde tanımladıklarını belirlemiştir. Bu öğrencilere göre, elektronlar çevrede dolaşırken pozitif metal iyonları tarafından çekilir ve metalik bağ oluşan bu elektrostatik çekim kuvvetidir. Ortaöğretim öğrencilerinden farklı olarak üniversite öğrencileri metalik bağın oluşumuna ilişkin daha detaylı açıklamalar yapabilmiş, hatta bazıları elektron denizi modeline ilave olarak elektron bulutu ve molekül orbital teoriyi de kullanmaya çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim öğrencilerinin metalik bağı açıklarken sıklıkla başvurdukları oktet kuralı üniversite öğrencilerinin düşünce biçiminde yer almamıştır.

Araştırmalar ışığında öğrencilerin üç temel kavram yanlışsı içinde bulunduğunu söylemek olasıdır. Bunlardan ilki, metalik bağın metal iyonlarından oluştuğu düşünce biçimidir. Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2003) ortaöğretim son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerden Li metalinin nelerden oluştuğunu ve bunların nasıl bir arada durduklarını açıklamalarını istemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %40'ı lityum metalinin  $Li^+$  iyonlarından oluştuğunu düşünmüştür. Bu öğrencilere göre, Li bir metaldir ve metaller + yüklü iyon oluştururlar. Benzer yanlışların fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarındaki varlığını ortaya koyan Can ve Harman-

dar (2004), aday öğretmenlerden soydum metalini oluşturan taneciklerin hangi sembollerle gösterileceğini ve nedenini açıklamalarını istemiştir. Öğretmen adayları tarafından yoğunlukla önerilen model + yüklü metal iyonlarının metalin her yanına dağılmış elektron denizi içinde yer aldığıdır.

Bu konudaki ikinci yanılgı, metalik bağın moleküllerden meydana geldiği ve metalik örgüde moleküller arası bağların bulunduğu düşünce biçimidir. Üçüncü ve son yanılgı metalik bağın zayıf bir bağ olduğu düşüncesidir. Coll ve Taylor (2001) söz konusu yanılgının hem ortaöğretim ve hem de üniversite öğrencilerindeki varlığına dikkat çekmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Maddenin tanecikli modeli gibi kimyasal bağlar da, çeşitli olayları ve kimya kavramlarını açıklamakta kullanılan kavramsal araçlardan birisidir. Nitekim, maddenin taşıdığı özellikler, fiziksel ya da kimyasal değişmeler, kimyasal reaksiyonların türü, oluşum biçimi ve termodinamik özellikleri ancak kimyasal bağlar ile açıklanabilir. Kimyasal bağların anlaşılması ya da bu konuya ilişkin bilimsel fikirlerle çelişen düşünce biçimlerinin varlığı yukarıda anılan pek çok kavramın anlaşılmasına ya da yanlış yorumlanmasına neden olabilecektir. Belki de bu nedenle, yukarıda tanıtılan çok sayıda araştırmanın odağında kimyasal bağ kavramı yer almıştır.

Yapılan literatür taraması öğrencilerin kimyasal bağlara ilişkin çeşitli kavram yanılgılarına ya da alternatif fikirlere sahip olduğunu ve bunların geleneksel öğretim sonrasında da varlığını sürdürmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Yine çalışma öğrenim seviyesi, yaş ve kültürel farklılık gözetmeksizin öğrencilerde benzer kavram yanılgılarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki, ilköğretim öğrencilerinin sergilediği çoğu alternatif fikir ortaöğretim öğrencilerinde hatta aralarında öğretmen adaylarının da bulunduğu üniversite öğrencilerinde mevcut olabilmektedir. Kimya alan bilgilerindeki artışa karşın, ortaöğretim dönemlerine ait kavram yanılgılarının varlığını sürdürmeye devam etmesi dikkat çekicidir. Nitekim Nicoll (2001) üniversitede aldıkları kimya eğitimine karşın öğrencilerin mevcut kavram yanılgılarındaki azalmanın yeterli düzeyde olmadığını vurgulamaktadır.

Araştırmacılar öğrencilerdeki kavram yanılgılarının kaynakları konusunda çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Örneğin Butts ve Smith (1987) kimyasal bağların gösteriminde top-çubuk modelinin kullanımının sakıncalarına değinmekte, öğrencilerin kimyasal bağları çubuk gibi somut nesnelere olarak düşünebildiklerine dikkat çekmektedir. Nitekim benzer nedenle, bazı öğrenciler kimyasal bağların kütlesi olduğunu düşünebilmektedir. Top-çubuk modeli iyonik bağlar ve iyonik kafesler konusunda da alternatif fikirler yaratabilmektedir. Çünkü iyonlar arasındaki büyük boşluklar öğrencilerin daha önceki dönemlerde öğrendikleri maddenin tanecikli modeli ile çelişmektedir.

Kavram yanılgılarının diğer bir kaynağı ise, kimyasal bağların tanımında gizlenmektedir. Barker ve Millar (2000) öğretmenlerin kimyasal bağları anlatırken kovalent ve iyonik bağları 'kimyasal bağ', diğerlerini ise, 'çekim kuvveti ya da etkileşim' olarak isimlendirmesinin karışıklığa neden olabildiğini vurgulamaktadır. Nitekim, bu düşünceden hareket eden bazı öğrenciler kimyasal bağların kuvveti konusunda da sorun yaşamaktadır. Sınıf içinde dilin kullanımına ilişkin dikkatsizlikler alternatif fikirlerin oluşumunda rol oynayan diğer bir etmendir. Öğretmene açık ve anlaşılır gelen ifadeler, bazen bu dili yeni öğrenmekte olan öğrenciyi ikileme düşürebilmektedir.

◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

Öğrencilerin kimyasal bağ oluşumunu açıklarken atom ve elektronlara canlı varlıklara ilişkin duygu ve düşünceleri yüklemeleri de yine kullanılan dil ile ilintilidir.

Kovalent bağ konusundaki yanlışlar pek çok nedenden kaynaklanabilir. Bunlardan ilki, “elektronegatiflik” ve “polarite” kavramlarının anlaşılma-ş olmasıdır. Nitekim, polar kovalent bağ bu iki kavram üzerine inşa edilmektedir. Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003) tarafından da dile getirildiği üzere diğer bir yanlış kaynağı, öğretim sırasında kullanılan Lewis yapısı ve bu gösterime yapılan vurgudur. Sınıf içi iletişim sırasında atomların elektronlarını vermek istememesi ve elektronlarını paylaşması ifadesinin fazlaca vurgulanması da diğer bir yanlış kaynağını oluşturabilir. Bunların yanı sıra, kovalent bağdaki yanlışlar elektron paylaşımının nasıl gerçekleştiğinin görselleştirilememesi ve bu boşlukları öğrencilerin kendince doldurmasından da kaynaklanabilir. Kısacası, kovalent bağ kavramı konusunda yanlışların davet edildiği açık kapılar çoğunluktadır.

Bilginin oluşturulması sürecinde oynadığı yönlendirici rol nedeniyle, öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları alternatif fikirlerin belirlenmesi öğretimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir adımdır. Öğrencilerin öğretim öncesi düşünce biçimlerinin belirlenmesinde izlenilecek çeşitli yollar bulunmaktadır. Bunların başında alternatif fikirlerin belirlendiği araştırmaların bulguları gelmektedir. Buna ilave olarak, ikincil kaynak görevini üstlenen literatür taramalarından (Özmen, 2004) veya indekslerden (Pfundt & Duit, 2000) yararlanılabilir. Mevcut bulgulardan hareket etmek yerine, öğrencilerin konu ile ilişkili öğretim öncesi fikirlerini araştırmacılar tarafından (Kabapınar, 2003; Özmen, 2004; Wandersee, Mintzes & Novak, 1994; White & Gunstone, 1992) önerilen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak kendisi belirleyebilir.

Pek çok çalışma sonuçlarında ortaya çıktığı üzere bu çalışmada da, öğrencilerin öğretim öncesi yanlışlarının geleneksel öğretim sonrasında devam ettiği belirlenmiştir. Bunu izleyecek öneri, öğrencilerin öğretim öncesi yanlışlarının giderilmesi için özel stratejilerin kullanıldığı oluşturmacı öğretim yöntemlerinin tasarlanması olacaktır. Bunlar arasında, kavramsal değişim stratejisi, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, benzetim ve zincirleme benzetim gibi stratejiler sayılabilir (Brown, 1994; Chinn & Brewer, 1993; Johnston & Scott, 1991; Scott, Asoko & Driver, 1992; Wandersee, Mintzes & Novak, 1994; Welford, Osborne & Scott, 1996). Gerek bu araştırmaların gerekse kimyasal bağ kavramının öğretimine odaklanan araştırmaların bulguları, benimsenen öğretim stratejisi ne olursa olsun, öğrenci düşünce biçiminin öğretim sırasında aktif kılınmasının yanlışların giderilmesinde etkili bir yol olduğunu ortaya koymaktadır (Atasoy, Kadayıfçı & Akkuş, 2003; Ayar Kayalı & Tarhan, 2005; Öztürk Ürek & Tarhan, 2005; Teichert & Stacy, 2002).

Yapılan literatür taraması ışığında, kovalent bağın oluşum süreci hakkındaki öğrenci düşünce biçimlerini ve zihinsel modellerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Özellikle kovalent bağda son yörünge elektronlarının hareketini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede, kovalent bağın oluşum sürecine ve elektron paylaşımına yönelik öğrencilerin zihinsel modellerini açığa çıkaracak araştırmaların yapılması önerilebilir. Her ne kadar bu çalışmada, kimyasal bağ konusunda tasarlanmış öğretim yöntemleri incelenmese de, yapılan literatür taraması bu konuda yeterince araştırmanın yapılmamış olduğu izlenimini vermektedir. Bu bağlamda, literatüre geçen yanlışların giderilmesini hedef alan belirli bir öğretim stratejisinin etkililiğini araştıran çalışmalara da ihtiyaç olduğunu söylemek olasıdır.

### Kaynakça

- Anderson, B. (1990). Pupils' conceptions of matter and its transformations (age 12-16). *Studies in Science Education*, 18, 53-85.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. & Akkuş, H. (2003). Kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 61-79.
- Ayar Kayalı, H. & Tarhan, L. (2005). "İyonik bağlar" konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi amacıyla yapılandırmacı-aktif öğrenmeye dayalı bir rehber materyal uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 145-154.
- Barker, V. & Millar, R. (2000). Students' reasoning about basic chemical bonding: What changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 22 (11), 1171-1200.
- Barker, V. (1995). *A longitudinal study of 16-18 year olds' understanding of basic chemical ideas*. Unpublished Doctorate Thesis, Department of Educational Studies, University of York.
- Barker, V. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: What changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 22, 1171-1200.
- Ben-Zvi, R., Eylon, B. & Silberstein, J. (1986). Is an atom of copper malleable? *Journal of Chemical Education*, 63, 64-66.
- Birk, J.P. & Kurtz, M.J. (1999). Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure and bonding. *Journal of Chemical Education*, 76, 124-128.
- Boo, H. K. (1998). Students' understandings of chemical bonds and the energetic of chemical reactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 3 (5), 569 – 581.
- Brook A., Briggs H. & Driver R. (1984). *Aspects of secondary students' understanding of the particulate nature of matter*. Children's Learning in Science Project, Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds.
- Brown, D.E. (1994). Facilitating conceptual change using analogies and explanatory models. *International Journal of Science Education*, 16 (2), pp.201-214.
- Burbules, N.C. & Linn, M.C. (1988). Response to contradiction: Scientific reasoning during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 80, 67-75.
- Butts, B. & Smith, R. (1987). HSC chemistry students' understanding of the structure and properties of molecular and ionic compounds. *Research in Science Education*, 17, 192-201.
- Can, Ş. & Harmandar, M. (2004). Fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramsal yanılgıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8). [http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/Can\\_Harmandar.htm](http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/Can_Harmandar.htm)
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T. & Sözbilir, M. (2003). Kimya öğretmen adaylarının kovalent bağ ve molekül yapıları ile ilgili kavram yanılgıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 66-72.
- Chinn, C. & Brewer, W. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 1-49.
- Coll, R.K. & Taylor, N. (2001). Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students. *Research in Science and Technological Education*, 19, 171-191.
- Coll, R.K. & Taylor, N. (2002). Mental models in chemistry: senior chemistry students' mental models of chemical bonding. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 3 (2), 175-184.
- Coll, R.K. & Treagust, D.F. (2003). Investigation of secondary school, undergraduate, and graduate learners' mental models of ionic bonding. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (5), 464-486.
- Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Driver, R. & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10, 37-60.



◆ Filiz Mirzalar Kabapınar

- Driver, R. (1985). *The pupil as scientist?* Milton Keynes: Open University Press.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A., (1985). *Children's ideas in science* (6<sup>th</sup> Ed.). Open University Press: Milton Keynes.
- Gabel, D.L., Samuel, K.V. & Hunn, D. (1987). Understanding the particulate nature of matter. *Journal of Chemical Education*, 64, 695-697.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*, Longman: Longman.
- Griffiths, A.K. & Preston, K.P. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atom and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (6), 611-628.
- Johnston, K. & Driver, R. (1991). *A case study of teaching and learning about particle theory: A Constructivist teaching scheme in action*. Children's Learning in Science, Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds.
- Johnston, K. & Scott, P. (1991). Diagnostic teaching in the science classroom: teaching/learning strategies to promote development in understanding about conservation of mass on dissolving. *Research in Science and Technological Education*, 9(2), 193-212.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanlışlarının ölçülmesinde kullanılacak bir ölçeğin bilgi-kavram düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 398-417.
- Kabapınar, F. (2004). Secondary science students' misconceptions concerning chemical bonding. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Lee, O., Eichinger, D.C., Anderson, C.W., Berkheimer, G.D. & Blakeslee, T.D. (1993). Changing middle school students' conceptions of matter and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (3), 249-270.
- Levy Nahum, T., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Bar-Dov, Z. (2004). Can final examinations amplify students' misconceptions in chemistry?. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(3), 301-325.
- Mirzalar Kabapınar, F. & Adik, B. (2005). Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin fiziksel değişim ve kimyasal bağ ilişkisini anlama seviyesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 123-147.
- Nakhleh, M.B. (1992). Why some students do not learn chemistry? Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69, 191-196.
- Nicoll, G. (2001). A report of undergraduates bonding misconceptions. *International Journal of Science Education*, 23(7), 707-730.
- Novick, S. & Nussbaum, J. (1978). Junior high school pupils' understanding of the particulate nature of matter: An interview study. *Science Education*, 62 (3), 273-81.
- Novick, S. & Nussbaum, J. (1981). Pupils' understanding of the particulate nature of matter: A cross-age study. *Science Education*, 65 (2), 187-196.
- Nussbaum, J. & Novak, J.D. (1976). An assessment of children's concepts of the earth utilizing structured interviews. *Science Education*, 63, 83-93.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: The implications of children's science*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Osborne, R.J. & Wittrock, M.C. (1983). Learning science: A generative process. *Science Education*, 67, 489-508.
- Osborne, R.J., Bell, B.F. & Gilbert, J.K. (1983). Science teaching and children's views of the world. *European Journal of Science Education*, 5, 1-14.
- Özmen, H. (2004). Some student misconceptions in chemistry: A literature review of chemical bonding. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 147-159.
- Öztürk Ürek, R. & Tarhan, L. (2005). "Kovalent bağlar" konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde yapılandırıcılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 168-177.

- Peterson, R. & Treagust, D. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66(6), 459-460.
- Peterson, R.F. (1993). Tertiary students' understanding of covalent bonding and structure concepts. *Australian Journal of Chemical Education*, 11-15.
- Peterson, R.F., Treagust, D.F. & Garnett, P. (1989). Development and application of a diagnostic instrument to evaluate grade-11 and grade-12 students' concepts of covalent bonding and structure following a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 301-314.
- Pfundt, H. & Duit, R. (2000). *Bibliography: Students' alternative frameworks and science education*. Kiel, Germany: University of Kiel Institute for Science Education.
- Pfundt, H. (1981). The atom- the final link in the division process or the first building block? Pre-instructional conception about the structure of substances. *Chemica Didactica* 7, 75-94.
- Preira, M.P. & Pestana, M.E.M. (1991). Pupils' representations of models of water. *International Journal of Science Education*, 13, 313-319.
- Scott, P.H., Asoko, H.M. & Driver, R.H. (1992). Teaching for conceptual change: A review of strategies. In R. Duit, F. Goldberd & H. Nieddener (eds.), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies*. University of Kiel: Germany.
- Taber, K. S. (1997). Students' understanding of ionic bonding: Molecular versus electrostatic framework. *School Science Review*, 78, 85-95.
- Taber, K.S. & Watts, M. (1996). The secret life of the chemical bound: students' antropomorphic and animistic references to bonding. *International Journal of Science Education*, 18(5), 557-568.
- Taber, K.S. (1993). Stability and lability in student conceptions: some evidence from a case study. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Liverpool.
- Taber, K.S. (1994). Misunderstanding the ionic bond. *Education in Chemistry*, 31, 100-103.
- Taber, K.S. (1998). An alternative conceptual framework from chemistry education. *International Journal of Science Education*, 20, 597-608.
- Tan, K. C.D. & Treagust, D.F. (1999). Evaluating students' understanding of chemical bonding. *School Science Review*, 81(294), 75-84.
- Teichert, M.A. & Stacy, A.M. (2002). Promoting understanding of chemical bonding and spontaneity through student explanation and integration of ideas. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 464-496.
- Ünal, S., Özmen, H., Demircioğlu, G. & Ayas, A. (2001). Lise öğrencilerinin kimyasal bağlarla ilgili anlama düzeylerinin ve yanılgılarının belirlenmesine yönelik bir çalışma. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education*, 1 (2), 205-221.
- Wandersee, J., Mintzes, J. & Novak, J. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D.L. Gabel (ed), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 177-210). New York: Macmillan Publishing Company.
- Welford, G., Osborne J. & Scott, P. (1996). *Research in Science Education in Europe: current issues and themes*. London: The Falmer Press.
- White, R.T. & Gunstone, R.F. (1992). *Probing understanding*. London: Falmer Press.
- Wightman, T., Green, P. & Scott, P. (1986). *The construction of meaning and conceptual change in classroom settings: case studies on the particulate nature of matter*. Children's Learning in Science Project, Leeds: University of Leeds.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **A LITERATURE REVIEW OF STUDENT MISCONCEPTIONS ON CHEMICAL BONDING I: INTRAMOLECULAR BONDING**

---

**Filiz MİRZALAR KABAPINAR\***

### **Abstract**

With adaptation of constructivist theory of learning, it was no longer acceptable that students come to the class as blank states instead they have developed ideas before they receive instruction. Research on students' ideas has become a central aspect around the world. Chemical bonding was one of them studied comprehensively. Due to the large amount of studies in the field, it was not possible to examine the literature on student misconceptions about chemical bonding as a whole. In this paper student misconceptions on intramolecular chemical bonding reported in the literature were examined and the patterns of student thinking emerged out of the literature were determined. On the basis of the review some suggestions for teaching and future research were also made.

**Key Words:** Science education, chemical bonding, intramolecular bonding, alternative ideas, misconception, literature review

---

\* Assistant Professor; M.Ü. Atatürk Faculty of Education. OFMA Department of Education , Chemistry Teaching Programme

# İLKÖĞRETİM 6,7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI

Yunus Emre TOPÇU\*

## Özet

Bu araştırma; ilköğretim 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili değişik verileri belirlemek amacıyla Kayseri merkez ilçelerinde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 8 ilköğretim okulundaki 433 öğrenciden, anket ile veri toplanarak yapılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bazı sorular belirlenmiş; bu sorulardan hareketle cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okudukları sınıf ve anne-babalarının eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıklarında ve kütüphane kullanımlarında bir farklılık olup oluşmadığı araştırılmıştır. Veriler SPSS programına girilmiş ve veri analizi ki-kare ile yapılmıştır. Öğrencilerin gece yatmadan önce kitap okumayı seçmelerinde kendilerine ait odalarının olmasının etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma alışkanlığı, kütüphane, okul, öğretmen

## Giriş

Bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmelere bağlı yaşamın her alanında hızlı değişimler olmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek ve geleceği teminat altına alabilmek ancak istenilen sayı ve nitelikte yetişmiş insan gücü ile mümkün olacaktır. Yetişmiş insan gücüne sahip olmanın tek yolunun eğitim olması, bunun farkında olan ülkelerin eğitime büyük önem vermelerini sağlamaktadır.

“Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken gerekli bilgileri, becerileri, tutumları ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir” (Karşlı,2003:9). Eğitim sürecinde insana, kendisini ve çevresini tanıması, diğer insanlarla ve doğa ile uyum içinde yaşaması, kendini geliştirerek mutlu olması için gerekenler öğretilmektedir.

Eğitim içindeki en önemli yer dil eğitimine aittir. Dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki kısımdır. Anlama becerilerinden olan okuma becerisi bireyin sosyal hayatının önemli bir parçası ve bilgiye ulaşmanın en temel yoludur. “Okuma becerisi üzerine bir okuma alışkanlığının kurulabilmesi için en önemli koşul ise temeli sağlam bir ana dil eğitimidir. Bu bakımdan ülkemizde doğru ve etkin bir Türkçe eğitimi güçlü bir şekilde yaygınlaştırılmalıdır. Böyle bir eğitimden geçmemiş kimse yaşı ne olursa olsun gerçek okur niteliği kazanamayacaktır” (Bayram,2001:121).

Okuma alışkanlığı kazanan birey, kendini her dönem ve her yaşta yenileyecektir. Ancak öğrencilerin çoğu ders kitabı dışında bir şey okumamaktadır. Bunda okul ve sınıf kitaplıkları ve halk kütüphanelerinin yeterli düzeyde olmamaları ve kütüp-

\* Himmetdede Kasabası Piyade Er Kemal Ergen Lisesi Edebiyat Öğretmeni Kocasinan/KAYSERİ

◆ Yunus Emre Topçu

hanelerin etkili şekilde kullanılmamaları; öğretmenlerin, okulların, ailelerin ve ülke yöneticilerinin okuma alışkanlığına hak ettiği değeri vermemeleri; görsel iletişim araçlarının çocuğa daha cazip gelmesi gibi faktörler, çocuğun ilköğretim ve bunu izleyen ortaöğretim yıllarında okumadan ve kitaptan kopmasına, kaçmasına sebep olmaktadır.

### Okuma

Okumak; keşiftir, buluştur, eğlencedir, kendini dinlemektir. “Okumak, karmaşık şekillerin eğri büğrü çizgilerin anlamsız dünyasında birden bire kendi dünyamızı kendi konuşmalarımızın anlamlı sözcüklerini yakalamaktır(Selvi,1998:1). “Okuma aynı zamanda yaşamı zenginleştiren insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir”(Çoşkun,2003:101).

Okumanın zaman içerisinde işlevinde yenilikler görülmektedir. “Okuma bir zamanlar sadece önemli bir mesaj alma aracı olarak değerlendirilirken; bugün okuma araştırmaları okuma faaliyetini, aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzenli bir zihinsel işlem olarak tanımlamaktadır. Okuma, dil ile kişiliği sistematik olarak geliştiren en etkili araçlardan biridir(Bamberg,1990:1-2). İlköğretimde verilecek iyi bir okuma eğitimi öğrencilerin değişik alanlarda daha başarılı olmalarına çok büyük katkı sağlayacaktır.

İyi bir okuyucu iyi bir öğrencidir. Okuma, günümüzde bir ayrıcalık değil bir zorunluluktur.

### Alışkanlık

Alışkanlık, “bir şeye alışmış olma durumu, iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanmasıdır” (Türkçe Sözlük,1998:83).

“Bir durumun alışkanlık haline gelmesi için davranışın çok tekrar edilmesi ve bireye zevk vermesi gerekmektedir”(Gürcan,1996:48). Kazandırılmak istenen alışkanlıktan zevk almasını öğretmek bireye yapılacak en büyük iyiliktir.

Hayatımız çoğu zaman alışkanlıklarımız etrafında döner. “Bundan dolayı bazı alışkanlıkları kazanmak ve bazılarını da kurtulmak için nelerin yapılması gerektiğini bilmek herkesi ilgilendiren bir konudur”(Baymur,1993:176). İnsan, her hareketini düşünerek yapamayacağından dolayı doğruları yapmak için doğru alışkanlıklar kazanmalıdır.

“Alışkanlıklar birey yaşamında çevreden, ebeveynlerden öğretmenlerden davranış modelleri biçiminde elde edilir”(Bambergger,1990:44). Bireye doğru alışkanlıklar kazandırmak için bu ortamların kontrol edilmesi gerekir.

### Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığı dediğimizde neyi, ne kadar okumamız gerektiği sorusu akla geliyor. Yılmaz'a (1992,12) göre okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir.

Okuma alışkanlığı denildiğinde herhangi bir kitabı, gazeteyi, dergiyi değişik nedenlerle okumak olarak anlıyoruz; fakat Okay (2004,417) okuma alışkanlığı çerçevesinde ilmi ve mesleki kitapların dışında, sanat ve düşünce alanına giren eserleri kast ediyor. Herhangi bir meslek sahibinin kendi alanında yazılmış kitapları okuma-

sını, takip etmesini tabii ve zaruri olarak görüyor; edebi ve felsefi eserlerinin okunmasını, okuma alışkanlığı içinde değerlendiriyor.

Dökmen'e (1994, 34) göre ise okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılacak bazı ölçütler şunlardır:

1. Okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu,
2. Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,
3. Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,
4. Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,
5. Okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği; satın almak, ödünç almak veya kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği"dir.

Okuma alışkanlığı değişik şekillerde tarif edilirken birçok neden okuma alışkanlığı önünde engel olarak durmaktadır. Ülkemizde okuma alışkanlığının az olmasının önemli bir nedeni olarak sözlü kültür unsurlarının yaygın olması gösterilmektedir. Özçelebi'ye göre (1990:123) ise Türkiye'de okuma alışkanlığı olmamasının temel iki nedeni:

1. "Okuma-düşünme özgürlüğünün önüne dikilen engeller, kitaba ve her türlü yayına uygulanan baskı ve yasaklardır.

2. Türk insanının küçük yaştan itibaren aile içinde ve okulda kitapla ilişki kurmaması, bu ilişkinin eğitim dizgesi içinde öğretmen-öğrenci ve kütüphane biçiminde bütünleşmemesidir".

Bir alışkanlığın kazanılmasında onun ihtiyaç olarak algılanması çok önemlidir. "Batı dünyasında kitap okuma; ihtiyaç sıralamasına göre 18. sırada yer alırken, ülkemizde 222. sırada yer alıyor (Ünal,1999:39). İlk önce ülkemiz insanının okumanın bir ihtiyaç olduğunu farkına varması gerekmektedir. Ayrıca Okay (2004:413) toplumumuzda gelişmekte olan ülkeler bir yana kendi yakın dönemleriyle mukayese ettiğimizde de iç açıcı bir manzarayla karşılaşmıyoruz, diyor. Zaman içerisinde toplumumuzda okuryazar oranının artmasıyla birlikte okuma alışkanlığının artacağı yerde düşmesi de düşündürücüdür.

#### **Araştırmanın Amacı**

Okuma alışkanlığı toplumumuzun önemli bir sorunudur. Bu sorunun çözülmesi toplum ve bireyin hayatına önemli katkılar sağlayacaktır; fakat okuma alışkanlığının hak ettiği değeri görememesi, bu konuda yeterince bilimsel çalışmanın yapılmaması ve gerekli çabayı göstermememiz okuma alışkanlığının hâlâ önümüzde bir sorun olarak durmasına neden olmaktadır.

Bu çalışma; ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemek ve okuma alışkanlığı çalışmalarına katkı sağlamak için yapılmıştır.

#### **Bulgular Ve Yorum**

Bu bölümde yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardan bir bölümüne yer verilecektir.

◆ Yunus Emre Topçu

**Belirli Türlerdeki Kitap Ve Dergileri Hangi Sıklıkla Okudukları İle İlgili Soruların Analizi**

Okuma alışkanlığını tanımlamada okuyucunun değişik türlerdeki yayınları ne sıklıkla okuduğu önemlidir. Bu bölümde öğrencilerin bu türleri ne sıklıkla okudukları ile ilgili tablolara yer verilmiştir.

**Tablo 1: Sınıflara Göre Hikâye Okuma Sıklığının Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Hikâye Okuma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
6.Sınıf	N	42	83	12	8	<b>145</b>
	%	29,0	57,2	8,3	5,5	<b>100,0</b>
7.Sınıf	N	32	85	13	13	<b>143</b>
	%	22,4	59,4	9,1	9,1	<b>100,0</b>
8.Sınıf	N	18	70	34	23	<b>145</b>
	%	12,4	48,3	23,4	15,9	<b>100,0</b>
TOPLAM	N	<b>92</b>	<b>238</b>	<b>59</b>	<b>44</b>	<b>433</b>
	%	<b>21,2</b>	<b>55,0</b>	<b>13,6</b>	<b>10,2</b>	<b>100,0</b>

$X^2=34.66$  sd=6 P=.000

Hikâye okuma sıklığı ile öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(6)}=34.66$ , P<.05).

**Tablo 2: Ailelerin Ekonomik Gelirine Göre Roman Okuma Sıklığının Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Roman Okuma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
500 Milyon Altı	N	33	73	34	64	<b>204</b>
	%	16,2	33,8	16,7	31,4	<b>100,0</b>
501-1 Milyar Arası	N	49	38	28	26	<b>141</b>
	%	34,8	27,0	19,9	18,4	<b>100,0</b>
1 Milyardan Fazla	N	35	24	10	16	<b>85</b>
	%	41,2	28,2	11,8	18,8	<b>100,0</b>
TOPLAM	N	<b>117</b>	<b>135</b>	<b>72</b>	<b>106</b>	<b>430</b>
	%	<b>27,2</b>	<b>31,4</b>	<b>16,7</b>	<b>24,7</b>	<b>100,0</b>

$X^2=29.77$  sd=6 P=.000

Roman okuma sıklığı ile öğrencilerin ailelerinin ekonomik gelirleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(6)}=29.77$ , P<.05).

**Tablo 3: Ailelerin Ekonomik Gelirine Göre Şiir Kitabı Okuma Sıklığının Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Şiir Kitabı Okuma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
500 Milyon	N	64	60	37	42	<b>203</b>
Altı	%	31,5	29,6	18,2	20,7	<b>100,0</b>
501-1 Milyar	N	18	43	41	37	<b>139</b>
Arası	%	12,9	30,9	29,5	26,6	<b>100,0</b>
1 Milyardan	N	8	17	31	28	<b>84</b>
Fazla	%	9,5	20,2	36,9	33,3	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>90</b>	<b>120</b>	<b>109</b>	<b>107</b>	<b>426</b>
	<b>%</b>	<b>21,1</b>	<b>28,2</b>	<b>25,6</b>	<b>25,1</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=55.83 \text{ sd}=6 \text{ P}=.000$$

Şiir kitabı okuma sıklığı ile öğrencilerin ailelerinin ekonomik geliri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(6)}=55.83$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 4: Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Dergi Okuma Sıklığının Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Dergi Okuma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
500 Milyon	N	36	55	44	67	<b>202</b>
Altı	%	17,8	27,2	21,8	33,2	<b>100,0</b>
501-1 Milyar	N	52	44	23	22	<b>141</b>
Arası	%	36,9	31,2	16,3	15,6	<b>100,0</b>
1 Milyardan	N	33	29	10	13	<b>85</b>
Fazla	%	38,8	34,1	11,8	15,3	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>121</b>	<b>128</b>	<b>77</b>	<b>102</b>	<b>428</b>
	<b>%</b>	<b>28,3</b>	<b>29,9</b>	<b>18,0</b>	<b>23,8</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=33.57 \text{ sd}=6 \text{ P}=.000$$

Dergi okuma sıklığı ile öğrencilerin ailelerinin ekonomik geliri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(6)}=33.57$ ,  $P<.05$ ).



◆ Yunus Emre Topçu

**Tablo 5: Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Öğrencilerin Ansiklopediye Başvurma Sıklığının Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Ansiklopediye Başvurma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
500 Milyon Altı	N	28	38	56	78	<b>200</b>
	%	14,0	19,0	28,0	39,0	<b>100,0</b>
501-1 Milyar Arası	N	21	39	48	32	<b>140</b>
	%	15,0	27,9	34,3	22,9	<b>100,0</b>
1 Milyardan Fazla	N	16	23	24	22	<b>85</b>
	%	18,8	27,1	28,2	25,9	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>128</b>	<b>132</b>	<b>425</b>
	<b>%</b>	<b>15,3</b>	<b>23,5</b>	<b>30,1</b>	<b>31,1</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=13.25 \text{ sd}=6 \text{ P}=.039$$

Ansiklopediye başvurma sıklığı ile öğrencilerin ailelerin ekonomik geliri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(6)}=13.25$ ,  $P<.05$ ).

**Öğrencilerin Gün İçerisinde Hangi Zamanda Hangi Sıklıkla Okudukları İle İlgili Soruların Analizi**

**Tablo 6: Sınıflara Göre Sabah Erken Saatlerde Kitap Okuma Sıklığı İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Sabah Erken Saatlerde Okuma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
6.Sınıf	N	23	35	18	64	<b>140</b>
	%	16,4	25,0	12,9	45,7	<b>100,0</b>
7.Sınıf	N	9	30	23	79	<b>141</b>
	%	6,4	21,3	16,3	56,0	<b>100,0</b>
8.Sınıf	N	10	21	24	89	<b>144</b>
	%	6,9	14,6	16,7	61,8	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>42</b>	<b>86</b>	<b>65</b>	<b>232</b>	<b>425</b>
	<b>%</b>	<b>9,9</b>	<b>20,2</b>	<b>15,3</b>	<b>54,6</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=17.25 \text{ sd}=6 \text{ P}=.008$$

Sabah erken saatlerde kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin sınıflara göre dağılımları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(6)}=17.25$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 7: Öğrencilerin Kendilerine Ait Odaları Olup Olmamasına Göre Gece Yatmadan Önce Kitap Okuma Sıklıkları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Gece Yatmadan Önce Okuma				TOPLAM
		Sık Sık	Bazen	Nadiren	H.H.Hiç	
Var	N	117	54	35	47	253
	%	46,2	21,3	13,8	18,6	100,0
Yok	N	39	38	30	66	173
	%	22,5	22,0	17,3	38,2	100,0
TOPLAM	N	156	92	65	113	426
	%	36,6	21,6	15,3	26,5	100,0

$$X^2=31.44 \text{ sd}=3 \text{ P}=.008$$

Gece yatmadan önce kitap okuma sıklıkları ile öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(3)}=31.44$ ,  $P<.05$ ).

#### Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerden Aile İle İlgili Soruların Analizi

**Tablo 8: Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Ailenin Öğrenciye Ders Kitabı Dışında Kitap Alıp Almamaları ile İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Aileniz Ders Kitabı Dışında Size Kitap Alıyor mu?		TOPLAM
		Evet	Hayır	
500 Milyon Altı	N	113	93	206
	%	54,9	45,1	100,0
501-1 Milyar Arası	N	125	17	142
	%	88,0	12,0	100,0
1 Milyardan Fazla	N	79	6	85
	%	92,9	7,1	100,0
TOPLAM	N	317	116	433
	%	73,2	26,8	100,0

$$X^2=68.15 \text{ sd}=2 \text{ P}=.000$$

Ailelerin ekonomik durumları ile ailenin öğrenciye ders kitabı dışında kitap alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(2)}=68.15$ ,  $P<.05$ ). Öğrencilerin ailelerinin ekonomik geliri arttıkça öğrencilerine ders kitabı haricinde kitap alma oranları artmaktadır.

◆ Yunus Emre Topçu

**Tablo 9: Annenin Eğitim Düzeyine Göre Ailenin Öğrenciye Ders Kitabı Haricinde Kitap Alıp Almaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Aileniz Ders Kitabı Dışında Kitap Alıyor mu?		TOPLAM
		Evet	Hayır	
Okuma-Yazma Bilmez	N	25	38	<b>63</b>
	%	39,7	60,3	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	20	13	<b>33</b>
	%	60,6	39,4	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	116	55	<b>171</b>
	%	67,8	32,2	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	48	3	<b>55</b>
	%	87,3	12,7	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	86	3	<b>89</b>
	%	96,6	3,4	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	22		<b>22</b>
	%	100,0		<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>317</b>	<b>116</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>73,2</b>	<b>26,8</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=79.78 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

Annelerin eğitim düzeyi ile ailenin öğrenciye ders kitabı haricinde kitap alıp almaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=79.78$ ,  $P<.05$ ). Annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrenciye ders kitabı dışında kitap alma yüzdesi de artmaktadır.

**Tablo 10: Babanın Eğitim Düzeyine Göre Ailenin Öğrenciye Ders Kitabı Haricinde Kitap Alıp Almaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Aileniz Ders Kitabı Dışında Kitap Alıyor mu?		TOPLAM
		Evet	Hayır	
Okuma-Yazma Bilmez	N	6	1	<b>7</b>
	%	85,7	14,3	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	15	14	<b>29</b>
	%	51,7	48,3	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	81	65	<b>146</b>
	%	55,5	44,5	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	58	29	<b>87</b>
	%	66,7	33,3	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	78	6	<b>84</b>
	%	92,9	7,1	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	79	1	<b>80</b>
	%	98,8	1,3	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>317</b>	<b>116</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>73,2</b>	<b>26,8</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=75.82 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

Babaların eğitim düzeyi ile ailenin öğrenciye ders kitabı haricinde kitap alıp almaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=75.82, P<.05$ ). Tablo 9 ve 10 incelendiğinde öğrenciye ders kitabı haricinde kitap alınmasında anne ve babaların eğitim düzeylerinin yüksek olmasının önemli olduğu; ayrıca annelerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının daha da önemli olduğu tablolarda açıkça görülmektedir.

**Tablo 11: Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Evlerinde Kitaplıklarının Olup Olmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Kitaplık		TOPLAM
		Evet	Hayır	
500 Milyon Altı	N	85	121	<b>206</b>
	%	41,3	58,7	<b>100,0</b>
501-1 Milyar Arası	N	108	34	<b>142</b>
	%	76,1	23,9	<b>100,0</b>
1 Milyardan Fazla	N	76	9	<b>85</b>
	%	89,4	10,6	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>269</b>	<b>164</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>62,1</b>	<b>37,9</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=76.71 \text{ sd}=2 \text{ P}=.000$$

Ailelerin ekonomik durumları ile evlerinde kitaplıklarının olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=76.71, P<.05$ ).

**Tablo 12: Annenin Eğitim Düzeyine Göre Evde Kitaplık Olup Olmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Evde Kitaplık		TOPLAM
		Var	Yok	
Okuma-Yazma Bilmez	N	23	40	<b>63</b>
	%	36,5	63,5	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	1	17	<b>33</b>
	%	48,5	51,5	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	93	78	<b>171</b>
	%	54,4	45,6	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	43	12	<b>55</b>
	%	78,2	21,6	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	73	16	<b>89</b>
	%	82,0	18,0	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	21	1	<b>22</b>
	%	95,5	4,5	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>269</b>	<b>164</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>62,1</b>	<b>37,9</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=55.92 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

◆ Yunus Emre Topçu

Annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin evinde kitaplık olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=55.92$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 13: Babanın Eğitim Düzeyine Göre Evde Kitaplık Olup Olmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Evde Kitaplık		TOPLAM
		Var	Yok	
Okuma-Yazma Bilmez	N	3	4	7
	%	42,9	57,1	100,0
Okur-Yazar	N	10	19	29
	%	34,5	65,5	100,0
İlkokul Mezunu	N	62	84	146
	%	42,5	57,5	100,0
Ortaokul Mezunu	N	57	30	87
	%	65,5	34,5	100,0
Lise Mezunu	N	65	19	84
	%	77,4	22,6	100,0
Üniversite Mezunu	N	72	8	80
	%	90,0	10,0	100,0
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>269</b>	<b>164</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>62,1</b>	<b>37,9</b>	<b>100,0</b>

$X^2=69.65$   $sd=5$   $P=.000$

Babaların eğitim düzeyi ile öğrencilerin evinde kitaplık olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=69.65$ ,  $P<.05$ ). Tablo 12-13 incelendiğinde öğrenciyi okumaya yönlendirecek önemli bir araç olan evdeki kitaplıkların olmasında anne ve babanın eğitim düzeylerinin yüksek olması çok önemlidir. Ayrıca annenin eğitim düzeyinin yüksek olması evde kitaplığın olmasında daha etkili olduğu tablolarda açıkça görülmektedir.

**Tablo 14: Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Öğrencinin Kendisine Ait Kitaplığının Olup Olmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Kendilerine Ait Kitaplık		TOPLAM
		Evet	Hayır	
500 Milyon Altı	N	62	144	206
	%	30,1	69,9	100,0
501-1 Milyar Arası	N	89	53	142
	%	62,7	37,3	100,0
1 Milyardan Fazla	N	66	19	85
	%	77,6	22,4	100,0
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>217</b>	<b>216</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>50,1</b>	<b>49,9</b>	<b>100,0</b>

$X^2=97.75$   $sd=2$   $P=.000$

İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ◆

Ailelerin ekonomik durumları ile öğrencilerin kendisine ait kitaplığının olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(2)}=97.75$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 15: Annenin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencinin Kendisine Ait Kitaplığının Olup Olmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Kendine Ait Kitaplık		TOPLAM
		Var	Yok	
Okuma-Yazma Bilmez	N	3	50	<b>63</b>
	%	20,6	79,4	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	11	22	<b>33</b>
	%	33,3	66,7	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	73	98	<b>171</b>
	%	42,5	57,5	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	35	20	<b>55</b>
	%	63,6	36,4	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	66	23	<b>89</b>
	%	74,2	25,8	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	19	3	<b>22</b>
	%	86,4	13,6	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>217</b>	<b>216</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>50,1</b>	<b>49,9</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=65.55 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

Annelerin eğitim düzeyi ile evde öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarının olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=65.55$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 16: Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencinin Kendine Ait Kitaplıklarının Olup Olmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Kendine Ait Kitaplık		TOPLAM
		Var	Yok	
Okuma-Yazma Bilmez	N	1	6	<b>7</b>
	%	14,3	85,7	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	7	22	<b>29</b>
	%	24,1	75,9	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	44	102	<b>146</b>
	%	30,1	69,9	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	43	44	<b>87</b>
	%	49,4	50,6	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	64	16	<b>80</b>
	%	69,0	31,0	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	64	16	<b>80</b>
	%	80,0	20,0	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>217</b>	<b>216</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>50,1</b>	<b>49,9</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=75.37 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

◆ Yunus Emre Topçu

Babaların eğitim düzeyi ile evde öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarının olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=75.37, P<.05$ ). Yukarıda olduğu gibi öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarının olması konusunda da anne ve babanın eğitim düzeylerin yüksek olması önemli bir faktördür. Ayrıca annelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması öğrencinin kendine ait kitaplığının olmasında daha etkili olduğu görülmüştür.

**Tablo 17: Annenin Eğitim Düzeyine Göre Öğrenciye Okula Başlamadan Önce Kitap Okunup Okunmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Öğrenciye Okula Başlamadan Önce Kitap Okuyan Biri Var Mı?		TOPLAM
		Var	Yok	
Okuma-Yazma Bilmez	N	27	36	<b>63</b>
	%	42,9	57,1	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	9	24	<b>33</b>
	%	27,3	72,7	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	86	85	<b>171</b>
	%	50,3	49,7	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	37	18	<b>55</b>
	%	67,3	32,7	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	66	23	<b>89</b>
	%	74,2	25,8	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	19	3	<b>22</b>
	%	86,4	13,6	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>244</b>	<b>189</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>56,4</b>	<b>43,6</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=40.75 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

Annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilere okula başlamadan önce herhangi biri tarafından kitap okunup okunmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $X^2_{(5)}=40.75, P<.05$ ). Annelerin eğitim düzeyi arttıkça okula başlamadan öğrencilere biri tarafından kitap okunması yüzdesi de artmaktadır.

**Tablo 18: Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrenciye Okula Başlamadan Önce Kitap Okunup Okunmaması İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Okula Başlamadan Kitap Okuyan Biri Var Mı?		TOPLAM
		Var	Yok	
Okuma-Yazma Bilmez	N	3	4	<b>7</b>
	%	42,9	57,1	<b>100,0</b>
Okur-Yazar	N	8	21	<b>29</b>
	%	27,6	72,4	<b>100,0</b>
İlkokul Mezunu	N	64	82	<b>146</b>
	%	43,8	56,2	<b>100,0</b>
Ortaokul Mezunu	N	50	37	<b>87</b>
	%	57,5	42,5	<b>100,0</b>
Lise Mezunu	N	53	31	<b>84</b>
	%	63,1	36,9	<b>100,0</b>
Üniversite Mezunu	N	66	14	<b>80</b>
	%	82,5	17,5	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>244</b>	<b>189</b>	<b>433</b>
	<b>%</b>	<b>56,4</b>	<b>43,6</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=43.40 \text{ sd}=5 \text{ P}=.000$$

Babaların eğitim düzeyi ile öğrencilere okula başlamadan önce herhangi biri tarafından kitap okunup okunmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $\chi^2_{(5)}=43.40$ ,  $P<.05$ ). Babaların eğitim düzeyi arttıkça okula başlamadan öğrencilere bir tarafından kitap okunma yüzdesi de artmaktadır.

#### Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerden Okul Kütüphanesi İle İlgili Soruların Analizi

**Tablo 19: Sınıflara Göre Öğrencilerin Okul Kütüphanesini Kullanma Sıklıkları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Okul Kütüphanesini Kullanma					TOPLAM
		Her Gün	Haf. İki Fazla	Haftada Bir Kere	Ayda Bir	Hiç	
6.Sınıf	N	7	12	21	15	36	<b>91</b>
	%	7,7	13,2	23,1	16,5	39,6	<b>100,0</b>
7.Sınıf	N	3	7	33	28	28	<b>99</b>
	%	3,0	7,1	33,3	28,3	28,3	<b>100,0</b>
8.Sınıf	N		1	25	26	41	<b>93</b>
	%		1,1	26,9	28,0	44,1	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>79</b>	<b>69</b>	<b>105</b>	<b>283</b>
	<b>%</b>	<b>3,5</b>	<b>7,1</b>	<b>27,9</b>	<b>24,4</b>	<b>37,1</b>	<b>100,0</b>

$$\chi^2=26.07 \text{ sd}=8 \text{ P}=.001$$

Öğrencilerin sınıflarına göre okul kütüphanesini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $\chi^2_{(8)}=26.07$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 20: Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Öğrencilerin Okul Kütüphanesini Kullanma Sıklıkları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Okul Kütüphanesini Kullanma Sıklığı					TOPLAM
		Her Gün	Haf. İki Fazla	Haftada Bir Kere	Ayda Bir	Hiç	
500 Milyon Altı	N	7	14	51	26	26	<b>124</b>
	%	5,6	11,3	41,1	21,0	21,0	<b>100,0</b>
501-1 Milyar Arası	N	3	4	19	22	44	<b>92</b>
	%	3,3	4,3	20,7	23,9	47,8	<b>100,0</b>
1 Milyardan Fazla	N		2	9	21	35	<b>67</b>
	%		3,0	13,4	31,3	52,2	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>79</b>	<b>69</b>	<b>105</b>	<b>283</b>
	<b>%</b>	<b>3,5</b>	<b>7,1</b>	<b>27,9</b>	<b>24,4</b>	<b>37,1</b>	<b>100,0</b>

$$\chi^2=41.77 \text{ sd}=8 \text{ P}=.000$$

Ailelerin ekonomik geliri ile öğrencinin okul kütüphanesini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $\chi^2_{(8)}=41.77$ ,  $P<.05$ ). Öğrencilerin ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça, öğrencilerin okul kütüphanelerini kullanma sıklıkları azalmaktadır.



◆ Yunus Emre Topçu

**Okuma Alışkanlığı İle İlgili Diğer Soruların Analizleri**

Burada öğrencinin kitapları temin yolları, kitap okumada örnek aldıkları kişiler, öğrencilerin okul dışında en çok nelere zaman ayırdıkları ile ilgili sorunun analizleri yapılmıştır.

**Tablo 21: Öğrencilerin Sınıflarına Göre En Sık Kitap Temin Etme Yolları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

	Sınıfları						TOPLAM	
	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Satın Alıyorum	57	39,3	79	55,6	80	64,3	<b>216</b>	<b>50,0</b>
Sınıf Kütüphanesinden Alıyorum	27	18,6	8	5,6	4	8,4	<b>39</b>	<b>9,0</b>
Okul Kütüphanesinden Alıyorum	21	14,5	26	18,3	20	10,7	<b>67</b>	<b>15,5</b>
Halk Kütüphanesinden Alıyorum	8	5,5	13	9,2	11	2,4	<b>32</b>	<b>7,4</b>
Hediye Geliyor	13	9,0	2	1,4	6	4,8	<b>21</b>	<b>4,9</b>
Arkadaşlarımdan Alıyorum	11	7,6	10	7,0	22	7,1	<b>43</b>	<b>10,0</b>
Öğretmenlerimden Alıyorum	8	5,5	4	2,8	2	1,4	<b>14</b>	<b>3,2</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	<b>142</b>	<b>100,0</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>

$X^2=48.88$   $sd=12$   $P=.000$

Kitap temin yollarının sınıflara göre dağılımında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $X^2_{(12)}=48.88$   $P<.05$ ). Öğrencilerin sınıflar yükseldikçe satın alma yüzdeleri artmaktadır. Öğretmenlerinden teminde ise öğrencilerin sınıfları yükseldikçe öğretmenlerden alanların yüzdesi düşmektedir.

**Tablo 22: Öğrencilerin Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Kitap Temini İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

	Gelir Durumu						TOPLAM	
	500 Milyon Altı		501-1 Milyon Arası		1 Milyardan Fazla		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Satın Alıyorum	75	36,4	87	61,3	54	64,3	<b>216</b>	<b>50,0</b>
Sınıf Kütüphanesinden Alıyorum	20	9,7	12	8,5	7	8,3	<b>39</b>	<b>9,0</b>
Okul Kütüphanesinden Alıyorum	52	25,2	6	4,2	9	10,7	<b>67</b>	<b>15,5</b>
Halk Kütüphanesinden Alıyorum	20	9,7	10	7,0	2	2,4	<b>32</b>	<b>7,4</b>
Hediye Geliyor	11	5,3	6	4,2	4	4,8	<b>21</b>	<b>4,9</b>
Arkadaşlarımdan Alıyorum	19	9,2	18	12,7	6	7,1	<b>43</b>	<b>10,0</b>
Öğretmenlerimden Alıyorum	9	4,4	3	2,1	2	2,4	<b>14</b>	<b>3,2</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>	<b>142</b>	<b>100,0</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>

$X^2=48.30$   $sd=12$   $P=.000$

Kitap temin yollarının ailelerinin ekonomik gelirlerine göre dağılımında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $X^2_{(12)}=48.30$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 23: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Kitap Okumada Örnek Alınan Kişiler İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

	Sınıfları						TOPLAM	
	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Annem	24	21,8	7	6,5	14	13,3	<b>45</b>	<b>13,9</b>
Babam	13	11,8	15	13,9	10	9,5	<b>38</b>	<b>11,8</b>
Öğretmenim	32	29,1	27	25,0	24	22,9	<b>83</b>	<b>25,7</b>
Arkadaşım	13	11,8	26	24,1	17	16,2	<b>56</b>	<b>17,3</b>
Kardeşim	18	16,4	17	15,7	23	21,9	<b>58</b>	<b>18,0</b>
Diğer	10	9,1	16	14,8	17	16,2	<b>43</b>	<b>13,3</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>	<b>105</b>	<b>100,0</b>	<b>323</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=19.45 \text{ sd}=10 \text{ P}=.035$$

Kitap okumada örnek alınan kişiler ile öğrencilerin sınıflara göre dağılımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur( $X^2_{(10)}=19.45$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 24: Ailelerinin Ekonomik Gelirlerine Göre Kitap Okumada Örnek Alınan Kişiler İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

	Sınıfları						TOPLAM	
	500 Milyon Altı		501-1 Milyar		1 Milyardan Fazla		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Annem	12	7,6	23	22,1	10	16,4	<b>45</b>	<b>13,9</b>
Babam	15	9,5	9	8,7	14	23,0	<b>38</b>	<b>11,8</b>
Öğretmenim	54	34,2	22	21,2	7	11,5	<b>83</b>	<b>25,7</b>
Arkadaşım	33	20,9	19	18,3	4	6,6	<b>56</b>	<b>17,3</b>
Kardeşim	20	12,7	20	19,2	18	29,5	<b>58</b>	<b>18,0</b>
Diğer	24	5,2	11	10,6	8	13,1	<b>43</b>	<b>13,3</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>158</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	<b>323</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=41.30 \text{ sd}=10 \text{ P}=.000$$

Kitap okumada örnek alınan kişiler ile ailelerinin ekonomik gelirleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur( $X^2_{(10)}=41.30$ ,  $P<.05$ ).

◆ Yunus Emre Topçu

**Tablo 25: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Okudukları Kitap Sayıları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Okudukları Kitap Sayısı					TOPLAM	
		Hiç	Yılda 1-5	Yılda 6-11	Ayda 1-3	Haftada En Az Bir		
6.Sınıf	N	5	21	16	45	58	<b>145</b>	
	%	3,4	14,5	11,0	31,0	40,0	<b>100,0</b>	
7.Sınıf	N	6	20	12	46	59	<b>143</b>	
	%	4,2	14,0	8,4	32,2	41,3	<b>100,0</b>	
8.Sınıf	N	8	39	13	48	37	<b>145</b>	
	%	5,5	26,9	9,0	33,1	25,5	<b>100,0</b>	
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>19</b>	<b>80</b>	<b>41</b>	<b>139</b>	<b>154</b>	<b>433</b>	
	<b>%</b>	<b>4,4</b>	<b>18,5</b>	<b>8,5</b>	<b>32,1</b>	<b>35,6</b>	<b>100,0</b>	

$$X^2=16.01 \text{ sd}=8 \text{ P}=.042$$

Öğrencilerin sınıfları ile okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $X^2_{(8)}=16.01$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 26: Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Gelirlerine Göre Okudukları Kitap Sayıları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Okudukları Kitap Sayısı					TOPLAM	
		Her Gün	Haf. İkidenden Fazla	Haftada Bir Kere	Ayda Bir	Hiç		
500 Milyon Altı	N	18	38	15	50	85	<b>206</b>	
	%	8,7	18,4	7,3	24,3	41,3	<b>100,0</b>	
501-1 Milyar Arası	N		23	16	61	42	<b>142</b>	
	%		16,2	11,3	43,0	29,6	<b>100,0</b>	
1 Milyardan Fazla	N	1	19	10	28	27	85	
	%	1,2	22,4	11,8	32,9	31,8	<b>100,0</b>	
<b>TOPLAM</b>	<b>N</b>	<b>19</b>	<b>80</b>	<b>41</b>	<b>139</b>	<b>154</b>	<b>433</b>	
	<b>%</b>	<b>4,4</b>	<b>18,5</b>	<b>8,5</b>	<b>32,1</b>	<b>35,6</b>	<b>100,0</b>	

$$X^2=33.02 \text{ sd}=8 \text{ P}=.000$$

Öğrencilerin ailesinin ekonomik gelirleri ile öğrencilerin okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $X^2_{(8)}=33.02$ ,  $P<.05$ ).

Tablo 27: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Okul Dışında En Çok Nelere Zaman Ayırdıkları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları

		Okul Dışında Ayrılan Zaman								TOPLAM
		TV	Oyun	Arkadaş	Kütüphane	Bilgisayar	Okul Dersi	Kitaplar	Liseler Sınavı	
6. Sınıf	N	31	14	4	4	12	63	17		145
	%	21,4	9,7	2,8	2,8	8,3	43,4	11,7		100,0
7. Sınıf	N	35	5	7	5	10	49	9	23	143
	%	24,5	3,5	4,9	3,5	7,0	34,3	6,3	16,1	100,0
8. Sınıf	N	34	5	6		13	41	1	44	144
	%	23,6	3,5	4,2		9,0	38,5	0,7	30,6	100,0
TOPLAM	N	100	24	17	9	35	153	27	67	432
	%	23,1	5,6	3,9	2,1	8,1	35,4	6,3	15,5	100,0

$$X^2=75.10 \text{ sd}=14 \text{ P}=.000$$

Öğrencilerin sınıflarına göre okul dışında en çok nelere zaman ayırdıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur( $X^2_{(14)}=75.10$ ,  $P<.05$ ).

Tablo 28: Öğrencilerin Ailelerin Ekonomik Gelirlerine Göre Okul Dışında En Çok Nelere Zaman Ayırdıkları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları

		Okul Dışında Ayrılan Zaman								TOPLAM
		TV	Oyun	Arkadaş	Kütüphane	Bilgisayar	Okul Dersi	Kitaplar	Liseler Sınavı	
500 Milyon Altı	N	50	16	6	5	18	82	12	17	206
	%	24,3	7,8	2,9	2,4	8,7	39,8	5,8	8,3	100,0
501-1 Milyar	N	34	7	9	3	5	47	14	22	141
	%	24,1	5,0	6,4	2,1	3,5	33,3	9,9	15,6	100,0
1 Milyardan Fazla	N	16	1	2	1	12	24	1	28	85
	%	18,8	1,2	2,4	1,2	14,1	28,2	1,2	32,9	100,0
TOPLAM	N	100	24	17	9	35	153	27	67	432
	%	23,1	5,6	3,9	2,1	8,1	35,4	6,3	15,5	100,0

$$X^2=49.68 \text{ sd}=14 \text{ P}=.000$$

Öğrencilerin ailelerin ekonomik gelirlerine göre okul dışında en çok nelere zaman ayırdıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur( $X^2_{(14)}=49.68$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 29: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Dışında En Çok Nelere zaman Ayırdıkları İle İlgili Kay-Kare Testi Sonuçları**

		Okul Dışında Ayrılan Zaman								TOPLAM
		TV	Oyun	Arkadaş	Kütüphane	Bilgisayar	Okul Dersi	Kitaplar	Liseler Sınavı	
<b>Erkek</b>	N	60	20	12	2	29	54	11	27	<b>215</b>
	%	27,9	9,3	5,6	0,9	13,5	25,1	5,1	12,6	<b>100,0</b>
<b>Kız</b>	N	40	4	5	7	6	99	16	40	<b>217</b>
	%	18,4	1,8	2,3	3,2	2,8	45,6	7,4	18,4	<b>100,0</b>
<b>TOPLAM</b>	N	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>153</b>	<b>27</b>	<b>67</b>	<b>432</b>
	%	<b>23,1</b>	<b>5,6</b>	<b>3,9</b>	<b>2,1</b>	<b>8,1</b>	<b>35,4</b>	<b>6,3</b>	<b>15,5</b>	<b>100,0</b>

$$X^2=52.11 \text{ sd}=7 \text{ P}=.000$$

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul dışında en çok nelere zaman ayırdıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur( $X^2_{(7)}= 52.11, P<.05$ ).

#### Sonuçlar

Çalışmadaki bulgulardan hareketle öğrencilerin okudukları türlerin sıklıkları incelendiğinde, öğrencilerin sık sık okudukları sıralamasında birinci sırayı 79,0 ile ders kitabı, ikinci sırayı 27,9 ile dergi, üçüncü sırayı 27,0 ile roman, dördüncü sırayı 21,2 ile hikâye, beşinci sırayı 20,8 şiir kitabı, altıncı sırayı 15,7 çizgi roman, son sırayı ise 15,0 ile ansiklopediler aldı. Öğrencilerin hiç okumadıkları sıralamasında ise çizgi roman birinci sırayı 42,5 ile alırken, ikinci sırayı 30,5 ile ansiklopedi, üçüncü sırayı 24,7 ile şiir kitabı, dördüncü sırayı 24,5 ile roman, beşinci sırayı 23,1 ile dergi, altıncı sırayı 10,2 ile hikâye, son sırayı ise 1,4 ile ders kitabı aldı. Ayrıca ailelerin ekonomik geliri arttıkça öğrencilerin ansiklopediye başvurma, dergi ve roman okuma sıklığının arttığı görüldü. Ailelerinin ekonomik gelirinin artması ile şiir kitabı okuma sıklığı arasında ters orantı olduğu, hikâye okuma sıklıklarına bakıldığında ise birinci sırayı 6. sınıfların, ikinci sırayı 7. sınıfların, üçüncü sırayı ise 8. sınıfların aldığı; sınıf yükseldikçe öğrencilerin hikâye okuma sıklıklarının düştüğü tespit edildi.

Baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailelerinin ekonomik geliri arttıkça öğrenciye ders kitabı haricinde kitap alınma yüzdelerinin arttığı görüldü.

Öğrencilere biri tarafından kitap okunup okunmaması ile ilgili soruda, baba ve annelerin eğitim düzeyi arttıkça okula başlamadan biri tarafından kitap okunmasının yüzdesi de artmaktadır.

Öğrencilerin % 62,1'inin evinde kitaplık varken, % 37,9'unun evinde kitaplık yoktur. Ailelerin evlerinde kitaplık olup olmaması, baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailelerin ekonomik gelirine göre farklılık göstermektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailelerin ekonomik geliri arttıkça ailelerin evlerinde kitaplıklarının olma yüzdesi artmaktadır.

Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarının olup olmadıklarına baktığımızda öğrencilerin % 50,1'inin kendisine ait kitaplığının olduğu, % 49,9'unun ise kendilerine ait kitaplıklarının olmadığı görülmüştür. Öğrencinin kendisine ait kitaplığının olup olmaması sorusunda anne ve babaların eğitim düzeyi ve ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarının olma yüzdesinin de arttığı görülmektedir.

Ailelerinin % 79,9'unun evine düzenli gazete girmemesi, % 65,6'sının ise evine dergi almaması gazete ve dergi gibi aile için önemli okuma araçlarından yeterince yararlanılmadığını gösterir. Ayrıca öğrencilerin % 74,1'i dergi takip etmemektedir. Ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça eve dergi alınma oranının arttığı, ayrıca annelerin eğitim düzeyleri ve ailelerin ekonomik durumu yükseldikçe öğrencilerin dergi takip etme yüzdesinin de arttığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ve eğitim düzeyi arttıkça eve gazete alma yüzdesinin arttığı, baba ve annelerin eğitim düzeyi ile eve gazete alınıp alınmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin %25,4'ü kitap okumada herhangi birini örnek almadıklarını belirirken, örnek alınan kişiler arasında öğretmenler birinci sırayı, kardeşler ikinci sırayı, arkadaşlar ise üçüncü sırayı almıştır. Öğrencilerin sınıfları ve ailelerin ekonomik geliri yükseldikçe öğretmenlerini örnek alma yüzdeleri düşmektedir. Öğrencilerin ailelerin ekonomik geliri arttıkça arkadaşlarını örnek alma yüzdeleri düşerken, kardeşlerini örnek alma yüzdeleri artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 65,4'ü okulunda kütüphanenin olduğunu, % 34,6'sı ise okulunda kütüphanenin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %34,6'sının okulunda kütüphane olmaması, bulunanların ise % 24,2'sinin bu kurumdan hiçbir şekilde yararlanmaması, öğrencilerin % 58,8'inin okul kütüphanelerinden hiç yararlanmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sınıflarına göre okul kütüphanesini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin sınıfları yükseldikçe okul kütüphanelerini kullanma sıklıkları düşmektedir. Ailelerin ekonomik gelirine göre öğrencilerin okul kütüphanesini kullanma sıklıkları ile ilgili de anlamlı bir ilişki vardır. Ailelerinin ekonomik gelirleri arttıkça, öğrencilerin okul kütüphanelerini kullanma sıklıkları azalmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin % 32,3'ünün sınıf kitaplığı varken, öğrencilerin % 67,7'sinin ise sınıflarında kitaplık yoktur. Ayrıca öğrencilerin sınıf kitaplıkları olanların ise % 7,4'ünün sınıf kitaplıklarını kullanmadıkları görülmüştür. Bu da öğrencilerin % 75,1'inin sınıf kitaplıklarından hiç yararlanmadıklarını gösterir.

Öğrencilerin % 24,2'sinin evine yakın halk kütüphanesi varken, % 75,8'inin ise evine yakın halk kütüphanesinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okudukları kitapları en fazla satın alarak temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflar yükseldikçe öğrencilerin satın alma yüzdeleri artmaktadır. Öğrencilerin sınıfları yükseldikçe öğretmenlerden alma yüzdeleri düşmektedir. Kitap temin yolları ile ailelerinin ekonomik gelirleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça öğrencilerin kitapları satın alma yüzdeleri de artmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik gelirleri arttıkça kütüphaneden temin etme yüzdeleri düşmektedir.

◆ Yunus Emre Topçu

Öğrencilerin okul dışında en çok zaman ayırdıkları sıralamasında birinci sırayı okul dersleri, ikinci sırayı televizyon, üçüncü sırayı ise lise sınavları almaktadır. Öğrencilerin sınıfları ile okul dışında en çok nelere zaman ayırdıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıflar yükseldikçe öğrencilerin kitaba zaman ayırma yüzdeleri düşmektedir. Sınıflar yükseldikçe ve ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça öğrencilerin lise sınavlarına zaman ayırma yüzdeleri artmaktadır. Ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça öğrencilerin en çok okul derslerine ve kütüphanelere zaman ayırma yüzdesi azalmaktadır. Ayrıca erkek öğrenciler kız öğrencilere göre televizyona, arkadaşlarına ve bilgisayara zaman ayırma yüzdeleri daha fazla iken kızların ise kütüphaneye, okul derslerine, kitaplara ve lise sınavlarına erkeklere göre zaman ayırma yüzdeleri daha fazladır.

**Öneriler**

Kitaplar ve okuma alışkanlığı, onu kazandırmakla sorumlu olan kişilerin değer yargılarında birinci sırada yer almalı; toplum okuma alışkanlığı ile ilgili olumlu, yapıcı duygular beslemelidir.

Okuma alışkanlığı ile ilgili değişik çalışmalar yapılarak ülkedeki okuma alışkanlığının resmi ortaya konmalı, okuma alışkanlığı ile ilgili sorunlar tespit edilmeli, çözümler üretilmelidir.

Okuma alışkanlığı değişik faktörlerin etkisi altında olması, okuma alışkanlığı kazandırmakla sorumlu kişi ve kurumlarca hep başkasını suçlama, sorumluluğu başkasına atma aracı olarak kullanılmamalıdır. Bir kurumun eksikliği başka bir kurum tarafından giderildiği takdirde sorunun çözümü daha kolay olacaktır.

Okuma alışkanlığı çalışmalarında en önemli kurumlardan biri ailelerdir. Aileler değişik kurumlar vasıtası ile okuma alışkanlığı konusunda bilinçlendirilmeli; ailenin bilinçlenmesi konusunda gazete, dergi, televizyon, radyo gibi topluma kolay ulaşan araçlardan yararlanılmalıdır. Ama araştırmamızda ailelerinin % 79,9'unun evine düzenli gazete girmediği, % 65,6'sının ise evine dergi almadığı görülmüştür. Bu durumda en etkili araç olarak televizyon kalmaktadır. Aileler, öğrencilerin okuma alışkanlıkları kazanabilmeleri için olumlu davranışlar sergilemelidir. Anne ve babalar öğrencileri için uygun okuma ortamları hazırlamalı, buralarda öğrencilerin kendilerinin aldığı ve severek okuyabilecekleri kitaplar bulundurulmalıdır. Evlerde mutlaka bir kitaplık olmalı, ailenin ekonomik şartlarına göre de öğrenci için ayrı bir kitaplık oluşturması daha uygun olacaktır. Araştırmamızın sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin eğitim düzeyleri ve ekonomik durumları, ailelerin öğrencilere uygun ortamlar hazırlamalarında etkilidir. Değişik kurumlar yapacakları çalışmalarda ailelerin eğitim düzeyleri ve ekonomik durumlarını göz önüne almalıdır.

Okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında önemli kurumlardan bir diğeri olan okulların kuruluş amaçları, toplumun geleceğinin teminatı olan çocukları eğitmektir. Bunun için okullar öğrencilere iyi bir okuma eğitimi vermelidir. Temel okuma becerileri ile başlayan okuma eğitimi, okuma alışkanlığı kazanılmasına kadar devam etmelidir. Öğrencilere iyi bir okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılmazsa; öğrenciler, hem eğitim hayatlarında zorluk çekecek hem de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları zorlaşacaktır. Okulların fiziki olarak okuma çalışmalarını desteklemeleri gerekir. Araştırmaya göre öğrencilerin % 58,8'i okul kütüphanelerinden % 75,1'i ise sınıf kitaplıklarından hiç yararlanmamaktadır. Buradaki en büyük sorun

okul kütüphanelerinin ve sınıf kitaplıklarının yeterli düzeylerde olmamalarıdır. Bu yerlere okul idareleri tarafından ayrı bir özen gösterilmelidir.

Halk kütüphaneleri tecrübeli, çocuk gelişimi ve kütüphanecilik eğitimi almış elemanları ile kullanıcılarına karşı neyi nasıl yapacağını çok iyi bilmeli, bilimsel çalışmalara dayanarak öğrencilere ve halka okuma alışkanlığı kazandırmakla ilgili yöntemler ortaya koymalıdır. Halk kütüphaneleri, çağın gereksinimlerine göre kullanıcılarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde her dönem için kendini geliştirmeli, hem kitaplarının çeşidi hem de fiziki şartlarının yeterliliği ile halkın ilgisini çekmelidir.

Halk, kütüphanelerinin nasıl kullanacağı ile ilgili bilgilendirilmeli; kütüphaneciler, halka ve öğrencilere kütüphane kullanımının anlatılmasıyla ilgili okullardan ve diğer kuruluşlardan yardım almalıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 75,8'inin evine yakın halk kütüphanesi yoktur. Bunun için birinci olarak halk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Araştırmamıza göre öğrencilerin okuma alışkanlığında en çok örnek aldıkları kişi öğretmenlerdir. Bunun için öğretmenler en iyi şekilde yetiştirilmeli, onlara okuma alışkanlığı kazandırılmalı ve öğretmenler okuma alışkanlığı kazandırmada uzmanlaştırılmalıdır.

Ayrıca araştırmaya göre öğrencilerin okul dışında en çok okul derslerine, televizyona ve lise sınavlarına zaman ayırdıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar okuma alışkanlığı kazandırmada etkin bir biçimde kullanılabilir. Değişik derslerde öğrencilere okuma çalışmaları yaptırılarak öğrenciler okumaya yönlendirilebilir. Lisele hazırlık sınavlarında ilköğretim öğrencileri için belirlenen "100 Temel Eser" ile ilgili sorular sorulabilir. Televizyonlardaki değişik programlarda okumanın önemine vurgular yapılabilir.

#### Kaynakça

- BAMBERGGER, Richard.(1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (Çev: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BAYMUR, Feriha. (1993). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- BAYRAM, Servet.(2001).**Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı**. İstanbul : İstanbul Ticaret Odası Yay.
- ÇOŞKUN, Eyyup. (2003). *Çeşitli Değişkenlere göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler*. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Sayı:13.
- DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. İstanbul: MEB Yayınları.
- GÜRCAN, Halil İbrahim.(1996). **Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojiye Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Araştırma**. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
- KARSLI, Mehmet Durdu. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş Ve Alternatif Yaklaşımlar**, Pegem A. Yay. Ankara.
- SELVİ, Işıl İlknur.(1998). **Kütüphanecilik Dergisi** .
- TÜRKÇE Sözlük.(1998). Ankara: TDK Yayınları.
- OKAY, Orhan. (2004). *Okumayan Toplum*. **Türk Dili**, s:629
- ÖZÇELEBİ, O. Suat-N. Seler Çelebioğlu. (1990). **Okuma Alışkanlığı ve Türkiye**. Milliyet Yayınları.
- ÜNAL, İbrahim. (1999). **Kitap Tiryakiliği**. Ankara: Sim Yayıncılık.
- YILMAZ, Bülent. (1992). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü*. **Eğitim Dergisi**, C:1.



◆ Yunus Emre Topçu

## THE READING HABIT OF THE 6, 7 AND 8. CLASS STUDENTS SUMMARY

---

**Yunus Emre TOPÇU\***

### **Abstract**

This research is prepared to know the students who are in 6th,7th and 8th classes, reading habits and the data has been collected from 433 students who are in 8 different elementary schools that are in central counties of Kayseri and that are on different socio-economic levels by the help of the questionnaire. Some questions are found out according to the students reading habits and using the library; with the help of these questions it is researched that is there any effect on the differences of their sexes, socio-economic levels, their grades and their parents education level on the reading habit and using library or not. Data is noted down in siss programme and data's analyse is made with the kicare. It has been seen that their having a room belonging to them is effective on their choice of reading before sleeping.

**Key Words:** Reading habit,library,school,teacher

---

\* Hasandede small town Piyade Er Kemal Ergen High School Literature Teacher  
Kocasinan/KAYSERİ

# İNGİLİZCE ÖĞRENCİLERİNİN KATILIMINI ETKİLEYEN ETMENLER VE ETKİ DÜZEYLERİ (ÖĞRENCİ ALGILARI)

Adem Sultan TURANLI\*

## Özet

Her öğrenci, sınıf içerisindeki sözel etkinliklere aynı oranda katılmamaktadır. Bazı öğrenciler, sık söz hakkı alırken, bazıları bundan kaçınmaktadır. Katılımı, gerek içsel gerekse çevresel bir takım etmenlerin şekillendirdiği kabul edilmektedir. Ayrıca, bu etmenlerin algılanan kuvveti, kişiden kişiye farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin derse katılımlarını etkileyen etmenleri ve bunların etki düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışma, üniversite düzeyinde İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 182 öğrenciyle yürütülmüştür.

Çalışmaya dahil edilen değişkenlerden bazıları öğrenciler tarafından daha çok dışsal olarak algılanırken, bazıları da içsel olarak algılanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bu etmenlere yükledikleri etki düzeyleri ise, öğrenciler için her bir etmenin önem düzeyine de işaret etmektedir. Böyle bir sınıflandırmanın oluşması, öğrencilerin sözel etkinliklere katılım davranışlarını anlamayı kolaylaştırabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Derse katılım, sözel etkinlikler, öğrenci algıları

## Giriş

Doğumla başlamak üzere zaman içinde çocukların bilişsel becerileri, benlikleri, etkileşim becerileri ve dünyaya karşı tutumları gelişir ve kişilik gelişimi olarak adlandırılan bu süreç, bireyi başkalarından ayırır. Bireyin duygularını, yeteneklerini, güdülerini, karakter ve değerleri gibi daha bir çok öğeyi kapsadığı kabul edilen kişiliğin (Senemoğlu, 1997) sınırlarını çizmek çok kolay değildir. Bu yüzden, bir çok kuramcı (Freud, Erikson, Piaget, Fromm, vs.) kişiliği ve kişilik gelişimini açıklamaya çalışırken kişilik olarak tanımlanan alanın çoğunlukla bir bölümüne odaklanmıştır. Heider'in 'denetim odağı kuramı (locus of control)' ve Rotter'in 'atıf kuramı (attribution)' da kişiliğin birbirine yakın iki boyutunu açıklamaya çalışmaktadır.

İdeal birey, istediğini bilen, gelecekte neler yapabileceğini tahmin edebilen ve şartların yönlendirdiği değil, kendi kararlarını verebilen kimsedir (Ehrenberg, 1992). Bireyin çevresi üzerindeki bu denetim görevi, Heider'in (1958) çalışmasından çıkan ve psikolojide önemli bir çalışma alanı oluşturan atıf kuramıyla (attribution theory) ilgilidir. Bu kuram, kişilerin davranışlarına ilişkin nasıl çıkarsama yaptıklarını anlama çabası olarak düşünülebilir. Atıf kuramına (attribution theory) oldukça yakın bir konu olan 'denetim odağı' (locus of control) alanı insanların aldıkları pekiştireçler üstündeki gücün kaynağına ilişkin (içsel veya dışsal) beklentilerini açıklamaya çalışır

\* Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 38039, Kayseri.

◆ Adem Sultan Turanlı

(Rotter, 1966). Denetim odağını (locus of control) şekillendiren temel kaynak ise, genellenmiş beklentileri oluşturan bireylerin geçmiş yaşantılarıdır. İnsanlar, özellikle başarılarını açıklamaya çalıştıklarında atf (attribution) ve denetim odağı (locus of control) kuramlarını birbirinden ayırmak her zaman çok kolay olmadığından sık sık birlikte anılırlar. Bireyler yaşantılarında çevresel şartları göz önüne alan dışsal atflar yapma yerine, kişilikleriyle ilişkili içsel atflar yapma eğilimindedir (Jones, Davis ve Gergen, 1961; Steiner ve Field, 1960) ve bu eğilim, bazı kişilik özelliklerinin bireylerin kendi davranışlarını açıklamada yanlılığa neden olabileceği anlamına gelebilir (Ross, 1977).

Araştırmalar, öğrenme etkinliklerini planlamada bu konunun öğretmenler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir: insanlar başarısızlıklarını denetleyemedikleri etmenlere bağlarken, başarılarını sık sık denetimlerindeki etmenlere bağlamaktadır (Luginbuhl, Crowe ve Kahan, 1990; Rotter, 1966; Weiner, 1979, 1986). Aynı şekilde, öğrenciler, performansları üzerinde sahip olduklarına inandıkları denetim duygusu, öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkiler (Stipek ve Weisz, 1981) ve daha yüksek içsel denetim odağına (locus of control) sahip olan öğrenciler akademik olarak daha başarılıdırlar (Findley ve Copper, 1983; Chapman and Boersma, 1979). Benzer bir şekilde, içsel denetim odaklı (internal locus of control) bireyler, bilgi aramayı ve kullanmayı daha çok sevmekte, etken ve kararlı davranış sergileyerek daha fazla risk almakta ve öğrenmeyi daha fazla sevdiklerine göstermektedirler. Oysa, daha edilgen, uyumlu ve dikkatsiz davranış sergileyen dışsal odaklı (external locus of control) öğrenciler, risk almaya daha az isteklidirler (Williams ve Burden, 2000).

Öğrencilerin, genel öğrenme etkinliklerine tepki gösterme biçimleri açısından anlamlı farklılıklara sebep olan içsel/dışsal denetim odağı (internal/external locus of control) bazen bir kişilik özelliği olarak kabul edilse de, insanların denetim odakları (locus of control), çevresel olayları olumlu veya olumsuz algılayışlarına göre değişim göstermektedir (Williams ve Burden, 2000). Bütün öğrencilerin, her alanı sevmesi beklenemez: bir grup öğrenci bir alanı severken bir diğer grup bu alanı sevmeyebilir. Sonuç olarak da konu alanını algılayışlarına göre, öğrencilerin denetim odağının (locus of control), bir alandan diğerine farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan, çoğu öğretmen, öğrenme etkinliklerine katılımı arttırmak için gösterdikleri bütün gayretlerin çoğunlukla boşa gittiğinden şikayet etmektedir. Öğrencilerin derse katılmada neden isteksiz davrandıklarını açıklamak da çok kolay değildir. İyi planlanmış ve ilgi çekici etkinliklerle harekete geçirilebilecek içsel güdülenme (intrinsic motivation) öğrenciler arasındaki farklılığın bir bölümünü açıklamaktadır (Brophy, 1987). Aynı şekilde, güdüleyici etkisi az olan bir çalışma ve zorluğu öğrencilerin ilgisini uyandırmayacak ve katılımı olumsuz etkileyecektir. Örneğin, çok zor çalışmaların yerine hem ilgi çekici hem de gayret göstererek altından kalkılabilecek çalışmaların, öğrencileri etkinlikleri yapmaya içsel olarak teşvik etmesi daha olasıdır (Dev, 1997).

Örneğin, sınıf içerisindeki kubaşık öğrenme yaklaşımlarının katılıma ve buna bağlı olarak başarıya, daha yüksek öğrenme isteğine ve samimi bir öğrenme ortamında daha yüksek bir öz saygıya yol açtığı ileri sürülmekte ve öğretmenden öğrencilere olacak şekilde yürüyen etkileşim düzeni, yerini işbirliğine dayalı bir yapıya bırakmaktadır (Hendrix, 1996). Böyle rahat ortamlarda, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaları daha yüksek olasılıktır.

Öğrencinin, öğrenme sürecine katılma isteğini belirten güdülenme (Lumsden, 1994), merak ve eğlenme gibi bireysel etmenleri içererek içsel olabileceği gibi, bir ödül alma veya cezadan kaçınma çabasını içererek dışsal da olabilir (Woolfolk, 2001). İçsel güdülenmesi (intrinsic motivation) yüksek olan öğrenciler, orta düzeyde zor olan etkinlikleri tercih ederken, dışsal güdülenmesi (extrinsic motivation) daha yüksek olan öğrenciler ise, çoğunlukla daha az enerjiyle çalışmayı yeğlemektedir (Lumsden, 1994). Diğer yandan, her öğrenme etkinliği, öğrencileri içsel güdülemeye (intrinsic motivation) uygun olmayacağından, dışsal motivasyon, öğrenciler ilgilerini kaybettiklerinde, içsel güdülenmelerini (intrinsic harekete geçirmek için kullanılabilir (Fulk, 1994). Dünyayı tanıma güdüsüyle doğan çocuklar, zamanla bu duygularını yitirmekte (Wlodkowski ve Jaynes, 1990) ve Lumsden'ın (1994) dediği gibi, birey büyüdükçe, öğrenme onun için eğlenceli olmaktan çok sıkıcı olmakta ve bu nedenle de zaman zaman dışsal olarak da güdülenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle her iki güdüleme biçimi öğrenme için gerekli görülmektedir.

Öğretmenin öğrencisi güdüleyebileceği düzey, öğrencinin sınıfa getirdiği tutum ve özelliklerle ilintilidir (Wlodkowski ve Jaynes, 1990). Diğer bir deyişle, en bilgili öğretmenler bile, öğrencileri yeterince güdülenmiş değilse, onların bütün yeterliklerini sergilemelerinde gerekli yardımı sağlamada ciddi zorluklar yaşarlar. Bu nedenle, güdülenmeye etki yapan çeşitli etmenlere ilişkin bilgi sahibi olmak, öğrencileri sınıfta teşvik etmek için uygun yaklaşım geliştirmede öğretmenlere yardımcı olacaktır (Wagner, 2002)

Öğrenciler, eğitim hezimetlerinin edilgen alıcıları olmayıp, çeşitli öğrenme etkinliklerine katılarak öğrenme ortamını şekillendiren en etkili etmenlerden biridir (Hennig-Thurau *et al.*, 2001) ve memnun olup olmamalarında doğrudan belirleyici rol oynarlar (Bitner *et al.*, 1997). Sınıf arkadaşlarının davranışlarındaki algılanan sevecenlik düzeyiyle, sözlü etkinliklere katılım arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir; oysa öğretmene ilişkin algının, katılımı daha az etkilediği tespit edilmiştir (Fassinger, 1997). Benzer bir şekilde, öğrenci ve sınıf özellikleri, öğrencilerin katılım veya sessiz kalma düzeyini kestirmede, öğretmen özelliklerinden daha etkili bulunmuştur (Fassinger, 1995). Fassinger (1997), öğrencilerin sözel etkinliklere katılımıyla ilişkili olan etmenleri şöyle sıralamaktadır: güven, sınıfın büyüklüğü, öğrencilerin sınıfta birbirleriyle ne sıklıkta konuştukları, konu alanına duyulan ilgi, derse yapıldığı düşünülen bireysel katkı, sınıfın duyuşsal ortamı ve öğrencinin cinsiyeti. Diğer yandan, Vasquez ve Wainstein'a (1999) göre, öğrencinin derse katılmamasının nedenleri de çeşitli olabilir: iyi öğrencilerin oluşturduğu bastırılma duygusu, 'aptal' olarak algılanma korkusu, düşük güven düzeyi, utangaçlık, derse hazır olmama, konuya ilişkin hissedilen rahatsızlık, sunuluş biçiminden dolayı konuyu anlayamama, sınıfta yalnız kalma tedirginliği.

Sebeplerin karmaşıklığına rağmen, derse katılımı ve katılımdan kaçmanın nedenlerine ilişkin bir anlayışın daha iyi öğrenme etkinliklerinin planlanmasını sağlaması yüksek olasılıktır. Diğer bir deyişle, sebeplerin bir çoğu, sadece öğrencinin sorumluluğundayken, öğretmen, sınıfta saygıya dayalı bir ilişki düzenini sağlayarak öğrenme ortamına önemli katkılar sağlayabilir (Hirschy ve Wilson, 2002). Öğretmenin bu karmaşık yapıyı anlamaya dönük bir biliş geliştirmeleri ve etkinliklerini bu doğrultuda planlamalarının, öğrenmenin niteliğine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### ◆ Adem Sultan Turanlı

Bu çalışma, öğrencilerin, bazı durumsal değişkenlerin derse katılımlarını ne düzeyde etkilediğine ilişkin algılarını ve bu değişkenleri, denetim odağı (locus of control) açısından nasıl değerlendirdiklerini (içsel veya dışsal) belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

#### Yöntem

Bu çalışma için gerekli verileri toplamak amacıyla, öncelikle alan yazını tarayarak öğrencilerin derse katılımlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek etmenler belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı Erciyes Üniversitesi'nde çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının görüşleri alınarak, hem ölçme aracında kullanılacak davranışların geçerliliği hem de yazılmış olan anket maddelerinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Eleme ve yeniden yazma aşamalarından sonra 50 maddelik bir anket elde edilmiştir. Rasgele küme seçim yöntemiyle belirlenen ortalama 22 kişilik toplam 46 gruptan on gruba anket formu dağıtılmıştır. Dağıtılan 193 anket formununun 186'si işleme konmuş yanlış doldurulmuş olan yedi tanesi elenmiştir.

Öğrencilerden, üçlü bir ölçek üzerinde ankete dahil edilen durum, davranış veya değişkenlerin denetlenebilirliği açısından '1=içsel - daha çok öğrenciye bağlı', '2=içsel dışsal eşit - kısmen öğrenciye kısmen çevresel etmenlere bağlı', '3=dışsal - daha çok çevresel etmenlere bağlı' olacak şekilde nasıl algıladıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, beşli Likert tipi ölçek üzerinde '1=çok azaltıyor', '2=biraz azaltıyor', '3=etkilemiyor', '4=biraz arttırıyor', '5=çok arttırıyor' olacak şekilde söz konusu durum, davranışlar ve değişkenlerin, ders içerisindeki sözel etkinliklere katılımlarını ne ölçüde etkilediğine dair algıları sorulmuştur ve bu yolla katılım üzerindeki algılanan etki düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Verilerin çözümlemesini kolaylaştırmak için, ankete yerleştirilmiş etkenler belli başlıklarda toplanmış ve elde edilen verilere dayalı olarak bu alt bölümlerin iç tutarlılıkları hesaplanmıştır. Her maddenin, diğer alt bölümlerdeki maddelerle olan karşılıklı ilişkisi (correlation) de dikkate alınarak, başlangıçta geçici olarak tasarlanmış olan alt boyutlara son hali verilmiştir. Birden fazla alt boyutla yüksek ve birbirine yakın karşılıklı ilişki içerisinde olan bazı maddeler ise ankette tamamen çıkarılmış ve bu yolla 45 maddelik bir anket elde edilmiştir. Yine bir çok maddenin birden fazla alt boyutla karşılıklı ilişki içerisinde olmasından dolayı, alt boyutların arasında karşılıklı ilişkilerin olması kaçınılmaz olmuştur. Bu gerekçeyle, bu çalışmada dile getirilen alt boyutların, verilerin çözümlemesini ve sunumunu kolaylaştırmak amacıyla kullanıldığı akılda tutulmalıdır. Söz konusu alt boyutların, Alpha güvenilirlik katsayıları ve alt boyutlar arasındaki karşılıklı ilişki değerleri çalışma içinde verilmiştir.

#### Bulgu ve Sonuç

Öğrenme ortamındaki çeşitli etmenlerin, öğrencilerce algılanan denetlenebilirliği ve derse katılımlarına etkisi belli başlıklar altında gruplanmıştır. Bu değerler, her etmen için ayrı ayrı verilmiş ve o madde için cevap veren öğrenci sayısı da ifade edilmiştir. Ayrıca, her alt boyut için, ortalama değerler de hesaplanmıştır.

#### Öğretimin Niteliği

Daha çok öğretimin nitelik boyutunda ele alınan yöntem, ders malzemesi ve dersin sunumu gibi etmenlerle ilgili öğrenci algılarına ait bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Bu alt bölümün güvenilirlik katsayısının 0,83 olması, maddeler arasındaki yüksek karşılıklı ilişki ve yüksek iç tutarlılığa işaret eder.

**Tablo 1: Öğretimin Niteliğine İlişkin Öğrenci Algıları**

Öğretimin Niteliği	K*	E**	N
1. Seçilen konuların öğrencinin yaşına uygunluğu	2,45	3,87	181
2. Çalışmaların ilgi çekici olması	2,18	4,30	179
3. Konunun anlaşılır bir tarzda sunulması	2,59	4,44	178
4. Kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği	2,56	4,27	178
5. Kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu	2,55	4,11	177
6. Planlanan hedeflerin mantıklı ve ulaşılabilir olması	2,03	4,18	179
7. Öğrencinin hedefleriyle dersin hedeflerinin uyumu	1,97	3,97	181
8. Öğretmenin cesaretlendirici davranışları	2,53	4,46	180
9. Pekiştirici (reinforcement) almak	2,25	3,79	175
10. Olumlu dönüt/geribildirim (feedback)	2,07	3,98	173
11. Kullanılan ders malzemelerinin çeşitliliği	2,59	4,15	178
12. Ders malzemelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	2,58	3,80	180
13. Sınıfın fiziksel rahatlığı	2,50	3,79	180
<b>Toplam</b>	<b>2,37</b>	<b>4,08</b>	<b>181</b>

\* D (Denetim Odağı) (1= içsel ağırlıklı, 2=içsel-dışsal eşit, 3=dışsal ağırlıklı)

\*\* E (Etki) (1=çok azaltıyor, 2=biraz azaltıyor, 3=etkilemiyor, 4=biraz artırıyor, 5=çok artırıyor)

Seçilen konuların yaşlarına uygunluğunun çoğunlukla dışsal ( $D_1=2,45$ ) bir etmen olduğunu düşünen öğrenciler, ders malzemesi uygunluğunun katılımı arttıracağını ( $E_1=3,87$ ) dile getirmişlerdir. Yapılan sınıf içi etkinliklerin, ilgi çekici olması hem dışsal hem de içsel bir etmen ( $D_2=2,18$ ) olduğunu düşünen öğrenciler, tek sorumlu olarak öğretmeni görmemektedir. Öğrenciler, ilgi çeken çalışmaların derse katılımlarına çok ciddi katkılar ( $E_2=4,30$ ) sağladığını belirtmişlerdir. Daha çok dışsal etmenler olarak algılanan, ders malzemesi ve etkinlik uygunluğunun öğretmenlerce dikkate alınarak planlama yapılmasının ciddi bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Konunun sunulmuş biçiminin tamamen kendi denetimlerinin dışında bir etmen olduğunu ( $D_3=2,59$ ) düşünen öğrenciler, bunun derse katılımlarına sen derece olumlu ( $E_3=4,44$ ) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin ve uygunluğunun neredeyse aynı oranda (sırasıyla  $D_4=2,56$  ve  $D_5=2,55$ ) dışsal bir etmen olduğunu ve yine oldukça yakın bir oranda ( $E_4=4,27$  ve  $E_5=4,11$ ) katılımlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretimin niteliği belirlemede yöntem ve tekniklerin iyi seçilmiş olması ve içeriğin uygun bir tarzda sunulmuş olması, katılımı da önemli oranda etkileyebilecek bir etmen olarak algılanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, katılımı arttırmak için, konunun daha anlaşılır tarzda anlatılabilmesi için uygun yöntem seçme konusunda yoğun bir çaba içerisinde olmalıdır.

Dersin hedeflerinin öğrenci tarafından bilinmesinin öğrenme üzerinde olumlu etkisi vardır. Fakat seçilmiş olan hedeflerin uygunluğu ve ulaşılabilirliğinin, derse katılım konusundaki algılanan etkisi de öğretmenler için de önemli bir bilgidir. Hedeflerin ulaşılabilirliği ve öğrenci hedefleriyle dersin hedeflerinin uyumu, öğrenciler tarafından yaklaşık eşit oranda hem içsel hem de dışsal (sırasıyla  $D_6=2,03$  ve  $D_7=1,97$ )

#### ◆ Adem Sultan Turanlı

bulunurken, hedeflerin uyumluluğunun ( $E_7=3,97$ ), hedeflerin algılanan ulaşılabilirliğinden ( $E_6=4,18$ ), oransal olarak katılımı daha az etkileyeceği düşünülmektedir. Fark çok büyük olmamakla birlikte, bunun öğrenci tarafından belirlenmiş olması şaşırtıcı bulunmuştur. Kurumca belirlenmiş hedeflerin öğrencilerin ulaşabileceği düzeyde ifade edilmiş olmasının katılımı teşvik edici ve öğrenciyi yüreklendirici bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin cesaretlendirici davranışları, neredeyse tamamen kendi denetimlerinin dışında ( $D_8=2,53$ ) algılanırken, katılım üzerindeki etkisi son derece olumlu ( $E_8=4,46$ ) bulunmaktadır. Bu nedenle, yüreklendirme bir çok konu alanının öğretiminde mutlaka sürecin bir parçası olarak düşünülmeli ve etkisinden yararlanılmalıdır. Öğrenme üzerinde önemli etkiye sahip olan pekiştireçler içsel olmaktan çok, daha dışsal ( $D_9=2,25$ ) bir etmen olarak algılanmakla birlikte, öğrencilerin derse katılımlarına yaptığı etki konusunda çok homojen bir algılayışın olmadığı ( $E_9=3,79$ ) belirlenmiştir. Diğer yandan, olumlu dönütün, pekiştirece oranla daha az dışsal olduğunun düşünülmesi de şaşırtıcı bir durumdur. Öğrenciler, olumlu geribildirim derse katılımlarını aldıkları pekiştireçten daha fazla ( $E_{10}=3,98$ ) arttıracağını düşünmeleri, öğrenim gördükleri düzeyle ilişkilendirilebilir. Üniversite düzeyinde, daha ergen ve daha akademik bir duruş içerisinde olan öğrencilerin, uygun ortamların yaratılarak, öğrenmenin sorumluluğuyla yüzleştirilmesi gerekecektir.

Kullanılan ders malzemelerinin çeşitliliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu aynı düzeyde dışsal etmenler olarak belirlenirken (sırasıyla  $D_{11}=2,59$  ve  $D_{12}=2,58$ ), çeşitliliğin katılım üzerinde etkisi ( $E_{11}=4,15$ ), seviyeye uygunluğun etkisinden daha yüksek ( $E_{12}=3,80$ ) olduğu tespit edilmiştir. Son derece dışsal ( $D_{13}=2,50$ ) olarak algılanan bir başka etmen ise, sınıfın fiziksel rahatlığıdır. Katılıma etkisi ( $E_{13}=3,79$ ) öğrencilerce de, göreceli olarak temkinli bir biçimde dile getirilmiştir. Uygun ders malzemelerinin seçilmesi ve öğrenme için gereken uygun fiziksel ortamın kurulması, özellikle bazı alanlarda ve düzeylerde gözden kaçırılmaması gereken bir zorunluluktur.

Sonuç olarak, öğretimin niteliği, öğrencilerin katılımını ciddi oranda belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sürece etkin katılımlarını sağlamak için öğretimin niteliğini geliştirmeye yönelik planlamaların yapılması ve uygulanması önemli bir ihtiyaçtır.

#### **Problem Alanları**

Öğrencilerin çoğunlukla sıkıntı kaynağı olarak algıladığı durumları içeren bu alt boyutun iç güvenilirlik katsayısı 0,73 olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, etmenlerin büyük bir bölümü daha çok dışsal algılandığı ve katılımı olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Son derece dışsal ( $D_{14}=2,58$ ) bir etmen olarak algılanan dikkat dağıtıcı etmenlerin çokluğunun, öğrencilerin katılımlarını olumsuz ( $E_{14}=1,86$ ) etkileyeceği belirtilmiştir. Bu nedenle yöneticilerin ışık, oturma düzeni, ısı, alana düşen öğrenci sayısındaki sıra dışılık gibi etmenleri önemsemesini ve ihtiyaç duyulan düzenlemeleri yapmalarının gereği ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 2: Problem Alanlarına İlişkin Öğrenci Algıları**

Problem Alanları	K*	E**	N
14. Sınıfta dikkati dağıtabilecek fiziksel etkenlerin çokluğu	2,58	1,86	180
15. Başarısız olma ihtimali	1,68	2,35	174
16. Not kaygısı	1,89	2,47	180
17. Önceden yaşanmış olumsuz öğrenme deneyimleri	1,97	1,72	184
18. Öğrencinin, söyleyeceklerinden emin olmaması	1,39	2,25	179
19. Öğrencinin içe kapanıklığı / utangaç / çekingen olması	1,47	1,63	177
20. Alaya alınma korkusu	1,70	1,81	181
21. Hatalara karşı öğretmenin sert tutumu	2,68	1,55	181
22. Öğretmenin öğrencilere sert yaklaşımı	2,67	1,48	180
23. Öğretmenin bazı öğrencilere daha yakın davranması	2,59	2,03	179
24. Dersin tekdüzeliği	2,66	1,59	179
25. Konunun öğrenciye zor gelmesi	2,07	1,73	181
<b>Toplam</b>	<b>2,10</b>	<b>1,87</b>	<b>181</b>

\*D (Denetim Odağı) (1= içsel ağırlıklı, 2=içsel-dışsal eşit, 3=dışsal ağırlıklı)

\*\* E (Etki) (1=çok azaltıyor, 2=biraz azaltıyor, 3=etkilemiyor, 4=biraz arttırıyor, 5=çok arttırıyor)

Başarısız olma olasılığı ve gereken notu alabilme kaygısı öğrenci üzerinde benzer etkiler uyandırmaktadır. Başarısız olma olasılığını daha çok içsel ( $D_{15}=1,68$ ) bir etmen olarak algılayan öğrenciler, katılımlarını önemli oranda ( $E_{15}=2,35$ ) azalttığını belirtmişlerdir. Benzer bir olumsuzluğu ifade eden not kaygısı ise, hem içsel hem de dışsal bir etmen olarak algılanıyor olsa da başarısızlık olasılığına oranla daha dışsal ( $D_{16}=1,89$ ) algılanmakta ve katılımlarını olumsuz ( $E_{16}=2,47$ ) etkilediği düşünülmektedirler. Öğrencilerin daha önce yaşanmış olumsuz öğrenme deneyimlerinin de katılımlarını çok olumsuz ( $E_{17}=1,72$ ) etkilediği ve bunu da çok fazla kendi denetimlerindeki bir etmen ( $D_{17}=1,97$ ) olarak algılamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, çoğunlukla daha önceki yaşantılarından kaynaklanan öğrenilmiş çaresizlikten kurtarılması öğretmenlerin sorumluluğudur. Bu yüzden, öğrenme etkinliklerinin, öğrencileri çalışmaya yönlendirecek bir şekilde düzenlenmesi ve küçük de olsa başarıların pekiştirilmesi gerekir.

Öğrencilerin 'kabuğuna çekilme' (anomie) olarak tanımlanabilecek davranışlarına yol açabilecek, öğretmen ve arkadaşlarının sert/alaycı tutumu ve hata yapma korkusunun, katılımı ciddi düzeyde etkileyeceği belirlenmiştir. Öğrencinin söyleyeceklerinden emin olmaması ve içine kapanıklığı son derece içsel unsurlar olarak algılanırken (sırasıyla  $D_{18}=1,39$  ve  $D_{19}=1,47$ ) içine kapanıklığın katılımı çok daha fazla engellediği ( $E_{19}=1,63$ ) belirlenmiştir. Sınıf içinde öğrenciyi tedirgin eden durumlardan biri de arkadaşları tarafından alaya alınma korkusudur. Öğrenciler bu korkuyu daha çok içsel ( $D_{20}=1,70$ ) bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler bu tedirginliğin katılımlarını oldukça olumsuz ( $X_{20}=1,81$ ) etkilediğini düşünmektedir.



◆ Adem Sultan Turanlı

Öğretmenin genel olarak öğrencilere sert davranması ve yaptıkları hatalara karşı sert tutumu, neredeyse aynı oranda dışsal (sırasıyla  $D_{22}=2,67$  ve  $D_{21}=2,68$ ) etmenler olarak algılanırken, hatalara karşı sert tutumunun katılımı daha çok ( $E_{21}=1,55$ ) engellediği belirlenmiştir. Bütün bu gerekçelerden ötürü, öğretmenlerin öğrenmeye uygun bir ortamın oluşması için gereken özeni göstermeli ve öğrencilerin gerginlik yaşamasına engel olmalıdır. Diğer yandan, öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yaparak bazılara daha yakın davranmasının da dışsal ( $D_{23}=2,59$ ) bir unsur olduğunu düşünen öğrenciler, katılımı önemli oranda ( $E_{23}=2,03$ ) azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, dersin tekdüzeliği ve öğrenciye zor gelmesinin de katılımı son derece olumsuz etkilediği (sırasıyla  $E_{24}=1,59$  ve  $E_{25}=1,73$ ) belirlenirken, konunun tekdüzeliğinin kendi denetimlerinin dışında ( $D_{24}=2,66$ ), zorluk düzeyinin ise göreceli olarak çok daha denetleyebilecekleri ( $D_{25}=2,07$ ) bir unsur olduğu düşüncesi ağır basmaktadır. Tekdüzelik, daha çok öğretmen kökenli bir neden olduğundan, planlamanın dikkatle yapılması ve uygulama sırasında, yöntem, teknik ve ders malzemesi zenginliğinin sağlanması gerekmektedir.

**Değer Edinme Çabası**

Öğrencilerin daha çok kendilerine sınıfta bir yer bulma/bir değer edinme çabasıyla ilişkilendirilecek maddeleri içeren bu alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0,71 olarak belirlenmiş olup, göreceli olarak çok daha içsel fakat katılımı etkileme açısından oldukça etkili bulunduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3: Değer Edinme Çabasına İlişkin Öğrenci Algıları**

Değer Edinme Çabası	K*	E**	N
26. Öğrencinin özgüveni	1,27	4,38	177
27. Öğrencinin kendini geliştirme isteği	1,17	4,55	181
28. Kendini ispatlama çabası	1,47	3,60	174
29. Öğretmene kendini beğendirme isteği	1,44	3,47	181
30. Öğrencinin çalıştığını gösterebilme arzusu	1,45	3,97	179
31. Ödüllendirilme beklentisi	1,78	3,73	173
32. Teşvik edilme beklentisi	1,87	3,53	180
<b>Toplam</b>			

\*D (Denetim Odağı) (1= içsel ağırlıklı, 2=içsel-dışsal eşit, 3=dışsal ağırlıklı)

\*\* E (Etki) (1=çok azaltıyor, 2=biraz azaltıyor, 3=etkilemiyor, 4=biraz arttırıyor, 5=çok arttırıyor)

Öğrenciler, özgüvenlerinin derse katılımlarını çok büyük oranda ( $E_{26}=4,38$ ) arttırdığını ve bunun da neredeyse tamamen ( $D_{26}=1,27$ ) kendi denetimlerindeki bir öge olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde, öğrencinin kendini geliştirme çabası da tamamen bireyin kendine bağlı ( $D_{27}=1,17$ ) bir etmen olarak algılanırken, katılım üzerindeki algılanan etkisinin de çok olumlu ( $E_{27}=4,55$ ) olduğu görülmüştür.

Kendini ispatlama çabası, kendini öğretmene beğendirme isteği ve çalıştığını gösterebilme arzusu bireyin denetimindeki öğeler olarak algılanırken bu açıdan birbirine çok yakın değerler (sırasıyla  $D_{28}=1,47$ ,  $D_{29}=1,44$  ve  $D_{30}=1,45$ ) elde edilmiştir. Katılımlarına olan etkileri açısından, çalıştığını gösterebilme arzusunun, diğer iki etmene göre katılımı daha olumlu etkilediği (sırasıyla  $E_{28}=3,60$ ,  $E_{29}=3,47$  ve  $E_{30}=3,97$ )

### İngilizce Öğrencilerinin Katılımını Etkileyen Etmenler ve Etki Düzeyleri (Öğrenci Algıları) ◆

belirlenmiştir. Ödüllendirilme ve teşvik edilme beklentileri içsel ve dışsal (sırasıyla  $D_{31}=1,78$  ve  $D_{32}=1,87$ ) denetim etmenleri içerirken, katılımı olumlu etkilemekle birlikte algılanan etkilerinin çok yüksek olmadığı (sırasıyla  $E_{31}=3,73$  ve  $E_{32}=3,53$ ) tespit edilmiştir.

Sınıf içerisinde saygınlık kazanmayla ilgili etmenleri öğrenciler, daha çok kendi kontrollerindeki öğeler olarak algılanırken, bunların derse katılıma önemli katkılar sağlamadığı görülmektedir. Diğer yandan, nitelikli öğretimin vazgeçilmez öğelerin arasında yer alan ödül ve teşvik ise, dışsal boyutu da olan ve öğrencilerin katılımına önemli katkı sağlayan araçlar olarak düşünülmelidir.

#### Derse Karşı Tutum

Güvenirlilik katsayısı 0,66 olarak belirlenen ve öğrencinin daha çok konuya yaklaşımı ve öğrenim alanını algılayışını temsil eden bu alt boyuttaki maddeler büyük oranda bireyin kendisinin denetimindeki etmenler olarak algılanırken, katılıma etkisi açısından oldukça olumlu algılandığı belirlenmiştir.

**Tablo 4: Derse Karşı Tutuma İlişkin Öğrenci Algıları**

Derse Karşı Tutum	K*	E**	N
33. Öğrencinin anlama / kavrama yeteneği	1,47	4,07	176
34. Dersin gerekliliğine olan inanç	1,39	3,92	181
35. Öğrencinin derse karşı olumlu tutumu	1,59	4,36	179
36. Öğrencinin sorumluluk bilinci	1,23	4,28	179
37. Öğrencinin konuyu sevmesi	1,62	4,35	179
38. Öğrencinin, öğretmeni sevmesi	1,72	4,49	180
<b>Toplam</b>	1,50	4,24	181

\*D (Denetim Odağı) (1= içsel ağırlıklı, 2=içsel-dışsal eşit, 3=dışsal ağırlıklı)

\*\* E (Etki) (1=çok azaltıyor, 2=biraz azaltıyor, 3=etkilemiyor, 4=biraz artırıyor, 5=çok artırıyor)

Öğrencinin çoğunlukta bilişsel hazır bulunuşluğuyla ilgili olan anlama / kavrama yeteneği, içsel bir etmen olarak algılanmakta olup, öğrenci katılımını önemli ölçüde ( $E_{33}=4,07$ ) arttırdığı belirtilmiştir. Ortalamanın 1,47 olması, bazı öğrencilerin bunu dışsal etmenlerle de ilişkilendirdiği sonucunu doğurmaktadır. Benzer bir şekilde, öğrencinin dersin gerekliliğine olan inancı, daha içsel ( $D_{34}=1,39$ ) bir etmen olarak algılanırken katılımın üzerindeki algılanan etkisinin benzer etmenlere nazaran daha düşük ( $E_{34}=3,92$ ) olması dikkat çekicidir. Öğrenciler, dersi yaşamla ilişkilendirmede kendilerinin dışında etmenlerin de rol oynadığının bilincindedirler. Uygulama sırasında, kuram-uygulama ilişkisinin sıkça hatırlatılması ve de örneklerle gösterilmesi öğrenciyi güdülemede işe yarayacak yaklaşımlardır. Diğer yandan, öğrencinin derse karşı olumlu tutumu, öğrencinin konuyu sevmesi ve öğretmeni sevmesi de birbirine yakın oranlarda ağırlıklı olarak içsel fakat dışsal boyutu da olan (sırasıyla  $D_{35}=1,59$ ,  $D_{37}=1,62$  ve  $D_{38}=1,72$ ) etmenler olarak algılanırken, katılıma etkilerinin de son derece yüksek ( $E_{35}=4,36$ ,  $E_{37}=4,35$  ve  $E_{38}=4,49$ ) sırasıyla algılanması ilgi çekici bulunmuştur. Sorumluluğu, oransal olarak, daha içsel ( $D_{36}=1,23$ ) bir etmen olarak algılayan öğrenciler, derse katılımlarını etkileme konusunda diğer davranışlardan farklı düşünmemektedirler ( $E_{36}=4,28$ ).

◆ Adem Sultan Turanlı

Bu bulgular, öğrencilerin derse ve öğretmene dönük duygu ve düşüncelerinin derse katılımları konusunda belirleyici olduğunu ve öğretmenlerin de bu etmenleri dikkate alması gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin bunu zaman kaybı olarak görmemesi gerekir.

**Öz-algılayışı (self-perception) Etkileyen Etmenler**

Öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini algılayışlarını içeren maddelerden oluşan bu alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0,68 olarak belirlenmiştir. Tablo 5'den görüleceği gibi, bu alt boyuttaki maddelerin katılım üzerindeki algılanan etkileri oldukça yüksek, denetim odağı (locus of control) açısından bir çok etmen hem içsel hem de dışsal olarak algılanmaktadır.

Sınıf içi olumlu ilişkiler, beklenileceği gibi hem içsel hem de dışsal ( $D_{39}=1,89$ ) bir etmen olarak algılanmakta olup, öğrencilerin bu konuda kendilerini de sorumlu görmeleri ilginç bir saptamadır. Katılıma etkisi, oldukça yüksek ( $E_{39}=4,15$ ) düzeyde algılanmakta olup öğretmenlerin bu konuda dikkatli olmasının gereğine işaret etmektedir. Yine, gerekli araç gerece sahip olmak hem içsel hem de dışsal ( $D_{40}=1,72$ ) bir etmen olarak algılanmaktadır. Büyük bir olasılıkla, seçilen kaynak ders malzemelerinin bedelinden kaynaklanan temin etme zorluğu dışsal bir unsur olarak algılanmakta ve öğrenci bu konudaki sorumluluğun bir bölümünü, okul ve öğretmen gibi çevresel etmenlerle ilişkilendirmektedir. Diğer yandan, öğrencinin konu hakkında önbilgilere sahip olması ve derse hazırlıklı gelmesi, içsel (sırasıyla  $D_{41}=1,36$ ,  $D_{42}=1,35$ ) etmenler olarak algılanmakta ve katılımı önemli oranda (sırasıyla  $E_{41}=4,02$  ve  $E_{42}=4,33$ ) etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, ön bilgilerin mevcut olması ile derse hazır gelmenin, katılımı üzerindeki etkisi konusunda çok büyük olmasa da, tespit edilmiş olan farklılık dikkat çekicidir. Bu bulgu, derse hazır gelmenin gerekliliği ve bunun daha çok öğrenci odaklı bir sorun olduğu konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Öğrencinin kendini algılayışını ve özgüvenini etkileyen elde edilmiş başarılar, ağırlıklı olarak içsel ( $D_{43}=1,60$ ) algılanmakla birlikte, dışsal etmenlere de bağlanmakta ve öğrenciler, geçmiş başarıların derse katılımlarını önemli oranda ( $E_{43}=4,24$ ) etkilediğine inandıklarını bildirmişlerdir.

**Tablo 5: Öz-algılayışı Etkileyen Etmenlere İlişkin Öğrenci Algıları**

Öz-algılayışı Etkileyen Etmenler	K*	E**	N
39. Sınıf içerisindeki iyi ilişkiler	1,89	4,15	180
40. Öğrencinin gerekli araç gerece sahip olması	1,72	4,01	177
41. Öğrencinin konu hakkında bir şeyler bilmesi (önbilgileri)	1,36	4,02	181
42. Öğrencinin derse hazırlıklı olması	1,35	4,33	180
43. Öğrencinin derste elde etmiş olduğu başarılar	1,60	4,24	180
44. Öğrencinin, arkadaşlarına oranla daha başarılı olması	1,46	3,88	179
45. Sınıftaki yarışmacı ortam	2,20	3,81	181
<b>Toplam</b>	<b>1,65</b>	<b>4,06</b>	<b>181</b>

\*D (Denetim Odağı) (1= içsel ağırlıklı, 2=içsel-dışsal eşit, 3=dışsal ağırlıklı)

\*\* E (Etki) (1=çok azaltıyor, 2=biraz azaltıyor, 3=etkilemiyor, 4=biraz arttırıyor, 5=çok arttırıyor)

Öğrenciler, arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında kendilerini 'nerede' algıladıkları çok daha yüksek düzeyde içsel ( $D_{44}=1,46$ ) bir etmen olarak algılarken, bunun ka-

### İngilizce Öğrencilerinin Katılımını Etkileyen Etmenler ve Etki Düzeyleri (Öğrenci Algıları) ◆

tılımlarına etkilerini göreceli olarak daha düşük ( $E_{44}=3,88$ ) bulmaktadırlar. Benzer bir etmen olarak düşünülen, sınıf içindeki yarışmacı ortamın etkisi de sınırlı düzeyde ( $E_{45}=3,81$ ) tespit edilirken, hem dışsal hem de içsel etmenleri eşit düzeyde ( $D_{45}=2,20$ ) barındırdığının düşünülüyor olması ilginç bir bulgudur. Bütün bu bulgular, öğrencilerin, sınıf içerisinde kendilerinin göreceli durumuna önem verdiklerini, fakat olumsuz bir hava oluşturabilecek yarışmacı ortamda yana olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu gerekçeyle, öğretmenlerin daha işbirlikçi ortam içerisinde, bireyin özsaygısını destekleyecek yaklaşımları tercih etmesinin gereği ortaya çıkmaktadır.

#### Alt Bölümler Arasındaki İlişkiler

Alt bölümlerdeki maddelerin etki düzeylerine ilişkin verilmiş cevapların aritmetik ortalaması alınarak, alt bölümü temsil edecek bir değer elde edilmiştir ve karşılıklı ilişki (correlation) hesaplamasında bu değerlerden yararlanılmıştır.

**Tablo 6: Alt Boyutlar Arası İlişkiler**

	Öğretim Niteliği	Problem Alanları	Öz-algılayış	Derse Karşı Tutum
Problem Alanları	-0,28*			
Öz-algılayış	0,42*	-0,30*		
Derse Karşı Tutum	0,63*	-0,38*	0,47*	
Değer Edinme Çabası	0,53*	-0,26*	0,44*	0,49*

\*  $p<0,01$

Tablodan görüldüğü gibi, bütün alt boyutlar arasında 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Derse karşı tutumla öğretimin niteliği boyutları arasında 0,63 oranındaki karşılıklı ilişki, bir boyuttaki algıların diğer boyuttaki etmenleri algılayışı çok yüksek oranda belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, *problem alanları* alt boyutuyla diğer bütün alt boyutlar arasındaki yüksek olumsuz karşılıklı ilişki (correlation) dikkat çekicidir. Bu ilişki, anketteki problem alanları diye tanımlanan alt boyuttaki etmenlerin, derse katılım konusunda diğer alanlardan farklı ve olumsuz bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

#### Sonuç

Bireylerin yaşantıları, olası olaylara ilişkin algılayışlarından önemli oranda etkilenmektedir. Bu görüşe paralel olarak da öğrencilerin çeşitli konulardaki algıları, öğretimin planlanması ve yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin derse katılımı ilgili davranışlarını denetim odağı açısından irdeleyen bu çalışmadan elde edilen bulgular, sınıf içinde öğrencilerin sözel etkinliklere katılımlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen bir çok etmenin bulunduğu göstermiştir. Kişiler arasında gözlenebilecek farklılıklara rağmen, ortalama değerlerin planlama ve uygulama aşamasında dikkate alınmasında yarar vardır.

Öğrencilerin, özellikle dışsal olarak algıladığı etmenlerden bazılarında sorumluluktan kaçma eğilimi olabilir. Yani, öğrenciler başarısız oldukları durumlarda veya arzulanan tutumları sergileyemediklerinde, çevresel etmenleri ve çoğunlukla da öğretmenlerini suçlayarak, süreçteki kendi rollerinin önemini bilerek veya bilmeyerek görmezden gelebilirler. Bu durumda yapılacak bilgilendirmeyle, bireysel çabalarının katkısının daha yüksek olduğuna ilişkin öğrencilerin inançları geliştirilmelidir. Daha

◆ Adem Sultan Turanlı

çok çevresel etmenlerin rol oynadığı bazı konularda ise, öğrenci kendi etkisini abartıp gereğinden fazla bir sorumluluk altına girebilirler. Oysa, özellikle başarısızlıkla karşılaşıldığında böyle bir yanlış yüklenme, kendilerini suçlu hissetmelerine yol açacağından hak edilmemiş düşük öz-algılamaya (self-perception) yol açabilir.

Bir başka deyişle, öğrencilerin bazı etmenlere yükledikleri anlam ve etki düzeyi, gerçekçi veya duruma uygun olmayabilir. Bu durumda öğretmenler konuya ilişkin bilgi sahibi olmalı ve öğrencilerin katılımını olumsuz etkileyen etmenlerin katkısını azaltmaya çalışmalıdır. Öğrenciler, yeterince sorumluluk almadıkları veya başarısızlıklarında suçu başkalarında aradıkları sürece, ideal birey olma yolunda hep eksik kalacaklardır. Bu nedenle, bütün öğretim etkinliklerinin ortak bir başka hedefi de bireyin kişiliğinin oturmasına yardımcı olmaktır ve bu hedefin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlere önemli sorumluluklar düşer.

**Kaynakça**

- BITNER, M.J., FFARANDA, W.T., HUBERT, A.R., ZEITHAML, V.A. (1997), "Customer Contributions and Roles in Service Delivery", **International Journal of Service Industry Management**, Vol. 8 No.3, 193-205.
- BROPHY, J. (1987). "Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn", **Educational Leadership**, 45(2), 40-48.
- CHAPMAN, J. W., & BOERSMA, F. J. (1979). "Learning Disabilities, Locus of Control, and Mother Attitudes", **Journal of Educational Psychology**, 71, 250-258.
- DANNAR, F. W., & LONKY, D. (1981). "A Cognitive-developmental Approach to the Effects of Rewards on Intrinsic Motivation", **Child Development**, 52, 1043-1052.
- DAVIS, G. A. (1983). **Educational Psychology**, Allyn & Bacon, New York.
- DEV, P. C. (1997). "Intrinsic Motivation and Academic Achievement: What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher?", **Remedial and Special Education**, 18(1), 12-19.
- EHRENBERG, A. (1992). **Le Culte de la Performance**, Calmann-Lévy, Paris.
- FASSINGER, P. A. (1995). "Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence", **Journal of Higher Education**, 66, 82-96.
- FASSINGER, P. A. (1997). "Classes Are Groups", **College Teaching**, 45, 22-26.
- FINDLEY, M.J., & COOPER, H.M. (1983). "Locus of Control and Academic Achievement. A Literature Review", **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 419-427.
- FULK, B., & MONTGOMERY-GRYMES, D. J. (1994). "Strategies to Improve Student Motivation", **Intervention in School & Clinic**, 30 (1), 28-33.
- HEIDER, F. (1958). **The Psychology of Interpersonal Relations**, Wiley, New York.
- HENDRIX, J. C. (1996, July/August). "Cooperative Learning: Building a Democratic Community", **The Clearing House**, 69, 333-336.
- HENNIG-THURAU, T., LANGER, M.F., HANSEN, U. (2001), "Modeling and Managing Student Loyalty: an Approach Based on the Concept of Relationship Quality", **Journal of Service Research**, Vol. 3 (4), 331-44.
- HIRSCHY, A. S and WILSON, M. E. (2002). "The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning", **Peabody Journal of Education**, 77(3), 85-100.
- JONES, E.E., DAVIS, K.E., & GERGEN, K.J. (1961). "Role Playing Variations and Their Informational Value for Person Perception", **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63, 302-310.
- LIGINBUHL, J.E.R, CROWE, D.H., & KAHAN, J.P. (1990). "Causal Attribution for Success and Failure", **Journal of Personality and Social Psychology**, 31, 86-93.
- LUMSDEN, L. (1994). "Student Motivation to Learn", **Emergency Librarian**, 22 (2) 31-32.
- ROSS, L. (1977). "The Intuitive Psychologist and His Shortcoming", in L. Berkowitz (ed.), **Advances in Experimental Social Psychology** (Vol. 10), 173-220, Academic Press, New York.
- ROTTER, J.B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement", **Psychological Monographs**, 80, 1, No 609 .

İngilizce Öğrencilerinin Katılımını Etkileyen Etmenler ve Etki Düzeyleri (Öğrenci Algıları) ◆

- SENEMOĞLU, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Spot Matbaacılık, Ankara.
- STEINER, I.D., & FIELD, W.L. (1960). "Role Assignment and Interpersonal Influence", **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 61, 239-246.
- STIPEK, D. J., & WEISZ, J. R. (1981). "Perceived Personal Control and Academic Achievement", **Review of Educational Research**, 51(1), 101-137.
- VASQUEZ, J. A., & WAINSTEIN, N. (1999). "Instructional Responsibilities of College Faculty to Minority Students", in B. A. PESCOLIDIO & R. AMİNZADE (Eds.), **The Social Worlds of Higher Education: Handbook for Teaching in a New Century** (pp. 137-147), Pine Forge, Thousand Oaks, CA.
- [http://csmstu01.csm.edu/st03/dwagner/new\\_page\\_2.htm](http://csmstu01.csm.edu/st03/dwagner/new_page_2.htm), "Student Motivation and Parental Involvement", Dena WAGNER, 28 Mart 2002.
- WEINER, B.(1979). "A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences", **Journal of Educational Psychology**, 71, 3-25.
- WEINER, B. (1986). **An Attributional Theory of Motivation and Emotion**, Springer-Verlag, New York.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997). **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**, Cambridge University Press, Cambridge.
- WLODKOWSKI, R., & JAYNES, J. H. (1990). **Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- WOOLFOLK, A. (2001). **Educational Psychology**, Allyn and Bacon, Boston.

◆ Adem Sultan Turanlı

## **FACTORS INFLUENCING STUDENTS' PARTICIPATION AND THE LEVEL OF EFFECT IN EFL (STUDENTS' PERCEPTIONS)**

---

**Adem Sultan TURANLI\***

### **Abstract**

Not all students take part equally in oral classroom activities. While some students take more turns, some of them often avoid participating. It is usually accepted that participation is influenced by some internal and external factors. Also, the level of the perceived influence of these factors may vary from person to person. This study which aims at identifying the factors influencing student participation in oral activities and their level of influence was carried out with a total number of 182 students of tertiary level who were learning English as a foreign language.

While some variables included in the study were perceived to be external, some of them were perceived to be more internal. Also, the level of influence students loaded on the variables indicates the level of importance of each variable for the students. Such a classification enables to understand the patterns of student participation in oral activities.

**Key Words:** Participation, oral activities, students' perceptions

---

\* Assistant Professor.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Teaching, 38039, Kayseri.

# V DİYAGRAMINA YÖNELİK BİR TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLME ÇALIŞMASI

Suphi Önder BÜTÜNER\*

Hülya GÜR\*\*

## Özet

Çalışmada, V diyagramlama tekniğine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Balıkesir’de bulunan 4 İlköğretim Okulunda okumakta olan toplam 228 öğrenciye, 30 tutum cümlesinden oluşan bir anket uygulanmış, anket sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda likert tipi 13 cümleden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen tutum ölçeğinin güvenilirliği 0.901 olarak bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik eğitimi, V diyagramı, tutum ölçeği

## Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar (Özden, 2003, 21). Öğrenilenler birey için anlamlı olmalıdır, ki öğrenme kalıcı olsun. Ausubel bireyin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün, öğrenenin geçmiş bilgileri olduğunu ifade etmiştir (Novak, 1993, 51). Diğer yandan, Yeni bilgiler, öğrenenin önceki bilişsel yapısına bağlıdır (Passmore, 1996, 17). Yeni bilgi ve eski bilgi arasında bağ kurulmalıdır ve öğrenenlerin bu bağlar yardımıyla öğrendiklerine anlamlar yüklemelidirler. Bu nedenle matematik öğretirken öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yardımcı olacak öğretim strateji ve araçlarını kullanmalıyız.

Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri; bilgiyi farklı ortamlarda uygulayabilmeleri, kavramlar arası ilişkiyi kurabilmeleri, bilgiyi çeşitli temsil biçimlerine dönüştürebilmeleri ile mümkündür. Öğretimde bu becerilerin gelişmesine özel önem verilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB, 2005). Anlamlı öğrenme araçlarından biri olan V diyagramları kullanılarak öğretim yapılmalıdır. V diyagramları, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni edinecekleri bilgiler arasında köprü görevi görmektedir (Novak vd, 1984, 57). V diyagramı; ilk defa 1970’li yıllarda eğitimciler ve öğrencilerin laboratuvar çalışmasının amacını anlamaları ve laboratuvar deneyi boyunca öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturma yöntemini anlamalarına yardım eden bir anlamlı öğrenme aracı olarak Gowin tarafından geliştirilmiştir (Roehrig vd, 2001, 28). V diyagramı 3 ana parçadan oluşur. Büyük bir V harfinin çizimi ile başlayan diyagramın ortasında odak sorusu yer alır. İyi bir odak sorusu diyagramın sol tarafında yer alan kavramsal kısım ile diyagramın sağ tarafındaki yönetsel kısım ile bağlantılıdır ve bir geçiş sağlar. Vee diyagramının sol tarafı düşünme boyutunu içerir ve hipotezler geliştirme-

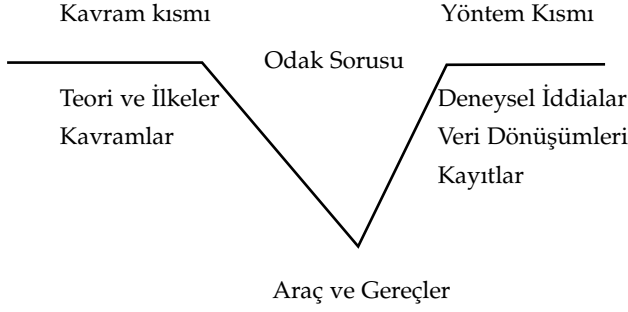
\* Karadeniz Teknik Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Doktora Öğrencisi, Balıkesir

\*\* Yrd. Doç. Dr. ; Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü Öğretim Üyesi.



◆ Suphi Önder Bütüner/Hülya Gür

de kullanılan kavramsal veya yapısal bilginin sunulduğu yerdir. Bu kısma teori ve ilkeler ile kavramlar yazılır. Sağ tarafı ise yapma boyutunu içerir ve burada öğrencilerin üstlendiği yöntemsel ve işlemsel aktiviteler sunulur. V diyagramının sol tarafı ve merkezi dersten önce, sağ tarafı ise ders bittikten sonra doldurulur (Nakiboğlu vd, 2000, 61,62). Vee diyagramının genel gösterimi **Şekil 1'**de gösterilmiştir (Novak vd, 1984, 143)



Şekil 1. V Diyagramının Kısımları

### Fen Eğitiminde V Diyagramlarının Kullanıldığı Çalışmalar

Novak ve Gowin ilk çalışmalarında V diyagramını üniversitedeki fizik, kimya ve matematik dersleriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. 1978 yılında V diyagramlarını fen derslerinde öğrenmeyi öğrenmeye yardımcı olması amacıyla kullanmışlardır. 1980'lerden sonra V diyagramını hem lise düzeyinde hem de üniversite düzeyindeki öğrenme öğretme çalışmalarının birçok aşamasında öğrenmeye yardımcı olan bir araç olarak kullanılmıştır (Novak vd, 1984, 55).

Lebowitz (1998), laboratuvar çalışmalarına yol göstermesi amacıyla V diyagramını tanıtmış ve derslerinde kullanmıştır. Çalışmada öğrencilerin V diyagramına yönelik görüşlerini 17 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçeğe verdikleri cevaplarla belirlemiştir. V diyagramı kullanılmasının, öğrencileri düşünmeye ve öğrenmeye yönlendirmiş olduğu belirtilmiştir (Lebowitz, 1998, 1).

Nakipoğlu ve arkadaşları (2001), V diyagramlarının öğrencilerin laboratuvar ortamında deney yaparak devinışsel anlamda öğrenmelerini gerçekleştirirken, teorik bilgileri de zihinlerinde yapılandırabilecekleri ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebildiklerini vurgulamıştır (Nakiboğlu vd, 2001,101).

Diğer yandan, Atılboz ve Yakışan (2003), V diyagramlarını kullanmanın genel biyoloji laboratuvarı konularında öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini öğrenmede başarısı üzerine etkisi geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırarak incelemiştir. V diyagramıyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim ile öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olduğunu bulmuşlardır (Atılboz ve Yakışan 2003, 8).

### Matematik Eğitiminde V Diyagramlarının Kullanıldığı Çalışmalar

Okebukola (1992), Fen ve Matematik öğretmenleriyle V diyagramları ve Kavram haritalarının etkililiğini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğretmenler, V diyagramları ve Kavram haritalarını, kavram öğretiminde etkili araçlar olarak ifade etmişlerdir.

Uzel (2003), Kavram haritası ve V Diyagramı Kullanımının İlköğretim 7. sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisini araştırmıştır. Kavram Haritası ve V diyagramı kullanılarak ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine oran orantı ve yüzdeler konusu anlatılmış ve çalışmada Kavram Haritası ve V diyagramının öğrenci başarısına etkisi ölçülmüştür. Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani Kavram haritası ve V diyagramı kullanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısını arttırdığı bulunmuştur.

Özsoy (2004), çalışmasında V diyagramları ve Kavram haritalarını fonksiyonlar konusunun öğretiminde kullanmış ve bu araçların matematik öğretimindeki etkililiğini tartışmış ve fonksiyonlar konusu ile ilgili V diyagramları örnekleri verilmiştir.

Afamasaga-Fuata-i (2004), üniversite öğrencilerinin ileri matematik konularını anlamalarında V diyagramları ve Kavram haritalarının etkililiğini araştırmıştır. Bu araçların öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçlerinde etkili araçlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yağdıran (2005), ortaöğretim 9.sınıf matematik dersi kapsamındaki “fonksiyonlar” ünitesinin çalışma yaprakları, V diyagramları ve Kavram haritaları kullanılarak öğretiminin öğrenci başarısına ve fonksiyonlar konusuna ilişkin tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Analiz sonucunda çalışma yaprakları, V diyagramları ve kavram haritaları kullanılarak yapılan öğretimin deney grubu lehine daha etkili olduğu görülmüş, ancak istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir fark bulunamamıştır.

V diyagramlarıyla ilgili yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, V diyagramı fen eğitiminde bilinen bir teknik olmakla beraber, matematik eğitiminde de kullanımını yaygınlaşmaktadır.

**Çalışmanın Amacı ve Önemi:** Çalışmada, matematik derslerinde kullanılan anlamlı öğrenme araçlarından biri olan V diyagramlarına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Matematik eğitiminin daha iyi şekilde planlanması ve etkili bir şekilde organize edilebilmesi için öğrencilerin anlamlı öğrenme araçlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Anlamlı öğrenme araçlarından birisi olan V diyagramlama tekniğine yönelik olumlu tutum gösteren öğrenciler belirlenerek, matematik dersi planlanmalı ve organize edilmelidir. V diyagramlarına yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, matematik başarı durumları ile V diyagramları kullanılmadan önceki matematik başarı durumları karşılaştırılabilir. Böylece anlamlı öğrenme araçlarından biri olan V diyagramlarını kullanmanın etkililiğini belirlemek mümkün olacaktır.

#### Sınırlılıklar

1) Çalışma, İlköğretim 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik derslerinde zihin haritalama tekniğinin kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilen likert tipi bir ölçekle sınırlıdır.

2) Çalışma Balıkesir İli Merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda öğrenim gören 228 öğrenci ile sınırlıdır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunda Balıkesir Merkezindeki 4 İlköğretim Okulunda öğrenim gören 116'sı kız, 112'si erkek, toplam 228 öğrenci yer almıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra okullardaki okul müdürleriyle görüşülerek, matematik dersi olan sınıflarda uygulama yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

Matematik derslerindeki V diyagramlarına yönelik öğrenci tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür incelenerek ve tutum ile ilgili olabilecek düşünsel, duyuşsal ve davranışsal ölçütler dikkate alınarak Ek 1'de gösterilen 30 tutum cümlesi hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek orijinal olup, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Deneme formu tamamen katılıyorum 5 puan, katılıyorum 4 puan, kararsızım 3 puan, katılmıyorum 2 puan, kesinlikle katılmıyorum 1 puan olarak 5'li likert formunda hazırlanmıştır. Yazılan maddelerin sade bir dil ile yazılmış olmasına ve her okuyucu tarafından anlaşılmasına özen gösterilmiştir. Ölçme aracı içindeki maddelerin, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli bir şekilde temsil edip etmediğini sınamak için deneme formundaki 30 madde, kapsam geçerliği bakımından 3 uzmana incelettirilmiş ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama, Balıkesir merkez okullarından birinde öğrenim gören 58 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Tavşancıl'a göre bir grubun çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeye tabi tutulamayan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Ölçekteki her bir madde için olumlu veya olumsuz anlamda öğrenci çoğunluğu sağlandığından ölçekteki maddelerin ölçekte kalması sağlanmıştır. (Tavşancıl, 2002, 141). Gerekli düzeltmeleri yapılan 30 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınmasının ardından, aynı ilin merkezinde bulunan 4 İlköğretim Okulunda öğrenim gören 116'sı kız, 112'si erkek, 228 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere 2 ders saati süresince V Diyagramları ile ilgili bilgi verilmiş, Tamsayılar, Kümeler, Kareköklü sayılar, Rasyonel Sayılar konuları ile ilgili V diyagramı örnekleri sunulmuş ve öğrencilerin matematik dersindeki herhangi bir konuyla ilgili grupça V diyagramı oluşturmaları istenmiştir. Süreç sonunda ise öğrencilerden 30 maddelik deneme formunu eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Verilerin girişinde ise olumsuz olan maddeler tersten puanlanarak değerlendirmeye alınmışlardır.

### Verilerin Analizi

Ölçeğin kapsam geçerliği incelendikten sonra yapı geçerliği 3 yolla incelenmiştir. Bunlar; (1) faktör analizi, (2) madde toplam korelasyonları (3) madde ayrılcılık özelliği. (Çakır, 2004, 11). SPSS 12 paket programı kullanılarak, 30 maddelik ölçeğin, deneme formu içindeki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için 228 kişiden oluşan gruptan elde edilen ölçek verileri, madde bazında faktör analizine tabi tutulmuş, birinci faktör yük değeri yüksek maddeler seçilerek tek boyutlu bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Maddelerin analizinde temel bileşenler faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör yük değeri 0,45 ve üstündeki maddelerle, binişik olmayan maddelerin ölçekte kalması esas alınmıştır (Yücel, 2004, 152, 155, 156). Ancak olumlu ve olumsuz madde sayısı arasında bir denge yakalayabilmek için 4 madde için bu sınır değeri aşağıya çekilmiştir. Daha sonra her bir maddeden elde

edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmış ve maddelerin toplam madde korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

Diğer yandan maddelerin ayırdedicilik gücünü saptamak için yapılan madde analizi ile ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralandıktan sonra, alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının "t" değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir (Çakır, 2004, 10).

#### **Bulgular ve Yorumlar**

Ölçeğin Geçerliliği için kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır.

#### **Kapsam Geçerliliği:**

Büyüköztürk (2004)'e göre kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülme istenilen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Hazırlanan 30 maddelik deneme formu, 3 alan uzmanına inceletirilmiş ve maddelerin geçerliliğine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek için, "geçerli", "geçerli değil" şeklinde iki seçenekli bir cevap formu kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004, 161,162). Uzmanlardan alınan görüşler maddelerin geçerli olduğu yönünde olmuştur. Ancak bazı maddelerdeki imla hataları ve cümlelerdeki düşüklükler uzmanların eleştirileri doğrultusunda düzeltilmiştir.

#### **Yapı Geçerliliği**

Ölçeğin yapı geçerliliği sırasıyla 3 yöntemle incelenmiştir. Bunlar; faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve madde ayırdedicilik özelliği.

#### **Faktör Analizi:**

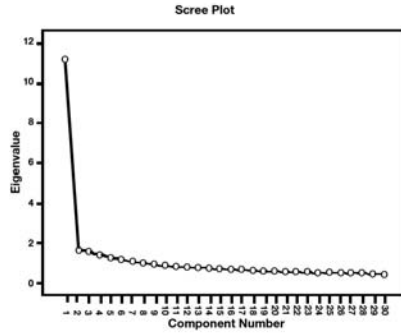
Bir ölçme aracının geçerliliği, aracın neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır (Çakır, 2004, 7). Faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli sayıda örnekleme yapılması gerekmektedir. Örneklemeden elde edilen verilerin yeterliliğinin sağlanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,60 ve 0,70'lerde vasat, 0,80'lerde iyi, 0,50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmiştir. Ayrıca faktör analizindeki evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Barlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002, 50,51). 30 maddeden oluşan ölçekten elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi neticesinde KMO katsayısı 0,930 ve Barlett katsayısı anlamlı (0,00) bulunmuştur. Bu bulgular verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Öz değer, hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2004, 119). Ölçekte özdeğeri 1'den büyük 4 faktör bulunduğu, ölçüğe ilişkin toplam varyansın %59'unu açıkladığı ve birinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0,453 ve 0,799 arasında değiştiği saptanmıştır.

Şekil 2'deki çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verecektir. Grafikteki yatay çizgiler ise faktörlerin getirdikleri

◆ Suphi Önder Bütüner/Hülya Gür

ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterecektir. Yani faktörlerden birinin alınması, diğerlerinin de alınması gerekecektir. Çünkü varyansa getirilen katkı hemen hemen aynıdır. Öz değerlere ait çizilen çizgi grafiğinden ölçeğin 1. faktör dışındaki faktörlerin getirdikleri ek varyansların birbirine yakın ve az oldukları görülmektedir. Birinci faktördeki yük değerleri de dikkate alındığında ölçeğin çok faktörlü açıklanabileceği gibi, tek faktörde de açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2004, 120,131). Bu durum tutum ölçeklerinin tek boyutluluk özelliğini de karşılamaktadır (Ozmentes, 2006, 27). Maddelerin Ek 2’de gösterilen 1. faktördeki yük değerleri dikkate alındığında 24, 22, 11, 30, 28, 26, 8, 12, 27, 18, 5, 2 ve 29. maddeler alınarak bu 13 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Dikkat edilirse 28, 18, 30, 29. maddelerin birinci faktör yük değerleri 0.45’ten düşüktür. Bir faktörle ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin bir kavramı, yapıyı ölçtüğü anlamına geldiği, faktör yük değerlerinin 0,45 ve üstü olması seçim için iyi bir ölçü olduğu ancak bu sınır değer uygulamada az sayıda madde için aşağıya çekilebileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2004, 118). Olumlu ve olumsuz madde sayılarını yaklaşık olarak dengeleyebilmek için 8, 16, 18, 22. maddelerin ölçeğe alınması uygun görülmüştür. 16 madde üzerinde yapılan faktör analizi neticesinde KMO katsayısı 0.923 ve Barlett katsayısı anlamlı (0,00) bulunmuştur. 13 maddenin tek faktör altında toplandığı ve ölçeğe ilişkin toplam varyansın %46’sını açıkladığı görülmüştür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansı %30 ve daha fazla olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2004, 127). Bulgular, ölçeğin tek faktörlü olarak yorumlanabileceğinin diğer bir göstergesidir.



Şekil 2. Özdeğerlere Ait Çizgi Grafiği

**Madde Toplam Korelasyonu:**

Her bireyin tek tek her maddeye verdiği puan ile maddelerin tümüne verdiği cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyon hesabı madde analizi olarak tanımlanmaktadır. Madde analizinin Likert ölçeğinde kullanılma nedeni, Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusu olan “tek boyutluluk” özelliğini sağlamak içindir. Tek boyutluluk, bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesi anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2002, 148). Madde toplam korelasyonu yönteminde her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmıştır.

Elde edilen korelasyon katsayısı o maddenin geçerlik katsayısı olup testin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir (Çakır, 2004, 9). Madde toplam korelasyonlarının negatif olmaması, en az 0,20 olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002, 33). Ölçekte yer

alan 16 maddenin madde toplam korelasyonlarının 0,443 ile 0,706 arasında değiştiği Ek 2'de gösterilmiştir. Bulunan sonuçlar 16 maddenin, ölçeğin bütünü ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

#### **Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliği:**

Madde analizi kapsamında başvuru alan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27, üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istenilen yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2004, 165). Bu bağlamda ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralandıktan sonra alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının "t" değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir. Her bir maddenin istenen düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. 13 maddeden oluşan nihai testin ayırt edicilik güçlerine ilişkin "t" testi sonuçları Ek 3'de verilmiştir. Alt ve üst gruplar arasında yapılan "t" testi sonucunda bütün maddeler 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). (Büyüköztürk, 2004, 175). Maddeler, öğrencileri V diyagramlama tekniğine yönelik tutumları bakımından ayırt etmektedir. Yapılan madde analizi sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

#### **Ölçeğin Güvenirliği**

30 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.939 olarak bulunmuştur. 13 madde üzerinde yapılan güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.901 olarak bulunmuştur. Bulunan 0,901 güvenirlilik katsayısı, ölçeği cevaplayanlar arasındaki değişkenliğin %90'ının ölçülen özellikle ilgili gerçek değişkenliğe, kalan %10'unun ise rasgele (tesadüfi) hatalara sahip olduğunu gösterir. Bulunan güvenirlilik katsayısı 1'e yakın bir değer olduğundan oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2002, 25). Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004, 165). Alınan 13 maddenin de her birinin toplam madde korelasyonlarının 0.30'dan büyük olduğu Ek 2'de görülmektedir.

#### **Sonuçlar ve Öneriler**

Kavramsal ve işlemsel bilgidan oluşan matematiğin öğrenilmesi de ancak kavramlar ve aralarındaki ilişkilerin anlaşılmasıyla gerçekleşmektedir. Öğrencilerin matematik bilgiyle iletişim kurmaları, problemlere sadece algoritmik ve kural temelli yaklaşmayıp, problemi derinlemesine düşünmeleri için anlamlı öğrenmeye ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacak araçlara gereksinim vardır. Yapılan ölçek geliştirme çalışmasıyla, anlamlı öğrenme araçlarından biri olan V diyagramlarına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin V diyagramlarına yönelik tutumları da dikkate alınarak matematik öğretiminin daha etkili ve verimli bir şekilde planlanması ve yapılması sağlanabilir.

Çalışma sonucunda aşağıdaki sonuç ve önerilere ulaşılmıştır;

1) Ölçek, İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarının matematik derslerinde V diyagramlarının kullanımına ilişkin öğrencilerin tutumlarının ölçülmesinde güvenle kullanılabilir.

◆ Suphi Önder Bütüner/Hülya Gür

2) Ölçekte 9’u olumlu 4’ü olumsuz 13 madde bulunmaktadır. Ölçeğin puan aralığı 13-65’dir. Bireyin aldığı puanın yüksekliği, matematik dersinde V diyagramlama tekniğinin kullanımına ilişkin bireyin tutumunu belirleyecektir. Puan yükseldikçe olumlu tutumun yükseldiği söylenebilir.

3) Geliştirilen bu ölçekle, öğrencilerin V diyagramlama tekniğine olan tutumları belirlenerek, matematik dersinin daha iyi şekilde planlanıp, organize edilmesi ve etkili şekilde yapılması sağlanabilir. V diyagramlarına yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, V diyagramlarının kullanımı sonucundaki, matematik başarı durumları ile V diyagramları kullanılmadan önceki matematik başarı durumları karşılaştırılabilir.

4)Geliştirilen bu ölçek eğitimin diğer alanlarına da uyarlanarak kullanılabilir.

**Kaynakça**

- Afamasaga-Fuata’ı, K. (2004). Concept Maps and Vee Diagrams As Tools For Learning New Mathematics Topics. Concept Maps: Theory, Methodology. Proc. Of **The First International Conference On Concept Mapping** A. J. Canas, J. D. Novak, F. M. Gonzalez, Eds. Pamplona, Spain.
- Altıboz, G, N., Yakışan, M. (2003), “V Diyagramlarının Genel Biyoloji Laboratuvarı Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlı Dokularda Enzimler ve Enzim Aktivitesini Etkileyen Faktörler” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, ss: 8-13
- Büyükoztürk, Ş. (2004) “**Veri Analizi El Kitabı**”, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Çakır, M.A. (2004) “Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 37(2), ss:1-14
- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m3.PDF>, (2005), “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” Ozmentes, G, 12 Ocak 2006
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), **İlköğretim Matematik Dersi 6-8.Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- Nakiboğlu, C., Meriç, G. (2000), “Genel Kimya laboratuvarlarında V Diyagramı Kullanımı ve Uygulamaları”, **BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 2(1), ss:58-75
- Nakiboğlu C., Benlikaya R., Karakoç, Ö., (2001), “Ortaöğretim Kimya Derslerinde V Diyagramı Uygulamaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 21: 97-104
- Novak, J., Gowin, D. B (1984), “**Learning How to Learn**”, Cambridge University Press, New York, (1984).
- Novak, J. (1993), “How Do We Learn Our Lesson?”, **The Science Teacher**, 60(3), ss: 51-55
- Okebukola, P. A. (1992). Attitude of Teachers Towards Concept Mapping and Vee Diagramming as Metalearning Tools in Science and Mathematics. **Educational Research**, 34(3), ss: 201-215.
- Özden, Y. (2003), **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Özsoy, N. (2004), Kavram Haritalarının ve V Diyagramlarının Fonksiyonlar Ünitesinin Öğretilmesinde ve Öğrenilmesinde Kullanılması, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı 2, ss:15-24
- Üzel, D. (2003)., “**Kavram Haritası ve V Diyagramı Kullanımının İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi**” Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, Türkiye.
- Passmore, G.G., (1996)., “**The Effects of Gowin’s Vee Heuristic Diagramming and Concept Mapping on Meaningful Learning in the Radiation Science Classroom and Laboratory**, University of Missouri, (Unpublished Doctoral Dissertation), Columbia.

V Diyagramına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Çalışması ◆

- Roehring, R., Luft, J. A., Edwards, M. (2001), "Versatile Vee Maps", **The Science Teacher**, 68(1), ss:28-31
- Roth, W. M., Bowen, M., (1993), "The Unfolding Vee", **Science Scope**, 16(5), 28-32
- Tavşancıl, E. (2002). "**Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**", Nobel Yayıncılık, Ankara
- Yağdıran, E. (2005). "**Ortaöğretim 9.sınıf Matematik Dersi Kapsamındaki "Fonksiyonlar" Ünitesinin Çalışma Yaprakları, V Diyagramları ve Kavram Haritaları Kullanılarak Öğretimi**" Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, Türkiye.
- Yücel, S. (2004), "Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(1), ss:147-159
- [www.eric.gov.tr](http://www.eric.gov.tr), (1998), "Use of Vee Maps in a College Science Laboratory", Stacy J, Lebowitz, 10 Ocak 2006



◆ Suphi Önder Bütüner/Hülya Gür

Ek 1. Tutum Ölçeği Madde Havuzu

TUTUM CÜMLELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1) V haritası oluştururken zorlanırım.					
2) V haritaları düşüncelerimi organize etmemde bana yardım eder.					
3) V haritaları oluşturmaktan zevk alırım.					
4) V haritası yapmak sıkıcıdır.					
5) V haritaları; teori, ilke ve kavramları anlamamda bana yardım eder.					
6) V haritalarını oluşturmak çok zamanımı alır.					
7) V haritasının kullanımını öğrenmek kolaydır.					
8) Matematik dersinde herhangi bir konuyla ilgili yapılmış V haritası konuyla ilgili problemleri çözmemi kolaylaştırır.					
9) Ders çalışırken hazırladığım V haritalarımdan yararlanmak isterim.					
10) V haritalarının kullanımı matematik öğrenmemi zorlaştırır.					
11) V haritaları sayesinde problemlerin çözümü daha düzenli yapılır.					
12) V haritaları kalıcı öğrenmemi sağlar.					
13) Matematik dersindeki bir konunun V haritaları ile anlatılması konuya karşı ilgimi artırır					
14) V haritalarının kullanımı, matematik problemlerinin çözümünü zorlaştırır.					
15) V haritası kullanılarak hazırlanan ders notlarıyla matematik dersindeki bir konuya çalışmak daha kolaydır.					
16) V haritaları, bilgileri hatırlamamda etkili bir araç değildir.					
17) V haritası tekniğini diğer derslerde de kullanmak isterim.					
18) V haritalama tekniği matematik derslerinde etkili bir öğrenme aracı değildir.					
19) V haritalarını matematik derslerinde kullanmak gereksizdir.					
20) V haritası hazırlama konusunda kendime güvenmem.					
21) Öğretmen tarafından yapılan V haritaları daha çok hoşuma gider.					
22) Sınavlara hazırlanmamda V haritaları bana yardım eder.					
23) V haritaları çalışma zamanımı daha verimli kullanmamı sağlar.					
24) V haritaları, konuları tekrar etmemi kolaylaştırır.					
25) V haritalarının kullanılması matematik dersine karşı ilgimi artırır.					
26) V haritaları sayesinde matematikteki bir konu ile ilgili eksik olduğum yerleri daha iyi görebilirim.					
27) V haritasının kullanımı, konunun düzenli ve anlaşılır olmasını sağlar.					
28) Matematik derslerinde kullanılacak V haritaları ilgimi çekmez.					
29) V haritalarının kullanımını öğrenmek zordur.					
30) V haritaları matematik dersindeki bir konunun anlaşılmasında kullanışlı bir araç değildir.					

V Diyagramına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Çalışması ◆

**Ek 2.** Matematik Derslerinde Kullanılan Vee Diyagramlarına Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçlar

Tutum Cümlesi	Birinci Faktör Yük Değeri		Tek Faktörün Açıkladığı Varyan (Commnality)		Madde Toplam Korelasyon	
	30 madde ile elde edilen sonuçlar	13 madde ile elde edilen sonuçlar	30 madde ile elde edilen sonuçlar	13 madde ile elde edilen sonuçlar	30 madde ile elde edilen sonuçlar	13 madde ile elde edilen sonuçlar
1.	,051		,648		,328	
2.	,556	,581	,481	,338	,528	,504
3.	,261		,658		,529	
4.	,159		,660		,552	
5.	,600	,643	,542	,413	,573	,573
6.	,080		,632		,444	
7.	,323		,591		,464	
8.	,607	,702	,501	,716	,609	,632
9. *	,518		,569	,493	,659	
10.	,248		,513		,537	
11.	,595	,718	,550	,515	,663	,645
12.	,671	,696	,588	,484	,598	,626
13. *	,522		,607		,682	
14.	,005		,615		,444	
15. *	,472		,536		,551	
16.	,216		,404		,486	
17.	,333		,532		,632	
18.	,333	,659	,748	,434	,626	,592
19.	,230		,629		,628	
20.	,117		,578		,432	
21.	,091		,682		,277	
22.	,601	,720	,555	,519	,635	,652
23.	,353		,553		,678	
24.	,706	,766	,665	,587	,668	,706
25.	,422		,663		,693	
26.	,627	,706	,604	,499	,620	,643
27.	,556	,689	,525	,475	,632	,616
28.	,421	,708	,656	,502	,634	,644
29.	,277	,514	,665	,264	,481	,443
30.	,410	,712	,626	,507	,654	,650
Tek faktör tutum						

\* Binişik maddeler

◆ Suphi Önder Bütüner/Hülya Gür

Ek 3. Madde Ayırt Ediciliği ile İlgili olarak Yapılan “t” testi sonuçları

	grup	N	Mean	Std. Deviation	%27 alt ve üst karşılaştırılmasına yönelik t değeri	Sig (2-tailed)
n30	alt%27	61	2,61	1,345	-12,626***	.000
	üst%27	61	4,87	,386		.000
n28	alt%27	61	2,72	1,331	-12,345***	.000
	üst%27	61	4,89	,321		.000
n18	alt%27	61	2,85	1,249	-10,689***	.000
	üst%27	61	4,84	,734		.000
n29	alt%27	61	2,84	1,508	-7,786***	.000
	üst%27	61	4,54	,808		.000
madde24	alt%27	61	2,85	1,209	-11,322***	.000
	üst%27	61	4,74	,480		.000
madde22	alt%27	61	2,72	1,267	-11,021***	.000
	üst%27	61	4,72	,636		.000
madde11	alt%27	61	3,15	1,289	-9,955***	.000
	üst%27	61	4,85	,358		.000
madde26	alt%27	61	2,85	1,209	-12,103***	.000
	üst%27	61	4,82	,388		.000
madde8	alt%27	61	2,92	1,308	-9,632***	.000
	üst%27	61	4,69	,593		.000
madde12	alt%27	61	3,03	1,238	-9,483***	.000
	üst%27	61	4,67	,539		.000
madde27	alt%27	61	2,95	1,309	-9,814***	.000
	üst%27	61	4,72	,521		.000
madde18	alt%27	61	3,15	1,249	-10,689***	.000
	üst%27	61	1,16	,734		.000
madde5	alt%27	61	3,18	1,232	-8,468***	.000
	üst%27	61	4,69	,647		.000
madde2	alt%27	61	3,10	1,207	-7,520***	.000
	üst%27	61	4,51	,829		.000

n= 228, n1=n2= 61 \*\*\* p<0,001

**Ek 4.** Matematik Derslerinde Kullanılan V Diyagramlarına Yönelik Geliştirilen Tutum Ölçeği

TUTUM CÜMLELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1) V haritaları, konuları tekrar etmemi kolaylaştırır.					
2) Sınavlara hazırlanmamda V haritaları bana yardım eder.					
3) V haritaları matematik dersindeki bir konunun anlaşılmasında kullanışlı bir araç değildir					
4) V haritaları sayesinde problemlerin çözümü daha düzenli yapılır.					
5) V haritaları sayesinde matematikteki bir konu ile ilgili eksik olduğum yerleri daha iyi görebilirim.					
6) Matematik derslerinde kullanılacak V haritaları ilgimi çekmez.					
7) Matematik dersinde herhangi bir konuyla ilgili yapılmış V haritası konuyla ilgili problemleri çözmemi kolaylaştırır.					
8) V haritaları kalıcı öğrenmemi sağlar.					
9) V haritalarının kullanımını öğrenmek zordur.					
10) V haritaları düşüncelerimi organize etmemde bana yardım eder.					
11) V haritaları; teori, ilke ve kavramları anlamamda bana yardım eder.					
12) V haritalama tekniği matematik derslerinde etkili bir öğrenme aracı değildir.					
13) V haritasının kullanımı, konunun düzenli ve anlaşılır olmasını sağlar.					

◆ Suphi Önder Bütüner/Hülya Gür

## **A STUDY ON DEVELOPING AN ATTITUDE SCALE TOWARD VEE DIAGRAM**

---

**Suphi Önder BÜTÜNER\***

**Hülya GÜR\*\***

### **Abstract**

The purpose of the study is to develop an attitude scale towards Vee diagramming technique. A survey with 30 attitude questions was conducted to 228 students who are in four Primary Schools in Balıkesir. As a result of the evaluation of the survey questions, an Attitude Scale which was formed from 13 likert type sentences has been developed. The reliability of the Attitude Scale is found as 0,901.

**Key Words:** Mathematics teaching, vee diagram, attitude scale

---

\* Karadeniz Technical University, Ph.D. Student of Primary School Mathematics Teaching.

\*\* Assistant Professor ; Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of OFMA.

# TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE OKULLARIN YÖNETİMİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ SORUNSALI

Hasan Basri MEMDUHOĞLU\*

## Özet

Okulların, kendilerinden beklenen toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri, onların iyi yönetilebilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bunun sağlanması için okulların çağdaş anlayışla yönetilmelerini sınırlayan faktörlerin ortadan kaldırılması gerekir. Bu sorunların bazıları; eğitim sisteminin ve okulun örgütsel yapılanması, okuldaki işleyiş ve okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ile ilgilidir.

Alanyazın taraması yöntemiyle yapılan bu betimsel çalışmada Türk Eğitim Sisteminde okul yönetimi ile ilgili sorunlar tartışılmış ve bu sorunların çözümüne yönelik olarak okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Bu önerilerde, "okul, müdürü kadar iyidir" sözünden hareketle, okul yöneticilerinin çağdaş bilgi, birikim ve beceriye sahip olacak şekilde yetiştirilmelerinin gerekliliğine özel vurgu yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türk eğitim sistemi, okul, okul yönetimi, eğitim sorunları, yönetici yetiştirme

## Giriş

Yönetim, insan ve madde kaynakları ile zamanın, amaca uygun, etkili ve verimli bir şekilde kullanılması sanatıdır. Bu sanat; özünde, sosyal, ekonomik ve kültürel ortama büyük ölçüde bağlıdır (Kodamanoğlu 2001). Yönetim biliminin özel alana uygulanmasını ifade eden eğitim yönetimi, hem eğitim bilimlerine hem de yönetim bilimlerine bağlı bir alandır. Eğitim yönetiminin eğitim bilimlerine bağlılığı eğitim alanında uygulanan bir yönetim türü olmasından, yönetim bilimlerine bağlılığı ise yönetim alanında elde edilen sistemli bilgilerin eğitime uygulanmasından doğmaktadır (Başaran, 1988). Başka bir deyişle eğitim yönetimi eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleşmesiyle ilgilenmektedir. Eğitim yöneticileri bunları gerçekleştirirken insan ve madde kaynaklarını koordine ederek karar vermek ve grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanmaktadır (Kaya, 1993).

Eğitim denince akla gelen kurum okuldur. Eğitim sisteminin temel birimi olan okul, öğrencileri eğitsel hedeflere ulaştırmanın, uygulamaya en yakın bütünsel araçtır. Bir toplumda, sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen

\* Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

◆ **Hasan Basri Memduhoğlu**

okul, eğitim sisteminin en temel ögesi olarak kabul edilir (Cramer ve Browne, 1956). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1994; 2003).

Okulların etkililiği ve başarısı, toplumun geleceğini doğrudan etkiler. Okulların başarılı ve etkili olmalarında, okulların iyi yönetilmelerinin önemi büyüktür. Bu anlamda, “müdür” unvanlı yöneticilerin ve yardımcılarının sorumluluğunda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü Türkiye’deki okulların iyi yönetilebilmeleri ve kendilerinden beklenen toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için, okul yönetiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi önemlidir.

**Okul Yönetimine İlişkin Sorun Alanları**

Türkiye’de okulların yönetimine ilişkin çeşitli sorun alanları mevcuttur. Bu sorunlar değişik şekillerde sınıflandırılabilir. Bu çalışmada okul yönetimi sorunları, genel bir sınıflandırmayla örgütsel yapılanma, okul örgütünün işleyişi (süreç) ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin sorunlar olmak üzere üç başlık altında ele alınıp değerlendirilmektedir.

**Örgütsel Yapılanmadan Kaynaklanan Sorunlar**

Örgüt; mal (ürün), hizmet ya da düşünce üretmek üzere oluşturulan yapıdır. Yapılan örgüt tanımlarında yapı kavramı hep ön plana çıkar. Örgütsel yapı denince örgütte iş bölümü (toplam işin ünitelere bölünmesi), fiziki düzenlemeler (insan ve makine), iş akımı uygulama prosedürleri, kimin kime rapor edeceğini gösteren üyelerin rol tanımlamaları ve işgörenlerin beklentileri anlaşılır (Balci, 2000). Başka bir ifadeyle örgütsel yapı, kimin kime karşı sorumlu olduğunu (alt-üst ilişkisi) gösterir. O halde örgütsel yapılanma, bir ilişkilendirme işidir. Örgütsel yapıların temel işlevi, örgütün dikey ve yatay iletişimini oluşturacak temel yapıyı sağlamaktır (Lankard, 1996).

Örgütsel yapılanmaya ilişkin çeşitli örgüt kuramları ve örgüt modelleri geliştirilmiştir. Bürokratik örgüt, bilimsel işletme, açık sistem bunlardan bazılarıdır. Örgütleri kapalı sistem yaklaşımıyla ele alan geleneksel kuramın klasik örgüt modelleri (Weber’in bürokratik yapı modeli, Gullick’in kamu yönetimi modeli ve Taylor’un bilimsel yönetim modeli) daha çok üretime ve verimliliğe odaklanarak insanı ihmal ederler. Geleneksel kuramlarda Weber’in bürokratik örgüt modelinde; örgütte kurallar yazılıdır, iş bölümü, otorite ve katı bir hiyerarşi vardır (Giddens, 2000). Türk eğitim sisteminin örgütsel yapılanmasının ve yönetiminin bu geleneksel kuram ve klasik modellere göre şekillendiği söylenebilir. İnsanı bir işgören olarak adeta makine yerine koyan, onun insani özelliklerini, sosyal ve psikolojik gereksinmelerini dikkate almayan bu geleneksel modeller örgüt-çevre ilişkileriyle de pek ilgilenmezler (Katz ve Kahn, 1977).

Bu örgüt kuram ve modelleri, pozitivist paradigmaya dayanmaktadır. Eğitim yönetimi alanında uzunca bir zaman egemen olan pozitivist paradigma, okulları ide-

olojik bir yaklaşımla değerlendirmekte, öğrenci, öğretmen ve yöneticileri, kurallar ve görev tanımları karşısında edilgen bir konuma itmektedir. Yapı ve kuralların, insanın beklenti, ihtiyaç ve değerlerine göre daha önemli kabul edildiği modern eğitim anlayışında, eğitim ve okul yönetimi felsefesi de bu düşünceden etkilenmektedir. Pozitivist, rasyonel ve merkezîyetçi bu modern eğitim yönetimi anlayışı, okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verememekte, bu yönüyle hayatın dışında eğitim verilmesi, okul-toplum kopukluğu gibi pek çok genel sorunun yanında, okul ölçeğinde yapısal ve yönetsel işleyişe ilişkin sorunlara sebep olmaktadır (Aslanargun, 2007).

Okulun yapısı; okulda yerine getirilecek görevlerin, bu görevleri yapacak olan görevlilerin ve aralarındaki ilişkilerin oluşturduğu bütündür. Okulun biçimsel yapısı, yasal metinlerle belirlenmiştir. Türk okul örgütü yapısının en sıkıntılı yanlarından biri, yönetim yapısından kaynaklanan demokratiklik düzeyinin düşük oluşudur. Merkezden denetimli devlet geleneği ile, sorgulamadan itaat edici şekilde eğitilen insanların bir araya gelmesi bu sonucu doğurmuştur. Gelenekçi tutumun yenilenmeyi reddetmesi ve direnmesi nedeniyle, zaten yeniliklere hevesli olmayan toplumumuzda, eğitim kurumlarımız da, altmış yıl öncesinin yarı eğitilmiş insanı için uygun görülebilen merkezden yönetim anlayışıyla yönetilmeye çalışılmaktadır (Başar, 2001).

Örgütsel yapılanma bağlamında merkezîyetçiliği, otoriter anlayışı, katı hiyerarşiyi ve kırtasiyeciliği ön plana çıkararak Türk eğitim sisteminin bu yönüyle bürokratik yapılanma modeline sahip olduğu ve bu bağlamda sistemin zihniyet açısından katı ve güçlü bir otoriter anlayışa dayandığı söylenebilir. Bu konuda son dönemlerde atılan bazı olumlu adımlarla ve değişikliklere rağmen, halen temel konularda bütün yetki Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) elindedir. MEB; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm devlet okullarının yönetim, finansman ve denetiminden sorumludur. Ülkenin en uzak noktasındaki bir köyün öğretmen ataması bile merkezden yapılmaktadır. Ülke genelindeki tüm merkez ve taşra eğitim birimleri bakanlığa bağlı olarak çalışır ve bakanlığa hesap verir. Katı bir hiyerarşi ve merkezîyetçi anlayışla oluşturulan bu yapı, hem sistemin genelinde, hem de okulun yönetiminde örgüt üyelerini (öğretmenler, merkezi ve yerel eğitim yöneticileri) oldukça sınırlandırarak onların yönetsel özgürlük alanlarını daraltmaktadır. Bu yönetim biçiminin alternatifi olan sorumluluk üstlenici ve denetimli yerinden yönetimin olmaması, okulun demokratiklik düzeyini de düşürmektedir.

Ülkenin genel kamu yönetimi anlayışına paralel olarak eğitim sisteminin de katı merkezîyetçi örgütlenme modeline sahip olması, yönetsel özerklik kadar akademik özgürlüğü de sınırlandırmakta, buna bağlı olarak okul-toplum ilişkilerini ve toplumun okula desteğini olumsuz etkilemektedir. Gelişmiş Batılı ülkelerde okullara özellikle *akademik özerklik* tanınmakta ve bağımsız hareket etmeleri sağlanmaktadır. Örneğin bazı ülkelerde okullarda veli, öğretmen, öğrenci ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinden oluşan *okul toplum komiteleri* (*school community committees*) mevcuttur. Bu komiteler; okuldaki düzenlemeler ve okul etkinliklerinin planlanması konularında alınan kararlarda söz sahibidirler. Buna ilişkin olarak veli danışma günleri, toplumsal sorunları tartışma günleri gibi etkinlikler düzenlenerek okul toplum ilişkileri canlı tutulmaya ve dinamik bir etkileşim sağlanmaya çalışılır. Ayrıca okullarda sınıf öğretmenleri ve velilerden oluşan *sınıf forumları* (*class forums*) kurulmuştur. Bu forumlar, sınıflarda eğitim öğretimin planlanması, etkinliklerin yürütülmesi ve sorunların giderilmesi konusunda söz sahibidir. Sınıf forumları bir araya gelerek *okul forumları*



◆ Hasan Basri Memduhoğlu

nı (*school forums*) oluştururlar. Bu bağlamda öğrenci ve velilerin okullarda eğitim-öğretimin planlanmasında, yürütülmesinde ve okulların yönetiminde önemli oranda söz sahibi oldukları söylenebilir (<http://www.bmsg.gv.at>; <http://www.eurydice.org>; Memduhoğlu, 2007; Bertilsson ve Nybom, 1991). Bu okul komiteleri ya da okul forumları, okullarda programlarla ilgili düzenlemelerde önemli oranda söz sahibidirler. Türkiye’de ise okutulacak müfredat ve haftalık program standarttır ve bunun üzerinde okulların ayrıntılar dışında değişiklik yapma inisiyatifi yoktur. Program her ne kadar “esne-çerçeve” olarak nitelendirilse de; esneklik alanı çok sınırlı, çıkılamayan çerçevesi ise kalın çizgilerle belirlenmiştir. Semeli dersler, ünitelerin süreleri ve öğretim yöntemleri dışında bölge ve yörelere göre içerik, ders türleri ve haftalık ders saatleri değiştirilememektedir. Bu konuda okulun bulunduğu çevrenin koşulları, gözardı edildiği gibi toplumun ve okul paydaşlarının talepleri de program üzerinde değişiklik yapma gücüne sahip değildir.

Okulların yönetimi ile ilgili önemli bir diğer yapısal sorun eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı, bir meslek olarak görülmemesidir. Gelişmiş Batı ülkelerinde eğitim yönetimi meslek olarak kabul edilirken, Türk Eğitim Sisteminde egemen olan “meslekte asılan öğretmenlik”, “yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışı; sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü ve rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 1994). Nitekim eğitim sistemimizde yöneticiliğin kurumsallaşmasına ve meslekleşmesine yönelik en büyük engel, öğretmenlikle yöneticilik görev ve değerlerinin karıştırılmış olmasıdır. Bu karıştırma “öğretmen yönetici” tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmaktadır. Uygulamada bu rollerinin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır (Taymaz, 1986).

**Okulun İşleyişi ve Çevresi ile İlgili Sorunlar\***

Okulların işleyişi ile ilgili ortaya çıkan sorunların kaynaklarından birisi okul yöneticilerinin nitelikleriyle ilgilidir. Çünkü örgüt yapısını işleten insandır, bu nedenle de işleyişteki sorunlar, insan yapısının niceliğinden çok niteliğinden kaynaklanmaktadır. Merkez örgütü dahil, eğitim sistemimizin özellikle yönetici kesimindekilerin çoğu, görevleriyle örtüşen bir eğitim almadıklarından, okulun işleyişinde pek çok sorunun ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Okulda yöneticinin göreviyle ilgili eğitim almamış olması, doğru karar almayı ve görevin gerektiği gibi yapılmasını engelleyebilir. Yetersiz olan veya görev alanında yetişmemiş olan yönetici, kendini yetersiz gördüğü alanlarda üstlerinden emir bekler. Bu durum okulda yenilikleri önlediği gibi, o yöneticiye “emir yukardan geldi” şeklinde kendini savunma fırsatı verir. Bu tip okul yöneticisi sorunlarla karşılaştığında onu kendi gücüyle çözemeyince, “ben yaptım, olmadı” mantığıyla, o sorunu çözülemeyen sanmakta, böylece sorunlar çözümsüz bırakılmaktadır. Sorun çözme yerine zamana bırakma ve geçiştirme egemen olmaktadır.

Okul yönetimine ilişkin sorunlardan bazıları okulun mekânsal ortamı ve çevresi ile ilgilidir. Okul binalarının yapısı bu tür sorunların temel kaynaklarından biridir. Eski okul binalarının çoğu “geleneksel okul mimarisi” gözetilerek yapılmıştır. Bu-

\* Bu bölümün yazılmasında kaynağı /yazarı öğrenilemeyen bir makaleden yararlanılmıştır

rada çeşitli hizmetler için ayrılan okul alanları ile bu hizmetlerin gereklerinin tam örtüşmediği ve özellikle hantal okulların oluştuğu görülmektedir. Bu tür büyük ve kalabalık okullardaki öğrenciler, kalabalık nedeniyle birbirlerini tanıyamamakta, arkadaşlık ilişkisi kuramamakta, sosyalleşme sorunları yaşamakta ve yalnızlaşmaktadır. Yine bu okullarda yönetsel hizmetlerin işlemesi sıkıntıya girmekte; zaman, hız, kullanım sırası sıkıntıları günlük yaşamı zorlaştırmaktadır. Bir yangında ikibin kişilik bir okulun boşaltılmasını; ya da beş-altı katlı, geçişleri sınırlı ve pek çok kapısı kilitli tutulan büyük bir okulda deprem olduğunu düşünmek bile insanı ürkütür. Böyle büyük ve kalabalık okullarda işleyiş hantallığı yanında, öğrencilerde “benim okulum” algısı gelişmemekte, öğrencinin okulumu sevip benimsemesi ve okula severek gitmek istemesi güçleşmektedir.

Türkiye’de okulların insan ve madde olanaklarının amaçlar yönünde ve etkili kullanıldığını söylemek güçtür. Bilgisayar, televizyon ve diğer elektronik araçların yönetici odalarına hapsedilmesi, kitapların kilitli dolaplarda saklanması, öğrencilerin sabahçıysa öğleden sonra, öğlenciye sabahları okula alınmaması, okulların duvar ve tel örgülerle çevresinden soyutlanması, öğrencilerin boş zamanlarında kitaplık ve spor salonlarının kapalı tutulması türü örnekler, bizleri okullarımızın işleyişinin amaçlar yönündeliğine ve etkililiğine ilişkin olumlu yargılara götürmemektedir. Son dönemlerde bu konuda atılan olumlu adımların ve uygulamaların yeterli olduğu da söylenemez.

Kendini yenileyememiş okullarımızda eğitim algısının farklılığı, eğitimin bazı bilgilerin ezberletilişi, anlatılışı olarak algılanması, eğitsel hedeflere ulaşmayı engellemektedir. Özel okullarımızda bile, eğitsel kol etkinliklerine öğrencilerin katılımı düşüktür. Oysa okul, çevrenin eğitiminden sorumludur, çevresini eğitmeden öğrencilerini eğitemez. Çevreyle ve uygulamayla ilginin yok denecek kadar az olması, bu yanlış eğitim ve okul algısından kaynaklanmaktadır.

### **Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Sorunu**

Bir kurumun yapısal sorunu, aynı zamanda yöneticilerinin yetiştirilmeleri ile de ilgilidir (Castefer, 1962). Okul yöneticisi; bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olmak durumundadır (Taymaz, 1997). Okul müdürünün kendisinden beklenen bu rolleri oynayabilmesi ve görevlerini eksiksiz yerine getirebilmesi için, bu rolleri oynayabilmesini sağlayacak yeterlikleri kazandıracak şekilde yetiştirilmesi önemlidir.

Okulların, sürekli değişen beklentileri karşılayabilecek yeterlikte olmalarında okul yöneticileri önemli bir role sahiptir. Gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin en önemli belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır (Leithwood ve Jantzi, 1999; Balcı, 1999; Usdan, McCloud, Podmostko, 2000; Woods, 2000). Bu bağlamda, özellikle gelişmiş ülkeler etkili okulları yaratmak, okullarda etkin öğrenmeyi sağlayabilecek gerekli iklim ve kültürü yaratmak ve okulların üstlendikleri toplumsal işlevleri yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla, okul yöneticilerinin seçimine ve yetiştirilmesine büyük önem vermektedirler. Okul yöneticisi yetiştirme konusu Türkiye’de de yıllardır tartışılan bir konudur.

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engel, yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlik ile yöneticilik gö-

◆ Hasan Basri Memduhoğlu

rev ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu durum, *öğretmen yönetici* tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki rolü oynamasına yol açmıştır. Uygulamalarda bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 1994).

Yapılan araştırmalarda yönetici ve öğretmenlerin, okul yöneticiliği için mesleki deneyimi daha çok önemsedikleri, “meslekte aslolan öğretmenliktir” anlayışıyla yöneticiliği, belli bir süre öğretmenlik deneyimi olan herkesin yapabileceği bir uğraş olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Balcı, Memduhoğlu, Erdem, İlğan ve Taşdan, 2007). Genelde eğitim yöneticiliğinin, özelde de okul yöneticiliğinin bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmemesi ve yönetici adaylarına hizmet öncesinde yöneticilik eğitiminin verilememesinin yarattığı sorun alanlarından biri de okul yöneticisi seçme ve atama sistemindeki rasyonel olmayan keyfi uygulamalardır. Okul yöneticiliğine atama ölçütleri açık ve net olarak belirlenmek yerine, genel ve muğlak olarak ifade edildiğinden, atama kararlarında değişen hükümetlerle birlikte sadece ideolojik yönü değişen, ama öz itibariyle dönemsal ve durumsal keyfiyet etkili olabilmektedir. Bu bağlamda daha önce olumlu bir adım olarak getirilen seçme sınavlarının, son düzenlemelerle kaldırılması ile bu konuda dost, tanıdık ilişkileri ve politik eğilimler doğrultusunda keyfi uygulamaların artmasının yolu açılmış olmaktadır. Bu yolla atanan okul yöneticisinin, borçlu olduğu kişilere hizmete yönelmesi ve kendi çıkarını ikinci, okulun çıkarını ise üçüncü sıraya koyması daha çok beklenebilecek bir ihtimaldir. Bu durumda okulun işleyişi kendi amaçları yönünde değil, başkalarının amaçları yönünde gerçekleşebilmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1996 yılı başında MEB ile birlikte başlattığı bir çalışma ile ülkenin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarını yeniden düzenlemiştir. Bu yeni düzenleme ile, eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim veren eğitim bilimleri alanındaki birçok program gibi eğitim yönetimi ve teftişi programı da lisans düzeyinde kapatılmış ve söz lisansüstü düzeyde sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede okul yöneticilerinin lisans düzeyinde yetiştirilmesi olanaksız hale gelmiştir. Öğretmen adaylarının (dolayısıyla okul yöneticisi adaylarının da) geçmekle sorumlu olduğu Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sınavlarında eğitim yönetimi ve okul yönetimi konularında pek soru çıkması, bu anlayışın bir yansıması ve doğal sonucudur. Ülkemizde 1998 yılında başlayan okul yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilme politikası önemini korumakla birlikte, ancak okul yöneticilerinin hizmet öncesinde lisansüstü eğitim yoluyla yetiştirilmesi, henüz temel bir politika olarak benimsenmemiştir. Buna karşın eğitim fakültelerinde okutulan derslerle ilgili olarak, YÖK bünyesinde yeni başlatılan çalışmalarda yönetim derslerinin de programa ilave edileceğine yönelik işaretler ve Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde daha önce anabilim dalı düzeyine indirgenen Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalının “Eğitim Yönetimi ve Politikası” adıyla yeniden bölüm olarak kurulması bu yönde atılan olumlu adımlar olarak değerlendirilebilir.

**Okulların Yönetimi ile İlgili Yaşanan Sorunların Çözümü Bağlamında Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Öneriler**

Şüphesiz okullarda yaşanan sorunların kaynağında pek çok faktör rol oynamaktadır ve bu faktörler toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamında gömü-

lüdür. Bu nedenle sorunların en aza indirilmesi için makro ve mikro ölçekte pek çok yapısal önlemin alınması ve düzenlemenin yapılması gerekmektedir. Ancak sorunların kaynağı genelde insan olduğu için çözüm de insana odaklanmakta ve bu bağlamda okul yöneticilerinin niteliği ve yeterlikleri ön plana çıkmaktadır.

Okullarda yaşanan bazı sorunların çözümü için öncelikle yeterlik sahibi, nitelikli yöneticilerin işbaşına getirilmesi şarttır. Bunun için yönetsel görevlere getirileceklerde aranacak nitelikler açıkça belirlenmeli, bunlar gelecekteki gereksinimler gözetilerek-planlanarak yetiştirilmeli, göreve nasıl gelineceği ve hangi koşullarda nasıl görevden alınacağı yine bilimsel ölçütlerle yasal metinlerde yer almalıdır. Bu gün ne yazık ki, örneğin okul yöneticisi olabilmek için, okul yöneticiliği eğitimi almış olmak gerekmemektedir. Bu, doktor olmak için tıp eğitimi almış olmanın aranmaması gibidir. Okulun kendini yönetebilmesi için yasal metinlerde çoğu üst yönetime, bir kısmı da müdüre verilen yetkiler, okul ve çevre kurullarına devredilmeli, üst yönetim, uygulamalarla eğitsel amaçların uyuşumunu denetlemelidir (Başar, 2001).

Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda önemli bir gelişme olarak sayılabilecek, okul yöneticilerinin atanmasında 120 saatlik bir hizmet içi eğitim kursuna katılmayı zorunlu tutma uygulamasının son düzenlemelerle birlikte kaldırılmış olması, geriye gidish olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin seçilmesinden ve atanmasından önce, adayların bu tür hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerden geçirilmeleri gerekmektedir. Ancak öğretmene liderlik yapacak olan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmesinin temel bir politika olarak belirlenmesi, okul yöneticilerinin okul liderliğine hazırlanmaları için yeterli değildir. Okul yöneticileri için düzenlenen 120 saatlik hizmet içi eğitim programı, hem süre hem de kapsam genişliği açısından yetersiz olduğundan bu sürenin artırılması bir zorunluluktur. Bu konuda gerekli yasal düzenlemeler bir an önce yapılmalıdır.

Okul yöneticisi yetiştirme programları konusunda okul liderleri için şu temel standartlar belirlenebilir (Thompson, 1999, s.107; akt: Çelik 2001): (1) Bir öğrenme vizyonunun oluşturulmasını, uygulamasını ve paylaşılmasını kolaylaştırmak ve bu konuda öğretmenleri desteklemek, (2) Destekleyici ve insan kaynaklarını geliştirici bir okul kültürü oluşturmak ve öğrencinin öğrenmesi için daha esnek öğretim programı geliştirmek, (3) Okuldaki bütün kaynakları etkili öğrenme çevresinin oluşturulması doğrultusunda kullanmak, (4) Toplumsal kaynakları, toplumun çok farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanmak, okul ve çevreyle işbirliği kurmak, (5) Geniş anlamda politik, sosyal, ekonomik, yerel ve kültürel bağlamdaki değişimleri anlamak ve uyum sağlamak.

Öğrenciler iyi yetiştirilmek ve geleceğe iyi hazırlanmak isteniyorsa, okul liderleri iyi yetiştirilmelidir. Çelik (2001), Türk Eğitim Sistemi'nde kalite ve verimliliğin asıl sorumluları olan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için şu önerileri sunmaktadır: (1) Okul yöneticilerinin atanmasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapma yasal bir zorunluluk haline getirilmelidir. Bu amaçla özellikle Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki tezsiz yüksek lisans programları yaygınlaştırılmalıdır. (2) Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik lisansüstü eğitim programları, ülke ve dünya koşulları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir. (3) Okul yöneticisi yetiştirme programlarında eğitimsel liderlik, vizyon geliştirme ve insan kaynaklarının geliştirilmesi konularına ağırlık verilmelidir. (4) Okul yöneticiliğine atanmada ulusal düzeyde daha belirgin standartlar getirilmelidir. Lisansüstü eğitim programları geliştirilirken bu stan-

◆ Hasan Basri Memduhoğlu

dartlar temel alınmalıdır. (5) Okul yöneticileri mesleki açıdan örgütlenmeli ve okul yöneticiliğinin mesleksi etiği, bu mesleki örgütler tarafından geliştirilmelidir.

Balcı ve diğerleri (2007) okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmelerine ilişkin şu önerileri sunmaktadırlar: (1) Okul müdürlerinin seçiminde halen adaylarda aranmakta olan deneyimin yanında adaylarda alana ilişkin eğitim de (lisansüstü) aranan bir koşul olmalıdır. (2) 2004 yılında çıkarılan yönetmelikle getirilen, ancak yakın zamanda kaldırılan sınav sistemi uygulanmalı, ayrıca müdür adaylarının seçiminde, adayların özgeçmişi, mesleki başarıları (ödül, yayın vb.) ve referans mektupları dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir. (3) Karardan etkilenenlerin karar sürecinde söz sahibi olduğu okul merkezli bir yönetim anlayışının gereği olarak yönetici adaylarının seçiminde ve atanmasında okul paydaşlarının yer aldığı kurullar (okul-aile birliği, okul koruma derneği ve öğrenci-öğretmen-velilerin temsil edildiği kurullar) söz sahibi olmalı ve görüşleri dikkate alınmalıdır. Kendine özgü özel koşulları olan Türkiye’de, yöneticilerin salt okul kurullarının kararıyla seçilip atanması çeşitli sakıncalar doğurabileceğinden, yerelleşme ve yetki devrini gerektiren ve okul kurullarının tek başına belirleyici olacağı bu uygulamalar yerine, okul paydaşlarının oluşturduğu kurulların görüş ve önerilerinin de dikkate alınacağı ve değerlendirileceği bir seçme sistemi Türkiye’nin yapısına ve toplumsal dokusuna daha uygun olacaktır. (4) Müdür adaylarına yönelik yönetici formasyon programı ve hizmet öncesi yetiştirme programları zorunlu tutularak planlı ve düzenli bir şekilde uygulanmalıdır. Program içerikleri oluşturulurken, adayların beyanlarına dayalı olarak ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalı ve bu programlarda alan uygulamalarına (başarılı yönetici ziyaretleri, okul müdürünün yanında fiilen çalışma, toplantı yönetimi vb.) ağırlık verilmelidir. (5) Hizmet öncesi ve hizmetiçi yetiştirme programlarına ağırlık verilerek bu programlarda Avrupa’da olduğu gibi deneyimli ve başarılı yöneticiler, müfettişler, akademisyenler, işletme yöneticileri ve yabancı uzmanlar görevlendirilmeli, bu programlarda özellikle “okul- toplum ilişkileri” temalarına ağırlık verilmelidir.

Okul yöneticisi, davranışlarında ve yaptığı işlerde, herşeyden önce okulunu düşünmek ve ön planda tutmak zorundadır. Reeder’e (1961) göre okulu amaçlarına uygun olarak yaşatacak okul yöneticisi, görevlerini yaparken aşağıdaki hususları gözönünde bulundurmalıdır (Akt. Taymaz, 1997): (a) Yönetici, okulun öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek üzere kurulduğunun bilincinde olmalı ve okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. (b) Başarı ve gelişme için okulla ilgili bütün güçlerin (okul paydaşları, okul çevresi, sivil toplum örgütleri, yerel yönetim) işbirliği yapmasını sağlamaya çalışmalıdır. (c) Okulu yönetirken yürürlükteki kanun, tüzük ve yönetmelik hükümleri ile yörede benimsenmiş geleneklere ve kurallara uyulmalıdır. (d) Ebeveyn ve öğrencilerle ilgili gerekli bilgileri sağlamalı, okul ve öğrencilerin geliştirilmesi için bu bilgilerden yararlanmalı, ancak bunları ilgisiz kimselere paylaşmamalıdır. (e) Okulun çalışma ve prestijini, kişisel çıkar için kullanmak isteyenlere karşı okulu korumalıdır. (f) Okulda görevli personel ve öğrencilerin iyiliğine çaba gösteren kişi ve kuruluşlar dışında, okul dışından başvuranlara, öğrenci hakkında bilgi vermesini önlemelidir. (g) Personelin başarısını gözlemeli, değerlendirmeyi nesnel olarak yapmalı ve güven kazanmalıdır. (h) Yapılan her türlü başvuruyu dikkatle incelemeli, okul ve birey yararını sağlayacak işlemleri yerinde ve zamanında yapmalıdır. (ı) Okula alınmasında rol oynadığı araç-gereç ve diğer okul hizmetleri için her türlü hediye veya lütuf kabulünden kaçınmalıdır.

1939'dan beri on yedi kez toplanan ve her toplantısında gelişmelere göre Türk Eğitim Sistemine ilişkin çeşitli konuların tartışılarak önemli kararlar alınan Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili yapılan tartışmalar ve alınan kararlar bu konuda ülkemizde önemli bir literatür birikimi ve düşünce zenginliği sağlamıştır. Özellikle ana gündem maddelerinden birini eğitim yöneticiliği konusunun oluşturduğu 14. Milli Eğitim Şûrası bu konuda bir dönüm noktası sayılabilir. Bu şuralarda eğitim ve okul yöneticiliği konusunda alınan aşağıdaki bazı önemli tavsiye kararlarının, eğitim ve okul yönetimi uygulamalarında hayata geçirilmesinin önemli yararları olacağı söylenebilir (Can, Çelikten, 2000): (1) Eğitim Yöneticiliğinde uzmanlaşma esas alınmalıdır. (2) Eğitim yöneticiliğinde yükselmelerde liyakat dikkate alınmalıdır. (3) Eğitim yöneticiliği politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır. (4) Sicil yönetmeliklerinin daha şeffaf hâle getirilmesi konusunda düzenlemeler yapılmalıdır. (5) Yöneticiler daha fazla yetkilerle donatılmalı ve bu yetkileri açıklıkla belirtilmelidir. (6) Asaleten atanmalarda mahzurlu görülenler vekaleten de atanmamalıdır. (7) Eğitim yöneticiliği maddî yönden cazip hâle getirilmelidir. (8) Eğitim yöneticiliği kademelerinin, görev yetkileri bir iş analizine dayalı olarak hazırlanmalıdır. Şuralarda, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirmesi ile ilgili olarak da şu kararlar alınmıştır: (1) Lisans düzeyinde eğitim yöneticiliği programının içeriğini "Yönetim Bilgisi, Eğitim Formasyonu, Alan Becerisi, Yönetim Prensipleri ve ilgili yan disiplinler" oluşturmalıdır. (2) Eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır. (3) Yöneticilikte "Meslekte aslanan öğretmenliktir" anlayışı daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir. (4) Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmet içi), Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında iş birliği yapılmalıdır. (5) Mevcut eğitim yöneticileri "Eğitim Yöneticiliği" konusunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.

Okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yenilenmesi, alandaki yeniliklerden ve gelişmelerden haberdar olmaları açısından bilimsel etkinliklerin önemi büyüktür. Bu nedenle okul yöneticilerinin kurs, seminer gibi değişik etkinliklere katılmaları teşvik edilmeli, buralarda edinilen bilgi ve becerileri okul ortamında paylaşmaları ve uygulamaya aktarmaları yönünde cesaretlendirilmelidir. Okullardaki kadın yönetici sayısının artırılması, okul yönetimine yeni bir bakış ve yaklaşım tarzı kazandırabilir. Bunun için kadın yönetici sayısının artırılması için teşvik edici ve cesaretlendirici önlemler alınabilir. Çünkü bayan okul yöneticilerinin, işbirliğine ve gelişmeye açık ve demokratik olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Türer, Özdemir ve Kümüş, 2001).

### **Sonuç**

Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı, amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminin üretici bir alt sistemi olan okulun, toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı; aile, ülke ve insanlık için bir kayıptır (Venn, 1969).

Eğitim sistemlerini ve okulu yenileştirmeye yönelik çalışmalar, insan kaynağının geliştirilmesi üzerinde odaklanmıştır. Eğitim sistemlerinin en değerli iki temel insangücü kaynağı öğretmen ve okul yöneticisidir. Okulun, toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için iyi yönetilmesi önemlidir. Bunun için okul yöneticilerinin çağdaş bilgi, birikim ve beceriye sahip olmaları gerekir. Eğitim ve okul yöneticiliğinin bir meslek olarak algılanması, yöneticilerin yetiştirileceği lisans düzeyin-

◆ **Hasan Basri Memduhoğlu**

deki bölümlerin tekrar açılarak buralarda yetiştirilmeleri, çağdaş okul yönetimine doğru önemli ve büyük bir adım olacaktır.

Okulların çağdaş anlayışla yönetilmesinde, işleyişin arzu edilen şekilde olmasında müdürlere büyük sorumluluk düşmektedir. “Bir okul, müdürü kadar iyidir” sözü okul yöneticilerinin sorumluluklarının ne kadar önemli olduğunu en yalın şekilde ifade etmektedir. Okul müdürlerinin bu sorumluluklarının bilincinde olarak hareket etmeleri, okulu bu sorumluluk anlayışıyla yönetmeleri, okul yönetiminde yaşanan sorunların azaltılmasında önemli rol oynayacaktır. Bu anlamda okul yöneticisinde zekâ, enerji cesaret, sabır, anlayış ve geniş bir kültür gereklidir. Bunların hepsine birden sahip olmak belki güçtür, ama imkansız değildir. Yönetici kendi eksikliklerini çevresindekilerin meziyetleriyle telafi etmeyi bilmelidir. Okulu yönetirken sahip olduğu yetkilerin bir tahakküm aracı değil, bir kamu emaneti olduğunu ve bunları toplum ve insanlık yararına kullanmanın bir borç olduğunu unutmamalıdır.

**Kaynakça**

- Aslanargun, E. (2007). *Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Y: 13, S: 50, Bahar-2007, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A.; Memduhoğlu, H. B.; Erdem, M.; İlhan, A.; Taşdan, M. (2007) *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Standartlarının Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetimi Kongresi: Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek (21-22 Haziran)*. Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği, Ankara.
- Balcı, A. (1999) *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. Eğitimde Yansımalar: V 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu 25-27 Kasım* Tekişik Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Başar, H. (2001) *Türk Eğitim Sisteminde Okul Örgütünün Yapısı, İşleyişi, Sorunları, Öneriler 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. H.H. Tekişik Vakfı Yayınları. Ankara.
- Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Bertilsson, M.; Nybom, T. (1991) *Studies of Higher Education and Research From University to Comprehensive Higher Education: On the Widening Gap between “Lehre and Leben”*. *Studies of Higher Education and Research*. Stockholm. <http://www.epnet.com> (erişim: 18.05.2006)
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Can, N. ve Çelikten M. (2000). *Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:148. MEB Yayınları, Ankara.
- Castetler, W. B. (1962). *Administrating Thi School Personnel Program*. The Mac Millian Company, New York.
- Cramer, J. F., Browne, G.S. (1956). *Contemporary Education: A Comparative Study of National Systems*. Harcourt Brace & World, New York.
- Çelik, V. (2001) *Geleceğin Okul Liderleri 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. H.H. Tekişik Vakfı Yayınları, Ankara.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ayraç Yayınevi. Ankara.
- <http://www.eurydice.org> (erişim: 11.05.2007)
- <http://www.ibe.unesco.org> (erişim: 19.05.2007)
- Katz, D., Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (Çevirenler: H.Can, Y.Basar). TODAİE Yayını, Ankara.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Bilim Yayınları, Ankara.

**Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı** ◆

- Kodamanoğlu, M. (2001). *Milli Eğitim Örgütünde Yönetici Olanların Görev Felsefesi ya da Hizmet İnkeleri Ne Olmalıdır? 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. H.H. Tekişik Vakfı Yayınları, Ankara.
- Lankard, B. A. (1996). *Youth organizations: Myths and realities*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment The Ohio State University. <http://www.cete.org> (erişim: 15.05.2006)
- Leithwood, K. And Jantzi, D. (1999). "The Relative Effects Of Principal And Teacher Sources Of Leadership On Student Engagement With School". *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, Supplemental, p.679-706.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Avusturya Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (Ed. Ali Balcı). Pegma Yayınları, Ankara.
- Taymaz, H. (1986). *Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Türer, C.; Özdemir, A.; Kümüş, A. (2001) *Öğrenen Okul Organizasyonu 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. H.H.Tekişik Vakfı Yayınları. Ankara.
- Usdan, M., McCloud, B. & Podmostko, M (oct.2000). "Reinventing The Principalship" leaderships for student learning, IEL, <http://www.iel.org> (erişim: 19.05.2007)
- Venn, G. (1969). *İnsan, Eğitim ve İş*. Çev: H. Taymaz, Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, No: 8, Ankara
- Woods, E. G. (2000). "Engendering school leadership through strong instructional leadership". NWREL. <http://www.nwrel.Org/scpd/sirs/9/9033>. (erişim: 13.04.2007).



## THE ISSUES OF SCHOOL MANAGEMENT AND TRAINING OF SCHOOL MANAGERS IN TURKISH EDUCATION SYSTEM

Hasan Basri MEMDUHOĞLU\*

### Abstract

The schools' fulfilling tasks and responsibilities expected from them is directly related to their successful administration. The factors that confine the administration of schools by modern means should be eliminated. Some of these problems are related to organizational structure of education system and school, operations in the school and training of school administrators.

In this descriptive study which was carried out through the review of the related literature, problems in Turkish educational system concerning school management were discussed and recommendations were made to solve the problems in the context of school managers' training. In these recommendations; it was emphasized considering the saying "a school is as good as its manager" that the necessity for training the school managers in order to be modern, talented and have an intellectual background.

**Key Words:** Turkish Education System, school, school management, problems of education, training of school managers

---

\* Dr., Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Educational Administration Inspection Planning and Economics

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTE KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ALGILARI

Ali Rıza TERZİ\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, akademik bir örgütte okuyan öğrencilerin okudukları fakülteye ilişkin kültürel algılamalarını belirlemektir. Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerini kapsayan araştırmada öğrencilerin etkililik, aidiyet ve iletişim/ilişki kültürel özelliklerine ilişkin algıları araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Kültürünü Algılama Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştırmada örneklem alınmamış, araştırma tüm son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Kültürünü Algılama Ölçeği' (OKAÖ) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, t-testi, Kruskal-Wallis Testi, Mann-Whitney-U Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi 199 öğrenci görüşü üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler aidiyet kültürel özelliğine ilişkin olarak yüksek/olumlu algılamalara sahiptir. Etkililik ve iletişim/ilişki kültürel özelliklerine ilişkin olarak ise öğrenciler orta düzeyde olumlu algılamalara sahiptir. Cinsiyetler arasındaki algılama düzeylerinde  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılıklar oluşmazken bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yapıldığı akademik örgütün öğrenciler açısından ortak anlamlar üretebildiğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgüt kültürü, okul kültürü, fakülte kültürü

## Giriş

Örgütsel kültür kavramının değerlerden, inanışlardan ve normlardan oluştuğu; işgörenlerin uygun davranışı paylaşmasının altında yatan varsayımlardan meydana geldiği görüşü alanyazında genel kabul gören bir düşüncedir.

Eğitim örgütlerinin etki alanı yetki alanından daha geniş olduğundan bu tür örgütlerde ortak anlamların oluşması diğer örgütlere nazaran daha önemlidir. Çünkü eğitim örgütleri diğer işlevlerinin yanı sıra toplumsal ortak bir anlam olan kültürel mirasın dönüştürülerek aktarılması işlevini de gerçekleştirmek durumundadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren akademik örgütlerin kültürel açıdan incelenmesi bu tür örgütlerin rolleri açısından önem taşımaktadır.

\* Yrd. Doç Dr.; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

◆ Ali Rıza Terzi

Her örgüt bir kültür üretir. Örgütler ürettikleri kültürle, dünyayı algılama biçimlerini ve varlıklarının gerekçesi olan amaçlarını gerçekleştirmede yapacakları işleri yapma biçimlerini belirlerler. Akademik örgütlerde kültür, yönetim, akademik ve idari personel ile öğrenci alt kültürlerinin etkileşimi ile oluşur. Akademik örgütlerde var olan kültürel yapının öğrenci tarafından algılanma biçimi önemlidir. Çünkü öğrenciler bu kültürü kendi süzgeçlerinden geçirerek yeniden tanımlamakta ve beklentileri çerçevesinde değerlendirmektedir. Eğitim örgütlerine kültürel yaklaşım bu örgütlerin etkililiği ve sistem olarak dengesinin açıklanmasına katkı sağlar. Bu araştırmada K.T.Ü Giresun Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algılamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Örgüt ve okul kültürüne kuramsal bir bakış

Örgüt kültürü çok geniş bir yapı olmasına rağmen, örgüt kültürü tanımları arasında bazı ortak noktalar vardır. İlk olarak, örgüt kültürünün doğuşuna bakıldığında, kültür, örgüt tarihinin bir fonksiyonu olarak geliştiği için her örgütün kendine özgü bir kültürü olduğu varsayılır. İkinci olarak, örgütsel kültür, örgüt üyelerinin tutumları ve davranışlarında gösterilmese de, örgüt üyelerinin zihinsel etkinliğinde yaşadığına genellikle inanılır. (Detert ve diğerleri, 2000). Kültürel paradigmanın örgüt üyelerinin zihinlerinde var oluşu şu şekilde örneklendirilebilir.

Suçlayıcı bir kültürün üyeleri “İşi başaramadın” sözünü bir “itham” olarak görürlerken, “affedici” bir kültürü paylaşımlar bunu bir “fikir” olarak algılayacak, “bir dahaki sefere umarım daha iyi iş çıkarırsın” sözünü duyduklarında ise suçlayıcı kültürdekiler bunu “bir tehdit”, affedici kültürdekiler ise “cesaretlendirici” bir yaklaşım olarak düşüneceklerdir. Bununla birlikte, örgütün kültürel değerleri işgörelere sorularak basit bir şekilde oluşturulamaz. Çünkü örgütsel değerler sosyal olarak istenilen ve desteklenen değerlerdir (Seel, 2000; Groen ve Kawalilak, 2006).

Alanyazındaki bir çok kavram ve terim gibi örgüt kültürü de sıklıkla kullanıcısının amaç ve kavramı ele alış biçimine uygun bir şekilde ifade edilmektedir. Bir çok tanım olmasına rağmen kavram üzerinde uzlaşma sağlanan nokta, örgüt kültürünün paylaşılmış ve içten kabul edilmiş değerler ve normlar örüntüsü olduğudur. Davranışsal normlar uygun olan ve olmayan davranışlarla ilgili yaygın inançlar olarak tanımlanırken; değerler, belirli durum veya sonuçlarda saptanan öncelikler şeklinde tanımlanmakta, temel varsayımlar ise işgörelere bile doğrudan algılanamayan bilinçaltı öğeler olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda kültür bazen örgütün yazılı olmayan kuralları olarak da tanımlanmaktadır (Welch ve Welch, 2006; Jean, 2006; Stricoff, 2005).

Kültürün en önemli yapı taşları olan değerler ve normları pekiştirecek davranışlar, örgüt içerisinde yapılan faaliyetlerde neyin ödüllendirileceği ve neyin ödüllendirilmeyeceğinde görülebilir. Normlar, örgütün formal iletişim kanallarını kullanmaktan ziyade sıklıkla informal iletişimle gerçekleşir. Yüksek ve düşük performans arasında ayırım gözetilmediği, “suyu getirenle testiye kırana” aynı muamele yapıldığı durumlarda normlarla ifade edilen değerler arasında çelişki ortaya çıkabilir.

Alanyazında örgüt kültürü ile ilgili iki genel yaklaşımın olduğu gözlenmektedir. Bu iki yaklaşım kültürün anlam ve kapsamını belirlemeye çalışan fenomenolojik yaklaşım ile kültürün sonuçlarıyla ilgilenen işlevselci yaklaşım şeklinde ifade edilebilir. Deneysel çalışmalar, örgütsel çıktılar üzerinde kültürün rolü konusunda inandırıcı

cı kanıtlar sunmakla daha çok işlevselci yaklaşımın içerisinde yer almaktadır (Tsui ve diğerleri, 2005).

Herhangi bir örgüt için kültür, gözlenebilenlerin arkasındaki görünmez bir güç, o örgüt içerisinde çalışan işgörenleri harekete geçiren sosyal bir enerjidir. Örgütsel şemalar ve yönergeler işgörenlerin birlikte çalışmaları için yeterli değildir. Kültür, örgüt içerisinde ortak davranış kalıpları oluşturur. Dolayısıyla, örgütlerin özgün ve paylaşılmış bir kültür oluşturmalarının nedeni, kültürün olayları yaratma ve denetlemede etkin bir rol oynaması ve çalışanların temel kaygılarını azaltmasından kaynaklanmaktadır (Güçlü; 2003; Ruchlin ve diğerleri, 2004).

Okuldaki ilişkiler bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında şekillenir. Çünkü okul değer üreten ve bu değerlere göre işleyen aynı zamanda belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Bu anlamda her örgüt gibi okulunda kendine özgü bir kültürü vardır (Şişman, 2002). Okul kültürü içerisinde mutlak uzlaşma olmamasına karşın, okul kültürü; yönetici değişimleri, aile ve öğrenciler tarafından meydana getirilen değişiklikler karşısında okul çalışanlarına süreklilik sağlar.

Güçlü okul kültürlerini yaratmada kritik öge okul yöneticisinin liderliğidir. Yöneticinin davranışı örgütsel yapı içindeki kültürel yapıya göre şekillenmektedir. Her yönetici, çalışanlarını güçlendirmeye, otoriteyi temsil etmeye ve ortak karar verme süreçlerini geliştirmeye kendini adanmış olmasına rağmen, okul kültürünün temel kavramlarını bozucu davranışlara karşı koymaya da isteksiz değildir. Okul liderleri kültürün olumlu taraflarını kuvvetlendirip, olumsuz yanlarını dönüştürerek kültürü şekillendirir. (DuFour, 2004; Peterson ve Deal, 2002; Çelik,1997).

Okul liderleri okul içerisinde tek başına hareket etme paradigmasını terk ederek daha geniş bir topluluk duygusu yaratacak oluşumları açıklayabilmelidir. Çünkü en sağlıklı okul kültürlerinin topluluk duygusunu oluşturan okul kültürleri olduğu ifade edilmektedir (Fiore, 2000).

Okula kültürel yaklaşım, öğretmen ve öğrencilerin okuldaki işlerin yapılış biçimine ilişkin olarak bilinçli veya bilinç dışı süreçlerle anlaşmaya vardıklarını ve günlük uygulamalardan güçlü bir şekilde etkilendiklerini varsaymaktadır (Terzi, 2000). Nitekim öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında Marceulides ve diğerleri (2005) okulun kültürel çevresi ile ilgili öğrenci algılarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Bu nedenle okul kültürünün ve onun altında yatan değerlerin incelenmesi ve bireylerin değerleri ve ihtiyaçlarını düzenlemek için yapılan müdahalelerin tasarımı çoğu okul geliştirme sürecinde esas ihtiyaçlarından birisidir. Okul kültürü, önceki problem çözümleri sayesinde geliştirilen inanışları ve altında yatan varsayımları temsil eder, ki bu da örgüt gerçeğini tanımlamaya yardımcı olur (Angelides & Ainscow, 2000; Roach ve Kratochwill, 2004). Okulun örgütsel kültürü, okulun misyonuna bağlılık oluşturur. Ayrıca üyelere özdeşlik, davranışlar için belirgin standartların oluşturulması ve desteklenmesine katkı sağlar. Okul kültürü okulun başarısı üzerinde de etkilidir. Bir okulda başarı için her şeyden önce, akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan, ve işbirlikçi ilişkilerin oluşmasını ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Grenberg ve Baron, 2000; Balcı, 1993).

◆ Ali Rıza Terzi

Okul kültürünün öğeleri alanyazında çeşitli alt başlıklar halinde yer almaktadır. Brown (2004) okul kültürünün öğelerini; teşvik edici bir vizyon ve açık bir misyon, öğrenci ve öğretmen öğrenmelerine odaklanma, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinde yakınlık, yenilik ve değişmeye açık, risk alan esnek liderlik; veri tabanlı karar alma sistemleri, Osterman, (2000) topluluk duygusu yaratma, bölümler arası açıklık, sosyo-kültürel faaliyetler, Blandford(1997) uygulamalar, iletişim, fiziksel oluşumlar, Hoy ve Miskel(1991) öğrenme ve öğretmede işbirliği, akademik başarı için çaba, iletişimde açıklık; Fyans ve Maehr(1990) akademik üstünlüğün sürdürülmesi, mükemmellik vurgusu, başarı nedeniyle toplumsal tanınma, sezilen topluluk duygusu, okulun önem verdiği amaçların algılanması olarak ifade etmektedirler.

Bu araştırmada Erdem ve İşbaşı (2001)'nın kullandığı örgütsel kültür boyutlarından faydalanılarak yüksek öğrenim öğrencilerinin okudukları fakülteye ilişkin aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik kültürel özelliklerine yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Öğrencilerin aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik kültürel özelliklerine yönelik algılarının düzeyi nedir?

2- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik kültürel özelliklerine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Öğrencilerin okudukları bölümlere göre aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik kültürel özelliklerine yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın Çalışma grubu olarak Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri alınmıştır. Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıflarında 150 kız 86 erkek toplam 236 öğrenci, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 27 kız 23 erkek toplam 50 öğrenci, Türkçe Öğretmenliğinde 43 kız 28 erkek toplam 71 öğrenci, Okul Öncesi Öğretmenliğinde 44 kız 7 Erkek toplam 51 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda toplam 408 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, bu öğrencilerin okul kültürünü algılamada azami süreyi geçirmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış araştırma tüm çalışma grubu üzerinde yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Erdem ve İşbaşı (2001)'nin geliştirmiş olduğu "Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Öğrencilerin fakülte kültürüne yönelik kültürel algılamalarını ölçmek için geliştirilen ölçek, 31 ifadeyi içermektedir, Araştırmacılarca ölçek üzerinde yapılan faktör analizinde 19 madde sıvanmış ve 5 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Bu boyutlar, örgütsel yapı-aidiyet, güç mesafesi, iletişim-ilişkiler, semboller gibi temel örgüt kültürü boyutlarına yöneliktir.

Adı geçen ölçekte yer alan sorular, eğitim yönetimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirme sonucunda bazı soruların değiştirilerek 23 sorunun kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri toplama aracının yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO ve Barlett testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir.

Faktör analizi sonucunda faktör yükü .35 üzerinde olan maddelerden 16 soruluk üç boyutlu yeni bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen üç boyutlu "Okul Kültürünü Algılama Ölçeği"nde (OKAÖ) yer alan üç boyutun açıkladığı varyans toplamı %40.359'dur. KMO değeri .72, Barlett değeri ise .639'dur. OKAÖ'de yer alan birinci boyut aidiyet, ikinci boyut iletişim/ilişki, üçüncü boyut etkililik boyutları ile ilgilidir.

OKAÖ'nin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. OKAÖ'nin Cronbach Alpha katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. OKAÖ, Tamamen (5) Çoğunlukla (4) Kısmen (3) Çok Az (2) Hiç (1) şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipi bir ölçektir.

#### Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracının araştırmanın çalışma grubuna uygulanması sonucunda 218 öğrenci veri toplama aracını cevaplamıştır. Veri toplama aracının çalışma grubuna göre geri dönüş oranı %53.4'tür. Veri toplama aracının kurallara uygun olarak cevaplanmayan 19 adeti araştırma dışı bırakılmış, değerlendirmeler 199 öğrenci görüşü çerçevesinde yapılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde araştırma ölçeğinde yer alan okul kültürü boyutlarından aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik boyutları ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde iki grubun karşılaştırılmalarında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız t-testi ile sınanmış, bölümler arası karşılaştırmalarda varyansın homojenliği varsayımı karşılanamadığından Kruskal-Wallis testi kullanılmış, bölümler arası farklılığın hangi bölümler arasında oluştuğunun belirlenmesinde Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Aritmetik ortalamalarda 1.00-1.80 arası ortalamalar "hiç", 1.81-2.60 arası ortalamalar "çok az", 2.61-3.40 arası ortalamalar "kısmen", 3.41-4.20 arası ortalamalar "çoğunlukla", 4.21-5.00 arası ortalamalar ise "tamamen" seçeneklerini içine alacak şekilde puanlanmıştır.

#### Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ve araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları fakülteye ait okul kültürünün aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik boyutlarına ilişkin görüşleri Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1  
Kültürel Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kültürel Özellik	X	S
Aidiyet	3,41	.62
İletişim/ilişki	3.22	.71
Etkililik	3.04	.59

◆ Ali Rıza Terzi

Tablo-1’deki bulgulara göre öğrenciler öğrenim gördükleri fakülteye ilişkin aidiyetleri( $\bar{x}$ : 3,41) ortalama ile “çoğunlukla” aralığında bulunmakta ve en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olmaktadır. İletişim/ilişki ve etkililik boyutlarına ait öğrenci değerlendirmeleri sırasıyla ( $\bar{x}$ : 3,22) ve ( $\bar{x}$ : 3,04) ortalamalar ile “kısmen” aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin İletişim/ilişki ve etkililik boyutuyla ilgili olarak benzer bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililikle ilgili ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo-2’de verilmiştir.

**Tablo-2**  
**Ölçek Maddelerine verilen Cevapların Aritmetik Ortalamaları**

Aidiyet	X	S	İletişim/ilişki	X	S	Etkililik	X	S
<b>m.1</b>	3,61	.95	<b>m.12</b>	3,45	1.08	<b>m.6</b>	2,43	1.07
<b>m.2</b>	3,09	1,17	<b>m.13</b>	3.61	.97	<b>m.7</b>	2,36	1.11
<b>m.3</b>	3,44	,99	<b>m.14</b>	3.13	1.02	<b>m.8</b>	3,46	.90
<b>m.4</b>	3,42	,98	<b>m.15</b>	3.08	1.13	<b>m.9</b>	3,43	1.16
<b>m.5</b>	3,49	1,10	<b>m.16</b>	2.83	1,13	<b>m.10</b>	3,20	1,05
						<b>m.11</b>	3,33	1,10

Tablo’2 incelendiğinde Aidiyet kültürel alt boyutu ile ilgili ölçekte yer alan “*fakültemi çevreye karşı savunurum*” maddesine (m.1) öğrenciler en yüksek ( $\bar{x}$ : 3,61) ortalama ile “Çoğunlukla” katılmaktadır. Bu boyutla ilgili en düşük aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ : 3,09) “*Bu üniversitede bu fakültenin öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır*” (m.2) önermesinde öğrenciler “kısmen” seçeneğini tercih etmişlerdir.

Etkililik alt boyutu ile ilgili olarak ölçekte yer alan en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde ( $\bar{x}$ : 3,46) “*fakültenin yöneticileri sorunların giderilmesinde başarılıdır*”(m.8) önermesini içeren maddedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri “çoğunlukla” aralığındadır.

En düşük aritmetik ortalama ise ( $\bar{x}$ : 2.36) ile “*Öğrenciler bölümleri dışındaki bölümlerin işleyişini çok iyi bilirler*” (m.7) maddesine verilen cevaplarda oluşmuştur. Öğrenciler bu konuya “çok az” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

İletişim/ilişki boyutu ile ilgili olarak “*Öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımı insancıldır*” (m.13) maddesi ( $\bar{x}$ : 3,61) ortalama ile “çoğunlukla” aralığında yer almakta ve en yüksek ortalamayı oluşturmaktadır. “*Öğrenciler fakültedeki uygulamalarla ilgili görüşlerini yöneticilere yeterli düzeyde aktarabilir*” (m.16) önermesinde ( $\bar{x}$ : 2,83) ortalama ile öğrencilerin bu konudaki görüşleri “kısmen” aralığında toplanmaktadır.

Cinsiyetlere göre öğrencilerin aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililikle ilgili algıları Tablo- 3’ te verilmiştir.

**Tablo-3**  
**Kültürel Özelliklerin Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-testi**

Kültürel Özellik	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Aidiyet	Kız	125	3,42	,60	.397	.692
	Erkek	74	3,39	,64		
İletişim/ilişki	Kız	125	3,20	,73	-520	.604
	Erkek	74	3,25	,68		
Etkililik	Kız	125	3,07	.73	1,001	.318
	Erkek	74	2,98	.68		

Tablo-3'te görüldüğü üzere aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik kültürel özelliklerine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları bölümlere göre aidiyet, iletişim/ilişki ve etkililik kültürel özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal- Wallis testi ile test edilmiş elde edilen bulgular Tablo-4'te verilmiştir

**Tablo-4**  
**Kültürel Özelliklerin Bölümlere Göre Farklılığı için Kruskal- Wallis Testi**

Kültürel Özellik	Bölüm	N	Ortalama	X <sup>2</sup>	Sd	P
			Sıra			
Aidiyet	Sınıf Öğr.	92	90,20	.9,899	3	.019
	Sosyal Bil. Öğr.	38	100,01			
	Türkçe Öğr.	42	123,55			
	Okul Öncesi Öğr.	27	96,76			
İletişim/ilişki	Sınıf Öğr.	92	105,00	2,954	3	.399
	Sosyal Bil.Öğr.	38	90,97			
	Türkçe Öğr.	42	104,00			
	Okul Öncesi Öğr.	27	88,70			
Etkililik	Sınıf Öğr.	92	94,77	7,891	3	.048
	Sosyal Bil. Öğr.	38	85,68			
	Türkçe Öğr.	42	112,89			
	Okul Öncesi Öğr.	27	117,93			

Tablo-4'te yer alan bulgulara göre aidiyet ve etkililik boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğu Mann-Whitney-U testi ile sınanmış .05 düzeyinde farklılık bulunan bölümlerle ilgili bulgular Tablo-5 te verilmiştir.



Tablo-5

## Bölümler arası Farklılık Sınamasına İlişkin Mann-Whitney-U Testi

Kültürel Özellik	Bölüm	N	Ortalama Sıra	z	P
Aidiyet	Sınıf Öğr.	92	60,89	-2.931	.003
	Türkçe Öğr.	42	81,98		
	Türkçe Öğr.	42	39,46	-2.333	.020
	Okul Öncesi Öğr.	27	28,06		
İletişim/ilişki	Sosyal Bil.Öğr.	38	28,58	-2.248	.025
	Okul Öncesi Öğr.	27	39,22		
	Türkçe Öğr.	42	45,76	-2.139	.032
	Sosyal Bil. Öğr.	38	34,68		

Tablo-5'te aidiyet kültürel özelliği ile ilişkili olarak Sınıf öğretmenliği-Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği-Okul Öncesi öğretmenliği bölümleri arasında oluşan farklılığın ortalama sıralara göre değerlendirilmesi ile bu farklılığın Türkçe öğretmenleri lehine olduğu söylenebilir.

Etkililikle ilgili olarak Sosyal bilgiler öğretmenliği-Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında görülen farklılığın, Okul öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lehine oluştuğu, bu bölüm öğrencilerinin okudukları okulu daha etkili buldukları ifade edilebilir.

**Sonuç ve Tartışma**

Akademik örgütler, öğrenci-öğretim elemanları arasındaki etkileşim, girdi ve amaçlarında farklılaşmaya bağlı olarak diğer eğitim örgütlerine nazaran farklı özelliklere sahiptir.

Bir örgütün kültürünün zayıf ve güçlü yönlerini belirleme yöntemlerinden biri, alt kültür gruplarının algılamalarını anlamaya çalışmaktır. Öğrenci algılamalarına dayalı olarak üniversite öğrencilerinin okudukları fakülteye ilişkin aidiyet, etkililik ve iletişim/ilişki kültürel özelliklerinin araştırıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okudukları fakülteye ilişkin ait olma algıları yüksek ve olumludur. Araştırmanın bu bulgusu Erdem ve İşbaşı (2001)'nin Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin okudukları fakülteye ilişkin ait olma algılarının diğer kültürel boyutlara nazaran daha yüksek çıkması öğrencilerin öğretmenlik mesleğine başladıklarında bile mezun oldukları okulu bir referans ve dayanak noktası olarak göstereceklerinden kaynaklanmakta olduğu ileri sürülebilir.

Etkililik, iletişim/ilişki kültürel özelliklerine ilişkin olarak öğrenciler orta derecede olumlu algılamalara sahiptir. Cinsiyetler arasında öğrenci görüşleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken bölümler arasında oluşan görüşlerde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri kendilerini okudukları okula daha çok ait hissetmektedirler. Yine Türkçe Öğretmenliği bölümü ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerine nazaran okumuş oldukları fakülteyi daha etkili bulmaktadırlar. Bu farklılığın, Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha düşük iş bulma kaygısı yaşamakta olduklarından kaynaklanmakta olduğu ileri sürülebilir.

Başka bir deyişle, bölümler arasında ortaya çıkan bu farklılığın araştırmanın yapıldığı akademik örgütte var olan kültürel sermayenin Türkçe ve Okul Öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine daha fazla prestij sağlamakta olduğudur.

Nitekim örgütlerde var olan kültürel anlamların sadece örgütsel yapıdaki değişkenlerden kaynaklanmadığı, dış çevrede var olan kültürel algılamaların örgüt üyelerince örgüte taşındığı, örgüt kültürü araştırmalarında kültürün genelde sistem kuramı çerçevesinde ele alındığının (Smircich,1983) ifade edilmesi bu yoruma bir dayanak oluşturabilir.

Her okul üyesi okula deneyimleri, ilgileri ve yaşadığı sosyal çevre etrafında şekillenen bir perspektif getirir. Bu bağlamda ifade edilmesi gereken nokta, eğitim örgütlerinde kültürel araştırmaların değerlendirilmesinde perspektif bağımlılığın göz ardı edilmemesi gereğidir.

#### Kaynakça

- Angelides, P., ve Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 145-163
- Balci, A. (1993) *Etkili Okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Blandford, S. (1997) *Middle Management in School*. London: Pitman Publishing.
- Brown R. (2004) *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience: A Background Paper for The Denver Commission on Secondary School Reform*. [http://www.dpsk12.org/pdf/culture\\_organization.pdf\(resford\)](http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf(resford)). 19.02.2006
- Çelik V. *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Detert, J. R., Schroeder, R.G., ve Mauriel, J. J., (2000). A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. *Academy of Management Review* 25(4), 850-863
- DuFour, R. (2004) Culture shift doesn't occur overnight - or without conflict, *Journal of Staff Development*, Vol, 25/4 63-65
- Erdem, F. İşbaşı, J. Ö. (2001) Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.L.B.F. Dergisi* (1), 33-57
- Fiore, D. (2000) Positive School Cultures: The Importance of Visible Leaders. *Contemporary Education*, 71/2, 11-13
- Fyans, L. J., ve Maehr. Martin L. (1990). "School Culture, Student Ethnicity, and Motivation." Urbana, Illinois: The National Center for School Leadership. ED 327 947
- Greenberg J. V., Baron R.A. (2000). *Behavior in Organizations*, Englewood Cliffs : Prentice-Hall,
- Groen, J. Kawalilak ,C. (2006) Creating Community -A 'New' Faculty Perspective *Organization Development Journal*; 24/1, 57-67
- Güçlü, N. (2003) Örgüt Kültürü. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159

◆ **Ali Rıza Terzi**

- Hoy,W. K., Miskel,C.C. (1991) *Educational Administration: Theory Research and Practice (fourth edition)* Mc Graw Hill Inc.
- Jean, F.H. (2006) Organizational culture and performance measurement systems, *Accounting Organizations and Society*,31/1, 77-103
- Marcoulides, G. A, Heck R. H; Papanastasiou, C.(2005) Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *The International Journal of Educational Management*,19/2, 140-152
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Peterson, K.D. Deal, T.E (2002). *Shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Roach, A. .Kratowill, T.R. (2004). Evaluating School Climate and School Culture. *Teaching Exceptional Children* Vol: 37/1, 10-18
- Ruchlin,H.S, Dubbs N.L, Callahan, M.A, Fosina.M.J. (2004) The Role of Leadership in Instilling a Culture of Safety: Lessons from the Literature. *Journal of Healthcare Management*.49/1. 47-60
- Seel, R. (2000) Culture&Complexity. *Organisations & People*. 7/2, 2-9.
- Smircich, L.(1983) Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358
- Stricoff, R.S.(2005) Understanding Safety's Role in Culture and Climate, <http://www.occupationalhazards.com/articles/14500> . 12.03.2006
- Şişman,M. (2002) *Öğretim Liderliği*, Ankara : PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M.(2002) *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara : PegemA Yayıncılık.
- Terzi, A.R. (2000) *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tsui A. S., Zhang, Z.X., Wang, H., Xin K. R.(2005) Unpacking the relationship between CEO leadership behavior and organizational culture. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.12.001>. 12.03.2006
- Welch,D. E. Welch L. S.(2006) Commitment for hire? The viability of corporate culture as a MNC control mechanism, *International Business Review*,15/1, 14-21

## FACULTY CULTURE PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS

Ali Rıza TERZİ\*

### Abstract

The aim of this study is to identify the university students' cultural perception of the faculty which they attend, who attend an academic organization. In this study which comprised of the 4th year students of the departments of Classroom Teaching, Teaching Social Sciences, Pre-School Teaching and Turkish Language Teaching Departments of Giresun Education Faculty, their perception of the cultural features of efficiency, belonging and communication/relationship was determined with the "Scale to Perceive School Culture", which is developed by the researcher. No samples were taken in the research but the research was carried out on all 4th grade students. The study group of the research comprised 408 students.

Research model was surveying model. Data was analysed through arithmetic means and the relationship analyses were made through t-test, Kruskal-Wallis Test and Mann-Whitney-U Test. Data analysis was carried out through taking the opinion of 199 students.

The results of the research revealed that students had a high/positive perception of the cultural feature of belonging. They had an average level of positive perception of the cultural features of efficiency and communication/relationship. Although there were no significant differences at the level of  $p < .05$  between genders, there were significant differences between departments. These findings show that academic organization, in which the research was carried out, may produce common meanings for the students.

**Key Words:** Organizational culture, school culture, faculty culture

\* Assistant Professor ; Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

# KÜLTÜR VE SPOR BAĞLAMINDA CİNSİYETİN “DANS” A YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ (Beden Eğitim ve Spor Alanında Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerinde Yapılan Bir Analiz)

Oğuzhan YONCALIK\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin “dans” kavramına yönelik tutumlarının cinsiyetleri düşünüldüğünde nasıl değiştiği hakkında bilgiler ortaya koymak ve eğer bir farklılık varsa bunu nelerin etkilediğini tartışmaktır. Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor alanları son sınıflarında öğrenim gören 241(121 erkek-120 kız) öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırma süreci içerisinde bir tutum ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen ölçekle elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan öğrenciler “dans” kavramını, “halk dansları (oyunları)” ve “diğer danslar” olarak boyutlandırmışlardır. Katılımcılar cinsiyet ayrımı olmaksızın dansı bir spor branşı olarak kabul eden bir tutum sergilemişlerdir. Kız öğrencilerin dansa yönelik tutumlarının, her iki boyutta da erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre dansı daha keyifli ve hoşlanılacak bir alan olarak görmektedirler. Kız öğrenciler dansa katılmaya, erkek öğrencilere göre daha istekli ve hazır denilebilir. Fakat sonuçlara halk dansları özelinde(boyutunda) bakılırsa cinsiyetler arasındaki farkın yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre erkek öğrenciler halk dansları gösterilerini seyretmekten kız öğrenciler kadar hoşlanmaktadırlar. Hatta bir öğretmenin halk danslarında bilgili olmasının gerekli olduğu konusunda kız öğrencilerle benzer görüştedirler.

**Anahtar Sözcükler:** Beden eğitimi öğretmeni, dans

## Giriş

Dansın pek çok tanımı yapılmıştır. Dans yer ve zaman içerisinde insan vücudunun ustalıklı kullanıldığı yaratıcı bir sürecin sonucu olarak oluşan kültürel bir formdur (Kaeppler, 1997: 102). Dans hareketinin sırası ve anlamı, izlenerek veya bizzat katılarak ya da öğreticinin öğrencilerine az veya çok formal bir tarz da öğretmesi ile öğrenilebilir. Öğretici sadece hareket geleneğini, koreografiyi, stili ve içeriği öğretmekle kalmaz, ayrıca hareketlerdeki kadın-erkek rollerinin sosyal durumunu ve bu sosyal yapının içinde bulunduğu hareket geleneğini de oturtmaya çalışır. (Kaeppler, 1997: 104). Hem spor hem de dans, vücut pratiği olarak, toplumsal olarak üretilen cinsiyet rolleri tarafından azımsanmayacak ve değiştirilemeyecek birer tarihe sahiptir. Her ikisi de kadın ve erkeklerin yalnız başlarına ve birlikte nasıl hareket edecekleri hakkında kompleks bilgilerle ve kimin, kime, nerede, ne zaman ve nasıl temas edecek-

\* Arş Gör. Dr. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü.

ği hakkındaki kurallarla şekillendirilirler (Gard, 2003:116). Blume (2003:96), Beden Eğitimi Öğretim Programlarındaki dans içeriklerini ergenlik çağındaki gençlerin cinsiyetleri ve cinsiyet rolleri açısından incelemiştir. Blume beden eğitimi derslerindeki dans eğitiminin ergenlerin kendi vücutlarını, biyolojik cinsiyetlerini ve bu cinsiyetin onlara yansıttığı sosyal rolleri geliştirebileceğini dile getirmiştir.

Mc Cormack (2001:5-15), mesleklerinin ilk yıllarındaki beden eğitimi öğretmenleri üzerinde (47 erkek / 43 bayan) yaptığı bir araştırmada dansa yönelik tutumlarda cinsiyet farklılıklarının etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma boyunca katılımcıların kendi duygularını, düşüncelerini ve öğrendiklerini yorumlamaları istenen kişisel raporlarda erkek ve bayan katılımcıların yorumlarında farklılık görülmüştür. Araştırmanın başlarında erkek katılımcıların dansla kendilerini ilişkilendirmelerine yönelik yorumlarının çok kısa ve olumsuz olduğu, kendilerini ifade etmede bayan katılımcılara nazaran daha çok zorlandıkları, daha kısa ve özet yorumlar yaptıkları belirlenmiştir. Buna karşılık bayan katılımcıların kendi duygu ve düşüncelerini analiz etmede ve dile getirmede daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkta erkek katılımcıların yoğun olarak spora yönelik geçmişlerinin ve Avustralya toplumdaki yaygın cinsiyet rollerinin kısmen payı olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın sonunda bu farklılığın nispeten de olsa azaldığı erkek katılımcıların hem dansa hem de kendilerini ifade etmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir. Gard (2003: 108), sporun erkekler tarafından erkekliklerini kanıtladıkları bir aktivite olarak görüldüğünü ve sportif aktivitelere yeteneği ve ilgisi olmayan, dans gibi diğer aktivitelere ilgi duyan erkeklerin diğerleri tarafından alay konusu edildiklerini öne sürmektedir. Kız ve erkek oyunları üzerine Brain Sutton Smith ve meslektaşları tarafından Philadelphia'da gerçekleştirilen bir çalışmada; teatral çalışmalar, şarkı söyleme ve kostümlerle yapılan taklitleri kızların daha çok tercih ettikleri ve erkeklere göre bu konuda daha becerikli oldukları elde edilen sonuçlardan birisi olmuştur (Terr, 2000: 95).

Lee ve arkadaşlarının (1999:169), 50 beden eğitimi öğrencisi üzerinde yaptıkları bir araştırmada, neden öğrencilerin dansın kızlar için daha uygun olduğunu düşündükleri ve neden erkeklerin dansa başarılı olmak için çaba sarf etmedikleri öğrencilere sorulduğunda ve bu düşüncelerini açıklamaları istendiğinde hem kızlar hem de erkekler çok güçlü bir şekilde aynı görüşü savunmuştur. Verdikleri cevaplarda, çok açık bir mesaj içermektedir: Dans erkekler için sosyal bir olgu olarak kabul görmemektedir. Bu görüş erkek öğrencilerin verdiği şu cevaplarla uyumluluk arz etmektedir: "Dans kızsal bir aktivitedir ve erkekler için fazla femindedir.", "Bir erkeğin dans etmesi tuhaf görünür ve doğal değildir.", "Dans kızlar için düşünülen bir şeydir." Kız öğrencilerden biri " Erkekler dansı gerektiği gibi yapmazlar; çünkü onlar zarif şeyleri yapmaktan hoşlanmazlar" demiştir. Bir diğer bayan öğrenci "Kızların kibar ve zarif olmalarının istendiğini" öne sürmüştür.

Rose ve arkadaşları (2002, 7), dansın ortaokul öğretim programlarının bütüncü bir bileşeni olduğunu fakat buna rağmen dansın psikososyal yararları konusunda çok az şey bilindiğini vurgulamışlardır. Ortaokul ikinci kademedeki seçmeli dans dersinin psikososyal ve fizyolojik yararları konusunda yaptıkları kapsamlı çalışmaların bir parçası olarak beden eğitiminin yanı sıra dansı da seçen 11-12 yaş öğrencilerinin, seçmeyenlere göre atletik yeterlilik, fiziksel görünüş, romantik çekim ve kendine verdiği değer algı puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni adayları üniversite öğrencileri (n=124) üzerinde gerçekleştirilen ve onla-

#### ◆ Oğuzhan Yoncalık

rın yaratıcı dansa yönelik tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı deneysel bir çalışmada aday öğretmenlerin bu konuda bilgi eksikliği içinde oldukları bulgusuna ulaşılmış ve deney süreci boyunca uygulanan atölye çalışmaları ile bu eksiklik giderilince aday öğretmenlerin dansa ve onu Beden Eğitimi öğretim programına adapte etmeye yönelik istek ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır (MacDonald, Stodel ve Farres, 2001 :219).

Gelecekte ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapacak Beden Eğitimi öğretmenlerinin ve/veya spor adamlarının “dans” a yönelik düşüncelerinin nasıl olduğunun ve cinsiyet faktörünün bunu etkileyip etkilemediğinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma; daha önce ülkemizde yapılmamış ve araştırılmamış bir durumu ortaya koyacak veriler elde edilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ülkemizde “Spor Pedagojisi” ve “Dans” kavramının anlaşılmasına fikir ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Metod ve Materyal**

Bu araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Kırıkkale Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri son sınıflarında öğrenim gören 241 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 121'i kız, 120'si de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ülkemizde eğitim fakültelerinin beden eğitimi ve spor bölümleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim görmekte olan yaklaşık 6000 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin dörtte bir oranındaki kısmı yani yaklaşık 1500 kadarı da üniversite eğitimlerini son sınıf öğrencisi olarak devam ettirmektedirler. Bu bakımdan araştırmaya katılan denek sayısının evreni temsil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin dansa yönelik tutumlarını belirleyebilmek için iki boyuttan oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bunun için ilk önce dansa yönelik olarak ifadelerin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu ifadeler tekrar araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş ve araştırmanın amaçları da göz önünde bulundurularak 11'i olumsuz 11'i olumlu 22 maddeden oluşan bir ön ölçek formu hazırlanmıştır. Bu ilk şekli verilen 5'li Likert tipi ölçek, Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencileri arasında rasgele seçilen 91 öğrenci üzerinde denenmiştir. Bu öğrencilerin 47'si bayan, 44'ü baydır. Bu ilk uygulamada maddeler rasgele sıralanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen verilere Cronbach Alfa Güvenirlik analizi yapılmış ve faktör yük değeri .40 ın altında madde kalmayınca kadar işlem devam ettirilmiştir. Bu işlem sonrası 10 maddenin belirtilen faktör yük değerini taşıdığı görülmüştür. Daha sonra kalan maddelere açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve maddelerin 2 boyutta toplandıkları görülmüştür. Elde edilen bu yapının ortak faktör varyansı %57,74 seviyesinde belirlenmiştir. Birinci faktör 6 maddeden, ikinci faktör 4 maddeden oluşmuştur. Birinci faktördeki maddeler incelendiğinde, bu faktörde yer alan “Madde 16” nın, faktörü yorumlamayı zorlaştırdığı ve bu faktördeki diğer maddelere içerik bakımından uyum sağlamadığı düşünülmüştür. Aynı durum, ikinci faktörde yer alan “Madde 5” içinde varsayılmıştır. Bu iki madde yok sayılarak yapılan açımlayıcı faktör analizinde ise, elde edilen yapının ortak faktör varyansı %61,040 seviyesinde belirlenmiştir. Birinci faktör 5 maddeden, ikinci faktör 3 maddeden oluşmuştur. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükleri 0,772 ile 0,685 arasında değişmektedir. İkinci faktördeki maddelerin faktör yükleri ise 0,800 ile 0,720 arasındadır.

**Tablo 1.** Ölçeğin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Component	Initial Eigenvalues		Rotation Sums of Squared Loading		
	Total	% of Variance	Cumulative% Total	% of Variance	Cumulative%
1	3,583	44,791	44,791	2,707	33,837
2	1,300	16,249	61,040	2,176	27,203
3	,728	9,104	70,144		
4	,701	8,764	78,908		
5	,635	7,937	86,845		
6	,464	5,795	92,641		
7	,385	4,817	97,458		
8	,203	2,542	100,000		

**Tablo 2.** Ölçeğin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları.

Component	Component	
	1	2
M4	,772	,121
M18	,731	3,760E-02
M8	,731	,411
M20	,686	4,039E-02
M11	,685	,468
M7	,126	,800
M9	,293	,782
M3	1,449E-02	,720

8 maddeden ve 2 boyuttan oluşan ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .81'dir. Birinci faktördeki, 5 maddenin iç tutarlılık katsayısı .80, ikinci faktördeki 3 maddenin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .69'dür. Ölçeğin son hâlinde 8 madde olduğu için, ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'dır. İlk uygulama sonucu bu ölçekten elde edilen en düşük puan 11, en yüksek puan ise 40 olarak gerçekleşmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin halk dansları ile ilgili olanlarının bir boyutta, diğer maddelerin ise bir boyutta toplandığı görülmektedir. Ölçeğin ilk uygulamasının gerçekleştirildiği 91 öğrencinin dans kavramına yönelik tutumları bakımından yaptıkları bu ayırım oldukça önemli ve üzerinde çalışılması gereken bir bulgudur denilebilir. Ayrıca ölçeğin uygulandığı 241 öğrenciden elde edilen verilere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları da, yukarıda elde edilen yapıyı ortaya koymuş, elde edilen iki faktörü gerçekleştirmiştir.

Elde edilen verilerin bilgisayarda SPSS 11.0 paket programına şu şekilde aktarılmıştır: "Tamamen Katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyom-



◆ Oğuzhan Yoncalık

rum" 2, "Hiç Katılmıyorum" 1. Daha sonra olumsuz maddelerin puanları 5'ler 1, 4'ler 2, 2'ler 4, 1'ler 5 olarak "Recode" edilmiştir.

Öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanlarının analizi için aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) analizi ve t-testi uygulanmıştır.

Analizlerde anlamlılık seviyesi .05 olarak belirlenmiştir.

**Bulgular**

**Tablo 3.** Öğrencilerin Her Bir Maddeye Verdikleri Cevapların t-Testi Analiz Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-değeri	P
<b>Faktör 1</b>						
Dans etmek eğlenceli bir şeydir.	Erkek	121	4,30	1,01	-2,77	,006
	Kız	120	4,69			
Dans gösterilerini seyretmekten hoşlanmam.	Erkek	121	3,94	1,19	-3,56	,001
	Kız	120	4,52			
Dans çalışmalarına katılmak isterim.	Erkek	121	3,42	1,37	-4,42	,000
	Kız	120	4,28			
Dans sporu ritimle buluştuğu keyifli bir etkinliktir.	Erkek	121	4,30	,85	-1,75	,082
	Kız	120	4,52			
Dansın her türlü sıkıcıdır.	Erkek	121	4,01	,99	-2,71	,007
	Kız	120	4,43			
<b>Faktör 2</b>						
Bir öğretmenin halk danslarının birini veya birkaçını bilmesi gerekir.	Erkek	121	4,14	1,03	-1,31	,192
	Kız	120	4,35			
Halk dansları gösterilerini seyretmek hoşuma gider.	Erkek	121	4,38	,73	-,50	,613
	Kız	120	4,45			
Halk dansları ile ilgili çalışmalara katılmak istemem.	Erkek	121	3,79	1,24	-1,49	,138
	Kız	120	4,08			

P<,005

Tablo 3'e bakıldığında; erkek ve kız öğrencilerin dans etmeği oldukça eğlenceli ve keyifli bir aktivite olarak gördükleri, ancak bu düşüncenin, anlamlı bir fark yaratacak düzeyde kız öğrenciler tarafından daha yoğun paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Kız öğrenciler dans etmeği erkek öğrencilere göre daha eğlenceli ve keyifli bir aktivite olarak görmektedirler.

Her iki cinsiyetteki öğrencilerde "dans"ı bir spor olarak kabul etmektedirler (X=4,30-4,52).

Dansı sıkıcı bir şey olarak anlamlandırma bakımından ise, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre dans gösterilerini seyretmekten anlamlı bir düzeyde daha fazla hoşlanmaktadırlar.

"Dans çalışmalarına katılmak isterim." İfadesi; kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında en büyük farkın karşılaşıldığı ölçek maddesi olarak belirlenmiştir ( $X=3,42-4,28$ ). Dans çalışmalarına katılmak konusunda ortalama olarak erkek öğrencilerin daha çekimser kaldıkları, buna karşın kız öğrencilerin dans çalışmalarına katılmak konusunda oldukça istekli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'deki veriler incelenmeye devam edildiğinde; her iki cinsiyetteki öğrencilerinde ortalama değerleri bakımından ( $X=4,14-4,35$ ), bir öğretmenin "halk dansları" hakkında bilgili olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bu konuda kız öğrencilerin daha ısrarlı oldukları fakat erkek öğrencilerle aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Erkek öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar arasında olumlu yönde en yüksek ortalamayı yakaladıkları ifade: "Halk dansları gösterilerini seyretmek hoşuma gider." olarak gerçekleşmiştir. "Halk dansları" gösterilerini seyretmekten erkek öğrencilerin kızlar kadar hoşlandığı, bu konuda aralarında istatistiksel bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

"Halk dansları" çalışmalarına katılmaya istekli olma bakımından, kız öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması, erkek öğrencilerin verdikleri cevapların ortalama değerinden daha yüksektir. Kız öğrenciler "halk dansları" çalışmalarına katılmaya, erkek öğrencilere göre daha istekli olmalarına rağmen, iki gruptaki öğrencilerin görüşleri arasındaki fark, yapılan t testi analizi sonucu anlamlı bulunmamıştır. Yani istatistiksel olarak erkek öğrencilerde en az kız öğrenciler kadar "halk dansları" çalışmalarına katılmaya isteklidirler.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Ölçeğin Boyutları Bakımından Verdikleri Cevapların t-Testi Analiz Sonuçları

Faktörler		n	$\bar{X}$	Ss	t-Değeri	P
Faktör 1	Erkek	121	3,98	,87	-4,258	,000
	Kız	120	4,49	,47		
Faktör 2	Erkek	121	4,08	,85	-1,604	,111
	Kız	120	4,29	,66		

P<,005

Tablo 4 incelendiğinde Faktör 1 olarak adlandırılan ölçek boyutu bakımından kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu ortalama değerleri oluşturan cevaplar arasında istatistiksel bir anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t-testi analizi sonucu kız öğrenciler lehine olumlu yönde bir farkla karşılaşılmıştır.

Faktör 1'e göre Faktör 2 boyutu bakımından iki grup ortalamasının birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. İki grup arasında yapılan bağımsız t testi analizi sonucu anlamlı bir farkla da karşılaşılmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri bakımından “dans” a yönelik tutumlarının nasıl olduğu konusunda bilgiler elde etmek ve bir fikir sahibi olmaktır. Bunun için ilk önce veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Tabii ki bir konu hakkında insanların tutumlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi; çok titiz bir çalışma, ön hazırlık ve ondan sonra da bir süreç içerisinde oldukça fazla sayıda denkle yapılan tekrarlı uygulamalar ve istatistiksel analizler sonucu elde edilebilir. Bu çalışmada, geliştirilme sürecinin başında olan bir ölçekle veriler toplanmıştır. Fakat yine de elde edilen bulguların bize ileride yapılabilecek çalışmalar için önemli bilgiler ve fikirler verdiği söylenebilir. Örneğin: Ölçek geliştirme sürecinde yapılan faktör analizi sonucu; ölçek maddelerinden halk dansları ile ilgili olanlarının bir boyutta, diğer maddelerin ise başka bir boyutta toplandığı görülmektedir. Ölçeğin ilk uygulamasının gerçekleştirildiği 91 öğrencinin dans kavramına yönelik tutumları bakımından yaptıkları bu ayırım oldukça önemli ve üzerinde çalışılması gereken bir bulgu olarak kabul edilebilir. Yani kültürel bir ait olma veya daha başka olgularla ilişkili bir sonuç olarak değerlendirilebilecek daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir mi? Acaba bu sonuç kendi kültürel değerlerine yatkın olmaktan mı kaynaklanmaktadır? Ya da yine bununla ilgili olarak bu durum, çoğunlukla karşılaşıldığı gibi ilköğretim çağlarında değişik tören, kutlama ve önemli günlerde, halk dansları (oyunları) ekip-lerinde olmanın, ront olarak adlandırılan çocuk gösterilerinde veya değişik dans gösterilerinde olmaya tercih edilmesinin getirdiği uzun yıllara dayanan bir sürecin mi yansımasıdır? Bütün bunlar birer alt problem olarak aklımıza gelen ilk düşüncelerdir. Kağıtçıbaşı (1992: 91), tutumların, küçük yaşlarda başlayan öğrenme süreci sonucu geliştiğini vurgulamaktadır. Bu gibi hususları belirttikten sonra elde edilen verilerin değerlendirilmesine geçebiliriz.

Bu araştırmaya katılan ve beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin, genel olarak “dans” kavramına oldukça olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Katılımcılar cinsiyet ayrımı olmaksızın dansı bir spor dalı olarak kabul eden bir tutum sergilemişlerdir. Bu sonuç ülkemizde beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören veya görmekte olan bir kişinin düşüncesi olarak önemlidir. Çünkü bir federasyonunun kurulması ve yurt dışında onca yapılan bilimsel çalışmalara rağmen, ülkemizde son zamanlara kadar önemli bir oranda, hatta beden eğitimi ve spor bilimleri alanlarında çalışan akademisyenler arasında bile, dansın/halk(millî) danslarının sporun dışında bir aktive olarak görüldüğünden bahsedilebilir. Bu konuyu hafife alarak espriler yapan profesörlere bile rastlanmaktadır.

Kız öğrencilerin dansa yönelik tutumlarının, her iki boyutta da erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre dansı daha keyifli ve hoşlanılacak bir alan olarak görmektedirler. Kız öğrenciler dansa katılmaya, erkek öğrencilere göre daha istekli ve hazırlar denilebilir. Kısaç (1999: 90) bir çalışmasında, erkeklerin kadınsı davranışlardan daha fazla kaçındıklarını, duygusal olarak kendilerini daha fazla sınırlandırmak eğiliminde olduklarını, erkeklerdeki saldırgan eğilimleri daha fazla hoş gördüklerini, erkeklerin daha fazla başarı ve statü yönelimli olduklarını ve kendine güven konusuna daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Özellikle yarışma sporları, erkeklik ve kadınlıkla ilgili çok kuvvetli mesaj-

lar taşımakta ve spor, geleneksel olarak erkeksi cinsiyet rolü özellikleri gerektiren bir erkek etkinliği olarak görülüp, üstün sportif performans erkeklikle eşdeğer kabul edilmektedir (Koca ve Bulgu, 2005:165).

Yıldıran, Yetim ve Şenel'in (1996:56), ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada; kız öğrencilerin beden eğitimi dersinden beklentilerinin sosyal, zihinsel, etik, estetik ritmik ve koordinatif nitelikler üzerinde yoğunlaştığını, erkek öğrencilerde ise; bu gibi değerlerin son sırada yer aldığını buna karşın yarışma, rekabet, kazanma duygularının baskın olduğu sonucuna varmışlardır. Kız öğrencilerin bir beden eğitimi ve sportif aktivite süreci olan dansla ve ya halk dansları ile doğrudan ilgili olan sosyal, estetik, ritmik ve koordinatif nitelikleri ön plana çıkarmaları, kızlarla erkekler arasında ki bu anlayışın bizim çalışmamıza yansımaları olabilir.

Fakat sonuçlara halk dansları özelinde (boyutunda) bakılırsa cinsiyetler arasındaki farkın yok denecek kadar azaldığı bir durumun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre erkek öğrenciler halk dansları gösterilerini seyretmekten kız öğrenciler kadar hoşlanmaktadırlar. Hatta bir öğretmenin halk dansları konusunda bilgili olmasının gereklilik olduğunu söyleyecek kadar kız öğrencilerle benzer bir görüştedirler. Konu dans genelinden halk danslarına indirgenildiğinde erkek öğrencilerin çalışmalara katılım istekleri de artmaktadır. Aslında bu sonuç açısından bununla ilgili olarak şu durumdan bahsedilebilir: Ülkemizde dans/halk (milli) dansları eğitmenleri ezici çoğunlukla erkeklerden oluşmaktadır. Bayanlara yönelik danslar veya dans figürleri dahi, büyük bir oranla erkek eğitmenler tarafından öğretilmektedir.

Burada konuya bir başka açıdan değinmeyi de uygun görmekteyiz. Ülkemizde herhangi birinin "dans" kavramına yönelik tutumuna etki eden faktörleri araştırırken "O" kişinin değer yargılarını şekillendiren inançları da göz ardı edilmemelidir. Bunu şöyle açıklayabiliriz. Birçok dans/halk (milli) dansları kız ve erkeklerin birlikte aynı anda sergiledikleri fiziksel aktivitelerden oluşmaktadır. Örneğin; el ele tutuşmak gibi. Halk dansları oynarken giyilen kostümlerin muhafazakar görünüşü, fiziksel temasın olmadığı oyunların olması yada en az düzeyde kalması, yalnız kızların veya erkeklerin katılabildiği dansların varlığı ve bazen dini ve milli motiflerde (kahramanlık, delikanlılık) içermesi, erkek öğrencilerin genel olarak dans kavramına göre, halk danslarına olumlu bir tutum sergilemesine yol açmış olabilir. Gürkan ve arkadaşları (2000:43), "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerler Sistemi" adlı bir araştırmalarında; "kendine saygı", "özgürlük", "gerçek dostluk" ve "mutluluk" değerlerinin öncelikli sıralaması kızlar, "aile güvenliği", "olgun sevgi" ve "Dini olgunluk" değer sıralaması ise erkekler lehine bir durum ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç "ülkemizde erkek öğrencilerin halen geleneksel değerlere daha çok önem verdiğini ortaya koymaktadır" diye yorumlanmıştır. Zaten tutum araştırmalarında değerler sistemi olarak adlandırabileceğimiz unsurlar çok önemli bir etkiye sahiptir. Kağıtçıbaşı (1992: 91), bazı kimselerde bir tutumun merkezleşmesinin çok belirgin bir hal aldığını ve bu durumun, o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkilediğini bu etkinin o kişinin genel hayat görüşüne ve birçok davranışına yön verdiğini belirtmektedir.

Elde edilen bu bulgular değişik kültür ve ülkelerde yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fakat kendi milli/halk danslarımızla ilgili olarak farklılığın olduğunu da ortaya koymaktadır.

◆ **Oğuzhan Yoncalık**

Son söz olarak; Ülkemizde ilköğretim ve orta öğretimde okullarında ayrıca bir dans dersi olmadığı gibi değişik kültürlerin dansları ve modern dansları bilen öğretmenler ve ya öğretmenlerde yok denecek kadar az sayıdadır. Bu durumun üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri mezunları ile kapatılması yerinde olacaktır. Dans aktivitelerinin bulunduğu ilköğretim programlarının geliştirilmesi öğrencilerin psikososyal ve fizyolojik gelişimleri için yararlı olacaktır.

**Kaynakça**

- Blume L., B. (2003). Embodied [By] Dance: Adolescent de/ Constructions Of Body, Sex And Gender In Physical Education. Sex Education Sexuality, Society And Learning, Vol. 3, No. 2. 95-103.
- Gard, M., (2003). Moving and Belonging: dance, sport and sexuality. Sex Education Sexuality, Society And Learning, Vol. 3, No. 2. 105-118.
- Gürkan, H., Çamlıyer, H., Saracoğlu, A. S.(2000). "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Değerler Sistemi" Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:V, Sayı:1, 35-52.
- Kaeppler, A. L. (1997). "Dans", (Çev.: Fatma Kanat Fay). Milli Folklor. Cilt:5, Yıl:9, Sayı:33, 102-106.
- Kağıtcıbaşı, Ç. (1992). İnsan ve İnsanlar. (8. Baskı). İstanbul. Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kısaç, İ. (1999). "Erkeklik Rolü Normları" Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Geliştirme Derneği. Meslekî Eğitim Dergisi, Cilt-I, Sayı-2. 83-93.
- Koca, C., Bulgu, N. (2005). "Spor ve Toplumsal Cinsiyet: Genel Bir Bakış" Toplum ve Bilim. Sayı: 103. 163-185.
- Lee, A. M., Fredenburg, K., Belcher, D., Cleveland, N. (1999). "Gender Differences in Children's Conceptions of Competence and Motivation in Physical Education" Sport, Education and Society, 4 (2), 161-174.
- MacDonald C. J., Stodel E. J., Farres L. G. (2001). "Student teachers' attitudes towards teaching creative dance in elementary school." McGill Journal of Education, 36(3), 219-237.
- McCormack A. C. ( 2001). Using Reflective Practice in Teaching Dance to Preservice Physical Education Teachers Physical Education & Sport Pedagogy European Journal of Physical Education 6, 5-15.
- Rose E., Blackmore A. M., Embrey L. (2002). "Changes in perceptions of competence and global self-worth in Year 11 and 12 dance and physical education." ACHPER Healthy Lifestyles Journal, 49 (1), 7-10.
- Terr, L. M. D. (2000). Sevgi ve Çalışmanın Ötesinde Oyun Yetişkinler İçin Neden İhtiyaçtır? (Çev: Murat Köseoğlu), Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Yıldıran, İ., Yetim, A., Şenel, Ö. (1996). "Farklı Cinsiyetteki Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri", Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. Cilt:1, Sayı:1, 52-57.

## THE EFFECT OF GENDER ON THE ATTITUDE TOWARDS "DANCE" IN TERMS OF CULTURE AND SPORTS (An Analysis on the Students in the Department of Physical Education)

Oğuzhan YONCALIK\*

### Abstract

The aim of this research is to produce information about in what ways the attitudes of the university students in the department of physical education towards the concept of dance change regarding their gender and discuss what affects this if there is a significant difference between the females and males. This research was made with the participation of the 4th grade students in the departments of physical education in Ankara University, Gazi University and Kırıkkale University in spring semester of 2006-2007 Academic Year. There were 241 participants, 121 of whom were males and 120 of whom were females. To utilize in the period of research, an attitude scala was designed. According to the data obtained by this scala, the students who participated in this research classified the concept of dance as folk dances and other dances. Without any gender differences, dance was regarded as a branch of sport by the participants. It has been found out that the female participants' attitudes towards folk dances and other dances were more positive than the male participants'. The female students perceived dance as a more enjoyable branch of sport than the male students did. It could be said that the female students were more willingness and ready than the male students to participate in dance. However, when looked at the results from the point of view of folk dances, there were almost no differences between the participants concerning their gender. According to the data obtained by this research, the male participants liked watching folk dances in the same way with the female students. Moreover, the male participants were of the opinion that a physical education teachers should be knowledgeable about folk dances as the female participants were.

**Key Words:** Physical Educator, Dance

\* Assistant. Dr. Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of School of Physical Education and Sport

# PIYANO ÇALIŞMA YÖNTEMLERİNİN PIYANO ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN KULLANILMA DURUMLARI

M. Kayhan KURTULDU\*

## Özet

Piyano derslerinde kullanılan çalışma yöntemleri, öğrencilerin piyano çalmaya karşı gösterdiği ilgi ve dikkati arttıran unsurlar arasındadır. Çalışma yöntemleri, öğrencilerin piyano çalma becerilerinin gelişmesinde de oldukça önemlidir. Bu çalışmada, öğrencilerin piyano çalma performanslarını yönlendiren çalışma yöntemleri ve bu yöntemlere bağlı çalışma aktiviteleri değerlendirilmiştir. Piyano çalışma yöntemleri öğrencilerden toplanan veriler neticesinde elde edilen bulgular yardımıyla yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Piyano, piyano çalma, çalışma yöntemleri, öğrenme Yöntemleri

## Giriş

Piyano eğitiminde çalışma ve öğrenme yöntemleri, yetenek ve çalma becerileri açısından birbirinden farklı öğrencilerin, istenilen hedefe ulaşmasını sağlaması yönüyle büyük önem arz etmektedir. Piyano çalma becerilerinin geliştirilmesinde doğru öğrenme ve çalışma yöntemlerinin belirlenmesi esastır. Öğrenme yöntemleri, öğrencilerin piyano çalmaya karşı ilgisi, dikkati ve motivasyonunda en az diğer unsurlar kadar önemlidir. Çalışılacak eser, ders yapılan mekan, kullanılan materyaller gibi temel faktörler doğru öğrenme ya da çalışma yöntemleriyle birleştiğinde başarı artmaktadır.

Öğrenme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri, zihinsel süreçlerinden geçirecek ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması olarak tanımlanabilir. Tanımdan hareketle öğrenme stratejileri, birden fazla çabanın bileşkeşi olarak karşımıza çıkmaktadır (Tay, 2005, 213).

Dikkat ve motivasyonla başlayıp tam öğrenmeye kadar giden eğitim sürecinde, öğrencinin piyano çalma becerilerini doğru yönde geliştirmesi, ilerleyen zamanlarda ve gelecekte bireyin başarısını sürekli hale getirecektir. Dolayısıyla bireyin piyano çalma becerisini arttırmada ve geliştirmede ele alacağı çalışma yöntemlerinin, bireyin bilişsel özellikleri, zihin ve düşünce yapısı, yeteneği, algılama düzeyi gibi nitelikleriyle doğru orantılı olması gerekir. Öğrencinin ders içi aktivitelerini arttırmak, güçlendirmek ve bu yolla çalma başarısını geliştirmek piyano dersinin temel hedefleri arasındadır. Bu sebeple uygulanacak yöntemin ders içi aktivitelerini yönlendirici ve beceriyi arttırıcı özellikler içermesi gerekir.

\* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

## Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları ◆

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadır. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir. Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçleri gereksinirler. Örneğin; bir okuma materyalinin ana düşüncelerini bulmak, özetlemek ve not alma gibi. Bu görevleri başarı ile yerine getirebilmeleri, öğrenme işine en uygun birkaç stratejinin kullanımına bağlıdır (Subaşı, 2000, 44).

Piyano eğitiminde temelde piyano çalmayı geliştirme ve en etkin biçimde kullanabilme amaçlanmaktadır. Öğrencinin istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirerek piyano çalma becerisini arttırması da, uygulamadaki en önemli yansımalarından biridir. Bireyin istenilen bu hedeflere ulaşabilmesi için, temel bazı bilgilere sahip olmasının yanında, ders içi ve ders dışı piyano performansını denetleyebilmeye ve nasıl çalışması gerektiği konusunda bilinçlendirilmeye ihtiyacı vardır.

Öğrencilerin piyano çalma becerilerini arttırmada tercih edilen bilişsel yaklaşımlar, öncelikle bireyin motivasyonu ve etkinliği üzerinde durmaktadır. Ders içi aktivitelerin öğrenmeyi kolaylaştıracak bir akıcılığa sahip olması, öğrencinin katılımcı yönünün devreye girmesiyle mümkündür. Ayrıca ders içerisinde kullanılan öğrenmeye dönük unsurlar, sadece eğitimcinin öğrenciye sunduğu birer koşul olmaktan çok, karşılıklı iletişime dayalı olarak yürütülmesi gereken aktivitelerdir. Gerekli bilgilerin öğrenciye verilmesi sonucunda öğrenci, doğru yöntemler kullanarak bilgileri işleme sürecine girecektir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi de öğrenci ve eğitimci arasındaki öğrenme ve öğretme eşgüdümü ile sağlanabilir.

Öğrenme stratejisi, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir. Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Ulusoy, 2003, 282).

### Amaç

Piyano eğitiminde tercih edilen yöntemlerin değerlendirmeye alındığı araştırmada, örneklem grubu aracılığıyla ilgili yöntemler hakkında çeşitli yargılara varmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada piyano öğrencilerinin, bazı öğrenme yöntemlerini ve bunlara bağlı çalışma aktivitelerini bilme ve uygulama durumları tespit edilerek sonuçlar değerlendirilmiştir.

### Yöntem

Yapılan araştırmada, piyano eğitiminde kullanılan temel bilişsel ve duyuşsal yöntemler irdelenmiştir. Çalışmada ele alınan yöntemler de kendi içerisinde tekrar stratejileri, dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, yürütücü biliş stratejileri ve çalışma aktiviteleri olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın verileri tarama yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilimdalı, 2004-2005 eğitim öğretim dönemi 2. ve 3. sınıf temel piyano dersi öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Örneklem grubu 2. sınıflardan 51, 3. sınıflardan 53 öğrenci olmak üzere toplam 104



◆ M. Kayhan Kurtuldu

öğrenciden oluşmaktadır. Uzman görüşü alınarak oluşturulan sorular, piyano eğitiminde kullanılan belli başlı bazı öğrenme yöntemlerini ve bunlara bağlı çalışma aktivitelerini içermektedir. Toplam 19 sorudan oluşan anket yardımıyla elde edilen cevaplar değerlendirilip yorumlanarak, örneklem grubu hakkında bazı yargılara varılmıştır. Çalışmada anket için oluşturulan ölçek; a)Evet, b) Büyük Ölçüde, c) Kısmen, d) Hayır şeklinde derecelendirilmiştir. Sorular için oluşturulan ölçeğe yönelik tutum puanları belirlenerek, anlamlılık dağılımı yapılmış ve verilen cevaplar yüzde dağılımıyla birlikte bu yönde yorumlanmıştır. Puan aralıkları, olumlu yapıli sorularda yüzde dağılımıyla aynı yönde, olumsuz yapıli sorularda ters yönde gelişmiştir. Ortalama dağılım için yapılan yorumlamada bu durum göz önünde tutulmuştur. Örneklem grubunu oluşturan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin, sorulara verdiği cevaplar arasındaki farkın değerlendirilmesinde de t testi uygulanmıştır. Yapılan t testinde, her iki sınıfın verdiği cevaplar arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Olumlu ve olumsuz yapıli soruların yorumlanmasında da yine anlam yönü aynı veya ters yönde gelişmiş, yorumlamalar yine aynı bakış açısıyla yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin geçerliliğini belirlemede ilgili 19 soruya yönelik faktör analizi yapılmıştır. Analiz alınan 19 değişkenin, öz değeri 1'den büyük 6 faktör altında toplandığı anlaşılmış ve buna bağlı olarak yukarıda isimlendirilen basamaklar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan 6 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 87,80 düzeyindedir. Sorularla ilgili tanımlanan 6 faktörün varyanslarının ise ,784 ile ,985 arasında dağıldığı gözlenmiş, buna göre toplam varyansın ölçeğe ilişkin varyansı büyük ölçüde açıkladığı anlaşılmıştır. Faktör analizi yanında ölçeğin güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. İşlemler sonucunda güvenilirlik katsayısı 1. başlık için ,80, 2. başlık için ,81, 3. başlık için ,79, 4. başlık için ,79, 5. başlık için ,80 ve 6. başlık için ,80 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı da ,80 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler ışığında kullanılan veri toplama aracının yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan analiz çalışmaları sonucunda sorular için oluşturulan başlıklar aşağıdaki biçimde gruplanmıştır.

**Öğrenme Yöntemleri ve Çalışma Aktiviteleri**

**Dikkat Stratejileri**

- Eser çalışırken yapılan hataları fark edebilme,
- Çalışılan eserin doğru öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolü,
- Dikkatin çalışılan esere odaklanması.

**Tekrar Stratejileri**

- Zor pasajları yavaş tempoda çalışma,
- Zor pasajlarda ritim kalıplarını sadeleştirme.

**Anlamlandırma Stratejileri**

- Önceden öğrenilen bilgileri yeni esere aktarabilme, (bilgi transferi).
- Günlük yaşama ya da yakın çevreye ait bilgilerle benzetme ve karşılaştırma yapabilme.

### Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları ◆

- Derste verilen örnekleri zihinde canlandırabilme,
- Soyut öğeleri somutlaştırabilme,
- Yeni bilgiyle ilgili zihinsel şemalar oluşturabilme,
- Zor pasajlarda uyarıcı işaretler kullanma.

#### Örgütlenme Stratejileri

- Yeni eser çalışırken parçalara ayırarak çalışma,
- Zor pasajlarda her iki eli ayrı çalışma.

#### Yürütücü Biliş Stratejileri

- Eser çalışırken yapılan hataların düzeltilebilmesi,
- Yeni öğrenilen eserlerin hafızaya alınabilmesi,
- Uzun süre çalışılmayan eserlerin unutulma durumu.

#### Çalışma Aktiviteleri

- Soyut kavramları anlamakta zorlanma,
- Çalışma yöntemini belirleyebilme,
- Ders içi aktiviteleri ders dışında aynen uygulayabilme.

#### Bulgular

Yapılan istatistiksel analiz çalışmaları neticesinde elde edilen bulgular, frekans yüzde dağılımı, ortalama puan aralığı ve gruplar arası t testi şeklinde tablolaştırılarak aşağıdaki biçimde yorumlanmıştır.

**Tablo 1. Anket Ölçeğine İlişkin Ortalama Puan ( $\bar{X}$ ) Aralıkları**

Puan Aralıkları	Ölçek
1,00 - 1,75	hayır
1,76 - 2,50	kısmen
2,51 - 3,25	büyük ölçüde
3,26 - 4,00	evet

#### Cevaplara Ait Yüzde ve Ortalama Dağılım Sonuçları

**Tablo 2. Dikkat Stratejileri Yüzde ve Ortalama Dağılımı**

Sorular	Evet	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hayır	$\bar{X}$
Eser çalışırken yapılan hataları fark edebilme	%6,5	%37	%34,8	%21,7	2,77
Çalışılan eserin doğru öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolü	%18,5	%42,4	%29,3	%9,8	2,30
Dikkatin çalışılan esere odaklanabilmesi	%21,7	%45,7	%32,6	—	2,10

◆ M. Kayhan Kurtuldu

Sonuçlar incelendiğinde her üç basamak için de büyük ölçüde ve kısmen ağırlıklı cevaplar verildiği görülmektedir. Çalışırken yapılan hataları fark edebilme ve oto kontrol süreci ile ilgili sorularda yüzde dilimi ve ortalama puanlar “büyük ölçüde” yönünde sonuç vermiştir. Öğrenciler bu sorularda % 37 ve % 42,7 nistepinde “büyük ölçüde”, % 34,8 ve % 29,3 nispetinde de “kısmen” cevabı vermiştir. “Evet” ve “hayır” seçeneğinde ise orta ve az düzeyde dağılım olduğu anlaşılmaktadır. Dikkatin çalışılan esere odaklanmasında ise, % 45,7 lik ağırlıkla cevaplar yine “büyük ölçüde” seçeneğinde birleşirken, olumsuz soru tipi ve % 32,6 lik “kısmen” cevabının ağırlığı sebebiyle ortalama aralığı ters yönde sonucu desteklemiştir.

**Tablo 3. Tekrar Stratejileri Yüzde ve Ortalama Dağılımı**

Sorular	Evet	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hayır	$\bar{X}$
Zor pasajları yavaş tempoda çalışma	%71,7	%15,2	%13	—	1,41
Ritim kalıplarını sadeleştirme, ayrıştırma	%47,8	%43,5	%4,3	%4,3	1,65

Verilen cevaplar incelendiğinde, her iki soruda da öğrencilerin tekrar stratejilerini önemli ölçüde kullandığı anlaşılmaktadır. Özellikle birinci soruda “evet” seçeneğinde % 71,7 lik bir eğilim vardır. Zor pasajları yavaş tempoda çalışma seçeneğinde “hayır” cevabının olmaması, bu yöntemin tekrar stratejileri içerisinde en çok kullanılan yöntem olduğunu göstermiştir. Ritim kalıplarını sadeleştirme sorusunda birbirine yakın değerlerde “evet” ve “büyük ölçüde” seçeneği tercih edilirken, “kısmen” ve “hayır” seçeneği eşit oranda ama çok az düzeyde tercih edilmiştir. Soru tipleri sebebiyle ters yönde gerçekleşen yüzde ve ortalama dağılımları bu stratejilerin etkin biçimde kullanıldığına işaret etmektedir.

**Tablo 4. Anlamlandırma Stratejileri Yüzde ve Ortalama Dağılımı**

Sorular	Evet	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hayır	$\bar{X}$
Bilgi transferi yapabilme	%65,2	%8,7	%26,1	—	1,60
Yakın çevre ile ilgili bilgilere benzerlik yada karşılaştırma yapabilme	%16,3	—	%44,6	%39,1	3,06
Verilen örnekleri zihinde canlandırabilme	%48,9	%44,6	%6,5	—	1,57
Soyut öğeleri somutlaştırabilme	%21,7	%58,7	%19,6	—	1,97
Yeni bilgi ile ilgili zihinsel şemalar kurgulayabilme, oluşturabilme	%1,1	%13,0	%46,7	%39,1	3,23
Uyarıcı işaretler kullanarak çalışma	%47,8	%30,4	—	%21,7	1,95

Tablo 4’te yer alan veriler incelendiğinde, farklı iki yöntem haricinde öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini belli oranda kullandığı anlaşılmaktadır. Yüzde ve ortalama sonuçları neticesinde yakın çevre benzetimleri ve zihinsel şema oluşturma yöntemleri gibi diğerlerinden farklı özellikleri olan yöntemler az tercih edilmiştir. Sonuçlar bu yöntemlerde ağırlıkta “kısmen” ve “hayır” seçenekleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

### Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları ◆

Öğrenciler özellikle bilgi transferi yönteminin kullanımında “evet” seçeneğinde % 65 lik bir dağılım göstermiştir. “Evet” seçeneğinde en çok yığılmanın olduğu bu soru haricinde diğer yöntemlerde de “büyük ölçüde” ve “evet” seçeneklerinde yığılma gösteren cevaplar, ortalama değerleriyle de aynı doğrultudadır. Verilen örnekleri zihinde canlandırabilme sorusu, % 48,9 “evet” ve % 44,6 “büyük ölçüde” cevabı üzerinde birleşmiştir. İlgili strateji, anlamlandırma stratejileri içerisinde öğrenciler tarafından bilgi transferi yönteminden sonra en çok kullanılan yöntem olmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin olumlu sonuç verdiği diğer yöntem de, uyarıcı işaretler kullanma yöntemi olmuştur. Öğrenciler “evet” ve “büyük ölçüde” seçeneklerinde gösterdikleri yığılma ile ilgili yöntemi belirgin düzeyde tercih ettiklerini ifade etmiştir. Anlamlandırma stratejileri başlığı altında yer alan tüm sorular, yapısı sebebiyle yüzde ve ortalama puanları açısından ters yönde sonuç vermiş ve değerlendirme bu veriler ışığında yapılmıştır.

**Tablo 5. Örgütlenme Stratejileri Yüzde ve Ortalama Dağılımı**

Sorular	Evet	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hayır	$\bar{X}$
Parçalara bölümlere ayırarak çalışma	%87	%6,5	%6,5	—	3,70
Zor pasajlarda iki eli ayrı ayrı çalışma	%55,4	%15,2	%27,2	%2,2	2,60

Tablo 5'e bakıldığında cevapların önemli düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Her iki yöntemde de cevaplar gerek çok yüksek, gerekse belirli düzeyde “evet” seçeneği üzerinde birleşmiştir. Eseri bölümlere ayırarak çalışma yöntemi, % 87 lik bir yığılma ile “evet” seçeneği üzerinde yoğunlaşmıştır. Diğer tüm yöntemlere oranla daha çok bilinen ve uygulanan bu yöntemin 3,70 lik ortalama düzeyi, bireysel çalışmalarda öğrencilerin ağırlıklı tercihi olduğunu göstermektedir. Zor pasajlarda iki eli ayırarak çalışma yönteminde ise, cevaplar % 55,4 “evet”, seçeneğinde % 15,2 “büyük ölçüde” seçeneğinde ve % 27,2 “kısmen” seçeneğinde yayılma göstermiştir. Öğrencilerin iki eli ayrı çalışma yöntemine verdiği cevapların ortalama dağılımı da yüzde dağılımını desteklemektedir. Soruda cevapların 2,60 lik ortalama düzeyi ile “büyük ölçüde” yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 6. Yürütücü Biliş Stratejileri Yüzde ve Ortalama Dağılımı**

Sorular	Evet	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hayır	$\bar{X}$
Çalışırken fark edilen hataları düzeltebilme	%27,2	%35,9	%31,5	%5,4	2,15
Yeni öğrenilen eserleri hafızada tutabilme	%30,4	%46,7	%16,3	%6,5	1,98
Uzun süre çalışılmayan eserlerin unutulma durumu	%47,8	%38	%14,1		1,66

Tablo 6 incelendiğinde yürütücü biliş stratejileri olarak adlandırılan öğrenme sonrası yöntemler içerisinde, öğrencilerin dengeli bir dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler fark ettikleri hataları düzeltebildiklerini ve yeni öğrenilen eserleri de belli düzeyde hafızada tutabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneklem grubu, ha-

◆ M. Kayhan Kurtuldu

taları düzeltebilme basamağında ilk üç seçenek için birbirine yaklaşık sonuçlar vermiştir. “Evet” seçeneğinde % 27,2, “büyük ölçüde” seçeneğinde % 35,9, ve “kısmen” seçeneğinde % 31,5 şeklinde verilen cevapların ağırlık noktası, “büyük ölçüde” ve “kısmen” seçenekleri arasında yer almıştır. Yeni eserlerin hafızada tutulabilmesi sorusunda ise, yüzde yoğunluğu “büyük ölçüde” ve “evet” seçenekleri üzerindedir. Öğrenciler bu soruda da diğer bazı sorularda olduğu gibi, toplamda % 77.1 lik bir yüzde dağılımıyla olumlu sonuç vermiştir. Bunların yanında öğrenciler, verdikleri cevaplarda % 47,8 ve % 38 nispetinde uzun süre çalışmadıkları parçaları unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada bazı belli başlı yöntemleri orta ve büyük ölçüde kullandıklarını ifade eden öğrencilerin, ilgili yöntemleri yeterince pekiştirmedikleri ve buna bağlı bazı veri kayıpları yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 7. Çalışma Aktiviteleri Yüzde ve Ortalama Dağılımı**

Sorular	Evet	Büyük Ölçüde	Kısmen	Hayır	$\bar{X}$
Soyut kavramları anlamakta zorlanma	%27,2	%35,9	%31,5	%5,4	3,84
Çalışma stratejisini belirleyebilme	%30,4	%46,7	%16,3	%6,5	2,15
Ders içi aktiviteleri ders dışında aynen uygulayabilme	%44,6	%37	%18,5	—	1,73

Öğrencilerin çalışma aktiviteleri tablosunda verdikleri cevaplara göre, soyut bazı kavramları anlamakta zorluk çektikleri görülmektedir. Soyut kavramları anlamakta zorlanma basamağında ortaya çıkan yüzde ve ortalama puan dağılımı, % 35,9 ağırlığıyla ve 3,84 lük yerleşimiyle “büyük ölçüde” seçeneği etrafında yoğunlaşmıştır. Öğrenciler verdikleri cevaplarla bu soruda önemli ölçüde sorun yaşadığını belirtmiştir. Diğer yandan kendi çalışma yöntemini büyük ölçüde belirleyebilen öğrenciler, derste yapılan çalışmalarını ve kullanılan yöntemleri ders dışında da yürütebildiklerini ifade etmektedir. Örneklem grubunun çalışma yöntemleri ve ders dışı aktiviteler başlıklarında verdiği cevaplar, soyut kavramlar başlığına göre daha üst seviyede “evet” ve “büyük ölçüde” seçeneklerini içermektedir. Çalışma yöntemini belirleme sorusunda % 30,4 düzeyinde “evet”, % 46,7 düzeyinde “büyük ölçüde”, ders içi aktiviteleri ders dışında uygulayabilme sorusunda da % 44,6 düzeyinde “evet”, % 37 düzeyinde de “büyük ölçüde” cevabı verilmiştir. Verilen cevaplara göre ilgili aktiviteler üst düzeyde olumlu sonuçlanmıştır. Kullanılan yöntemler ve yapılan çalışmalara bağlı bu aktiviteler, öğrencilerin genel piyano çalışma eğilimini de yansıtmaktadır.

**Tablo 8. Grupların Dikkat Stratejilerine Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Eser çalışırken yapılan hataları fark edebilme	2. Sınıf	51	,71	2,38	4,01	,000
	3. Sınıf	53	,89	3,06		
Çalışılan eserin doğru öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolü	2. Sınıf	51	,75	2,93	9,1	,000
	3. Sınıf	53	,50	1,70		
Dikkatin çalışılan esere odaklanabilmesi	2. Sınıf	51	76	2,15	,598	,552
	3. Sınıf	53	70	2,06		

### Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları ◆

Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan veriler incelendiğinde, 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında iki soruda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Eser çalışırken yapılan hataları fark edebilme ve oto kontrol sürecinde  $p < ,01$  düzeyinde ve 3. sınıflar yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun ortalama puan dağılımına bakıldığında da 3. sınıflar yönünde ( $\bar{X}$  3. sınıf 3,06 – 1,70 ve  $\bar{X}$  2. sınıf 2,38 – 2,93) eğilim olduğu açıktır. Eser çalışırken yapılan hataları fark edebilme sorusunda, 3. sınıflar yönünde oluşan anlamlı fark neticesinde öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında, “büyük ölçüde” ve “kısmen” cevaplarının tercih edildiği görülebilmektedir. İlgili yöntemde ortaya çıkan anlamlı farka göre dağılımın 3. sınıflarda “büyük ölçüde” 2. sınıflarda “kısmen” cevabında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Anlamlı farkın olduğu diğer soru olan; çalışılan eserin doğru öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolü (oto kontrol) yönteminde ise, dağılımın diğer sorudaki gibi 3. sınıflarda “büyük ölçüde”, 2. sınıflarda “kısmen” şeklinde geliştiği görülmüştür. Bu noktada 3. sınıfların ilgili sorularda 2. sınıflara oranla daha olumlu sonuçlar verdiği ve daha etkin kullandığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 9. Grupların Tekrar Stratejilerine Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Zor pasajları yavaş tempoda çalışma	2. Sınıf	51	,72	1,40	,120	,905
	3. Sınıf	53	,71	1,42		
Ritim kalıplarını sadeleştirme, ayrıştırma	2. Sınıf	51	,88	1,40	3,4	,001
	3. Sınıf	53	,50	1,91		

Tablo 9’a göre zor pasajların yavaş tempoda çalışılması sorusunda anlamlı bir fark oluşmazken, ritim kalıplarının sadeleştirilmesi yönteminde ,01 düzeyinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Ortalama puan dağılımına göre 2. soruda oluşan fark, 1,91 lik ortalama ağırlığıyla 2. sınıflar yönündedir. İlgili soruda verilen cevapların yüzde dağılımı incelendiğinde, “evet” ve “büyük ölçüde” seçeneğinde önemli bir yığılma görülmektedir. Bu verilere göre anlamlı farkın 2. sınıflar yönünde olması, % 47,8 lik “evet” cevabının 2. sınıflarca tercih edildiğine işaret etmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar, 2. sınıfların ritim kalıplarını sadeleştirerek çalışma yapmaya 3. sınıflara göre daha çok ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

**Tablo 10. Grupların Anlamlandırma Stratejilerine Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Bilgi transferi yapabilme	2. Sınıf	51	,88	1,62	,144	,886
	3. Sınıf	53	,87	1,59		
Yakın çevre ile ilgili bilgileri benzerlik ya da karşılaştırma yapabilme	2. Sınıf	51	1,20	3,35	2,75	,007
	3. Sınıf	53	,72	2,78		
Verilen örnekleri zihinde canlandırabilme	2. Sınıf	51	,48	1,88	5,47	,000
	3. Sınıf	53	,57	1,27		
Soyut öğeleri somutlaştırabilme	2. Sınıf	51	,65	1,97	,007	,994
	3. Sınıf	53	,64	1,97		
Yeni bilgi ve ilgili zihinsel şemalar kurgulayabilme, oluşturabilme	2. Sınıf	51	,72	3,51	3,81	,000
	3. Sınıf	53	,60	2,97		
Uyarıcı işaretler kullanarak çalışma	2. Sınıf	51	1,17	1,97	,170	,865
	3. Sınıf	53	1,16	1,93		

◆ M. Kayhan Kurtuldu

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında bazı sorularda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bilgi transferi yapabilme, soyut öğeleri somutlaştırabilme ve uyarıcı işaretler kullanarak çalışma basamaklarında gruplar arası herhangi bir fark oluşmamıştır. Grupların bu sorulara verdiği cevaplar genelde "evet" ve "büyük ölçüde" seçeneğiyle aynı doğrultuda dağılmıştır. Yakın çevre ile benzetim, örnekleri zihinde canlandırabilme ve zihinsel şemalar oluşturabilme yöntemlerinde verilen cevaplarda ise, .01 düzeyinde ve 3. sınıflar yönünde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anlamlı farkın olduğu sorulara verilen cevaplara göre verilen örnekleri zihinde canlandırabilme sorusu haricinde yüzde diliminin olumsuz yönde olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama dağılım verilerine bakıldığında, örnekleri zihinde canlandırma sorusunda 3. sınıflar yönünde gelişen anlamlı fark, yüzde dağılımına da 3. sınıflar yönünde "evet", 2. sınıflar yönünde "büyük ölçüde" şeklinde yansımıştır. Gruplar arası anlamlı farkın olduğu diğer sorulardan biri olan yakın çevre bilgilerine benzetim yapma yönteminde ise sonuçların, 3. sınıflar yönünde ve "kısmen" cevabı etrafında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu soruda verilen olumsuz cevaplar, 3. sınıfların ilgili yöntemi kısmen, 2. sınıfların ise hiç kullanmadığını ortaya çıkarmıştır. Yeni bilgi ile ilgili zihinsel şemalar oluşturabilme yönteminde verilen cevaplara bakıldığında, bir önceki soruda oluşan değerlerle benzerlik gösterdiği görülebilmektedir. Bu yöntemi de 3. sınıflar kısmen kullanırken, 2. sınıflar hiç kullanmadığını belirtmiştir. Gruplar arası dağılımda 2. sınıflar ilgili yöntemleri kısmen ya da hiç tercih etmezken, 3. sınıflar belli oranda ya da çok az tercih etmektedir.

**Tablo 11. Grupların Örgütlenme Stratejilerine Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Parçalara bölümlere ayırarak çalışma	2. Sınıf	51	,54	1,20	,075	,940
	3. Sınıf	53	,53	1,19		
Zor pasajlarda iki eli ayrı ayrı çalışma	2. Sınıf	51	,88	1,73	,276	,783
	3. Sınıf	53	,97	1,78		

Örgütlenme stratejileriyle ilgili elde edilen sonuçlar, her iki yöntemin de gruplar tarafından aynı ya da yakın derecede kullanıldığına işaret etmektedir. Sorulara verilen cevaplar arasında gruplara yönelik anlamlı bir fark yoktur. Her iki gruptaki öğrenciler de yukarıdaki yöntemleri aynı oranda kullanmaktadır.

**Tablo 12. Grupların Yürütücü Biliş Stratejilerine Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Çalışırken fark edilen hataları düzeltebilme	2. Sınıf	51	,92	2,48	3,81	,000
	3. Sınıf	53	,73	1,82		
Yeni öğrenilen eserleri hafızada tutabilme	2. Sınıf	51	,86	1,97	,124	,902
	3. Sınıf	53	,85	2,00		
Uzun süre çalışılmayan eserlerin unutulma durumu	2. Sınıf	51	,70	1,66	,047	,962
	3. Sınıf	53	,73	1,65		

### Piyano Çalışma Yöntemlerinin Piyano Öğrencileri Tarafından Kullanılma Durumları ◆

Tablo 12'deki verilere göre öğrenciler yeni eserleri hafızaya alma ve sürekli hafızada tutabilme eğilimleri açısından aynı doğrultuda cevap vermişlerdir. Bu sorularda iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmazken, fark edilen hataları kısa sürede düzeltmeye çalışma eğiliminde, 2. sınıflara dönük .01 düzeyinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Ortaya çıkan anlamlı fark, çalışırken yapılan hataların düzeltilmesinde 2. sınıfların "büyük ölçüde" seçeneği üzerinde birleştiğini göstermektedir. Grupları oluşturan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 2. sınıflarda 2,48, 3. sınıflarda 1,82 olarak sonuçlanmıştır. İlgili puanların ortalama dağılım tablosundaki yerleşimine ve anlamlı farkın yönüyle birlikte yüzde dağılımına göre verilen cevaplar, 2. sınıflarda "büyük ölçüde", 3. sınıflarda da "kısmen" seçeneğine işaret etmektedir. İlgili soruda ortalama ( $\bar{X}$ ) dağılımı da göz önüne alındığında, 2. sınıfların hataları düzeltilme noktasında daha aktif olduğu söylenilebilir.

**Tablo 13. Grupların Çalışma Aktivitelerine Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Soyut kavramları anlamakta zorlanma	2. Sınıf	51	,36	3,84	,087	,931
	3. Sınıf	53	,35	3,85		
Çalışma stratejisini belirleyebilme	2. Sınıf	51	,70	2,22	3,31	,001
	3. Sınıf	53	,74	2,72		
Ders içi aktiviteleri ders dışında aynen uygulayabilme	2. Sınıf	51	,77	2,35	5,4	,000
	3. Sınıf	53	,52	2,10		

Tablo 13'te yer alan her üç basamağın da birbirinden farklı sonuçlar içerdiği görülmektedir. Soyut kavramları anlama maddesinde sınıflar arası fark meydana gelmemiş, cevaplar aynı doğrultuda yoğunlaşmıştır. Diğer maddeler çalışma yönteminin belirlenmesi ve ders dışı çalışmaları dersteği gibi yürütebilme basamaklarında .01 düzeyinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Fakat ortalama değerlerine bakıldığında, çalışma yöntemini belirlemede 3. sınıfların, ders dışı çalışmaları aynen uygulayabilme durumunda ise 2. sınıfların etkin olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan ortalama değerleri, olumlu cevapların çalışma yöntemini belirlemede 3. sınıflara, ders içi aktivitelerde 2. sınıflara ait olduğunu ortaya koymaktadır. Bu aktivitelerde 3. sınıflar çalışma yöntemlerinde evet seçeneğini işaretlerken, 2. sınıflar da ders içi aktiviteler sorusunda evet seçeneğini işaretlemiştir. Gruplar arası dağılımda 3. sınıflar çalışma yöntemlerini daha aktif belirleyebilirken, 2. sınıflar da derste yapılan çalışmaları ders dışı çalışmalarına daha olumlu yansıtabilmektedir.

### İlişkili Sorularda Verilen Cevapların Karşılaştırılması

**Tablo 14. Öğrencilerin Soyut Kavramlarla İlgili Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Soyut öğeleri somutlaştırabilme	104	,64	1,97	-297	29,3	,000
Soyut kavramları anlamakta zorlanma	104	,36	3,84	-297		

Öğrencilerin tablo 14'te ilgili sorulara verdiği cevaplar, her iki basamak arasında mantıksal bir ilişki olduğunu yansıtmaktadır. Yapılan analizde ,01 düzeyinde an-



◆ M. Kayhan Kurtuldu

lamli bir fark olmuştur. Ortalama değerlerine bakıldığında anlamlı farkın soyut kavramları anlamakta zorlanma basamağı yönünde olduğu görülebilmektedir. Tablo da ayrıca iki soru arasındaki ilişki ölçümünde var olan korelasyon katsayısı (r) incelendiğinde, aynı yönde üst düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı iki soru arasındaki ilişkinin birbirini tamamlayan nitelikte olduğunun kanıtıdır. Ortalama değerine göre soyut kavramları anlamakta zorlanma sorusunda verilen cevaplar, diğer soruda verilen cevapların etkeni olmuştur. Yüzde dağılımına baktığımızda da bu sorulara verilen cevapların “büyük ölçüde” seçeneği etrafında toplandığını görmekteyiz. Buna göre öğrenciler, soyut kavramları anlamakta zorlanmaları sebebiyle soyut öğeleri somutlaştırma ihtiyacı hissetmektedir.

**Tablo 15. Öğrencilerin Çalışırken Yapılan Hatalarla İlgili Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Grup	N	SS	$\bar{X}$	t	p
Eser çalışırken yapılan hataları farkedebilme	104	,88	2,71	196	23,2	,000
Çalışırken fark edilen hataları düzeltebilme	104	,88	2,15	196		

Tablo 15’te yapılan karşılaştırma sonuçları, iki basamak arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğu işaret etmektedir. Ortaya çıkan anlamlı fark, ortalama değerlerine göre birinci basamaktaki yapılan hataları fark edebilme seçeneği yönündedir. Sorular için yapılan korelasyon katsayısı çözümlemesine bakıldığında aynı yönde olumlu bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Fakat ortaya çıkan r değeri, anlamlı ilişkinin yüksek düzeyde olmadığını ilişkinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ise, seçeneklerin “kısmen” ve “büyük ölçüde” düzeyinde yaklaşık bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu stratejilerde verilen cevaplar birbiriyle normal bir yakınlık göstermiştir. Elde edilen anlamlı fark, korelasyon katsayısı, yüzde değerleri ve ortalama değerlerinin birinci basamaktaki sorudan yana olması gibi veriler değerlendirildiğinde, yapılan hataların düzeltilmesinin, hataların fark edilebilmesine bağlı olduğu anlaşılmıştır. İlgili sorularda öğrenciler, çalışırken yaptıkları hataları fark edebildiği için belli düzeyde hatalarını düzeltebilmektedir.

**Yorum**

Yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin piyano çalışma yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Genelde örneklem grubunun sıkça kullanılan ve hakkında bilgi sahibi olunan yöntemler haricinde kalan diğer yöntemleri orta veya az düzeyde tercih ettiği, hatta iyi bilinmeyen bazı yöntemleri hiç tercih etmediği görülmektedir. Örneklem grubunun dikkat stratejilerinde ortaya koyduğu sonuç belli oranda olumlu düzeyde olmasına karşın, düzeyin üst seviyede olmaması öğrencilerin çalışmalarına ve bu çalışmalarda kullandığı yöntemlere tam anlamıyla odaklanmasını güçleştirmektedir. Dikkat stratejileri, yapılacak çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bu sebeple ilgili yöntemlerin uygulanmasında ve bu yöntemlere gösterilen yaklaşımda dikkat stratejilerinin önemi büyüktür.

Örneklem grubunun tekrar, örgütleme ve anlamlandırma stratejilerinde ortaya koyduğu sonuç, bilinen yöntemlerle bilinmeyen yöntemlerin ayrıştığı bir noktadır. Öğrenciler gerek derste, gerekse ders dışı çalışmalarında bildikleri ve kullandıkları yöntemlerde olumlu sonuçlar verirken, ilk defa karşılaştıkları ya da bilgi sahibi olmadıkları yöntemlerde olumsuz sonuçlar vermiştir. Olumlu yönde verilen cevapların daha çok örgütleme ve tekrar stratejileri başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Genelde olumlu sonuçlar veren sorularda yer alan yöntemler, yaygınlığının yanında uygulanması hakkında bilgi sahibi olunan yöntemlerdir. Anlamlandırma stratejilerinde yer alan yakın çevre benzetimleri ve zihinsel şemalar sorularında ise cevaplar olumsuz yöndedir. Her iki grup da verdikleri cevaplarla bu yöntemleri kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

Yürütücü biliş stratejileri ve çalışma aktivitelerinde öğrencilerin verdiği cevaplar, genellikle büyük ölçüde seçeneği etrafında yoğunlaşmıştır. İlgili yöntemlerde öğrenciler, kısa süreli hafızaya alma becerisinde olumlu sonuç verirken, uzun süreli hafızaya alma başarısında olumsuz yönde eğilim göstermiştir. Örneklem grubu, kullandıkları yöntemlerle öğrendikleri eserleri belli düzeyde hafızaya yerleştirebildiğini ifade ederken, aynı hatırlama düzeyini kalıcı hale getiremediklerini de ortaya koymuşlardır. Öğrenciler kullandıkları yöntemlerden kısa vadeli faydalanmakta, uzun süreli belleğe dönük kalıcılığın sağlanmasında zorlanmaktadır. Soyut kavramlarla ilgili soruda ise öğrenciler büyük ölçüde zorlandıklarını ifade ederken, aynı sorunun uzantısı olan anlamlandırma stratejisi basamağındaki soruda olumlu cevaplar vermiştir. Bu noktada öğrencilerin soyut kavramları anlamakta zorlanması, verilen soyut öğeleri somutlaştırma ihtiyacının artmasının sebebi olmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin yapılan hatalarla ilgili cevaplarında da benzer bir yakınlık vardır. Öğrenciler, soyut kavramlarla ilgili sorulardaki gibi bu sorularda da hataların düzeltilebilmesini hataların fark edilebilmesiyle ilişkilendirmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin, verdiği cevapların arasındaki anlamlılık ilişkisini ortaya koyan t testi sonuçları incelendiğinde, belli stratejilerde çoğunlukla 3. sınıflar yönünde anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Piyano çalma becerisi ve çalışma bilincinin gelişmesiyle doğru orantılı olan bazı yöntemlerde ve aktivitelerde 3. sınıflar daha olumlu sonuçlar vermiştir. Özellikle dikkatin odaklanması, fark edilen hataları düzeltebilme ve oto kontrol sağlama gibi birikime bağlı basamaklarda 3. sınıf öğrencileri, 2. sınıf öğrencilerine göre daha ileri düzeydedir. Bunların yanında 3. sınıflar, aynı bilgi birikimine bağlı bazı anlamlandırma stratejilerinde de 2. sınıflara göre az ama olumlu yönde bir eğilim göstermiştir.

Gruplar arası dağılımda 2. sınıflar yönünde anlamlı farklılık, 3. sınıflara göre daha az düzeydedir. Anlamlı farklılık sadece tekrar stratejileri ve çalışma aktivitelerinde birer basamakta meydana gelmiştir. Zor pasajların kavranmasında ritim kalıplarını sadeleştirme yöntemi, piyano çalma becerisinin artmasıyla ters orantılı olduğu için, bu yöntemin 3. sınıflara nispeten 2. sınıflarda tercih edilmesi doğal bir eğilimdir. Dolayısıyla 2. sınıflarda adı geçen stratejiyle ilgili anlamlı bir fark oluşmuş, strateji büyük ölçüde benimsenmiştir.

Araştırma ile ilgili elde edilen bulgular, temel piyano eğitiminde kullanılan genel ve özel bazı yöntemlerin ve bu yöntemlere bağlı çalışma aktivitelerinin belli düzeyde kullanıldığını, fakat öğrencilerin bu konuda yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Uygulama biçimi ve özellikleri bilinen bazı yöntemler haricinde konu ile il-

◆ M. Kayhan Kurtuldu

gili bilgi dağarcığının geniş olmaması, piyano çalma başarisını etkilemektedir. Örneklem grubunu oluşturan renciler, sorularda geçen tüm yöntemlerde genelde “kısmen” ya da “büyük ölçüde” seçenekleri yönünde eğilim göstermiştir. Fakat renilen eserlerin kalıcılığını sağlamada ortaya koyulan olumsuz düzey, aslında bu yöntemlerin tam olarak bilinmediğine veya doğru uygulanmadığına işaret etmektedir.

Piyano alışma yöntemleri, bireylerin piyano çalma başarisını arttırmannın yanında, renmeyi de kolaylaştırarak zamanı olumlu kullanmayı sağlamaktır. Dolayısıyla renme yöntemlerinin iyi bilinmesi başarıyı arttıran unsurlar arasındadır. Araştırmanın neticesinde bilgi, beceri ve başarıyı arttıracak yöntemlerin renciler tarafından tam anlamıyla kullanılmadığı anlaşılmıştır. Bu noktada yapılması gereken en önemli çalışma, temel piyano çalışma prensiplerinin rencilere kazandırılmasıdır. rencilere kolaydan zora doğru ilgili tüm yöntemler hakkında doğru bilgilerin verilmesi gerekir. renciler çalışma yöntemleri hakkında bilgilendirilirken, bu yöntemlerin kullanım alanları ve kullanım biçimleri de üretilmelidir. Kısacası renciler, hangi yöntemi nerde ve nasıl kullanacağını bilmelidir.

Piyano eğitimcilerinin ilgili yöntemleri kavramak suretiyle geliştirmesi, bu stratejilerin aktarımını da kolaylaştıracaktır. Hangi yöntemin hangi durumda tercih edilmesinin gerektiğinin rencilere üretilmesi, gelecekte rencilerin bireysel çalışmalarındaki başarı grafiğini arttıracaktır. Derste renilen teknik ve müzikal becerilerin kalıcılığı, yeterli düzeyde çalışma yapılmasına bağlıdır. Fakat yapılan çalışmalarda kalıcılığı sağlayacak yöntemler yanlış uygulanırsa, renilen bilgiler kısa süre sonra unutulma riski altında kalacaktır.

Sonuç olarak genel ve özel tüm çalışma yöntemleri, buna bağlı yürütücü biliş stratejileri ve çalışma aktiviteleri bir bütündür. Btn oluşturan parçaların herhangi birinin eksik olması, bireyin başarisıyla direkt ilgilidir. Dolayısıyla temel piyano çalışma prensiplerinin ve renme yöntemlerinin rencilere tam anlamıyla kavratılması gerekir. renciler ilgili yöntemleri belli oranda tercih etseler de başarılarının artması için daha çok bilgilendirmeye ihtiyaç duymaktadır.

**Kaynakça**

- Ataman Ayşegül (Ed.), (2004), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bacanlı Hasan, (2003) **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Chaffin Roger, Imreh Gabriela, (2002), **Piano Performance as Expert Memory**, Psychological Science, 13(4), 342-349.
- Erden Münire, Akman Yasemin, (1998), **Gelişim Öğrenme Öğretme**, Eğitim Psikolojisi, Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- Ertem Şehnaz, (2003), **Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve "Örgütlenme Stratejisi"nin Etklilik Düzeyi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Harmanlı Zahit, (2000), **Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)**, <http://us.geocities.com/ualtunay.geo/proje/strateji.html>, 07.11.2006.
- Johnson Marcia K, Hasher Lynn, (1987), **Human Learning and Memory**, Ann. Rev. Psychol, 38 (631-668)
- Kılıç İlgin, (2006), **Agsl Öğrencilerinin Piyano Derslerindeki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Ün. Eğt. Fak. Denizli.
- Miller G, **Information Processing Theory**, <http://tip.psychology.org/miller.html> 28.04.2006\_
- Nielsen Siw, (2001), **Self Regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice**, Music Education Research, 3(2), 155-167
- Öztürk Bülent, (1999), **Öğrenme ve Öğretmede Dikkat**, Milli Eğitim Dergisi, 36 (144) 35 - 43.
- Riding Richard, Rayner Stephen (1998), **Cognitive Styles and Learning Strategies**, Understanding Style Differences in Learning Behaviour, London, David Fulton Publishers.
- Sökezoğlu Duygu, (2003), **Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Görsel, İşitsel Ve Dokunsal Algı Türlerinin Piyano Eğitimindeki Kullanılma Düzeyi**, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Subaşı Güzin, (1999), **Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı**, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi 1 (2), 27-36.
- Subaşı Güzin, (2000), **Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri**, Milli Eğitim Dergisi, 37 (146), 44 – 50.
- Tay Bayram, (2004), **Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri Ve Önemi**, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 1-12.
- Ulusoy Ayten ve diğerleri, (2003), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Yeşilyaprak Binnur ve diğerleri, (2003), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara, Pegema Yayıncılık.

◆ M. Kayhan Kurtuldu

## THE USING OF PIANO WORKING STRATEGIES BY PIANO PLAYER STUDENTS

---

**M. Kayhan KURTULDU\***

### **Abstract**

Working strategies using in piano lessons, are between the elements that are increasing the motivation and interest of students to play piano. Working strategies, are also quite important in improving the piano playing skills of students. In this study, working strategies that are canalizing the piano playing performance of students and working activities that are related with this strategies has evaluated. Piano working strategies, has studied to comment by the assist of achieved results which has collected from the students

**Key Words:** Piano, playing piano, working methods, learning strategies

---

\* Assistant. Gazi University Gazi Education Faculty Music Education Department

# ÇOCUKLARDA EMPATİNİN GELİŞİMİ: EMPATİNİN GELİŞİMİNDE ANNE-BABA TUTUMLARININ ETKİSİ

Fatma ÜNAL\*

## Özet

Güçlü bir iletişim yeteneği olan empati; genel olarak karşısındaki ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan o kişiye bunun iletilmesi olarak ifade edilmektedir. Kişiler arası ilişkilerde önemli bir role sahip olan empati anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarını da etkilemektedir. Yetişkinlerin empatik becerileri ile onlara çocukluklarında uygulanan anne-baba tutumları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Şiddetten uzak, duyarlı ve sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum için çocuklara empatik davranılması özellikle önem taşımaktadır. Bu makalede empatinin tanımı, gelişimi ve empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi ile araştırma sonuçları tartışılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Empati, empatik gelişim, anne-baba tutumları

## Giriş

İnsanların anlaşılmasında ve kişiler arası ilişkilerde önemli bir role sahip olan empati, etkileşimin sağlıklı yürümesi açısından önem taşıyan bir özelliktir. İletişimde empatinin kullanıldığı durumlarda çocukla yetişkin arasında sıcak bir ilişkinin kurulduğu, çocukların sahip oldukları olumsuz duygulardan dolayı rahatsız olmalarının engellendiği, sorunlarının çözülmesinin kolaylaştığı ve çocukların anne-babalarının düşüncelerine daha çok değer verdikleri belirtilmektedir (Yavuzer, 1998:119). Empati eksikliği gösteren ebeveynlerin, çocuklarıyla duygusal olarak daha az ilgilendiği ve onların ihtiyaçlarını karşılamayla daha az uğraştığı belirtilmektedir (Feshbach, 1990:273).

Aile, doğum öncesi dönemden başlayarak yaşam boyu çocuğun bireysel gelişimini etkileyen sosyal bir kurumdur. Aile yaşamındaki ilişki biçimleri çocuğun toplumdaki diğer bireylerle kurduğu ilişkilerde de belirleyici rol oynamaktadır.

Çocuğun; özgüveni olan, sorumluluk duygusu, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri gelişmiş, iç denetimli, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilen bir birey olarak yetişmesi, onun aile bireyleri ve çevresiyle etkileşimi sürecinde şekillenmektedir. Bu süreçte, çocukla etkileşimde bulunan yetişkinlerin, sağlıklı insan ilişkileri kurma becerilerindeki yeterlilikleri önemli görülmektedir.

\* Yrd. Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya

### Empatinin Tanımı

Empati kelimesi tarihsel süreç içerisinde ilk olarak Alman psikolog Lipps (1897) tarafından estetik ve psikolojideki çalışmalar kapsamında dışarıdaki bir objeyi kendine maletme süreci olarak ifade edilmiş ve "einfuhlung" olarak adlandırılmıştır. Yaptığı çalışmalarda "einfuhlung"un bir insanın karşısındaki bir nesneyi algılaması gibi, insanları (kendilerini ve diğer insanları) algılaması sırasında da ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. 1909 yılında ise Titchener, bu terimi eski Yunanca'daki "empaitheia" teriminden yararlanarak İngilizce'ye çevirmiş ve empatiyi, bir olaya objeye içine girerek bakmak anlamında kullanmıştır (Akt: Batson, Fultz ve Schoenrade, 1987:20; Dökmen, 2000:340).

Hoffman (1978, 1983, 1984), empatinin başkalarının kendilerine özgü kimliklerini anlamada ortaya çıktığını ileri sürmekte, empatiyi "bir duyguyu başkasının yaşadığı şekilde hissetme yeteneği" olarak tanımlamaktadır (Akt: Woolfolk, 1993:79).

Günümüzde empati, niteliğinin duygusal (Affective) ya da bilişsel (Cognitive) olduğu yolundaki görüşlere göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Barnett, 1990:147).

"Karşısındaki bireyin duygularını anlama", "karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlama", "karşısındaki bireyin hissettiklerini hissetme" gibi tanımlanan empati kavramının, "onu anlamaktır" tanımında, empatinin bilişsel yönü; "onun gibi hissetmektir" tanımında ise empatinin duygusal yönü vurgulanmaktadır (Dökmen, 1988:155).

Empatinin sadece diğer kişinin duygularını anlama yeteneği olmadığı aynı zamanda bu duyguları paylaşmayı da içerdiği belirtilmektedir (Vasta, Haith ve Miller, 1992:461).

Kişinin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyup onu, duygu ve düşünce boyutlarıyla anlamaya çalışmasını ve bunu paylaşmayı da kapsayan empati, bütün ilişkilerde etkili ve belirleyici rol oynamakta ve iletişim için yaşamsal önem taşımaktadır.

### Empatinin Gelişimi

İnsanların yakın ilişkilerinde empatik inceliği kullanabilmeleri, diğer bir deyişle empatinin minimal ve maksimal düzeyde gelişmesinin bir ilişki içerisinde oluşabileceği ve bu ilişkinin de her iki taraftaki kişinin becerisi, yeteneği ve motivasyonu ile sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Ickes ve Simpson, 1997:255).

Empatinin kökeni hakkında tam bir bilgiye sahip olunmamakla birlikte, konu ile ilgili bazı teorik açıklamalar yapılmaktadır. Empatinin doğuştan var olduğunu savunan kuramcılarının sayısı çok azdır. Empatinin gelişiminde biyolojinin oynadığı rol pek dikkate alınmamaktadır. Bu görüşlere rağmen Hoffman (1981), motor taklitçiliğe ve klasik koşullanmaya dayalı empatik canlanmanın, türe özgü bir tepki olarak ele alınabileceğini ve empatik gelişimde, biyolojik temelli bir gelişimden söz edilebileceğini ileri sürmektedir. Hoffman'a göre (1984), çocukların empatiyi öğrenmeleri farklı gelişimsel evrelerde oluşmaktadır (Akt: Lennon ve Eisenberg, 1990:204).

Hoffman (1994:163-164), empatik üzüntü (distress) şemasının, yani diğer bir insanın üzüntüsü karşısında verilen empatik coşkusal bir tepkinin, bireyin acı çeken tehlike içinde olan ya da yoksulluk çeken bir diğer birey karşısında masum bir izleyici modeli ile başladığını ve sosyal bilişsel gelişimle ve çeşitli nedensel yüklemelerle ya

da çıkarsamalarla dengelenen altı tür empatik duyusu ortaya çıktığını belirtmektedir. Hoffman, bu duyuların kendiliğinden olduğunu ve bir önceki evrede yer alan duyusun yerine geçebilen ya da o duyusu da içinde barındıran birbirini takip eden evreler dizisi oluşturmadıklarını ifade etmektedir. Empatik duyusun uyanma evrelerine bakıldığında;

1. Birinci döngüsel tepkiler: Hoffman (1994:163), yeni doğan bir çocuğun diğer bir çocuğun ağlaması karşısında ağlamaya başlaması olarak açıkladığı ilk empatik duyusun, bebeklik sonrasında, ağlamaya karşı kontrolün geliştirilmesi ile birlikte ortadan kalktığını, bunun herhangi bir öğrenme çeşidinin sonucu değil de doğuştan getirilen bir özellik sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir.

Ancak bunu kanıtlayan herhangi bir ipucu bulunmamakla birlikte, bu durumun çok erken yaşlarda başkalarının sıkıntı ile ilgili ipuçlarına sıkıntı ile cevap verildiğini gösterdiği, o yüzden birinci döngüsel tepkilerin ileride gelişen empatik tepkilerin gelişmemiş ilkel öncüsünü gösterebileceği ifade edilmektedir (Davis, 1996:38-39).

Stayer (1986), bilişsel becerileri kısıtlı olmasına rağmen, 6 aylık bebeklerin ağlayan yaştlarına ilgi göstererek ve temas davranışları sergileyerek cevap verdiklerini belirtmektedir (Akt:Hohmann ve Weikart, 2000:46).

2. Hareket taklitçiliği: Hoffman (1994:163), taklitçilik olarak açıkladığı ikinci empatik duyusun üzüntülü bir insanda dokunaklı ipuçları gözlemlendiği taktirde, gözlemleyen kişide empatik üzüntüyü gösteren taklit etme davranışının ortaya çıkması olduğunu belirtmektedir.

Empatinin "Birinci döngüsel tepkiler" düzeyinde olduğu gibi "Taklitçilik" düzeyinde de çok fazla bilişsel yeterliliğe ihtiyaç duyulmadığı, o yüzden bunların en ilkel süreçler olarak tanımlanabileceği ifade edilmektedir (Davis, 1996:39).

Goleman (1998:129), hareket taklidinin, aslında Titchener'in ilk kez kullandığı empati sözcüğünün özgün karşılığı olduğunu belirtmektedir. Titchener'in (1920) kuramına göre, empatinin başkasının sıkıntısına bir tür fiziksel taklit yoluyla aynı hislerin uyandırılmasının yol açtığı ifade edilmektedir. Bir yaşındaki bir çocuğun diğerinin sıkıntısını belki de onun ne hissettiğini daha iyi anlayabilmek için hareket taklidini kullandığını, acıyan parmağını ağzına götürerek bir bebeği gören diğer bebeklerin de parmaklarını ağzına götürüp acıyıp acımadığına bakması örneği ile açıklamaktadır. Hareket taklidinin, bebekler iki buçuk yaşına geldiklerinde davranış repertuarlarından silindiği ve o noktada bebeklerin başkasının acısının kendi açısından farklı olduğunu anladıkları ve karşısındaki daha iyi rahatlatılabilecek hale geldikleri belirtilmektedir.

3. Klasik koşullanma: Hoffman (1994:163), klasik koşullanma olarak açıkladığı üçüncü empatik duyusun, diğer bir insanın üzüntüsü ile empati kurulduğu durumlarda, kişinin kendi üzüntüsünün de açığa çıktığı ve diğer kişiden alınan üzüntü ile ilgili ipuçlarının, kişinin bu üzüntü karşısında verdiği empatik tepki arasındaki bağı artırdığını belirtmektedir.

Başkalarına karşı verdiğimiz duygusal tepkilerin geçmişte yaşanan olaylardan kaynaklandığı, geçmişte yaşanan olaylarda kişi bir başkasından gördüğü duygusal tepkilerden elde ettiği ipuçlarından şimdiki olaydaki duygusal tepkilerinde yararlandığı belirtilmektedir. Bu iki olayın karşılaştırılması ikinci karşılaşmadaki ipuçlarının aynı duygusal durumu yaratmasına neden olabileceği, ilerdeki duygusal cevaplara zemin hazırlayacağı ifade edilmektedir (Davis, 1996:39).



◆ **Fatma Ünal**

4. Doğrudan ilişki : Üçüncü empatik duyuş ile yakından ilişkili olan bu empatik duyuşun, empatinin oluşum mantığına daha genel bir açıklama kattığı belirtilmektedir. Hoffman'a (1984) göre, başkalarının bir duyguyu yaşamasını gözlerken onların yüz ifadeleri, sesi, duruşu ya da bizim geçmişte o durumdaki kendi deneyimimizle ilgili herhangi bir ipucu bizde aynı duyguyu aynı anda yaratabilmektedir. O yüzden klasik koşullanmada olduğu gibi, bizim bu duyguyu aynı anda yaşamamıza gerek olmadığı, sadece başkalarının o anda gözlediğimiz bir duygusuna benzer bir duyguyu yaşamının yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bunun da aynı süreçle ilişkili olmalarına rağmen "Doğrudan ilişki"nin "Klasik koşullanma"dan çok daha esnek olduğunu ortaya koyduğu, ancak her ikisinde de benzer ve ilkel bilişsel sürece ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Akt: Davis, 1996:39-40).

5. Dil aracılığı ile çağrışım: Hoffman (1994:163), bu empatik duyuşun, büyük bir bölümünün yüzeysel bilişsel işleyiş düzeylerini gerekli kıldığını ve çoğunlukla önceden tasarlanmamış duyuşlar olduğunu ifade etmektedir. Böylece, empatinin evrensel ve çoğunlukla tasarlanmamış bir tepki olmasının sürpriz olmadığını ve kişinin konuyla ilgili ipuçlarını yakaladığı sürece empatik yanıtın oluşacağını belirtmektedir.

Bu süreçte, karşı taraftakinin ipuçları ile gözlemcinin geçmiş deneyimleri sıradaki ilişki ve benzerliğin gözlemcide duyguya yol açtığı, buradaki farkın da karşıdaki kişinin ipuçlarının, ortaklığı doğrudan değil, dil aracılığı ile sembolik bir şekilde tetiklemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Örn.: Karşıdaki kişi kendi duygusal durumunu, "çıkılmazda kaldım" ya da "korktum" gibi ifade edebilir. Bu kelimelerle sembolik olarak ifade edilen anlamın, gözlemcinin hafızasında depolanan benzer duygu ve deneyimlere dayanan ortaklığı tetiklediği belirtilmektedir. O yüzden bu empatik duyuşun, karşıdakinin açıkça ifade ettiği ipuçlarına dayanmadığı aslında karşı tarafın varlığına bile ihtiyaç duyulmadığı, gözlemci için tek gereken şeyin bir başkasının deneyiminin dile getirildiğinin farkına varmak olduğu ve bunun empatik gelişimin nispeten daha gelişmiş yolu olduğu ifade edilmektedir (Davis, 1996:40).

6. Rol alma: Hoffman (1994:163), "Ben" in diğer kişinin yerine konması yani diğer kişi merkezli olarak açıkladığı bu empatik duyuşta ise, ebeveynler ve terapistlerin, çocuklarının ya da hastalarının duygularını hissedebildikleri takdirde kendilerinin daha etkili olabileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir.

Bu empatik duyuşta, gözlemcilerin karşıdakini etkileyen durumla karşılaştıklarında neler hissedeceklerini hayal etmelerini gerektiren açık bir çaba içerisinde girmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kişinin kendini karşıdakinin durumunda hayal etmesinin, geçmişte yaşadığı benzer deneyimlerden doğan ilişkiyi tetikleyeceği belirtilmekte o yüzden bu tür duyuşun "Doğrudan ilişki" ve "Dille İlişki" ile benzerlikleri bulunduğu ifade edilmektedir (Davis, 1996:40). Rol alma ile ilgili empatik duyuşun gelişmiş bilişsel yetenekler gerektirdiği belirtilmektedir.

Hoffman (1994:163), bu duyuşun genellikle diğerlerine göre daha az kullanıldığını, birinci ve altıncı duyuşlar arasındaki empatik duyuşların gelişimin çeşitli evrelerinde devreye girdiğini ve yaşam boyu sürdüğünü ifade etmektedir .

Bu empatik duyuş yollarının tek başlarına çalışmadıkları, bebeklik dönemiyle sınırlı olan "Birinci döngüsel tepkiler" ile gelişmiş yapısı nedeniyle seyrek kullanılan "Rol alma" dışındaki yolların dördünün de birbirleriyle ilişkili olarak çalıştığı belirtilmektedir. Hangi yolun işleyeceğinin olayın özelliğine bağlı olduğu, pek çok duru-

mun birden fazla ipucu içerebileceği bu nedenle birden fazla “ortaya çıkış” yolunun etkili olabileceği, hangi yolla olursa olsun, önemli olanın gözlemcinin duyuşsal bir cevap vermesi olduğu ifade edilmektedir. Bu cevabın karakterinin kişinin bilişsel kapasitesiyle sınırlı olduğu belirtilmektedir (Davis, 1996: 40-41). Çizelge 1’de Hoffman’ın empatik duyuşla ilgili modeli yer almaktadır. Hoffman, empatik duyuşla ilgili modelinde, insanların başkalarına karşı duyuşsal tepki verme kapasitesi ile özellikle empatik cevap verme ile ilgili olarak, gelişen bilişsel yetenekler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır.

Hoffman’ın (1984) “Bашkalarını bilişsel olarak algılama” olarak adlandırdığı bizimle başkaları arasındaki ilişkiyi anlama kapasitesinin ve başkalarını aklımızda nasıl kavramlaştırdığımızın duyuşsal empatik tepkiye çok önemli etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu kavramlaştırmamızın artan karmaşıklıkta dört evreden oluştuğu ifade edilmektedir. Birinci evrede bebeklerin, ilk yıl boyunca kendisini ve diğerini ayrı bir kişi olarak algılamadığı ve birlik olarak hissetmesi sonucunda üzüntüyü yaşayanın kim olduğunu bilememektedir. Empatik üzüntü çok basit empatik duyuşlarla ortaya çıkmaktadır ve empatinin ilk müjdecisi olarak görülmektedir. İkinci dönemde, bir yaşın sonuna doğru kişi sürekliliğinin kazanılmasıyla, bebek kendisi ve diğerlerinin ayrı birer fiziksel varlık olduklarının farkına varmaktadır. Böylece başkalarının üzüntüsüne tepki gösterirken “ben” ve “diğeri” ayırımını yapabilmektedir. Üçüncü dönemde, 2-3 yaşından itibaren çocuklarda ilkel rol alma kapasitesi ortaya çıkmakta ve çocukluk boyunca karmaşık bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Çocuk diğerlerinin de duyuşları olduğunun ve kendi duyuşlarının diğerlerinin duyuşlarından bağımsız olduğu ayırımına varmaktadır. Rol alma yeteneğinin artması gelişmiş empatiye yol açmaktadır. Dördüncü dönemde, kişi kimliği tamamlanmaktadır. Diğerlerinin şu andaki durumunun ötesinde deneyimleri, kendi kişisel geçmişleri olduğu ve bu insanların birer birey kimliğine sahip oldukları kavranır. Son çocukluk ya da erken ergenlik döneminde çocukların diğer insanların sadece belirli durumlarda değil, aksine yaşamın büyük bir bölümünde zevk ve acı duyuşlarını yaşadıklarının farkına vardıkları ifade edilmektedir. Kişi kimliğine dair sezginin gelişmesinin bilişsel farkındalığın en gelişmiş formunu gösterdiği bu dönemde en gelişmiş düzeyde empati duymanın mümkün olacağı belirtilmektedir (Hoffman 1994:165-166; Davis, 1996: 42-44).

Hoffman’ın empatinin ortaya çıkışını açıkladığı empatik duyuşla ilgili evreleri değerlendirildiğinde; empatinin genellikle basit, istem dışı mekanizmalar yoluyla harekete geçirildiği, bununla birlikte empatinin öznel deneyiminin oldukça karmaşık olduğu görülmektedir. Bilişsel yeteneklerin gelişimiyle birlikte empatik duyuş farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Çocukların başkalarının sıkıntılarının farklı belirtilerini anlamalarının, gelişim süreci içinde sosyal, algısal ve bilişsel yeteneklerinin olgunlaşması ile kendisi ve başkaları arasındaki ilişkiyi anlama kapasiteleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

◆ Fatma Ünal

Yaş	En yakın Ortaya Çıkış Modu	Başkalarını Bilişsel Olarak Algılama	Empatik Cevap
0-1 yaş	Birinci Döngüsel Tepkiler Hareket Taklitçiliği Klasik Koşullanma Doğrudan İlişki	Karşısındakiyle kendini bir olarak algılıyor, kendi ve başkaları arasında belirgin bir ayırım yok.	Global empatik kaygı, olumsuz duygunun paylaşımı, kendisinin mi karşıdakinin mi sıkıntı olduğu belirsiz.
1-2 yaş	Hareket Taklitçiliği Klasik Koşullanma Doğrudan İlişki	Kişi devamlılığı oluşmuş, kendi ve başkaları arasında içsel karşılığı var.	işinin kendisi ve başkaları arasındaki ayırım belirgin olduğu için empati olası. Başkalarına yardım etme çabaları rol-alma yeteneğinin eksikliğinden dolayı genelde uygunsuz.
3-10 yaş	Hareket Taklitçiliği Klasik Koşullanma Doğrudan İlişki Dil Araçlılığı ile Çağışım Rol İma	Kompleks rol alma gelişimi giderek artar.	Rol alma yeteneğinin artması çoğul ve karşıtı duygular olan gelişmiş empatiye yol açar. Yardım etme giderek daha uygun hale gelir.
10 yaş- yetişkin	Hareket Taklitçiliği Klasik Koşullanma Doğrudan İlişki Dil Araçlılığı ile Çağışım Rol İma	Kişi kimliği tamamlar, başkaları zaman ve durumlar karşısında sürekliliğini korur.	En gelişmiş düzeyde empatiyi duyma artık mümkündür. Durumlardaki ipuçlarının ötesinde hayata ve olaylara özet kategorilele empati duyulabilir

(Akt; Davis, 1996:38)

Çizelge 1:Hoffman'ın Empati Gelişim Modeli: Bir Duygusal-Bilişsel Sentez.

### Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi

Yapılan araştırmalarda insanların empatik becerileri ile sosyal davranışlar; işbirliği, yardım davranışı, kendini açma, özgecilik, kaygı, saldırganlık, liderlik, ahlaki yargı, suç işleme, gibi bir çok değişken arasında olumlu ya da olumsuz yönde ilişki olduğu ifade edilmektedir. (Feshbach, Feshbach, 1969:102; Barnett Thompson ve Pfeifer, 1985:679; Batson ve diğ., 1983:706; Kalliopuska 1992:563; Ohbuchı, Tsutomu ve Hiroko, 1992:243; Hughes ve Dunn, 2000:227; Smith Keating ve Stotland, 1989:641). Yaşam koşullarındaki olumsuzlukların, kişiler arasındaki çatışmaların ya da benzerliklerin, stresli koşulların savaş, terör vb. durumların empatik beceri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Clark, 1980:187). Ayrıca, yaş, cinsiyet ve anne baba tutumları ile empatik beceri arasında ilişki olduğu görülmüştür (Cotton, 2001:4, Eisenberg ve Lennon, 1983:100).

Çocuğun doğumuyla birlikte ilk karşılaştığı çevre ailesidir. Çocukların içinde buldukları ailenin sosyo-kültürel düzeyi, ailedeki ilişki biçimi ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları çocukların tüm gelişimlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Çocuk yetiştirme yöntemleri, anne babanın tutum, değer, ilgi ve inançlarının ifadesiyle birlikte bakım ve eğitim davranışlarını da içine almaktadır. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıklar çocukların gelişimlerinde farklı sonuçlara yol açmaktadır.

### Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi ◆

Bebeklikten itibaren çocukların yaşamlarındaki önemli kişilerle olan deneyimleri ve iletişimleri, onların kendilerini nasıl gördüklerini ve bunun sonucunda değişik durumlardaki kişilerle nasıl etkileşimde bulduklarını etkilemektedir. Winnicott (1965), ilk çocukluk dönemini fiziksel ihtiyaçlardan daha çok, psikolojik ihtiyaçların doyurulduğu bir dönem olarak görmektedir. Bu dönemde annenin temel görevinin çocuğun "Ben" duygusunu oluşturmak ve geliştirmek olduğunu vurgulamakta, böylece bu süreç içerisinde empatinin anne düşüncesi ile özdeşleştirilebileceğini belirtmektedir (Akt: Marcia, 1990:87).

Chodorow ve Gilligan, çocuklarda empatinin gelişiminde özellikle kız çocuklarında empatinin anneleriyle olan duygusal ilişkilerinden ortaya çıktığını belirtmektedir. Anne ile olan kendisine kimlik kazandıran, yakın, özdeşleştiren ilişkinin empatiye yol açtığı ifade edilmektedir (Akt: Siegal, 1985:77).

Çocuklar, güvenme, bağımsızlık, girişkenlik empati ve özgüveni aynı anda duyabilme kapasitelerinde gelişmektedir. Sağlıklı bir benlik algısının gelişimi için gerekli olan bu kapasiteler, çocukların içinde buldukları serbest, destekleyici ve yönlendirici olarak ifade edilen sosyal ortamların özelliklerine göre gelişmektedir. Destekleyici ortamlarda yetişkinlerin kişisel kapasiteleri ve çocuklarının onların çocuklarla olan etkileşimlerini canlandırdığı ve zenginleştirdiği ifade edilmektedir (Hohmann ve Weikart, 2000: 49-57).

Çocuğa empatik ve değer vererek davranmanın yanı sıra çocuğun yanında başkalarına empatik ve değer vererek davranan ebeveyn modeli oluşturmanın, çocuklarda empatinin ve prososyal davranışların gelişiminde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Cotton, 2001:4).

Hoffman'ın (1983) üzerinde ısrarla durduğu bir diğer nokta da anne-babaların, çocuğu diğer insanlara yönelik eylemlerinin zararlı sonuçları hakkında bilgilendirmeye yönelik disiplin yöntemi olarak tanımlanan "*indüksiyon*" (tümevarım) kullanımı ile güç iddiasından kaçınma ve sevgiyi geri çekme gibi disiplin yöntemlerinin empatik davranışın gelişiminde göz ardı edilemeyeceğidir (Akt: Berkowitz ve Grych, 1998:5). Hoffman'ın, ebeveyn disiplin yöntemi olan indüksiyon kullanımının çocukların prososyal (işbirliği, paylaşma, yardım etme gibi) davranışları üzerindeki etkisi ile ilgili kuramı son çeyrek yüzyılı etkilemiştir. Hoffman'ın indüksiyon disiplin kuramının prososyal davranışlar ile ilişkisi empatinin gelişiminde kilit rol oynamaktadır. Hoffman'ın kuramını desteklemek için yapılan bir çalışmada 78 çocuk ve onların anneleri ile öğretmenlerinden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarının bu kuramı büyük ölçüde desteklediği indüksiyon disiplin yöntemini kullanan ailelerin çocuklarının daha empatik oldukları daha empatik olanların da daha prososyal davranış gösterdikleri belirlenmiştir (Krevans ve Gibbs, 1996:3263- 3277).

Anne-baba ile çocuklar karşılıklı ilişkilerinde birbirlerinin davranışlarından etkilenmektedir. Çocuklarına kendi ve diğer insanların duygularını tanımlamayı öğreten anne-babaların empati gelişimini kolaylaştırabilecekleri, çocukların kötü davranışlarının başka bir kişinin duygularını nasıl etkilediği konusunda bilgilendirilmeleri sonucu empatinin gelişimini ilerletebilecekleri ifade edilmektedir (Vasta, Haith ve Miller, 1992:461). Radke-Yarrow ve Zahn Waxler (1979) ve diğer bazı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da, çocuklara, hatta çok küçük çocuklara bile, başkalarına karşı davranışlarının sonuçlarından söz etmenin ve karşı tarafı nasıl bir sıkıntıya soktuğu, neden bu davranışın zararlı olduğu konusunda açıklamalar getirmenin ve bu konu-

◆ **Fatma Ünal**

da düşündürmenin onlarda empatiyi ve prososyal davranışları artırdığının görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca sıkıntıda olan birisine, diğerlerinin nasıl yaklaştıklarını görmenin çocuklarda empatiyi şekillendirdiği ve özellikle sıkıntıda olan bireylere yardımcı olma konusunda çocukların gördüklerini taklit ederek empatik tepkilerini geliştirdikleri açıklanmaktadır (Akt: Cotton, 2001:4; Golemon, 1998:130).

Psikologlar, çocukların empatisinin beslenmesinde üç şeyin önemli olduğunu belirtmektedir. 1. Anne babalar diğerlerine karşı kendi çocukları da dahil, empati göstermelidirler ki çocuklarına örnek olsunlar. 2. Çocuklarına diğer insanları dikkate alma ve dinlemeleri öğretilmelidir. 3. Anne-babaların çocuklarına sıcaklık, sevgi ve nezaket göstermeleri gerekmektedir (Barasch, 1998:2).

Aile içinde ebeveynlerin empati düzeylerinin düşük olmasıyla birlikte, düşmanca tavır ve saldırgan tutumları, çocuklara gösterdikleri ilgi ve bakımın azlığı, anne-baba olma isteklerinin yokluğu, çocukla birlikte geçirdikleri zamanın niteliği ve duyarsız ebeveyn olmaları çocuk istismarı ve ihmali ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucunda uyumsuz çocuk davranışlarının arttığı ebeveyn ile çocuk arasında güvenli sevgi bağı kurulamadığı ifade edilmektedir (Feshbach, 1990:276- 278).

Çocuğuna cevap vermeye hevesli, cezalandırmayan ve otoriter olmayan annelerin çocuklarının, duygusal ve bilişsel empati seviyeleri ile prososyal davranış düzeylerinin cezalandıran annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Cotton, 2001:4).

**Empatinin Gelişiminde Anne Baba Tutumları İle İlgili Çalışmalar**

Literatürde belirgin bazı çocuk büyütme davranışları ile, yetişkinlerin sahip oldukları empatik ilgi ve bu kişilere çocukluklarında yöneltilen ana baba tutumları arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır

Anne-baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisini araştıran Yeşilyaprak'ın (1989:105-117), gençlerle yaptığı çalışmada, çocukluk döneminde anne ve babanın çocuğa karşı "ilgi ve şefkat gösterme", "amaçlarına ulaşmasında yardımcı olma ve değer verme" ile "tutarlı bir disiplin yöntemi uygulama"sının kişiliği olumlu yönde etkileyerek gencin içten denetimli olmasına yol açtığı, çocuğun davranışlarını kısıtlayan ona hareket serbestliği tanımayan denetleyici koruyuculuğun, fiziksel ve duygusal ceza yöntemleri uygulamasının ve başarı için baskı yapmasının ise kişiliği olumsuz etkileyerek gencin dıştan denetimli olmasına yol açtığı belirlenmiştir.

Ceyhan (1993:1-11), ana-babaların empatik eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların düşük olanlara, kendi ana-babalarının birbiriyle ilişkileri iyi olanların kötü olanlara, kendi ana-babalarının tutumu demokratik olanların ilgisiz ve otoriter olanlara, sağlık durumlarından memnun olanların olmayanlara, gelirleri yeterli bulunanların bulunmayanlara, kendilerini sakın hissedenerin hissetmeyenlere, çevresiyle ilişkilerinde kendisini güvenli ve rahat hissedebilenlerin hissetmeyenlere, bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerileri yeterli olanların olmayanlara göre empatik eğilim düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Eroğlu (1995: 94), empatik eğilim düzeyi farklı annelerin ortaöğretime devam eden çocuklarının uyum ve başarı düzeylerini incelemiştir. Annelerin empatik eğilim düzeyinin yüksek olmasının çocuklarının kişisel ve sosyal uyum düzeylerini olum-

lu yönde etkilediği görülmüştür. Annenin empatik eğilim düzeyinin çocuklarının akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin önemli olmadığı belirlenmiştir.

Roberts ve Strayer (1987:415-422), okul öncesi çocukların duygusal sıkıntılarına karşı anne-babalarının tepkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 30 aile alınmış, ev gözlemi yapılmış, anne-babaların bilgisi alınmış, gözlemcinin ve çocukların kendine güveni, yeterliliği öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocuğun üzüntüsüne karşı anne-babanın pragmatik tepkileri, duygusal anlamda teşvik etmesi ile çocuğun kendine yeterliliği arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Koestner, Franz ve Weinberger (1990:709), yetişkinlerin empatik ilgilerinin erken çocukluk döneminde ebeveyn davranışları ile ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları 26 yıl süren uzunlamasına çalışmada, araştırma verileri denekler 5 yaşındayken 379 anneden ve 31 yaşına geldiklerinde ise 38 kadın, 37 erkek olmak üzere kendilerinden elde edilmiştir. Araştırma verilerinden, yetişkinin empatik ilgisi ile çocukluk dönemindeki ebeveyn davranışları, çocuğun bakımında babanın sorumluluk alması, bağımsız davranışlarda annenin toleransı, çocuğun saldırganlığına karşı annenin kısıtlamaları ve annenin annelik rolünden hoşnutluğu arasında ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Eisenberg ve arkadaşlarının (1992:583-602), yaptığı çalışmada, annelerin başkalarına karşı duygusal tepki verme ve çocuk yetiştirme davranışları arasındaki ilişkinin yanı sıra ailelerin duygusal yapısı ile 5-6 ve 8-9 yaş arasındaki 117 çocuğun başkalarına karşı empatik duygusal cevapları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada annelerin ve çocukların sempati oluşturan bir filme karşı kalp hızı, yüz ifadeleri ve kendi rapor ettikleri tepkileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonunda; annenin perspektif alması ile çocuğunu prososyal davranışlara yönlendirmesi ve evdeki negatif baskın duygu ile kız çocuklarının sempatileri ilişkili bulunmuştur. Annenin kişisel sıkıntıları (özellikle küçük kızlar için) ve evdeki negatif duyguların da (her iki cinsiyet içinde) çocukların kişisel sıkıntı işaretleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Annelerin kendi çocuklarının deneyimleri ile film karakterlerinin deneyimleri arasında bir bağ kurması çocukların filme verdikleri tepkilerle ilişkili çıkmıştır. Annelerin empatik yapıları ile çocukların empatik duygusal cevapları arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Eisenberg ve arkadaşları (1993:131-147), annelerin empatik özellikleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile çocuklarına model olma davranışlarını anneleri ve onların 111 çocuğunu (anaokuluna ve üçüncü sınıfa giden) inceleyerek ele almışlardır. Araştırmada, çocukların ağlayan bir bebeği rahatlatırken ortaya koydukları duygusal tepkiler de incelenmiştir. Araştırma sonunda, annelerin çocukları sıkıntılıyken ya da huzursuzken uyguladıkları problem çözme ve tartışma uygulamalarının, kızların araştırma sırasındaki ağlayan bebeğe yardım etme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Empati ile problem çözen annelerin çocuklarına, üzüntülü durumlarda başkalarının sıkıntısı ile etkili bir şekilde başa çıkabilmeyi öğretebilecekleri görülmektedir.

Eisenberg, Fabes ve Murphy (1996:2227-2247), ebeveynlerin çocuklarının olumsuz davranışlarına karşı tepkileri ile çocuklarının sosyal yeterliği ve rahatlatma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada, 6. sınıfa devam eden 148 öğrencinin anne babalarının rapor ettikleri duyguyla ilgili ebeveynlik davranışları ile öğretmenlerinin rapor ettiği çocukların sosyal becerileri, popüleriteleri, baş etme becerileri ve bir bebeği rahatlatma sırasındaki kalite ve miktar arasındaki ilişki

◆ **Fatma Ünal**

incelenmiştir. Araştırma verilerinden annenin probleme odaklı davranışlarının çocuğun sosyal davranışları ve başetme becerisi ile pozitif olarak ilişkili olduğu, ancak annenin önemsememe davranışlarının daha düşük derecede sosyal yeterlilik ve daha yüksek derecede sakınarak başetmeyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada babaların davranışları ile ilgili pek az bulgu elde edilmiş olmakla birlikte, sosyal yeterliliği düşük olan kızların babalarının daha az probleme odaklı davranış rapor ettikleri görülmüştür. Annelerin duygu odaklı ve problem odaklı tepkilerinin yanı sıra, duygunun ifade edilmesi yönünde çocuklarını desteklemesi, erkek çocuklarının rahatlatma davranışları ile ilişkili bulunmuştur. Ancak, annenin duyguların ifade edilmesini cesaretlendirmesi kızların rahatlatma kalitesi ile orta derecede ilişkili bulunmuştur.

Stern, anne ve onun ikiz çocuklarıyla yaptığı çalışmasında, anne ile çocukları arasında tekrarlanan uyum ve uyumsuzluk durumlarının, yetişkinlerin yakın ilişkilerindeki beklentilerini şekillendirdiğini belirtmektedir. Stern aralarındaki uyum sayesinde annelerin çocuklarına onların ne hissettiklerini bildiklerini ifade ettiklerini saptamıştır. Örn.: Bir bebeğin keyifli sesler çıkardığı zaman annesinin onu onaylaması, onun heyecan düzeyiyle uyumlu olduğunu gösteren onaylayıcı mesaj vermesi gibi. Bu uyumun defalarca sağlanması sonucunda bebeğin, diğer insanlarda onun hissettiklerini paylaşma yeteneği ve isteği bulunduğunu anlamaya başladığı belirtilmektedir (Akt: Goleman, 1998:131-132).

Anne-baba sıcaklığı ve olumlu etkileşimin çocukların empatik karşılık verme ve sosyal yeterlik üzerine etkilerini incelemek üzere 180 ilkokul çocuğu ile yürütülen bir çalışmada araştırma verileri, çocuklar 2. ve 5. sınıfa devam ederken ve bundan 2 yıl sonra elde edilmiştir. Bulgulardan, anne ve babaların özellikle annelerin olumlu etkileşimlerinin, anne-baba sıcaklığı ile çocukların empatisi arasındaki ilişkiyi savunan hipotezi desteklediği görülmüştür (Zhou ve arkadaşları, 2002:893).

Strayer ve Roberts (2004:229-255), duygusal faktörlerin çocukların empati düzeyi ve prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyerek çocuğa ait duygusal faktörlerin ebeveynlere ait faktörlerle (empati, duygusal dışavurum, çocukların duygularını ifade etmelerinin teşvik edilmesi, sıcaklık ve kontrol) ilişkisini karşılaştırmışlardır. 5-13 yaşlarında 50 çocuk ve anne babaları ile yürütülen çalışmada, çocukların yaşının ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğa ait duygusal faktörlerin %32'sini açıkladığı, bunun çocukların rol alma ve empati düzeyini güçlü bir şekilde tanımladığı belirlenmiştir.

Kestenbaum, Farber ve Sroufe'nin (1989) yaptıkları çalışmada, duyarsızlık ve tutarsız ilgi ile çocuğun duygusal gereksinimlerine karşı ebeveynin kendini geri çekmesinin çocuğun empati düzeyinin düşük olması ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Akt: Cotton, 2001:4).

Hinchey ve Gavelek'in (1982:395) araştırma sonuçlarına göre de, babanın anneye fiziksel zarar verdiği evlerin çocuklarında empati düzeyinin düşük olduğu, bu çocukların başkalarının duygusal durumlarını fark edemedikleri ve buna uygun davranamadıkları görülmüştür.

Kohn (1991) tarafından yapılan çalışmada ise, çocuğun olumlu davranışını geliştirmek için "ödül" ya da "rüşvet" vermenin ters etki yaptığı belirtilmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda prososyal davranışların gelişmesi için ödül verildiğinde,

### Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi ◆

dikkatin ödülün verilmiş nedeninden çok ödülün kendisine yöneltildiği, ödül geri çekilince ise istenen davranışın zamanla yok olduğu gözlenmiştir (Akt: Cotton, 2001:4).

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, empati düzeyi yüksek olan çocukların, başka insanlara sorumluluk duyan, başkalarına empati gösteren, başkalarına değer veren, çocuklarına ilgi ve şefkat gösteren, kısıtlayıcı olmayan demokratik bir tutum sergileyen ailelerden geldikleri görülmektedir. Araştırmalara göre empatik olan ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyen çocuklar, anne ve babaları gibi başkalarına değer vermeyi ve empati göstermeyi öğrenmekte ve uygulamaktadır. Buna karşın, ebeveynlerin empati düzeylerinin düşük olmasıyla birlikte çocuklarına şiddet göstermeleri, duygusal yönden çocuklarının gereksinimlerine karşılık vermemeleri, tutarsız ilgileri, baba tarafından anneye fiziksel şiddet uygulanması ve çocuklarının davranışlarını para ya da hediye gibi rüşvetle ödüllendirmeleri sonucunda çocuklarda empati duygusu yeterince gelişmemektedir. Bu tür ortamlarda yetişen çocuklarda davranış (saldırganlık, suç işleme gibi) ve sosyal uyum problemlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuklar ne kadar empatik ve şefkatli büyütülürse, onların tam tersi eğilimlerinin azalacağı, empatik becerilerinin artmasıyla iletişim çatışmalarına girmeden kendisiyle, çevresiyle ve doğayla barışık, sosyal yönden uyumlu ilişkiler kurabileceği görülmektedir.

### Sonuç

İnsanlar yaşamlarının hemen her evresinde diğer insanlarla iletişim kurmaktadır. Bu iletişimin başarısı bireyin yaşamındaki mutluluğun temelini oluşturmaktadır. Sağlıklı insan ilişkilerinin temelinde empatik duyarlılık yer almaktadır. Dökmen (2000:146), empatinin, danışma ortamlarının yanı sıra günlük yaşamın hemen her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma özelliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, insanların kendileriyle empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissettiklerini, empatik beceriye sahip kişilerin ise çevreleri tarafından sevildiklerini ifade etmektedir.

Bebeklikten itibaren çocukların etkileşimde buldukları kişilerle olan deneyimleri onların kendilerini nasıl gördüklerini ve diğer insanlarla etkileşimlerini etkilemektedir.

Çocuklarına sağlıklı bir model oluşturamayan, içten ilişkilerle onlarda güveni, bağımsızlığı, inisiyatif kullanmayı, özgüveni ve empatiyi destekleyip yüreklendirmeyen anne ve babaların çocuklarının kişilik gelişimlerini olumsuz etkiledikleri belirtilmektedir (Yavuzer, 1998:119; Hohmann ve Weikart, 2000: 43-57).

Özellikle, insan gelişim sürecinin en kritik geçiş dönemlerinden birini oluşturan ve empatinin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde çocukların gelişiminde önemli role sahip olan anne-babaların, çocuklarını empatik olarak destekleyebilmeleri sağlıklı bir benlik algısının gelişimi için önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar empati kurma becerisinin iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığını, empatinin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve diğer prososyal davranışları artırdığını, bunun yanı sıra saldırganlığı ve diğer antisosyal davranışları azaltıcı bir rol oynadığını ve çocukların derslerindeki başarılarını arttırdığını göstermektedir.

Yetişkinlerin empatik becerileri ile onlara çocukluklarında uygulanan anne-baba tutumları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalara dayanılarak; anne-



◆ **Fatma Ünal**

babaların empatik becerilerinin yükselmesiyle birlikte, çocuklarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilecekleri ve çocukları ile daha sağlıklı iletişim kurabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle şiddetten uzak, sağlıklı ilişkilerin kurulduğu empatik bir toplum oluşturulabilmesi için anne-babaların ve çocuklarla etkileşimde bulunan yetişkinlerin ve öğretmenlerin empatik becerilerini artırıcı eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir

Toplumların geleceğini belirleyen değerlerin çocuklara hayatın ilk yıllarından itibaren kazandırılması önem taşımaktadır. Erken çocuklukta duygusal ve sosyal becerilerin kazandırılması ve çocukların sahip oldukları deneyimler bu sürenin geleceğe olan önemli etkisi nedeniyle oldukça önemlidir. Çocukların gelişiminin desteklenmesi, anne baba ve çocukla ilgilenen yetişkinler ile ilerleyen yaşlarda öğretmenlerin çocuklara gösterdiği sıcak, duyarlı ve güvenli bakım ve ilgiyle sağlanmaktadır. Empati becerisinin geliştirilmesi durumunda bireyin ve toplumun kazanımlarının neler olabileceğine ilişkin araştırma sonuçları, empatinin yeni kuşaklara kazandırılabilmesi için anne-baba ve çocukla ilgilenen yetişkinler ile öğretmenlerin eğitilmelerinin yanı sıra çocukların empatik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminden itibaren ailede ve okul ortamında verilecek empati eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca eğitim programlarında yer alan empati ile ilgili amaç ve kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak eğitim süreçlerinin planlanması ve etkin kılınması gerekmektedir.

Düzenlenen öğrenme yaşantıları sırasında ve çocukla etkileşimde buldukları her ortamda anne baba ve eğitimcilerin çocuklara empatik davranarak ve söylediklerini kendileri uygulayarak iyi birer model olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çocuklarla sevgi ve güven ilişkisi kurmaları, çocukların duygularını anladıklarını ve hissettiklerini onların duygularını tanımlayarak ve kabul ederek ifade etmeleri, çocuklara davranışlarının başkaları üzerindeki etkisinden bahsetmeleri, onlarla başkalarının ne hissettikleri hakkında konuşmaları, çocukların kendisi ve başkaları arasındaki benzerliklere odaklanmasını sağlamaları, çocukların insanlar arasındaki farklılıkları hoş karşılamaları, başkalarını kabul etmeleri ve onlara güvenmeleri konusunda desteklemeleri empatinin gelişiminde önemli görülmektedir. Ayrıca

Çocuklara sorumluluk vermek,

Çocukları ihtiyacı olan kişilere yardım etmeyi amaçlayan organizasyonlara yönlendirmek,

Çocukların toplum yararına faaliyetlere katılmalarını teşvik etmek,

Çocuklara kitap okumak, film izletmek, şiir okumak ve onların bu çalışmalar hakkında konuşmalarını sağlayarak farklı düşünce ve duyguların ayırımına varmalarını sağlamak. Farklı durumlara (şanssızlık, kaygı, yoksulluk gibi) ait resimler göstererek onları başkaları adına ve onların ihtiyaçları adına düşünmeye yöneltmek.

Eğitici drama çalışmaları ve dramatik oyun yolu ile çocukların duygularını ifade etmelerine ve tanımalarına yardımcı olmak,

Rol oynama ve özdeşim kurmanın özel bir şekli olarak engelli olanları anlama egzersizleri yapmak (engellilerin kullandığı protezlere ve diğer aletlere aşina olmasını sağlamak için engellilerle ilgili bir takım aktiviteler yapmak),

### Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi ◆

Özünde olumlu bir özelliği olduğu düşüncesi kuvvetlendirildiği zaman bireyin o özellik ile ilgili davranışlarında artma gözlenmesi nedeniyle çocukların güçlü yönlerine odaklanarak onlara olumlu özellikler atfetmek,

Çocukların empati düzeylerini artırdığı bilinen müzik etkinlikleri ile bitki yetiştirme ve hayvan besleme gibi uğraşlarını teşvik etmek empatik becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

#### Kaynakça

- BARASCH, Douglas, S. (1998). "Empathy And Compassion," **Family Life**, 54, 3p, 1c.
- BARNETT, Mark, A., M.A, THOMPSON ve J.R, PFEIFER. (1985). "Perceived Competence to Help and the Arousal of Empathy." **The Journal of Social Psychology**, 125 (5), 679-680.
- BARNETT, Mark, A. (1990), "Empathy And Related Responses In Children", N.Eisenberg, J. Stayer (Ed.), **Empathy And Its Development**, Cambridge University Press, Newyork.
- BATSON, C. Daniel ve başk. (1983)." *Influence of Self Reported Distress and Empaty on Egoistic Versus Altruistic Motivation to Help.*" *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (3), 706-718.
- BATSON, C. Daniel., FULTZ, J. ve SCHOENRADE, A. P. (1987). "Distress And Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions With Different Motivational Consequences", *Journal Of Personality*, 55 (1), 19-39.
- BATSON, C. Daniel ve başk. (1988) "Five Studies Testing Two New Egoistic Alternatives to The Empathy Altruism Hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (1), 52-77.
- BERKOWITZ, Marvin, W. ve GRZYCH, J. H. (1998). "Fostering Goodness: Teaching Parents To Facilitate Children's Moral Development. Fostering Goodness", <http://Parenthood.Library.Wise.Edu/Berkowitz/Berkowitz.Html>
- CEYHAN, A., Aykut. (1993). **Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- CLARK, Kenneth, B. (1980). "A Neglected Topic In Psychological Research", **Amerikan Psychologist**, 35 (2), 187-190.
- COTTON, Kathleen (2001). "Developing Empathy In Children And Youth", <http://www.nwrel.org/spcd>.
- DAVIS, Mark, H. (1996). **Empathy, A Social Psychological Approach**, Westview Press, Colorado.
- DÖKMEN, Üstün (1988). "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, xx (1-2), 155-190.
- ..... (2000), **İletişim Çatışmaları Ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- EISENBERG, Nancy ve LENNON. R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. **Psychological Bulletin**, 94 (1), 100-131.
- EISENBERG, Nancy ve başk. (1992). "The Relations of Maternal Practices an Characteristics to Children's Vicarious Emotional Responsiveness". **Child Development**, (63), 583-602.
- EISENBERG, Nancy ve Başk. (1993)." *The Relation Of Empathy. Related Emotions And Maternal Practiers To Children Comforting Behavior*", **Journal Of Experimental Child Psychology**, (55), 131-150.
- EISENBERG, Nancy, R. A. FABES ve B.C. MURPHY. (1996)." *Parents Reaction to Children's Negative Emotions. Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior.*" **Child Development**, (67), 2227-2247.
- EROĞLU, Nurşen. (1995). **Empatik Eğilim Düzeyleri Farklı Annelerin Çocuklarının Uyum ve Başarı Düzeyleri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- FESHBACH, Norma, D. Ve S. FESHBACH. (1969). "The Relationship Between Empathy and Aggression in two Age Groups". **Developmental Psychology**, 1 (2), 102-107.

◆ Fatma Ünal

- FESHBACH, Norma, D. (1990). "Parental Empathy And Child Adjustment/ Maladjustment", N. Eisenberg ve J. Stayer (Ed.), **Empathy And Its Development**, Cambridge University Press, New York.
- GOLEMAN, Daniel (1998). **Duygusal Zeka**, (Çev. Seçkin Yüksel), Varlık Yayınları, İstanbul.
- HINCHEY, Frances ve GAVELEK, S. (1982). "Empathic Responding In Children Of Battered Mothers", **Abuse And Neglect**, 1 (6), 395-401.
- HOFFMAN, Martin, L. (1994). "The Contribution Of Empathy To Justice And Moral Judgment", B. Puka (Ed.), **Reaching Out**, Garland Publishing Inc, New York. London.
- HOHMANN, Mary ve WEIKART, D. P. (2000). **Küçük Çocukların Eğitimi**, (Çev. Sibel Saltiel Kohen), Ülfet Öğüt (Der.), Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul.
- HUGHES, Claire ve J. DUNN. (2000). "Hedonism or Empathy?: Hard-to- Manage Children's Moral Awareness and Links With Cognitive and Maternal Charecteristics". **British Journal of Developmental Psychology**, 18, 227-245.
- ICKES, William ve SIMPSON, J.A. (1997). "Managing Empathic Accuracy in Close Relationship", William ICKES (Ed.), **Empathic Accuracy**, The Guilford Press, London.
- KALLIOPUSKA, Mirja. (1992). "Hostility of Asocial Youth As Measured By The TAT ad Rorschach." **Perceptual and Motor Skills**, (74), 563-566.
- KREVANS, Julia ve GIBBS, J.C. (1996). "Parents's Use Of Inductive Discipline: Relations To Children's Empathy And Prosocial Behavior", **Child Development**, (67), 3263-3277.
- KOESTNER, Richard. C. FRANZ ve J. WEINBERGER. (1990). "The Family Origins of Empathic Concern: A 26 Year Longitudinal Study" **Journal of Personality and Social Psychology**, 58 (4), 709-717.
- LENNON, Randy ve EISENBERG, N. (1990). "Gender And Age Differences In Empathy And Sympath", N. Eisenberg, J. Stayer (Ed.), **Empathy And Its Development**. Cambridge University Press, Newyork.
- MARCIA, James (1990). "Empathy And Psychotherapy", N. Eisenberg, J. Stayer (Ed.), **Empathy And Its Development**. Cambridge University Press, Newyork.
- OHBUCHI, Ken-ich, T. TSUTOMU ve M. HIROKO. (1992). "Empathy and Aggression Effect of Self Disclosure and Fearful Appeal." **The Journal of Social Psychology**, 133 (2), 243-253.
- ROBERT, William ve STRAYER, J. (1987). "Parents' Responses To The Emotional Distress Of Their Children Relation With Children's Competence", **Developmental Psychology**, 23 (3), 415-422.
- SIEGAL, Michael (1985). "Mother-Child Relations And The Development Of Empathy: A Short-Term Longitudinal Study", **Child Psychiatry And Human Development**, 16 (2), 77-86.
- SMITH, Kyle, D., J.P. KEATING ve E. STOTLAND (1989). "Altruism Reconsidered: The Effect of Denying Feedback on a Victim's Status to Empathic Witnesses". **Journal of Personality and Social Psychology**, 57 (4), 641-650.
- STRAYER, Janet ve ROBERT, W. (2004). "Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices", **Social Development**, 13(2), 229-225.
- VASTA, R., HAITH, M. M. ve MILLER, S. A. (1992). **Child Psychology. The Modern Science**, Tahn Willey And Sons Inc, Newyork.
- YAVUZER, Haluk (1998). "Yaygın Ana-Baba Tutumları", **Ana-Baba Okulu**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (1989). "Anne ve Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma", **Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-PaYayınları, İstanbul
- ZHOU, Quing ve Başk. (2002). "The Relations of Parental Warmth And Positive Expressiveness To Children's Empathy-Related Responding And Social Functioning: A Longitudinal Study", **Child Development**, 73 (3) 893-915.
- WOOLFOLK, Anita. B. (1993). **Educational Psychology**, Allyn And Bacon A Division Of Simon And Schuster, London.

## THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN CHILDREN: THE EFFECT OF PARENTS' ATTITUDES IN THE DEVELOPMENT OF EMPATHY

Fatma ÜNAL\*

### Abstract

Empathy which is a powerful talent for communication can be briefly described as to understand what the others think, feel and need at that moment and to show that he/she understands the other without any judgement. Empathy which has a very important role in personal relations also affects the parents' attitudes towards their children. There are studies which show that there is a relation between the adult's emphatic skills and their parents' attitudes towards them in their childhood. It is important to act in an empathic way to the child to have a peaceful, sensitive and healthy society. This article reviews the description of empathy, the development of empathy, and the role of parent's attitudes in the development in empathy.

**Key Words:** Empathy, Empathy development, Parent attitudes

---

\* Assistant Professor.; Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya

# ABDULLAH CEVDET'İN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE İÇTİHAD DERGISİNDE BAZI EĞİTİM SORUNLARI

Mustafa GÜNDÜZ\*

## Özet

İçtihad mecmuasının Türk kültüründe önemli bir yeri vardır. Bu dergide ortaya atılan görüşlerde Batıcı düşüncenin etkin bir sözcülüğü yapılmıştır. Dergide toplumsal, siyasî, iktisadî ve kültürel hayatın hemen bütün konuları detaylı olarak işlenmiştir. Dergide savunulan görüşlerin birçoğu Cumhuriyet döneminde somut olarak hayata geçmiştir. Bu haliyle İçtihad'da düşünsel olarak inkılâpların hazırlığı yapılmıştır.

İçtihad'da toplumsal sorunlar batıcı bir gözle ele alınmıştır. Sorunların çözümü için eğitime ayrı bir önem verilmiştir. Abdullah Cevdet eğitime en çok değer veren ve değinenlerdendir. İçtihad yazarlarının eğitim konusunda ortak görüşleri şöyledir: Toplumsal değişme için eğitim vazgeçilmez bir unsurdur, ancak dönemin eğitimi bunun için elverişli değildir. Eğitimde modern şartlara uygun, köklü ıslahatlar yapılmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** II. Meşrutiyet, içtihad, eğitim, toplumsal değişme, eğitimde ıslahat

## Giriş

Osmanlı devletinin modernleşme süreci ve modern Türkiye'nin oluşumu farklı yönleriyle hâla araştırılan ve tartışılan önemli konulardandır. Mustafa Kemal'i ve Cumhuriyet Türkiyesini ortaya çıkaran Tanzimat ve meşrutiyet düşüncesinin kökenleri ve içeriği anlaşılacak uğruna sorgulanmaya devam etmektedir. Bu araştırmaların yoğunlaştığı dönemlerin başında II. Meşrutiyet gelir. II. Meşrutiyet Osmanlı devletinin süre bakımından en kısa, ama içine sığdırdığı olaylar ve tecrübeler bakımından en uzun zaman dilimidir. 1908'de Anayasa'nın yeniden yürürlüğe konmasıyla büyük bir değişim başlamıştır. Bu değişim öncelikle siyaset, basın ve düşünceyi ifade etme alanlarında hissedilmiştir. Abdülhamid döneminde özlemi çekilen hürriyete kavuşan okuryazar kesim, her düşündüğünü matbu hale getirme yarışı içine girmiştir. Böylece 'anarşi noktasına varan' bir basın hayatı başlamıştır.

Abdullah Cevdet'in(1869-1932) İçtihad Mecmuası II. Meşrutiyet basınının bütün özelliklerini gösterir. İçtihad, 4 Eylül 1904'te Cenevre'de çıkarılmaya başlandı. Dönemin önde gelen onlarca yazar, düşünür ve siyasetçisi görüş, düşünce ve eleştirilerini bu dergide yayımlama imkânı bulmuştur. Yazarlar içinde Abdullah Cevdet'in ayrı bir önemi vardır. *İçtihad* bütün önem ve felsefesini ondan alır. A. Cevdet ile bir-

\* Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ

likte, Kılıçzâde Hakkı, Celal Nuri(İleri), Rıza Tevfik(Bölükbaşı), Ahmed Agayef(Ağaoğlu), Kazım Nami (Duru), Edhem Nejad, Ali Kami, Mehmed Zeki, Orhan Rıza, Süleyman Nazif, Peyami Safa vd. birçok önemli isim İctihad'ın yazar kadrosundadır. Abdullah Cevdet'i kültürel ve edebî birikimi bakımından 'tek başına bir Edebiyat Fakültesi' olarak tavsif eden Cemil Meriç, onun ömrünü verdiği dergisi hakkında şöyle bir değerlendirme yapar: "Bir İctihad koleksiyonu 1938'den bu yana(1964'e kadar) yayımlanan dergilerin topundan daha değerli"(Meriç, 1988, 363). Gerçekten de İctihad üç ayrı siyasî dönemi (II. Abdülhamid, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet) görmüş, üç ayrı ülkede (İsviçre, Mısır ve Türkiye) yayımlanmış, Türk düşünce hayatında bütün güçlüklerle ve engellere rağmen 28 yıl boyunca 358 sayı aralıksız çıkabilmiş tek düşünce dergisidir. Türkiye'nin kültür, siyaset ve modernleşme tarihinde oldukça önemli bir olgu olarak varlığını, etkisini ve tartışılır durumunu hâla muhafaza eden Batılılaşma ve Batıcı düşüncenin II. Meşrutiyet döneminde en yüksek düzeyde temsilciliğini İctihad yapmıştır. Bu bakımdan oldukça önemlidir. İctihad'da toplumsal, siyasî, iktisadî, dinî, kültürel, felsefî, eğitim vb. birçok konuda yazılar, yorumlar ve değerlendirmeler yayımlanmıştır. Yayımlandığı süre içinde bir çok kez tepki çekmiş ve defalarca kapatılmıştır. Ancak adını hatırlatan başka isimlerle yeniden yayımlanmıştır. Derginin bütün konulara nüfuz eden temel felsefesi, toplumsal değişim için Batı değer ve kurumlarını sıkı bir süzgece tabi tutmadan almaktır. Derginin en belirgin karakteristiği, A.Cevdet'in "Garb medeniyetini gülüyle dikenle isticnâs etmek mecburiyetindeyiz"(A. Cevdet, 1329c, 1984) ifadesiyle özetlenmektedir. İctihad'da savunulan görüşlerden birçoğu Cumhuriyet'in ilanından sonra hayata geçmiştir. Bu bakımdan İctihad Mecmuası Cumhuriyet inkılaplarının düşünsel hazırlığının ve karikatürize planının yapıldığı entelektüel bir alan olarak görülmektedir. Öyle ki, *Tevhid-i tedrisat, harf inkılâbı, aşarın kaldırılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması, medreselerin kaldırılarak yerine üniversitelerin açılması, uluslararası takvim ve ölçü birimlerinin alınması, medeni hukukun kabulü, kadın haklarına yenilikler getirilmesi, kılık kıyafette yeniliklere gidilmesi, şapka giyilmesi* gibi Cumhuriyet inkılapları yaklaşık on- on beş sene önce ilk ve etkili bir biçimde İctihad mecmuasında tartışılmış ve bazılarının uygulaması bile yapılmıştır. Bundan sonra yeni Cumhuriyet'in kadrosuna projeleri yapılan, üzerinde mutabakata varılan inkılâpların hayata geçirilmesi kalmıştır. Bu araştırmada kültür tarihinin önemli süreli yayınlarından İctihad mecmuasında eğitim üzerine yapılan tartışmalar ve Cumhuriyet inkılâplarının söz konusu fikrî 'arka planı' üzerinde durulacaktır.

### İctihad Mecmuasında Yapılan Temel Eğitim Tartışmaları

Son dönem Osmanlı aydınları devletin eğitim durumu konusunda karamsar bir tutum içindedir. Bütün sorunların eğitimsizlikten ve cehaletten kaynaklandığına yönelik yaygın görüş onları bu noktadan çarelere yöneltmiştir. Sırf eğitim konusunu işleyen gazete ve dergiler çıkarılmıştır. Dönemin süreli yayınlarında aydınların sürekli üzerinde durdukları "talim ve terbiye" kavramından bu günkü anlamda "eğitim ve öğretim"i kastettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada da "talim ve terbiye", "eğitim" anlamında kullanılmıştır.

Balkan Harbinde(1912) alınan ağır mağlubiyetin sonuçlarını değerlendiren ve ciddi özeleştireler yapan aydınlar, bu mağlubiyetin sadece askerî bir yenilgiyle açıklanamayacağını, daha köklü ve toplumsal nedenlerinin olduğunu, bunların başında da askerin ve halkın eğitimsizliğinin geldiğini dile getirmişlerdir. Öyle ki Balkan harbine katılan askerlerin ellerindeki makineleri kullanmaktan aciz oldukları dile getirilmiştir. Bu sebepler neticesinde özellikle İctihad dergisi yazarları kuvvetli ve kudretli

◆ Mustafa Gündüz

olmanın yolu olarak eğitimi, bilimi ve bilgili olmayı hep ön planda tutmuştur. Bunun için dergi yazarlarından Bedirhan, yeni neslin öncelikle ruhen eğitilmesi, şuur sahibi olması üzerinde durmuştur. Bunu sağlamanın yolu da ilim ve irfandır(K. Bedirhan, 1328, 1164-5). A. Cevdet'e göre de, bu asırda selâmetin şartı üçtür: Bunlar, "zengin olmak, kuvvetli olmak ve âlim ve fazıl olmaktır. Bu üç şartı hayatında birleştirmeyenler gelecekte ve rahat yaşamaktan ümitli olmamalıdır"(A. Cevdet, 1329 h, 1304). Yazara göre eğitim, bilim, ekonomi ve askerî güç birlikte ve birbiriyle etkileşim halinde olmalıdır. Çünkü toplumdaki kurumlar etkileşim halindedir. Birinde meydana gelen iyileşme diğerlerini etkileyeceği gibi tersi de mümkündür. Bu konuda Mustafa Asım, "bu çağda var olabilmek için, çağa layık bir eğitim almakla ve bu çağa uygun düşünmekle mümkündür. 20. asra göre bir kafaya sahip olmayanlar ilerleme değil, hayatlarını bile koruyamazlar. Bunun için öncelikle istenilen tarzda eğitim almalı ve ona göre yaşanmalıdır"(M. Asım, 1329, 1641) der. Ona göre çağın gerektirdiği eğitimi almayanlara yaşama şansı bile yoktur.

İçtihad'ın önemli özelliklerinden biri, topluma ansiklopedik bilgiler vermektir. Bunu toplumun aydınlanması için yapmakta ve bir misyonun devamı olarak üzerinde durmaktadır. Bu misyon, Münif Paşa'nın *Mecmua-yı Fünûn*'da başlattığı halka ansiklopedik bilgi vererek eğitim seviyesini yükseltme düşüncesidir. İçtihad niçin böyle yaptığı izah için Osmanlı Devletinin eğitim durumu ile diğer devletlerin eğitim durumu hakkında karşılaştırmalar yapmıştır. Bunlardan birinde İtalya hakkında genel bilgi verilirken, İtalya'da eğitim durumu ile (Türkiye)Osmanlı eğitim durumu karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada Avrupalı devletlerin eğitimi ne kadar önemsedikleri eğitime ayırdıkları bütçelerden açıkça görülmektedir. Oysa Osmanlı devleti onların yarısını bile eğitime ayıramamaktadır(A. Cevdet, 1327 b, 888). Eğitime yönelik ansiklopedik bilgiler ilkokullar(ibtidâiler), medreseler, Osmanlı maarifinin II. Meşrutiyet dönemine kadar gelişimi, yabancı okullar ve bu okulların öğrenci sayıları vs. konularda devam etmiştir(Satı, 1329 c, 1463;1329 a, 1379). *İçtihad*'da kaleme alınan seyahat yazılarında gezilen bölgelerin eğitim faaliyetlerine mutlaka değinilmiştir. Bu yazıların bazılarında neredeyse en fazla yer eğitime ayrılmıştır. Gidilen, gezilen yerlerde okullara özellikle uğranmış ve o bölgenin eğitimi hakkında geniş bilgiler toplanmıştır. (A. Cevdet, 1329 g, 1459-1463; H. Sermed, 1329 b, 2028-2030) Cevdet'in seyahat notlarında bölgede ne kadar okul olduğu, ne kadar öğretmen, öğrenci ve okul türü olduğu ayrıntılı bir şekilde verilmektedir.

Abdullah Cevdet Mondros Mütarekesinden sonra *İkdam* gazetesinin yazarıdır. Buradaki kısa süren yazarlığı sırasında eğitime sıkça değinen Cevdet, Prens Sabahattin'in(Prens Sabahattin, 1334) uzun zamandır üzerinde durduğu eğitim kuramını savunmuştur. Şartlar uygun olduğu zaman şahsî teşebbüsün Osmanlı toplumu için gerekliliğini ve Anglo-Sakson eğitiminin yararlılığını dile getirmiştir. Ferdî teşebbüs ve şahsî gayret olmadan memleketin gelişemeyeceği ısrarla söylemiştir. Çünkü ona göre Osmanlı devleti büyük ölçüde memurlar devletidir. Halkın çoğu devlet memuru olabilmek için can atmaktadır. Bu durumu 'memuriyetperestlik hastalığı' olarak niteleyen Cevdet, 'Memuriyetperestlik' diye tercüme etmek istediğimiz "fonctionnarisme" hangi millette çoğalmışsa o milletin geleceği verem olmuş demektir"(A. Cevdet, 1327 c, 911) diyerek gençleri ferdî teşebbüse, çalışmaya ve gayrete davet etmektedir.

Eğitimin neden önemli olduğunu açıklığa kavuşturulmak için Cevdet 1876 Anayasasındaki ilgili maddeyi örnek göstererek şöyle der: "Talim ve terbiye işinin ne kadar büyük bir iş olduğunun en önemli delili Kanun-ı Esasî'mizin ilk öğretimi Me-

mâlik-i Osmaniye'de mecbur ve ücretsiz kılmasıdır" (A. Cevdet, 1330 b, 120). Eğitimin öneminin kanunla belirtilmesinin yanında yazar meseleyi daha da ileriye götürerek; "Bu ülkede hayat kadar önemli belki ondan daha önemli iki mesele vardır: Genel sağlık ve eğitim. Ancak ona göre her ikisine de gereken önem asla verilmemektedir" (A. Cevdet, 1328, 1132).

İctihad yazarlarına göre toplumsal sorunların temelinde eğitim vardır. İlk okuma yazma, spor, eğlence, millî çıkarlar, kadın sorunları hep eğitimle ilişkilidir ve bu konularda meydana gelen sorunların, dertlerin başı eğitimdir: "Terbiye meselesi bütün meselelerin başıdır. Kadın meselesi, ilköğretim meselesi, spor meselesi, millî amaç meselesi ve toplumumuzu bu gün ciddi olarak meşgul eden nice nice meseleler hep terbiye meselesinden doğmuştur" (R. Tefvik, 1239 b, 1053). Onlara göre, seciyesi sağlam bir toplum yetiştirmenin ve bir milleti millet yapan özelliklerin bireylere kazandırılmasında en önemli rolü eğitim oynamaktadır. Bu açıdan eğitimi önemli gören Halide Edib bir atama krizi dolayısıyla yazdığı yazıda: "Milletleri yetiştiren, milletleri millet yapan, tarz-ı talim ve terbiyedir. Onlara insanlıkları, milliyetleri ile iftihar etmeyi öğretmek ve onlara şahsî ve millî, bükülmez, kırılmaz bir izzet-i nefis vermek, tahkire karşı eğilmez kavî bir arka kemiği vücuda getirmek eğitimin işidir" (H. Edib, 1330, 2152) der. İçinde bulunulan zamanda Osmanlı toplumunun eğitimin durumu hiç de iyi değildir. "Bütün fedakârlığa rağmen maarifimiz istenilen derecede ilerleyemedi. Meşrutiyet'in ilanından beri maarifimizin ıslâhı gayretiyle bir çok teşebbüsler yapıldı, fakat çok faydalı olmadı" (M. Zeki, 1330, 287). Öyleyse yapılacak ilk ve en önemli iş, eğitimde bugünün programlarını değiştiren esaslı bir ıslahata girişmektir (Satı, 1329 c, 67). Çünkü eğitimsiz ve kültürsüz bir toplumda yapılacak inkılâplar başarıya ulaşmaz. Yapılacak ıslahatlar öncelikle zamanın şartları ve ortamın gidişatına uygun olmalıdır. Ali Kâmi'ye göre (A. Kâmi, 1330, 97) toplumsal şartlar dikkate alınmadan yapılan inkılâpların başarıya ulaşma imkânı yoktur.

Batıcı aydınların eğitimi önemsenmesi ve yaygınlaştırmak istemelerinin altında arzu edilen toplumsal değişimi eğitim yoluyla sağlamak yatmaktadır. Çünkü onlara göre devletin ve toplumun içinde bulunduğu zor koşullardan kurtulabilmesi için öncelikle esaslı bir toplumsal ve kültürel değişime ihtiyacı vardır. Bunu sağlamanın en kolay ve emin yolu da eğitimden geçmektedir. Bu düşünce Tanzimat yıllarından itibaren Osmanlı aydınları arasında revaç bulmuştur. İçinde bulunulan sorunlardan kurtulabilmek için eğitime adeta sihirli bir güç atfedilmiştir. İctihad yazarlarının eğitime yükledikleri bu misyonun kökeninde, Batılı sosyologların modern dönemin problemlerini eğitime havale etme düşüncesi yatar.

### İctihad Yazarlarına Göre Eğitimin Amacı Ne Olmalıdır?

İctihad yazarlarının eğitime verdikleri önem cümlelerine bakıldığında ortak bir noktada buluştukları gözlenmektedir. Batıcı aydınların eğitime bakışı, 'detaylara inmeyen, toplumsal gerçekliği fazla dikkate al(a)mayan ve istenilen amaçları gerçekleştirmek için kullanılacak pragmatist araçlardan biri' şeklindedir. Onlara göre her şeyden önce eğitimin amacı bilgi vermek değil, insanları eğitmektir. Yani insanlara belirli ölçülerde davranış kazandırmaktır. Mahmut Sadık, "eğitimin amacı çocukların dimağlarına zorla malumat yığmak değil, bu genç nesillere insanî davranışları aşılaktır" (M. Sadık, 1329, 1873) diyerek eğitimden beklentilerini açık ortaya koymuştur. İctihad yazarlarına göre, çocuklara kazandırılacak yeni davranış kalıplarının Avrupaî olması gerekli görülmektedir. Davranış değiştirmeye birlikte düşünce deği-



#### ◆ Mustafa Gündüz

şimi de önemli görülür. Hatta bazı yazılarda toplumsal değişme için zihniyet değişimi öncelikli şart olarak ortaya konulmuştur. İşte tam bu noktada dinsel doğmaların, hurafe inançların kafalardan temizlenmesi görevi eğitime verilmiştir. Özellikle ilk eğitim ile düşüncelerin aktarılması sonucu toplum üyelerinin dinsel doğmalardan etkilenmesinin önüne geçilecektir. Çünkü bu doğmalar kişinin yapacağı her türden eğitimi önleyici nitelikte görülür.

Abdullah Cevdet'e göre "insanları hür kılan felsefedir. Şu halde eğitimde öncelikle felsefeye ve felsefe eğitimine gerek vardır"(A. Cevdet, 1897'dan Hanioglu, 1981, 19) Bu sayede yeni nesillere iyi bir eğitim verilebilecek ve eğitimden beklenenler yerine gelebilecektir. Batıcı aydınların eğitimden beklentilerini, eğitimin amacının ne olması gerektiğini en belirgin, açık ve anlaşılır tarzda Cevdet'in bir otokontrol şeklinde yazıp da yayınlamadığı, kendinin sorup, kendinin cevapladığı bir anket metninde görmek mümkündür. Buna göre eğitimin amacı:

"İnsanlardaki hayvanî isteklerin önünü kesmek, bencil hırsları söndürmek, tabiat, fazilet, insaniyet, faaliyet sevgilerini geliştirmek ve yükseltmektir. Ayrıca gayretli, kendine güvenen, başkasından şefaht istemez, hakkı, fikri, şerefi ve helal kazancı her türlü makamın üstüne koyar nesiller yetiştirmektir. Sağlam kan, sağlam can, sağlam vicdan, bütün bunları temin etmek terbiye için büyük ve yüksek gayelerdir. İnsanlar arasındaki husumetleri, kinleri, ortadan kaldırmak, eğitimin en büyük amacı olmalıdır"(A. Cevdet'ten naklen, Hanioglu, 308).

A. Cevdet'in eğitimin amacını hümanist bir içerikle, davranış oluşturmak merkezli olarak belirlemesi onun Avrupalı eğitimcilerden önemli derecede etkilendiğini ortaya koymaktadır. Elbette bu etkilenme sadece Cevdet ile sınırlı değildir. Cevdet'in yukarıdaki fikirlerinin esin kaynağı büyük ölçüde Gustave Le Bonn'dur. Cevdet, eğitimin amacının "Le Bonn'un tanımladığı cumhur ruhundaki telkin rolünü oynamak olduğunu düşünür ve Bacon'ın dediği gibi dünyaya *fikirlerin* değil, Spencer'in dediği gibi *hislerin* istikamet verdiği fikrine iştirak ettiğini belirtir"(Hanioglu, 170-171). Cevdet'in Biyolojik açıdan üstün kimselerin toplumsal gelişmeyi sağlamak için gerekli unsurların başında geldiği yolundaki düşüncesi bilinmektedir. Eğitimin elit kesimi ortaya çıkarmakta önemli bir rolü olduğunu düşünür. Rousseau'nun 'Emile'ndeki görüşlerini genişçe yorumlayarak eğitimi de kapsayan "terbiye"nin biyolojik eksiklikleri kapatmak amacına yönelik olduğunu ve bu yolla doğuştan iyi veya kötü olarak tanımlanamayacak olan bireyin olumlu bir yola sevk edilebileceği savunur. Ona göre bu amaçların gerçekleşebileceği mekânlar okullardır. Ancak Osmanlı okulları bu amaçları gerçekleştirmekten çok uzaktadır. Ona göre bir birçok memlekette okullar hayatın kaynağıdır. Oysa bizim memleketimizde okullar hayatın değil, memâtin(ölümün) kaynağıdır. Bundan dolayı, "bizim mekteb-i ibtidâilerimiz, maktel-i ibtidâilerimizdir"(A. Cevdet, 1329 a, 1771-1773) der. Sürekli olarak Osmanlı eğitim sisteminin aksaklığına ve okulların çağın gerisinde olduğuna işaret eder. Ona göre okulların ve eğitimin amacı: "her şeyden evvel sağlam ahlâka sahip, amelî malumât ve kuvvetli faziletlerle donanmış bir insan vücuda getirmelidir. Maksat çok şey bilmek değil, hayattan mutlaka lazım olan şeyleri bilmek ve bildiklerini emniyet ve cesaretle uygulayabilmektir. Bu ise 'talim'den ziyade 'terbiye' işidir"(A. Cevdet, 1330 b, 365).

#### **Eğitimde Batılılaşma ve Batı Düşüncesinin Eğitim Yoluyla Aktarılması**

Eğitim düzeyindeki geriliğin imparatorluğun en önemli sorunu olduğunu belirten A. Cevdet ve arkadaşları bu görüşlerini uzun süre çeşitli yön Türk gazetelerinin

de ve mecmualarında dile getirmişlerdir. Batı düşüncesinin Osmanlıya intikali farklı yöntemlerde gerçekleşmiştir. Hukukî sözleşmeler ve metinler, edebiyat, günlük yaşam alışkanlıkları, eğlence, ticari ilişkiler ve harcamalar, azınlıkların yaşam biçimleri ve okulları, komşu devletler ile olan ilişkiler bunların başında gelmektedir. Bunlar içerisinde en köklü olanlardan biri de şüphesiz Osmanlı eğitim sistemidir. Jön Türk aydınları eğitim yetersizliğini çeşitli yayın organlarında dile getirirken Batı bilgisinin İmparatorluğa aktarılmasını da savunmuşlardır. Bu aktarıma nasıl olacağı konusunda açık ifadeler olmasa da Batıya öğrenci gönderme, Batıda çıkan kitapları okuma ve okullarda okutma bunların başında gelir. Bu haliyle hem örgün hem yaygın bir etkileşim/etkilenim söz konusudur. Cevdet bir yazısında(A. Cevdet, 1313, 2) Avrupa'da Osmanlı menşe'li öğrenci olmamasından yakınır ve bunu gerilik sebeplerinden biri sayar.

Sorunların temel sebebi olarak görülen eğitimdeki yetersizliklerin en bozuk tarafı, yöntem ve metotlar olarak düşünülür. Onlara göre eğitimin mevcut hali bu topluma faydadandan çok zarar getirmektedir.(A. Cevdet, 1329 a, 1772) Çünkü bu eğitimin içeriğinde ve felsefesinde hurafeleşmiş dinî unsurlar bulunmaktadır. İnsanların düşünce melekelerini modernleştirici yönler bulunmamakta ve toplumun dinleşmesini sağlayıcı zihniyet baskın şekilde görülmektedir. Mevcut eğitimin özgür düşüncüyü geliştirici, bireysel farklılıklara toleransla bakan bir tarafı yoktur. A. Cevdet'e göre dinî unsurların eğitim içine sızması, laik düşüncüyü engellemektedir. Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat'ın tarihsel gelişimi, amaç ve önemini anlatan Sungu da Cevdet'in bu düşüncelerini âdeta tekrarlamıştır. Ona göre Tevhid-i Tedrisat'ın temel amaçlarından biri, sekülerizasyonun sağlanmasıdır (Sungu, 1938, 397-431). Üstelik bu durum II. Abdülhamid dönemi eğitim sisteminde hayli ileri boyutlara ulaşmıştır. Bu haliyle eğitim kişilerin düşüncelerini açık bir şekilde ortaya koymaya manidir. Böylece Cevdet, eğitimin tamamen Batılılaştırılmasını savunurken dinî unsurlardan da temizlenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Eğitimin içeriğinde bu şekilde yapılacak bir değişim sayesinde laik düşünceli bireyler yetişecektir. Ayrıca Abdullah Cevdet özgür düşünceli kişiler yetiştirebilmek için Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi konusunda ısrar etmiştir(A. Cevdet, 1329 b, 1333-4). Burada temel sorun Şark ve Garb zihniyetinin farklı olmasıdır. Batıcı aydınlar göre Şark zihniyeti rasyonel, laik ve seküler değildir. Oysa Garb zihniyeti bunun tam tersidir. Öyle ki, Şark zihniyeti ile Garb zihniyeti arasındaki farkı bir olayın izahında bile görmek mümkündür"(M. Sadık, 1329, 1872). Şu halde kurtuluş için Avrupa zihniyetine, ilim ve marifetine sarılmaktan başka çıkar yol yoktur. Bu düşünceler Mahmut Sadık tarafından da dile getirilmiştir. Ona göre, felaketlerin en başında ilimden sanattan, maariften geri kalmak gelir. Şark ve Garb zihniyetlerinin farkını görmemek büyük hatalardandır.

Batıcı aydınlar Şark ve Garb zihniyetleri arasında net ayrım yapmakta, bunların biri birlerine ithaline de şüpheyle bakmaktadırlar. İşte bu noktada onlara göre Avrupa'dan nelerin alınması gerektiği probleminden önce, alınacakların nasıl alınacağı başlı başına bir sorundur. Çünkü bir şeyin alınması hiç farkına bile varılmadan onun felsefesinin, kültürünün ve metafiziğinin de alınmasını gerekli kılmaktadır. Avrupa'dan alınacak eğitim yöntemi tartışmaları sürerken, Avrupa'dan teorik bilgiden ziyade uygulamalı bilgilerin ve yöntemlerin alınması istenmiştir. "Avrupa'ya gönderilen öğrencilerin teorik bilgiler öğreten okullardan ziyade, sanayi/ticaret ve sanat okullarına kayıt yaptırmalarının istenmesi"(M. Zeki, 1330, 287) bunun delillerinden biri olarak sayılabilir. Eğitim yoluyla Batı düşünce ve teknolojisinin transferine yöne-

## ◆ Mustafa Gündüz

lik düşüncenin temelinde pratik bilgiye duyulan ihtiyaç ve pragmatik zihniyet gelir. Sorunların çözümünde kendini mesul hissedenden aydınların önerilerinde güncele boğulmaları normal karşılanacak bir durumdur. Zira bu durum dönemin gereklerine ve gerçeklerine uygun düşmektedir. Çünkü bir an evvel bir şeylerin yapılması gereklidir. Avrupa'nın geldiği seviyeye hangi aşamalardan geçerek ulaştığı Osmanlı aydınlarınca da muhakkak biliniyordu. Buna rağmen sürecin görmezden gelinmesi, öncelikle aydınların güncel siyaset ve toplum sorunları içinde boğulmaları ve mevcut problemlere bir an çözüm üretmekle kendilerini sorumlu görmeleri ile açıklanabilir. Aydınların günün toplumsal sorunlarına ve siyasete bu derecede sorumluluk hissiyatı ile bağlanmaları onların düşünce mecrasını belirlediği gibi onları normatif düzlemlerinden de ayırmıştır. Bu durum düşünce tarihi açısından olumsuz ve bir süreç olarak görülebilir.

### II. Meşrutiyet'te Eğitimin Bozuk Olmasının Sebebi Tanzimat Islahatları mıdır?

II. Meşrutiyet aydınları arasında eleştiri konularından biri de eğitim sisteminin Tanzimat reformları ile bozulmaya başlamasıdır. Onlardan bazılarının göre, Tanzimat idaresinin eğitime getirdiği yenilikler toplumsal bünyeye geri dönülmez zararlar açmıştır. Bu da bu günün felaketlerini doğurmuştur. Yunus Nadi, 27 Şubat 1327'de *Tasvir-i Efkar*'da 'Tanzimatçılığın İflası' başlıklı bir makale yayınlamıştır(Nadi, 1327, 1). Nadi yazısında, "felâketlerin başlamasında Tanzimat idaresinin mühim bir rol oynamış olduğunu" iddia etmiş, sonra da Tanzimatçılık fikrinin artık iflas etmiş olduğunu savunmuştur. İki gün sonra *Jön Türk*'te Ahmed Agayef, ertesi gün de, *Tasvir-i Efkar*'da Köprülüzâde Fuad 'Tanzimat usulü' aleyhinde birer makale yazmışlardır. Beş gün sonra *Sebilü'r-Reşad*'da M. Şemseddin, Tanzimatçılığı eleştirdikten sonra şimdi "Tanzimatçılığın daha ziyâde rağbet kazanmış" olmasından korktuğunu ileri sürmüştür. Aynı gün çıkan *Türk Yurdu*'nda Yusuf Akçura da bu tenkitlere katılarak, "Tanzimatçılığın daha hayli sermayesinin olduğunu üzülenek belirtmiştir. Dört gün sonra yine *Tasvir-i Efkar*'da Yunus Nadi, Tanzimatçılık aleyhinde bir kat daha keskin bir lisan kullanarak -"Tanzimatçılık bizi büyük bir kararsızlık ve karışıklığa sürüklemiş, içimizi büyük bir toplumsal felaket salmış, ortalığı böyle alt üst etmiş", dedikten sonra onun "makbul olmayan ve melun bir usul" olduğunu iddia etmiştir. "Tanzimatın güya iyilik yapmak kastıyla millete saldırdığı müthiş kâbustan kurtulmak zamanı hâla gelmedi mi?" diye sormuş ve "gözü kör olsun müflis Tanzimatın" diye bağırmıştır. Bu tartışmalara, Darülmualimîn müdürü iken Maarif Nazırı Emrullah Efendi ile geçinemeyerek istifa eden Satı Bey, *İçtihad*'da uzun bir yazısıyla katılmıştır. Bu uzun ve vüsatlı tartışmayı sadece eğitim kanadından ele alan Satı Bey, bütün makalelerde eğitim ile ilgili söylenenlere karşılık vermiştir. Satı Bey'e göre(Satı, 1329 a, 1379-1383; 1329 b, 1406-1410) Tanzimat aleyhtarlarının en çok itiraz ettikleri mesele: Mekteb, medrese meselesidir. Onların hemen hepsi, Tanzimatçıları medreseleri islah etmediklerinden suçlamaktadır. Satı Bey şöyle devam eder:

"Ben de medreselerin ıslahına büyük önem veriyorum, inanıyorum ki, toplum acil ihtiyaçlarından birisi medreselerin ıslahıdır. Kaymakamlığım sırasında medreselerin ne halde olduğunu ve köylüler üzerine ne kadar derin tesirler yaptığını, yakından gördüm. Darülmualimîn müdüriyetinde bulunduğum sırada ise, medreselerin içinde bulunduğu durumu, yakinen tetkike fırsat bulmuş ve onların kusurlarını da meziyetlerini de anlamıştım. Medreselerde mekteplerdekinden çok daha kuvvetli bir meram ve ciddiyet, çok daha devamlı bir cehd ve dikkat bulunduğunu

görmüş ve medreselerin ıslahı memlekete pek nüfuzlu ve faal, çok ciddi, sebatkâr, insanlar kazandıracağına inanmışım. Bununla beraber ben medreselerin, ıslahına ehemmiyet vermemek meselesinden dolayı eskileri suçlamayı haksız buluyorum. Medreseler hâlâ ıslah edilmemiştir. Onun için medreselerin ıslahı meselesi tarihe değil, siyasete aittir. O dünün değil, bu günün ve yarının meselesidir. Biz şimdi Tanzimatçılar 'medreseleri niçin ıslah etmediler?' diye değil, medreseleri niçin ıslah etmiyoruz? Ne vakit ıslah edeceğiz? Nasıl ıslah etmeliyiz diye düşünmeliyiz" (Satı, 1329a, 1380 ).

Ona göre bazı Tanzimat aleyhtarları Tanzimatçıları medreseleri ıslah etmediklerinden değil, yeni okul açmadıkları dolayısıyla eleştirmektedir. Oysa asırlardan beri devam edegelen müesseselerde ıslahat zordur. Bunun için o müessese etrafında öncelikle yenilik taraftarı bir çevre oluşturmak gerekir. Oxford ve Sarbon üniversitelerinin vaktiyle bir medrese olduğu söylenmiştir. Onlar dört beş yüz yıldan beri aşama aşama bu hale gelmiştir. Oysa Osmanlı devletinin bu kadar beklemeye vakti yoktur. Bu hususta bir hüküm verebilmek için evvel emirde memleketimizde maarifin ne suretle geliştiğini dikkate almak lâzımdır. Tanzimatçılık tartışmaları bunlarla da bitmemiştir. II. Meşrutiyet'in son yıllarında da tartışma devam etmiştir. Tanzimatçılık düşüncesine yönelik eleştirel yazılar *Türk Yurdu* ve *Sebilü'r-Reşad* sayfalarında da görülmektedir(Akçuraoğlu, 1329, 191-193; A. Kemâli, 1337; K. Nami, 1328, 208; E. Edib,1337 ve 1339).

### İctihad Dergisinde Özel Eğitim ve Yabancı Okullar Meselesi

İctihad'da ortaya konan görüşlere göre Osmanlı ülkesi içindeki yabancı okullar memleket için oldukça zararlıdır. Dolayısıyla bu okulların faaliyetlerini sürdürmelerine olumlu bakılmamıştır. Ancak bu kurumlar Batı eğitim usulüyle faaliyet gösterdiklerinden, Avrupa ilim ve medeniyetinin ve yeniliğin Osmanlıya giriş kapılarından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla buralara bir imrenme söz konusudur. Bu okullarda yapılan eğitim övülmekte, onların örnek alınması istenmektedir. Özel okulların Osmanlı vatandaşları tarafından da açılması salık verilmektedir. Abdullah Cevdet, yabancı okulları Osmanlı'nın kalbini dağlayan ocaklar olarak görür. Ona göre güzel isimlerle açılan bu okullar hep şu amacı taşırlar: "Osmanlı'nın yüreğini yağma etmek"(A. Cevdet, 1329 e, 2020). A. Cevdet'in özel eğitime ayrı bir ilgisi vardır. Kendisi de 1890'larda bir özel eğitim kurumu açma denemesi yapmıştır. Cevdet, İshak Sükuti ve Ağnılı Abdullah Efendi ile birlikte Elazığ'da "*Mezra'atî'l- Muârefet*"(Hanioglu, 1981, 19) isimli bir okul açmayı denemiştir. Bu okulda düşüncelerini açık olarak aktarmasının yanı sıra, öğrenciler üzerinden her türlü baskıyı kaldıracak ve onlarda kolektif bir şuur oluşturacak yöntemler kullanarak amacına ulaşmak için faaliyetlerde bulunmuştur.

A. Cevdet seyahatlerinde devlet ve özel okulları gezdiği gibi İstanbul'da bulunan bazı özel okulları da gezmiş ve edindiği gözlemlerini okuyucularıyla paylaşmıştır. Bu gezilerden edindiği intibalardan iki tanesini buraya almakla, onun özel okullar ve yabancı okullar hakkındaki görüşlerini daha açık olarak anlamak kolay olacaktır. Bunlardan biri, 1890'da Mahmud Hamdi Efendi tarafından Tophane'de kurulan, 1908 İnkılâbından sonra Beşiktaş'a naklolunan ve ayrıca yerli özel okullar içinde ömrü en uzun olanlardan biri olan ve 1914 yılında müdürlüğünü İsmail Hakkı[Baltacıoğlu]'nın yaptığı *Şemsü'l Mekâtib*'e(Ergin, 1977, 1025) yaptığı ziyarettir. Cevdet bu okula yönelik gözlemleri doğrultusunda "özel okulların önemli bir görevinin de Müslüman çocuk-

#### ◆ Mustafa Gündüz

ların yabancı okullara mecbur kalmasını önlemek”(A. Cevdet, 1330 b, 366) olarak belirtir. Cevdet yazısının devamında yabancı devletlerin İstanbul’da bulunan okulları ve öğrencileri hakkında geniş bilgiler ve istatistikler de vermiştir. Ayrıca okulun işleyişi, programı, öğrenci ve öğretmen durumu ile ilgili bilgilerin yanında okulda dayak olmadığını, karma eğitim yapıldığını, yeni usul öğretim metotlarının uygulandığını belirterek şöyle devam eder: “Şems’ü-l Mekâtib Mektebi’nde kız ve erkek çocuklar yana eğitim görürler. Kız çocuklarında görülen yeteneğin erkek çocukların yeteneklerine üstün olduğunu Hakkı Bey söylüyor”(A. Cevdet, 1330 b, 366).

Yabancı okullar konusunda İctihad’da bilgi verilen bir diğer yazı da yine Cevdet’in *Heybeliada Rum Ticaret Mektebi*ni ziyareti dolayısıyladır. Buradaki gözlemlerini okuyucularıyla paylaşan yazar, “İctihad sahibinin hak ve vazifesi, ilm sahasında serbest bulunmak ve siyaset sahasına adım atmamaktır” diyerek yazısına giriş yapmıştır. Devamında ise okulun tarihine büyük yer ayırmış ve mevcut durumu hakkında bilgiler vermiştir. Okulun eğitim öğretim kademeleri, sınıfları, öğretmen durumu, öğrenci sayısı ve yıllara, sınıflara, kademelere göre dağılımları verilmiştir. Okuldan yetişen meşhur tüccarlar, iş adamları, memurlar ve bankerler hakkında da bilgiler vermiştir. Yazar söz konusu başarılı insanlardan söz ederken, “bir taraftan da biz neden bunlar gibi insanlar yetiştiremiyoruz? Bizim bunlardan eksikimiz nedir?” diye hayflanır. A. Cevdet bu okulu ziyareti sırasında ilginç bir noktaya değinmiştir: Okulun laboratuvar kısmı yanmış ve yeniden inşa edilmiştir. Bu yenileme işlemini bir sigorta şirketi yapmıştır. Çünkü okul sigortalıdır. Buna bağlı olarak Cevdet şu yorumu yapar: “Mektebin laboratuvar kısmı yanmış, ama mektebin kapısında “Ya Hafız” yerine bir sigorta şirketinin levhası yazılmış, parayı da ondan tahsil etmişler. Bizim koskoca Çırağan Sarayı sigortalı olmayıp kül olup gitti. Vay bizim kör tevekkülümüz.... Vay bizim kör tevekkülümüz”(A. Cevdet, 1330 c, 164-167).

Batıcı aydınlar eğitim konusunda Osmanlı toprakları içindeki yabancı okullar ve özel okulların yanında yabancı ülkelerin eğitim durumlarıyla da ilgilenmişlerdir. Bunların başında Japonya gelir. Japonya Batılılaşma konusunda örnek gösterilmiştir. Kendi örf ve adetlerine sadık kalarak Batı bilim ve teknolojisini alabildikleri yönünde sürekli övgülü haberler ve yorumlar verilmiştir. Bunlardan başka farklı ülke ve toplumlar hakkında ansiklopedik bilgiler de verilmiştir. Bu yazılardan biri “*Almanya İş Başında*”(O. Rıza, 1330, 194-198) başlığıyla yayınlanan dizi yazıdır. Yazının genelinde Almanya’nın nasıl güçlü, medenî ve millî bir devlet haline geldiği özetlenmiştir.

#### **Medreseler ve İslahı konusunda İctihad’ın Görüşleri**

Medreseler dönemin yüksek öğretim kurumlarından biridir. Bir zamanlar oldukça verimli olan bu kurumlar, zamanla bozulmaya ve sorun olmaya başlamıştır. Medreselerdeki bozulma II. Meşrutiyet döneminin bir sorunu değil, belki de 200-300 yıllık bir birikimin neticesidir. Çünkü ilk bozulma işaretlerinin Kanuni döneminde başladığı bilinmektedir. Kanuni döneminde gerek öğretim yöntemleri ve ders içerikleri, gerekse medrese mensuplarının istihdamı maaşları ve müderris yetiştirme esasları gibi konularda sorunlar baş göstermiştir. 18.yüzyılın ilk çeyreğinde yenileşme çalışmalarının başlamasıyla medreselerde ıslah çalışmaları da gündeme gelmiştir. Ama istenilen ıslahat bir türlü yapılamamıştır. Eğitim konusunda en fazla ileri gidilen Tanzimat döneminde bile medreselerin ıslahı halledilememiş, modern eğitim kurumlarının yanında varlığını sürdürerek önemli bir ikilik oluşturmuştur. Hatta medreselerin önemli bir mesele haline gelmesi Tanzimatla başlamıştır. İctihad yazarları, medreseleri

ve mensuplarını yeniliklere karşı duruşları ve eğitim metotları dolayısıyla sert bir dile eleştirmiştir. Bu kurumlarda ıslah çalışmalarının hızla yapılmasını istemişlerdir. Tanzimatçıların medrese ıslahını yap(a)madıklarını eleştiren birkaç yazara karşı Satı Bey'in İctihad'da verdiği cevap, medreselerin ıslahı konusunda toparlayıcı bilgiler vermektedir. Ona göre medreselerin Tanzimat döneminde ıslah edilememesinin sebebi Tanzimat ricâli değil, Tanzimat siyasetidir. Medreseler hâlâ ıslah edilmemiştir. Onun için medreselerin ıslahı meselesi tarihe değil, siyasete ait bir meseledir ve dünnün değil, bu günün ve yarının meselelerindedir" (Satı, 1329 a, 1380-81).

İstanbul'da bulunan medreseler ve talebelerinin durumları hakkında bilgi veren Cevdet, Satı Bey gibi medreseleri önemsemiştir. Ona göre medreseler Harbiye, Tıbbiye ve Mülkiye kadar önemlidir. Çünkü medreseler, halk üzerinde büyük etkileri olan din adamlarını (sınıf-ı ruhanî!) yetiştirmektedir. Cevdet, "Softalığa dair" başlıklı yazısında İstanbul'daki medreselerle ilgili sayısal bilgiler vermiştir. Memleketin önemli makamlarına gelecek adamları yetiştiren medreselere ayrılan bütçeyi çok az bulmuş, bunu acınacak bir durum olarak görmüş ve "din adamları yetiştiren bu kurumların bütçesi derhal on katına çıkarılmalıdır teklifini yapmıştır. Eğer bu konuda hükümet gecikirse, millet ve vatan için tehlike çanlarının çaldığını duymakta gecikmeyecektir" (A. Cevdet, 1329 h, 1306). Burada dikkati çeken önemli bir husus, medreselerin "sınıf-ı ruhanî"yi yükseltmek için önemsenmesidir. İslâm'da Hıristiyanlık'taki gibi ruhanî bir sınıf, grup, hizb (sect) yoktur. Cevdet'in bu yorumu da büyük ölçüde, Gustave Le Bonn'dan mülhemdir. Böylesi bir yorum, arzu ettiği toplumsal değişimin sağlanabilmesi için sınıflı bir toplumun gerekliliğine inanmasından ileri gelir. Toplumsal değişimin sağlanabilmesi için Cevdet, burjuva sınıfının olmazsa olmazlığına sürekli vurgu yapmaktadır. Devletin seçkin bir sınıf tarafından yönetilmesi ve bunların halka önderlik etmesi istenmektedir. Bu seçkin sınıfın kimlerden teşekkül edeceğine yönelik görüşler açık değildir ama bunun yanında bir de düzeyi yüksek ruhban sınıfının istenmesi bu yazı vesilesiyle görülmektedir.

Medreseler hakkında İctihad'da kaleme alınan yazılardan en ilgi çekeni Kılıçzâde Hakkı Bey'in yazılarıdır. Konuyla ilgili ilk ve en önemli görüşler "Pek Uyanık Bir Uykü" başlıklı yazıda dile getirilmiştir. İctihad'ın önemli yazılarından biri olan bu yazıda medreselerin ıslahı değil, ilgası istenmekte ve yerlerine modern üniversitelerin kurulması önerilmektedir. Kılıçzâde Hakkı görüşlerini şöyle özetler:

"Medreseler kaldırılıp, yerine 'Collège de France' tertibinde gayet mükemmel bir 'Ulûm-ı Edebiye Medresesi' yapılacağı gibi, Fatih Medresesi yerine 'Ecolé Polytechnic' tarzında diğer bir 'Medrese-i Âliye' vücûda getirilmelidir. Yüksek tahsil bu okullarda ve Darü'l-Fünûnlarda tahsil olunup, softalık mesleği kaldırılmalı ve mekteplerde softalara şimdiki medreselerde olduğu gibi birer oda verilmeyip, dünyanın her tarafında olduğu gibi nezaret altında bulundurulmalıdır. Ve kendilerine düzenli yemek, elbise, hizmetçi, karyola, maaş verilmelidir. Softalar çalışırken rakkas gibi sallanmamalı ve hele köy ve kasabalarda olduğu gibi hocalar boylu boyuna uzanıp ders dinlememelidir" (K. Hakkı, 1328 b, 1261).

Kılıçzâde Hakkı'nın bu yazıdaki büyük olasılıkla medrese ve Meşihat yetkilileri hakkındaki görüşleri yüzünden, İctihad, Şeyhülislamlık tarafından süresiz olarak kapatılmıştır. Ancak Cevdet ve arkadaşları görüşlerinde ve faaliyetlerinde ısrara devam etmişlerdir. Kılıçzâde Hakkı konuyla ilgili yazılarını *İtikad-ı Bâtlaya İlân-ı Harb* (K. Hakkı, 1329a) başlıklı kitabında toplamıştır. Daha çok medrese talebelerini ve

#### ◆ Mustafa Gündüz

cahil hocaları yeren, onlarla istihzâ eden, yer yer matrak geçen, zaman zaman da açıkça sert biçimde eleştiren K. Hakkı, yazılarında medreselerin son derece zararlı yerler ve tembellik yuvaları olduğunu ileri sürmüştür. “*Sahte Softalığa İlân-ı Harb*” (K. Hakkı, 1329 b), “*Dervişlik ve Softalığa Dâir*” (K. Hakkı, 1329 c) ve “*Yunus Hoca Hikayeleri*” (K. Hakkı, 1329 d ve 1329 e) medreselerin sert dille eleştirildiği yazılardır.

“*Yunus Hoca Talebe*” başlıklı uzun hikâyesinin ardından İctihad tekrar kapatılmıştır. Çünkü bu hikâyede medrese talebelerinin günlük yaşamları hakkında hayli cesur sayılabilecek konular işlenmiştir. Hikâyenin kahramanı Yunus Hoca’dır. Yunus Hoca ilginç bir tiptir, acayip bir tarihî simadır, kendisinin kökeni ve nereli olduğu tam belli değildir. O çok kere ölmüş ve yine dirilmiştir” (K. Hakkı, 1329 e, 1601). Yunus Hoca cahil, kuru softa bir yobazdır. “*Yunus Hoca Talebe*” hikâyesinde Konya’dan İstanbul’a gelen bir talebenin ilk izlenimleri ve medreselerdeki talebelerin günlük yaşamları anlatılır. Hikâyeye göre, Yunus Hoca Konya’dan gelir, bir tanıdığı vasıtası ile Nuruosmaniye Medresesine kaydolar. Üç kişilik bir odaya yatılı olarak kaydolar. Arkadaşları Yunus Hocaya neler yapıp yapmayacağını ve burada günlerin nasıl geçtiğini anlatırlar. Bir gün arkadaşları dışarı çıkınca Yunus Hoca onların sandıklarını karıştırır. Sandıkların içinde ilginç şişeler vardır, ancak onların ne olduğunu bilmez. Arkadaşları akşam gelir ve onu diğer arkadaşlarının yanına misafirliğe götürürler. Burada talebeler İstanbul’un günlük yaşamında başlarından geçenleri hikâye ederler. Bir taraftan da içkileri yudumlarlar. İçlerinden biri Beyoğlu’na nasıl gittiğini, orada akşamları neler yaşadığını, oranın eğlence ve kadın âlemlerini çekici şekilde anlatır. Yunus Hoca anlatılanlar karşısında hayret eder, şaşakalır, ama onun da içi gider bu tür konulara. Misafirlik dönüşü yatağına uzanırken arkadaşlarının yaşadığı âlemleri düşünmeye başlar (K. Hakkı, 1329 d, 1703-1714).

Medreselerle birlikte ıslah edilmesi istenen eğitim kurumlarında biri de yeni açılan Darü’l-Fünun’lardır. Batıcı aydınlar dönemin üniversiteleri olan bu kurumların da birçok bakımdan eksik taraflarının olduğunu ve yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle buralarda okutulan dersler ve yöntemleri konusu eleştirilmiştir (M. Zeki, 1330, 289).

#### **Hanedanın ve Halkın Eğitilmesi ve Topluma Nitelikli Adam Yetiştirilmesi**

Osmanlı toplumunun en önde gelen kesimi yönetici zümredir. Devletin kuruluşundan itibaren Osmanlı Hanedanına önemli ve özel bir kutsiyet atfedilmiştir. Her türlü değişim ve dönüşüm isteğine rağmen hiçbir zaman Hanedanın değiştirilmesi ve iktidarın el değiştirmesi düşünülmemiştir. Bir çok bakımdan marjinal görüşleri olan, “Jön Türk çevreleri ve Batı kökenli düşünce akımları ile sıkı ilişkiler içinde olan A. Cevdet bile Osmanlı merkez iktidarının otoritesini tartışmasız kabul eden tipik bir Osmanlı aydınıdır” (Kılıçbay, 1988, 55-60). İdari ve içtimâî ıslahatları marjinal ölçüde ileri götürenler bile Hanedan değişikliğinden söz etmemiştir.

Jön Türkler II. Abdülhamid’e karşı son derece ağır eleştiriler yaparken, onun tahttan indirilmesini ve yerine yine Osmanlı Hanedanından birinin geçirilmesini tasarlamaşlardır. Dolayısıyla sorunların çözümü için öncelikle baştakilerin iyi bir şekilde eğitilmesi gerekli görülmüştür. Şehzadelerin küçüklükten itibaren özel olarak yetiştirilmeleri, iyi bir eğitim almaları, kendilerine, vatana ve millet lâyıyık biri ile evlenmesi önemli görülmüştür. Bu konuda “*Pek Uyanık Bir Uykü*” makalesinde önemli görüşler ortaya atılmıştır. Burada Kılıçzâde Hakkı, bütün şehzadeler ve veliahtların eğitimlerine önem verilmesini ve başlarında duran cahillerden kurtarılmasını ister. Ona

göre "genç şehzadeler orduya katılıp hayatın ve devletin gerçeklerini müşahade etmelidir. Tahta geçecek olan şehzade, dengi olan Müslüman bir kızla evlendirilmeli ve tek eşi olmalıdır. Padişahlar Topkapı'da ikamet etmeli, Dolmabahçe halk sarayı olmalıdır"(K. Hakkı, 1328 a'1226'dan özet; Ayrıca bak:A. Cevdet, 1329 k, 1555-59). Toplumda yapılması istenen ıslahatları geniş bir şekilde sıralayan Celal Nuri de Hanedan üyelerinin eğitimlerini konu edinir. Ona göre,

"Toplumsal ıslahatlar içinde en önemli işlerden biri saltanat üyelerinin eğitimidir. Bu insanlar özel olarak eğitilmelidir. Çünkü halkın tahsilinden maksat geçinebilmek için lazım olan bilgileri almaktır. Ama hanedan erkânının geçinme derdi yoktur. O halde bunların okuyacakları ilimler sınırlıdır ve özeldir. Bunlara daha sonra görevlerini hakkıyla ifâ edebilmeleri için başka türlü ulûm ve fûnûn lazımdır. Her şehzâde pederinin arzu ettiği gibi tahsil göremez. Bunların tahsil ve terbiyelerinde özel bir gaye takip edilmelidir (C. Nuri, 1328, 1259).

Abdullah Cevdet, yönetimin elit bir zümrede olmasını ister. O da halkın yönetenler ve yönetilenler olarak ayrıştığını düşünür. Her yerde ve daima idare olunmak için var olan avam vardır. Bunların eğitimi ve kültürel açıdan geliştirilmesi lüzumlu görülür. Kültürel çağdaşlaşmanın önemine her zaman vurgu yapan İctihad yazarları halkın okuması ve asgari düzeyde işine yarayacak konularda bilgi sahibi olmasını isterler. Bu konuda Cevdet'in verdiği örnek bir anekdot hayli ilginçtir: "Erzurum Valisi Mehmed Emin[Yurdakul] Bey bir toplantıda şöyle der: Ermeni âlimlerinden bir zât, 'bizim köylülerimiz Şekspir okuyorlar, siz bizlere hakim olamazsınız' demiş. Ben bundan şu anlamı çıkarıyorum: 'Ermeni köylüleri Şekspir okuyacak kadar yükselmişlerdir, sizin köylülere mahkûm olamayız' (A. Cevdet, 1329 b, 1333). Bütün halkın okuması, okula gitmesi, İctihad yazarlarının temel istekleri arasındadır. "İctihad sahibinin hak ve vazifesi, ilm sahasında serbest bulunmak ve siyaset sahasına adım atmaktır"(A. Cevdet, 1330 c, 164) diyen Cevdet söylediklerini lafta bırakmayarak köylüleri eğitmek ve öncelikle okuma yazma öğretmek amacıyla bir dernek kurarak(A. Cevdet, 1329 f, 63; Hanioglu, 1981, 369) çalışmalarını sürdürmüştür. Halk eğitiminde öncelikle halkın çalışması gerekliliğini dile getiren yazar, "hayatın anlamı insanlığın azmetmesi ve çalışmasıdır"(A. Cevdet, 1327 c, 912) der. Çalışmanın gayretin, servet biriktirmenin önemine sürekli dikkat çeken İctihad yazarları, toplumsal çöküşten kurtulmak için öncelikle çalışkan bir nesle ihtiyaç olduğunu belirtirler: Ali Kâmi, Baltacıoğlu'nun bir kitabını köşesinde tanıtırken;

"Bu tembel toplumun yerine çalışkan, hareketli bir toplum getirmediğe bu memleketin yaşaması imkânsızdır. Çünkü içinde yaşadığımız medeniyet başkasının sırtından geçinen tembel kimseleri toplumdan temizlemeyi amaç ediniyor. Hiç kimse başka yerde sebep aramasın, ne Hükümette, ne Avrupa'da. Geri kalmanın bütün sorumluluğu bu toplumdur, anneler, babalar ve öğretmenlerdir. Ancak bu durumu uyuyan bir millete anlatmak hayli güçtür"(A. Kâmi, 1330, 2180).

değerlendirmesini yapar. İ. Hakkı'nın *Talim ve Terbiyede İnkılâp* adlı eseri, İctihad'ın "*Sahife-i Tenkid*" sayfasında büyük bir övgü ile tanıtılmıştır. Dönemin eğitimcilerinin bu eserden ders almaları ve eğitim öğretim konularında yararlanmaları istenmiştir. Bir kitaba bu kadar fazla yer ayrılması ve okuyucuya tavsiye edilmesi İctihad'da ender görülen uygulamalardandır. Toplumun büyük bir gaflet ve tembellik içinde olduğunu belirten Kılıçzâde Hakkı da halkın çalışması konusunda; "Bu güne kadar Türklerin âdeta şîârı olan "yavaş yavaş" tabiri dilimizden çıkarılacaktır" dedikten sonra



◆ **Mustafa Gündüz**

insanların hatırına getirmek için de olsa “koşunuz, acele ediniz, durmayınız” gibi levhalar şuraya buraya yazılmalı”(K. Hakkı, 1328 b, 1262) önerisinde bulunur.

İçtihad sayfalarında köy ve köylü konusuna değinilirken Anadolu'nun içler acısı halı üzerinde durulur. “Anadolu köylüleri her bakımdan sefalet içindedir”(A. Cevdet, 1330 a, 313) Birçok yazıda Anadolu'nun büyük bir potansiyele sahip olduğu, ancak bunun değerlendirilmediğine değinilir. Hatta dünyanın en verimli tarım arazilerinin Anadolu'da olmasına rağmen İstanbul'a Amerika'dan ithal un geldiğinden esefle söz edilir(A. Cevdet, 1327 a, 731). Bunun için İçtihad'da, köylülere faydalı olmak amacıyla toprak, ziraat, ürün verimliliği konularında ansiklopedik bilgiler verilmiştir(A. Cevdet, 1329 j, 1313).

Anadolu'nun ihmal edildiği, insanların ikinci sınıf vatandaş olarak bile görülmediği, verilen onca vergi ve çeşitli hizmetlere karşı hükümetin onda birini bile halkına geriye veremediği şikayetinde bulunulur. Her türlü vatanı göreve birinci olarak koşan Anadolu halkı, her türlü zorluğu çeken de Anadolu halkı, yani öz be öz Türklerdir(Mahkeme-i Enâm, 1122). Ancak, artık Anadolu bitmek üzeredir. Yüzyıllardan beri Rumeli için, Arabistan için Anadolu halkı ölmektedir. Anadolu nüfusunun “kemmiyeten ve keyfiyeten yükseltmek zorunluluğu vardır”(A. Cevdet 1329 f, 1362- 65) ayrıca köylülerin “yaşam şekillerinde idari ve içtimaî yönetimde ıslahatlar yapılmalıdır”(M. Şeref, 1330, 379).

“Yetişmiş adam” tabirinden, çağın gerekli bilgi ve becerileriyle donatılmış insan anlaşılır. Vasıf dokusuna sahip bireyler mensup oldukları toplumlar için sorun olmayan kimselerdir. Bunun ilerisinde topluma önderlik edecek, yol gösterecek kimselere de ihtiyaç vardır. Bu nitelikte insanların toplumda eksikliği ‘kaht-ı rical’, ‘adam kıtlığı’ olarak adlandırılır. İçtihad'da geçen bu kavramın içeriği her ne kadar muğlak olsa da anlatılmak istenen vasıflı ve lider kabiliyetinde, vizyon sahibi insanların azlığıdır. “Bir milleti, bir memleketi kurtaracak, ihya edecek olan yalnız onlardır. Millet ne kadar büyük düşmanlar ile sarılmış olursa olsun yetişmiş insanlara sahipse, bunlar milletlerini kurtarabilir. Nitekim Almanya gelişmesini bu tür yetişmiş insanlarına borçludur”(H. Sermed, 1330, 18). Diğer dergilerde olduğu gibi İçtihad'da da son dönem Osmanlı toplumunda bu türden insanın son derece az olduğundan şikâyet edilmektedir.

Toplumunu içinde bulunduğu buhrandan kurtaracak olan insanların yetişmesi için şartların yeterli olmadığını belirten Hasan Sermed, niçin bu toplumda nitelikli adam yetişemediğinin sebebini şöyle açıklar: “Öncelikle nitelikli adam yetiştirecek ilkokul öğretmenleri yok, bu öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için gerekli metot, teşebbüs hatta talebe yok, başımıza gelenleri çok sık unutmaya hastalığımız var, öyle ki bu dertlere müptela olduğumuzun bile farkında değiliz. Son olarak da okul yapıp, birkaç öğretmen atandı mı her şey hallolmuş sayılıyor”(H. Sermed, 1330, 19) Sermed'e göre bu düşünce ve uygulamalarla nitelikli insan yetiştirilmesi hayli zordur. Eğitimi oldukça önemli gören Batıcı aydınlara göre okul da eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Okul bir ilim yuvası olarak düşünülür. Terbiye merkezi olarak ise aile görülür. Bu vesileyle S. Süreyya ‘talim’ ve ‘terbiye’nin birbirinden ayrılması gerektiğini söyler. Ona göre, ‘education’ ile ‘instruction’ birbirinden farklıdır(S. Süreyya, 1330, 148). Okul hayatının ülke insanları üzerindeki etkileri uzunca anlatıldıktan sonra, okul binalarının öğrenciler üzerindeki tesirlerine değinen Dr. Edhem, “okul hayatı, aile hayatının kaynağıdır. Aileden okul hayatına, medenileşmeye doğru bir inkılâp vardır. Okul binası evlerden daha medenidir. Okulda medeniyet vasıtaları aile haya-

tındakilerden daha fazladır. En büyük mürebbi, terakki ve tekâmülün en büyük müvellidi talim ve terbiyeden evvel yaşanan 'hayat'tır" (E. Necdet, 1330, 216-8) diyerek, okul ve aile arasında olması gereken iletişim ve birlikteliğe dikkat çeker.

### Okul Binaları

Okul binaları özellikle II. Abdülhamid döneminde önemsenmeye başlanmıştır. Batılı tarzda yapılan binaların tezyininde yerli ve İslâmî unsurlara yer verilmiştir. "Binalar, Fransız mimari planlarına dayandırılmış da olsa, özellikle Osmanlı ve İslâm öğelerinin vurgulanmasıyla inşa edilmiştir. Benzer bir üslupla, yeni okulların eğitsel içeriği, Osmanlı'ya bağlılık düşüncesini ve günlük davranışta İslâmî doğruluk duygusunu aşlamak üzere tasarlanmıştır. Binalar Doğu ve Batının karşıt eğilimlerini buluşturma çabasıdır" (Fortna, 2005, 202).

Okul binalarının çağın gerektirdiği ölçülerde olması insanların günlük hayatında ne kadar etkili olduğu tartışılarak, 'eğer okul binaları medenî bir şekilde yapılmışlarsa, bu toplum üzerinde de etkili olacaktır' (E. Necdet, 1330, 217) denilmiştir. Eğitimin başarısını binadan, idari yapıdan ve çevre düzenlemesinden başlayarak bir çok nedene bağlayan Dr. Edhem, netice olarak okul binalarının önemini şöyle özetler: "O halde bizde *mekteb binaları* en büyük bir temeddün (medenileşme) kuvveti olması bir hakikattir. Mekteb binaları, özellikle ilkokul binaları büyük, temiz, güzel manzaralı, çağdaş araç-gereçlerle donanmış olmaları memleketin yenilenmesi hususunda ne kadar mühim olduğu kendiliğinden anlaşılır" (E. Necdet, 1330, 218).

### Öğretmen Sorunları

Öğretmenlerin sorunlarına değinmeden önce öğretmenin önemine değinen Ali Kâmi de, diğer aydınlar gibi bu toplumda öncelikle bir sosyal inkılâbın olması taraftarıdır. 1908 siyasî bir inkılâptır. İdari bakımdan bazı şeyler değişmiştir ama sosyal hayatta pek az şey değişmiştir. Bu durum aydınları 1908 inkılâbı sonrasında şaşırılmıştır. Çünkü birçokları siyasî inkılâpla birlikte toplumda hemen her şeyin değişeceğini umut etmişlerdi. Önemli olan toplumun değişmesiydi ama değişen pek fazla bir şey olmamıştı. Onun için yapılan siyasî inkılâbın sosyal yönünün de olması vurgulanmıştır. Bu sosyal inkılâbı gerçekleştirmede en önemli rol eğitime ve eğitimcilere biçilmiştir. Eğitimde de öğretmenler başrolü oynayacaktır. Bu durumu Hasan Sermed, Almanya örneğini vererek açıklar: "Almanlar, Fransızlar üzerine zaferlerini ilkokul muallimlerine medyun (borçlu) olduklarını belirtmişlerdir. Bu hakikati dünyaya ilk defa, resmen ilan eden Bismark'tır" (H. Sermed, 1330, 18). İnsanın hayatı boyunca göreceği tahsil, program, kitap ve öğretmenden müteşekkildir. Ama bunlar içinde en önemlisi öğretmendir. Öğretmenin eğitim içindeki önemine Kâmi şöyle değinir:

"Artık fikrî ve içtimaî bir inkılâp ihtiyacı doğdu. Bunu gerçekleştirecek olan muallimlerdir. Eğitim ve öğretimin üç önemli kaynağı vardır: *Program, kitap, muallim*. Kitap ve programlar bozuk da olsa eğer öğretmenler iyi yetişmişlerse açıklar kapatılır. Fakat kitaplar, programlar ne kadar mükemmel olursa olsun eğer muallim mesleğinin ehli değilse hepsi bitmiştir. O, masum bir katildir ki, talebesinin bilmeyerek zamanını öldürür. İbtidâî, tâli veya âli bulunsun, tahsilin her devresinde muallimin önemli etkisinin olduğu aşıkardır. Bu tesir eğitimin derinlerine inildikçe daha da ziyadeleşir. Darülfünun talebesi -hakikaten darülfünun talebesi ise- kitaplarla şahsi çalışmayla bir dereceye kadar muallimsiz çalışabilir. Hâlbuki ilkokuldaki yavrular- bir süt kuzusu, ana-sına muhtaç olduğu kadar- hocalarına muhtaçtırlar" (A.Kâmi, 1329 a, 1934).

#### ◆ Mustafa Gündüz

Eğitimde bu derece önemli bir yere sahip olan öğretmenin etkisi bununla sınırlı görülmez. Toplumun her katmanında ve her zaman öğretmen önemli bir rol oynar. Osmanlı muallimlerine misal olsun diye Sırbistanlı öğretmenlerin savaş esnasında yaptıklarını gıpta ile anlatan Hasan Sermed, öğretmenlerin toplum için ne kadar hayati önem taşıdığına değinir ve onların memleketleri (Sırbistan) için katlandıklarını şöyle sıralar:

“Millî eğitim öğretmenleri üç büyük şey yaptılar ki bundan dolayı bütün Sırbistan kendilerine şükran borçludur: *Birincisi*, savaştan önce talebeleri eğittikleri gibi gençlerin ve halkın fikr ve dimağlarını hakiki vatanperverlik hissiyle doldurdular. İşte son savaşta askerin gösterdiği cesâret ve fedakarlık bundandır. *İkincisi*, bu korkunç muharebeler esnasında öğretmenleri hepsi son ferdine kadar cümleten kendi istekleriyle askerlik hizmetine katıldılar. *Üçüncüsü*, savaş sonrasında herkes vatanına döndüğü zaman üç yüzden ziyâde öğretmen çoluk çocuğunu geride bıraktı. Fazla bir maaş ve yahut bir menfaat istemeyerek, ancak memleketlerine hizmet için yeni Sırbistan’a gittiler” (H. Sermed, 1329 a, 2031).

Eğitimin bozuk olması diğer birçok soruna davetiye çıkarmıştır. Eğitim içinde öğretmenlerin rolünü bir trenin makinistine benzeten Kâmi, içinde bulunulan bozuk durumun da büyük ölçüde geçmişten kaynaklandığı kanaatindedir. Ona göre, geçmiş muharebelerdeki yenilgilerin temel sebeplerinden biri, eğitimdeki geriliklerdir. Tahsil hayatı kuvvetini üç kaynaktan alır: *Program, kitap, muallim*. Program bize yol gösterir, kitap bir trendir. Fakat o treni yolda süratle götürecektir kuvvetli bir lokomotif, mâhir bir makiniste ihtiyaç vardır ki, o da değerli bir muallimdir. Tecrübesiz bir makinist treni yoldan çıkarır. Buna karşılık yolları bozuk, arabaları kırık dökük farz edin, marifin halini görmüş olursunuz. Bununla beraber şu halin mesulünü halden ziyade mazide aramak lazım gelir zannındayım” (A.Kâmi, 1329 a, 1936).

II. Meşrutiyet döneminde öğretmenlerin yeterlikleri de tartışılan konulardan biridir. Önüne gelen herkesin öğretmen olması meslek mensuplarını rahatsız etmektedir. Ali Kâmi bu konuda dönemin Maarif Nazırı Emrullah Efendi’nin sözlerini alarak: “Emrullah Efendi memurdan muallim olmaz dedi. A'lâ! Bu bir hakikattir. Muallimlik ayrı, memurluk ayrı mesleklerdir. İki karpuz bir koltuğa sığmaz. Hem muallim, muallim olarak yetmişmiş bulunmalıdır. Herkes bilir, fakat her bilen öğretmez” (A. Kâmi, 1329 a, 1935-6) demektedir. Emrullah Efendi’nin bu yerinde inancı onun yeni bir uygulamaya gitmesine sebep olmuştur. Meslekten öğretmen olmayanların bir kısmı öğretmenlikten alınıp farklı memuriyetlere verilmiştir. Ancak bundan öğretmenlik mesleğinin nitelik olarak iyileştirilmesini umanlar daha büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Memuriyetten olan muallimler çekildikten sonra mekteplerde eğitim can çekişmeye başlamıştır. Memur öğretmenlerin tasfiyesiyle boş kalan okullara yeni öğretmen bulmak nerede ise imkânsız hale gelmiştir. Bunun sebebi de çok öncelere gitmektedir. Toplum için yeterli öğretmenin bulunmaması o dönemin ortaya çıkardığı problem değildir. A. Kâmi’ye göre, “öğretmenlik mesleği bizde henüz yerleşmemiştir. Öğretmenlik doğuştan getirilen bir yetenektir, her isteyen öğretmen olamaz. Öğretmenin maaşı pek azdır. Geçinmek için başka yol arayan öğretmenden istifade edilemez” (A. Kâmi, 1329 a, 1935-6).

#### **Eğitim ve Öğretim Teknikleri Konusunda Tartışmalar**

Jön Türklerin çoğunluğu bireysel eğitim taraftarı değildi. Abdullah Cevdet’in diğer aydınlardan ve İctihad’ın diğer Jön Türk yayınlardan ayrıldığı noktalardan

biri de bu dergide ferdiyetçi eğitimin savunulmasıdır. Bireysel eğitimin önemine sürekli vurgu yapan Cevdet, "siz terbiye yolunda fertçi –individualiste- mi yoksa toplumcu –collectiviste- mu olacaksınız? İşin can damarı bu noktadadır. Albion (İngiliz) eğitim sisteminin yüksek ve sağlamlığını teslim edenlerden olduğunuzu inanıyorum(A. Cevdet, 1335'ten; Hanioglu, 1981, 373) demektedir. İngiliz eğitim sistemi ferdiyetçi bir yapıda nesillerin yetişmesini savunmaktadır.

Eğitimdeki eksik yönlerden biri de 'tevhid-i tedrisatın', eğitim öğretim birliğinin olmamasıdır. Eğitimde istenilen başarının sağlanabilmesi için birliğe gidilmesi şart görülmektedir. Çünkü hiçbir memlekette eğitim Osmanlı'daki kadar çeşitli ve dağılmış değildir. Bunun için Abdullah Cevdet şöyle der: "Tevhide doğru gitmek istiyoruz, bunun yolu, menfaatler birliğidir, hissiyat birliğidir, inanç birliğidir ve eğitim öğretim birliğidir. Bu eğitim öğretim birliği tabirine dikkat çekmeliyim. Hiçbir memleket yoktur ki, Türkiye'mizde olduğu kadar ta'lim ve terbiye dağınmış olsun"(A. Cevdet, 1329 e, 2016) Eğitime çeki düzen vermenin öncelikli gereği olarak eğitim öğretim birliğine gidilmesi 1912'lerden sonra talep edilmiştir.

İctihad'da yayımlanan birçok yazıda Maarif Nezareti'nin yeni uygulamaya çalıştığı kurallara yönelik değerlendirmeler vardır. Bunlardan biri eğitimin ülkenin her yerinde aynı süre devam etmesi tartışmasıdır. Özellikle ilkokullarda sürenin yetersiz olduğunu düşünen Nezaret, dört yıllık olan süreyi altı yıla çıkarmayı, ayrıca okuldan mezun olanların belli aralıklarla tekrar imtihan edilerek okumalarını sağlamayı böylelikle niteliği artırmayı amaç edinen bir karar almıştır. Bu kararı birçok yönden yanlış gören Satı Bey, ilkokullarda sürenin değil niteliğin önemli olduğunu vurgulayarak, alınan karara karşı çıkmıştır. Ona göre asıl mesele okulların süresi değil, uygulanan yöntemlerin amaca hizmet etme durumudur. Satı, "eğitimde, öğretme usul ve yöntemlerinde esaslı bir değişime gidilmedikçe yapılacak her türlü ıslahatın boşa gideceğini"(Satı, 1329 c, 1464) söyler. Maarif Nezareti ilkokullarda eğitimi altı yıla çıkarırken, 'bütün medeni ülkelerde eğitim süresi bizden daha uzundur. Bu sebepten biz de eğitim süresini uzatmak zorundayız' açıklamasını yapmıştır. Satı Bey bu akıl yürütmenin de son derece yanlış olduğunu ileri sürer. Ona göre, ilk eğitimin süresi konusunda bütün ülkelere uygun bir usul yoktur. Hepsinin imkân ve ihtiyaçlarına göre değişir. "Köye, kente, ekonomik gelişmişliğe ve ekonomi biçimine ve coğrafi şartlara göre eğitim süresi değişebilir"(Satı, 1329 c, 1465). Yine ona göre Nezaretin ilkokullardan mezun olanlara, aralıklarla yapmak istediği yoklama sınavı da son derece saçmadır. Böylesi saçma bir iş yapılacağına köye nitelikli öğretmenler gönderilmeli, köylülere ve okullara kitaplar dağıtılmalı, oralarda kütüphaneler oluşturmalıdır. Netice olarak, sürenin altı yıla çıkması doğru değildir. Köy ve kasaba okullarını farklı hükümlere tabi tutmalı, kasabalardaki iptidaîler ile rüştiyeler birleştirmelidir"(Satı, 1329 c, 1464).

Okullarda verilen eğitimin amaca hizmet etmesi için ülke gerçeklerine uygunluğu gerekli görülmektedir. İctihad'da ele alınan konulardan biri de eğitimin çevre şartlarına göre yapılmasıdır. Bu konuda meslek mensupları suçlanmıştır. Memleket gerçekliğini düşünerek iş yapanların azlığı üzerinde durulmaktadır. Dr. Ethem Necdet bu konuda, meslek mensuplarının memleketin özel durumlarını incelemediğini belirterek şöyle der: Amerika'da bilmem ne gölünün tuzundan bahs eden ve memleketimize dair hiçbir şifa vermeyen bir muallime bir talebe kalkıp da, Van Gölünün tuz derecesini sorsa, kızarmaktan başka bir şeye mecâli kalır mı acaba?"(E. Necdet, 1333, 218). Ona göre askerler, hukuk mensupları, belediye çalışanları, ziraatçılar, bilim adamları memleketin tanınması uğruna fazla bir uğraş içine girmemektedir.

#### ◆ Mustafa Gündüz

İçtihad yazarları tarafından eğitim çağdaşlaşması konusunda Avrupa'nın programlarını aynıyle tercüme etmek yanlış bir uygulamadır. Çünkü her milletin ve memleketin eğitimden beklentileri farklıdır. Bir ülkenin içinde bile bölgelerin coğrafi, ekonomik, siyasî, kültürel ve sosyal şartları doğrultusunda farklı eğitimler olmalıdır. Bu, vatan kalkınması için gerekli görüldüğü gibi, toplumsal bilinçlenmesin sağlanması için de gereklidir. İçtihad'da daha çok ekonomik konularda yazılar yazan Mehmed Zeki eğitim ekonomisi ilişkisini ele aldığı yazısında eğitimin çevreye ve çevre ekonomisine uygun olmasını ve bu özellik dikkate alınarak eğitim planlarının yapılmasını (M. Zeki, 1330, 289) dile getirmiştir.

#### Okullarda Lisan Öğretimi

İçtihad'da eğitim ile ilgili konulardan biri de okullarda lisan öğretimidir. Lisan öğretiminden kasıt, hem anadil hem de yabancı dil öğretimidir. Okullarda yabancı dil öğretiminin onca çabaya rağmen istenilen sonucu vermemesi aydınları bu konu üzerinde düşünmeye sevk etmiştir. Dil öğretimindeki başarısızlığın temelini ilkokulda arayan Ahmed Ağayef'e göre ana dilin iyi öğrenilmemesi, diğer dillerin ve bilimlerin de öğrenilmesini olumsuz yönde etkiler. Lisan eğitimi iyi verilememektedir. Bu da çocuğun diğer bütün derslerde başarılı olmasını engellemektedir. Ağayef dil kaidelerinin tam olarak öğretilmediğinden yakınır. Bu sebepten öğrenci ders kitaplarını bile anlamamaktadır. Zorla ve anlamadan ezberler yaptırılmaktadır. Dilin böyle öğretilmesi diğer dersleri de çok kötü şekilde etkiler. Çocuklar okuduklarını anlayamadıklarından, ne kadar da gayret etseler bir netice çıkmıyor. Bütün derslerde ezber yaptırılmaktadır. Ancak bu, çocukların dimağlarını öldürmekten başka işe yaramamaktadır" (A. Ağayef, 1327, 783-4). Uzun yıllar anadilini bile öğrenemeyen öğrencilerden Hasan Sermed, "yedi sekiz sene tahsilden ve hatta birkaç sene bazı kalemlerde çalıştıktan sonra talebe aklına gelen bir fikri, bir olayı, serbestçe, doğruca, okuyanın kolayca anlayacağı şekilde kâğıt üzerine koyamıyor" (H. Sermed, 1330, 19) diyerek şikâyet eder.

Uzun yıllar emek harcanmasına rağmen bir dilin öğretilmemesi sebebinin dil öğretim yönteminde bulan Ali Kâmi, "ilk ve orta mekteplerde uzun yıllar bir dili öğretmiyoruz, çünkü bunu öğrenmek için doğru bir yol takip etmiyoruz" (A. Kâmi, 1329 b, 1722) diyerek, bu güne kadar uygulanan yöntemlerin geçersizliğini savunur. Kâmi bu güne kadar dil öğretmek için Avrupa'dan öğreticiler getirildiğini ama onların bir yabancıya nasıl dil öğreteceklerini ve ders vereceklerini bilmediklerini söyler. Bu açıdan dil öğretiminde okullarda uygulanan programlar hatalıdır. Tanzimat ile başlayan bu usul baştan beri sakat olarak işlemeye devam etmiştir ve acıdır ki hâla da devam etmektedir. Bu kötü gidişe dur demek isteyen Kâmi, Almanya'da yabancı dil öğretimi konusunda yeni usul olarak görülen bir programdan söz eder ve bu programı şöyle özetler:

1. Dil dersleri sözlü olmalı, derste yalnız yabancı dil konuşulmalı ve mümkün olduğu kadar ibtidâî sınıflardan başlanmalıdır. Özellikle ilk sınıflarda anadilden tercümeler yaptırılmalıdır.
2. İbtidâî sınıflarda şekil, resim ve tablolarla eğitim mümkün mertebe somut olmalıdır.
3. Tahsil ilerledikçe hangi milletin lisanı öğreniliyorsa onun ahlâkı, geleneği, kurumları tarihi, coğrafyası, edebiyatı, layıkıyla öğrenilmelidir.

4. Öğretmenler öğretilen konular üzerine geniş tartışmalar yaptırmalıdır. Gramer, öğretmenler vasıtasıyla doğrudan doğruya verilemezdir (A. Kâmi, 1329 b, 1724'ten özet).

### Sonuç

II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı devletinin süre bakımından çok kısa ama içine sığdırdığı olaylar bakımından oldukça geniş ve zengin bir siyasî ve kültürel laboratuardır. Olanca saflığı ve ilk olmanın bütün acemilikleri ile bu dönem akla-hayale sığmayan tecrübeler deposudur. Dönemin aydınları toplum ve devlet sorunlarını çözmek uğruna olağanüstü bir gayret ve heyecan içine girmişlerdir. Ortaya konulan eserler ve hizmetler sair zamanların aydınları tarafından bir ömre kolayca sığdırılmayacak vüsattedir. İşte bu vasıflara sahip olanlardan biri de Abdullah Cevdet'tir. Cevdet ve onun çıkardığı İctihad Mecmuasının diğer önde gelen yazarları son dönem Osmanlı aydınları içinde Batıcı akımın temsilcisi sayılmıştır. İctihad dergisinde toplumun buhranlardan kurtulması ve modernleşebilmesi için çareler aranmıştır. Siyasî dönüşüm ve inkılâp ile birlikte, halkın kültür ve eğitim seviyesinin yükseltilmesi ortak amaç olarak görülmüştür. Bu amaca ulaşmak için büyük bir mücadele verilmiştir. A. Cevdet'in hayatı kültürel eğitim için harcanmış bir çabadır. Cumhuriyet dönemi eğitim ve kültür inkılablarından hemen hemen hiç biri yoktur ki, İctihad'da yer bulmamış ve evvelce tartışılmamış olsun. Bu bakımdan Abdullah Cevdet ve İctihad yazarları modern Türkiye'nin kültür ve eğitim öncüleri arasında yer almışlardır. Bu yazıda da görüldüğü üzere, Abdullah Cevdet ve İctihad mecmuası, Cumhuriyet'in hazırlık safhası unsurlarındandır.

### Kaynakça

- "Mahkeme-i Enâm" ( 1 Haziran 1328). **İctihad**, No:48 s.1141-1142.
- Abdullah Cevdet (1335). **Dimağ ve Melekât-ı Akliyenin Fizyolocia ve Hıfzıssıhhası**, İstanbul: Matbaa-i İctihad.
- (1897). **Fünûn ve Felsefe**, Taş Basma, Cenevre: Tarih-i Tevsid.
- ( 12 Eylül 1329 a). "Âyine-i Matbuat", **İctihad**, No: 80-3, s.1771-1773.
- (1 Haziran [1]327 a). "Fenn-i Ruh", **İctihad**, No:24, s.729.
- (1 Temmuz 1328). "Yangın Var", **İctihad**, No:49, s.1132-1136.
- (1 Teşrin-i Sâni [1]327b). "İtalya'ya Müteallik Ba'zı Vesâik", **İctihad**, No:34, s.887-889.
- (11 Nisan 1329 b). "Vur! Fakat Dinle!", **İctihad**, No:61, s.1332-1336.
- (12 Ağustos 1330 a). "Büyük Hastalık", **İctihad**, No:117, s.313-317.
- (15 Teşrin-i Sâni 1327 c). "Yaşamak Korkusu", **İctihad**, No:35, s.911-915.
- (16 Kânûn-ı Sâni 1329 c). "Şîme-i Muhabbet", **İctihad**, No:89, s.1979-1983.
- (18 Zilkade 1313). "Talim Terbiye ve Mekteblerimiz", **Meşveret**, No:10. s.2.
- (23 Kanun-ı Sâni 1329 e). "Kıvâm-ı Akvam", **İctihad**, No:90-1, s.2016-2026
- (23 Teşrin-i Evvel 1330 b). "Şems'ü-l Mekâtib Mektebi", **İctihad**, No:120, s.366-369.
- (25 Nisan 1329 f). "Köylülerimiz İçin", **İctihad**, No :63, s.1362-1365.
- (3 Mayıs 1329 g). "Seyahat Notları", **İctihad**, No:67, s.1459-1463.
- (4 Nisan 1329 h). "Softalığa Dair", **İctihad**, No 60, s.1303.
- (4 Nisan 1329 j). "Ziraat", **İctihad**, No:60, s.1313-1316.
- (12 Eylül 1329 k). "Veliht-ı Saltanat-ı Seniyye-i Osmâniye Devletlü, Necâbetlü Yusuf İzzeddin Efendi Hazretleri İle Mülâkat", **İctihad**, No:80, s.1755-1759.
- (5 Haziran 1330 c). "Rum Ticaret Mektebinde", **İctihad**, No:109, s. 164-167.
- Ahmed Agayef (15 Temmuz [1]327). "Terbiye-i Milliye", **İctihad**, No:27, s.782-786.
- Akcıuraoğlu Yusuf (7 Mart 1329). "Tanzimatçılık Aleyhine", **Türk Yurdu**, C.2, S.35, 191.

◆ **Mustafa Gündüz**

- Ali Kâmi (13 Mart 1330). "Haftanâme, Ta'lim ve Terbiyede İnkılâb", **İçtihad**, No: 97, s.2180-2184.
- (2 Kanun-ı Sâni 1329 a). "Maarif Derdi", **İçtihad**, No:87, s.1934-1936.
- (29 Ağustos 1329 b). "Lisan Tahsili", **İçtihad**, No:78-1, s.1722-1725.
- Benjamin C. Fortna (2005). **Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim**, İstanbul: İletişim Yay.
- Celal Nuri(7 Mart 1328). "Hanedan-ı Saltanat Kanunu", **İçtihad**, No:57, s.1257-1261.
- Edhem Necdet (19 Haziran 1333). "Okul Binalarının Temdiniyesi", **İçtihad**, No:111, s.216-218.
- Ergin, Osman (1977). **Türk Maarif Tarihi**, C.3-4, İstanbul: Eser Matbaası.
- Eşref Edib (1337), "Tanzimatçılık Bu Memleket İçin Mahza Felaket Olmuştur", **Sebilü'r-Reşad**, C.19, S.486, s.240-245.
- (1339), "Tanzimatın Açtığı Rahneler", **Sebilü'r-Reşad**, C.21, s.444-445.
- Halide Edib (6 Mart 1330). "Selim Sırrı Bey'e", **İçtihad**, No:96, s.2152-2154.
- Hanioglu, M. Şükrü (1981). **Bir Siyasal Düşünür Olarak Abdullah Cevdet ve Dönemi**, İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Hasan Sermed (10 Nisan 1330). "Adam Yetiştirmek", **İçtihad**, No:101, s.17-20.
- (23 Kanun-ı Sâni 1329 a). "Şark-ı Garib(Near East) Risalesinden: Mekteb Muallimlerinin Sırbistan'a Hizmetleri, Osmanlı Mekteb Muallimlerine İbret", **İçtihad**, No: 90-1, s.2028-2031.
- (30 Kanun-ı Sâni 1329 b). "Hartum'da Gordon Mekteb-i Âlisi", **İçtihad**, No:91, s.2028-2031.
- Kâmuran Bedirhan (24 Kanun-ı Sâni 1328). "En Müdhiş, Felâket Şimdiye Kadar ve Bilhassa Şimdi Uğradığımız Felaketlerden Müteneassuh Olmamaktır." **İçtihad**, No: 51, s1164-1165.
- Kazım Nami (24 Kanun-ı Sâni 1328). "Halk Nazarında Bir Niçe Mesele", **Türk Yurdu**, C.2, S.36, s.205-208.
- Kılıçbay, M. Ali (1988). "Osmanlı Aydını", **Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi**, C.1. İstanbul: İletişim Yay., s.55-59.
- Kılıçzâde Hakkı (1329 a). **İ'tikâd-ı Bâtilaya İlan-ı Harb**, Sancakçıyan Matbaası, İstanbul.
- (14 Mart 1329 b). "Sahte Softalığa İlan-ı Harb", **İçtihad**, No:58, s.1277.
- (18 Nisan 1329 c). "Dervişlik ve Softalığa Dâir", **İçtihad**, No:62 s.1348-1352.
- (21 Şubat 1328 a). "Pek Uyanık Bir Uyku", **İçtihad**, No:55, s.1226-1228.
- (7 Mart 1328 b). "Pek Uyanık Bir Uyku", **İçtihad**, No:57, s.1261-1264.
- (22 Ağustos 1329 d). "Yunus Hoca Talebe", **İçtihad**, No:77, s.1703-1711.
- (25 Temmuz 1329 e). "Yunus Hocanın Kendisi" **İçtihad**, No:73, s.1601-1604.
- Mahmud Sadık (19 Kanun-ı Evvel 1329). "Pak bir Hüviyet, Sağlam Bir Fitrat", **İçtihad**, No:85, s.1871-1874.
- Mehmed Şeref (6 T. Sâni [1]330). "Köyler (Kazalar, Livalar, Vilâyetler, Nezâretler)" **İçtihad**, No:121, s.379-381.
- Mehmed Zeki (18 Temmuz 1330). "Vekâi'i İktisâdiye ve Mâliye" **İçtihad**, No:110, s.189-194.
- Meriç, Cemil (1988), **Jurnal 1**, İstanbul: İletişim Yay., 8. Baskı.
- Mustafa Asım (1 Ağustos 1329). "Memleketin Hâlası Neye Mütevakkıftır?" **İçtihad**, No: 74, s.1641-1642.
- Nadi, Yunus (27 Şubat 1327). "Tanzimatçılığın İflası", **Tasvir-i Efkâr**, s.1.
- Orhan Rıza (12 Haziran 1330). "Almanya İş Başında", **Âlem**, No:110, s.194-198.
- Rıza Tevfik (13 Şubat 1329 a). "Terbiye Meselesi Etrafında Cereyanlar", **İçtihad**, No:93, s.2073-2077.
- (6 Şubat 1329 b). " Mesâil-i Hakikiye", **İçtihad**, No: 92-3, s.2049-2053.
- Samizade Süreyya (29 Mayıs 1330). "Bizde Aile Hayatı", **İçtihad**, No:108, s.148-151.
- Satı El- Husri (2 Mayıs 1329 a). "Tanzimatçılık Mes'elesi 1", **İçtihad**, No:64, s.1379-1383.
- (9 Mayıs 1329 b). "Tanzimatçılık Mes'elesi 2", **İçtihad**, No:65, s.1406-1410.
- (3 Mayıs 1329 c). "Tahsil-i İbtidâi Hakkında", **İçtihad**, No:67, s.1463-1466.
- Sungu, İhsan (1938). "Tevhidi Tedrisat", **Belleten**, II. S.7,8. Ankara, s.39

## ABDULLAH CEVDET'S POINTS OF VIEWS OF EDUCATION AND SOME EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE İCTİHAD JOURNAL

Mustafa GÜNDÜZ\*

### Abstract

Journal of İctihad had a very special place in Turkish culture. In arguments that published in the journal, authors advocated Western philosophy. Authors wrote articles about every detail in social, political, economical, and cultural life of the age. Most of the topics that published in the journal came into life after foundation of new republic in Turkey. That means mental preparation for revolutions of new republic was done in that time.

In the journal, a big number of social problems investigated in depth. One of the most important problems of that age was education. A. Cevdet touched the problem several times among the writers of the journal perhaps. General ideas of the writers of the journal are: a) education is one of the most influential item in social change, b) education in that age was not open for revolution, c) new revolutions must be employed in all educational areas.

**Key Terms:** II. Constitution, İctihad, education, social change, reform in education

---

\* Dr.; Fırat University, Faculty of Education , Elazığ



# ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÇEŞİTLİ FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Asım ARI\*

## Özet

Öğrencinin ait olduğu sosyo ekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim durumu öğrenciye sunulan eğitim öğretim imkanlarında farklılıklar oluşturarak öğrencinin okul başarısını etkilemektedir. Bu çalışmada sözkonusu unsurların etkisini incelemek amacıyla, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerine ait başarıları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Ankara'da, 16 ilköğretim okulunda 1181 öğrenciye Türkçe ve Matematik derslerinde başarı testleri uygulanmıştır. Anne ve baba öğrenim durumunun öğrenci başarısında oldukça etkili olması, araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul başarısı, öğretim, başarı faktörleri

## Giriş

İnsanlar topluluk halinde yaşarlar. İnsan, günlük alışkanlıkları, zihinsel yapısı, karakteri, ilişkileri ve dünyayı algılayış biçimi vb. tüm tutum ve özellikleriyle yaşadığı, üyesi olduğu toplum ile tanınır. Bütün bir yaşam biçiminden dil ve ifade biçimine kadar toplumun insan üzerindeki etkisi çok geniştir. Birey ve toplum arasında çok sıkı bir ilişki vardır. İnsanın toplumsallığı, onun bir toplum içinde yaşama zorunluluğunun bir sonucudur. Çünkü insan, çok özel anlamda bir grup (aile veya çevre) içinde, genelde ise bir toplum içindedir. Çocuk, toplumsal etkileşim yoluyla doğduğu grup ve çevrenin niteliklerini (kültürünü) kazanır (Doğan, 2002, 60-65). Diğer bir ifadeyle toplumsallaşır.

Toplumsal tabaka, aynı ya da benzer konumda olan kişilerin bir yer doldurarak oluşturdukları topluluktur. Bunlar hiyerarşik bir sıralama göstererek toplumsal tabakalaşmayı oluşturur (Tezcan, 1997, 112). Toplumların saygınlık ve güç ölçütleri çevresinde belirli bir tabakalaşmaya gitmesi, tarih boyunca tüm toplumlarda görülmüştür. Tarih boyunca tabakalaşmanın kendi içindeki evrimine bağlı olarak kölelik, kast, feodalite ve toplumsal sınıflar olmak üzere dört önemli toplumsal örneği bulunmaktadır. Sanayileşme hareketinden sonra toplumdaki toplumsal tabakalaşma, toplumsal sınıflar esası üzerine kurulmuştur. Sınıf, toplumsal tabakalaşma tiplerinin modern topluma özgü örneğidir. Çağdaş toplumlarda tabakalaşmadan çok, sınıf ve sınıflaşmalardan söz edilmesi bu yüzdendir. Toplumsal sınıf, toplumda servet, eğitim ve mesleki konumu bakımından aşağı yukarı benzer durumda olan insanların diğerlerinden ayrılmasıdır. Sınıflar, aynı ekonomik durumdaki birey ve ailelerin toplanmasıdır. Kapalı olmayıp açık gruplardır. Genel olarak her toplumda alt, orta ve üst ol-

\* Yrd. Doç. Dr.; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü EPÖ Anabilim Dalı Eskişehir

mak üzere üç toplumsal sınıf görülmektedir. Alt toplumsal sınıflar, üst toplumsal sınıflara geçebilme olanağına sahiptirler (Doğan, 2002, 106-116; Tezcan, 1997, 127-128).

Modern sanayi toplumlarında gördüğümüz toplumsal sınıflar, eğitimi farklı şekillerde etkilemektedir. Anne babanın mesleği, eğitimde farklılaşmalara neden olmakta, çocukların mensup olduğu toplumsal sınıf, kişinin eğitim göreceği okulu ve eğitim tipini belirlemekte, dolayısıyla da toplumsal sınıf öğrencinin başarısını çeşitli şekillerde etkilemektedir (Ergün, 1994, 201).

Eğitimin toplumsal sınıflarla ilişkileri şu noktalar etrafında toplanmaktadır (Tezcan, 1997, 129-141):

*\*Toplumsal sınıf, eğitimin miktarını tayin eder.* Ana babanın toplumsal sınıfına göre öğrenciler arasında da eğitimsel farklılaşma vardır. Her toplumun üst sınıflarına mensup bireyleri alt sınıflardakilerin elde edemeyeceği bir takım avantajlardan yararlanırlar. Eğitim alanı da bu avantajlardan biridir. Her toplum, çeşitli toplumsal gruplar için çeşitli tipte okullar yaratmış (örneğin: üst sınıflara özgü özel okullar gibi) ve aralarındaki farklılığı korumaya çalışmışlardır.

*\*Sınıf farklılaşması, eğitimin tipini, çeşidini de tayin eder.* Örneğin klasik eğitim ile mesleki ve teknik öğretimde farklılaşma, sınıfsal duruma göre belirlenmektedir. Alt sınıflar mesleki ve teknik eğitime çocuklarını gönderirler.

*\*Toplumsal sınıf, okul başarısını tayin eden bir öğedir.* Başarı, kişinin ussal ve dünsel yetenekleriyle olduğu kadar, bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun ortam ve şartlarla da yakından ilgilidir. Bu ortam ise kişiye, yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü ve sonunda da bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasını içerir. Toplumsal sınıf, öğrencilerin enerjilerine (beslenme, okul araç-gereçleri, uygun bir çalışma ortamı, yeterli ana-baba ilgisi) ve muayyen yönlere yönelmelerine etkisi bakımından da okul başarısını tayin eder.

Görüldüğü üzere bireyin sahip olduğu sosyo ekonomik düzey (toplumsal sınıf), eğitim faktörü üzerinde oldukça etkilidir. Sosyo ekonomik düzeye göre bireyin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yaklaşımı, onlara sağlayabilecekleri desteğin niteliği ve çocuklarına sağlayabilecekleri eğitim ortamının ve araçlarının niteliği ve niteliği farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu da, çocuğun okul başarısına yansımaktadır.

Evinizi öğrenme ortamı olarak düşündüğünüzde, çocuğun daha çok şey öğrenmesine yardımcı olabilirsiniz (Gordon, 1998, 269). Çocuğa evde sağlanabilecek iyi bir öğrenme ortamıyla okul başarısı arasında yakın bir ilişki vardır. Öğrenme ortamının hazırlanması denildiğinde; çocuğa ayrılan bir oda, odada çocuk için gerekli eşyalar, bilgisayar gibi öğretim araçları, kaynak kitaplarında yer aldığı bir kitaplık, seviyesine uygun dergi gibi süreli yayınların takibi, eve günlük gazete alımı ilk akla gelenlerdir. Evde çocuk için öğrenme ortamının oluşturulmasında ailenin gelir düzeyinin yanında, anne ve babanın eğitim düzeyi de etkilidir.

Aileler, çocuğun eğitiminde yeni roller üstlenmek durumunda olup bunun için de anababa ve çocukların medyayı, toplumsal kaynakları ve kitapları en üst düzeyde kullanmaları gerekmektedir. Ancak bazı faktörler, ailelerin eğitimde daha etkili bir rol üstlenmelerini engelleyici olabilmektedir. Özetle bu faktörler (Büyükkaragöz vd., 1997, 12):

#### ◆ Asum Arı

• Ülkemizde bir kısım aileler çocuklarının gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilecek eğitim seviyesinde olmayarak bu ailelerin genellikle çocuklarını kendi büyüklerinden gördüğü metotlarla eğitmeye çalışmaları.

• Kadınların çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda hiçbir tedbir almadan iş girmeleriyle çocuğun, aile büyüklerinin, komşuların bakım ve eğitimlerine muhtaç bırakılması.

• Çocuklarını aşırı bağımlı hale getiren, yaratıcılıklarını engelleyen, çağdaş eğitim ilkelerine aykırı bazı geleneksel anababa tutumlarının olması ve bazı anababaların çocuklarına aşırı sert davranmaları.

Okul başarısında, ailelerin çocuklarına yaklaşımı da önemlidir. Çocuğa güç ve otorite kullanarak bir şeyler öğretmeye çalışan anababaların dargınlık, gözyaşı ile karşmaları kaçınılmazdır (Gordon, 1998, 272). Bu nedenle ailelerin, çocukları ile sağlıklı bir iletişim kurabiliyor olmaları öncelikle gerekmektedir. Anababa eğitiminin önemini ve insan ilişkilerinde bazı temel ilkelerin bilinmesi gerektiğini vurgulayan Gordon (1999, 9-12) anababaların;

• Çocuklarını çok özel bir tür olarak görmekten vazgeçerek onları birey olarak algılamaları,

• Çocuklarının davranışlarının, karşılıklı ilişki biçimlerine bağlı olduğunu kabul etmeleri,

• Tüm sosyal ilişkilerdeki temel ilkeleri anlamaya çalışmaları gerektiğini belirtmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı, Evren ve Örneklem**

Bireylerin mensup olduğu toplumsal sınıf faktörü, kişinin eğitim göreceği okulu ve eğitim tipini belirlemede, böylelikle de toplumsal sınıf çeşitli şekillerde öğrencinin başarısını etkilemektedir. Anne babanın eğitimi de, çocuğun okul başarısını etkileyen diğer bir faktördür. Yapılan araştırma ile, çocuğun cinsiyetinin, SED'inin, anne ve baba eğitim durumunun okul başarısına etkisi ortaya konmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem olarak da, 16 ilköğretim okulundaki 1181 dördüncü sınıf öğrencisi (46 tane 4.sınıf) alınmıştır.

Türkçe ve matematik başarı testleri, 2003-2004 ilköğretim programındaki (Vural, 2003) hedefleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Örneklem olarak belirlenen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan Türkçe ve Matematik derslerine ait başarı testleri, programa uygun ve bir ders yılı konularını içerecek şekilde oluşturulmuştur. Her biri 25'er sorudan oluşan Türkçe ve matematik testleri geliştirilirken kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan Türkçe ve matematik başarı testlerinin ön uygulaması yapılmış ve ön uygulama sonunda da madde analizi yapılarak her madde nin güçlük derecesi ve ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Ayırt ediciliği düşük çıkan sorular kısmen ya da tamamen değiştirilerek testlerin son şekli verilmiştir. 25 maddelik başarı testinin iç tutarlılığı (güvenirliği) K-R20 yöntemiyle belirlenmiş ve Türkçe testi için 0.81'lik, Matematik testi için de 0.80'lik (oldukça yeterli) bir katsayı bulunmuştur.

### Öğrencilerin Okul Başarılarını Etkileyen Çeşitli Faktörlerin İncelenmesi ◆

Başarı testleri, dördüncü sınıf öğrencilerine 2003-2004 ders yılı sonunda uygulanmıştır. Araştırmacı toplanan verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla uygulama sırasında sınıfta bulunmuş ve öğrencilerin sorulara cevap verebilmeleri için gerekli zaman sağlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS bilgisayar programı kullanılmıştır. Cinsiyet (iki alt kategorili bağımsız değişken) için t-testi, SED ve öğrenim durumu gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

#### Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin cinsiyetine, sosyo ekonomik düzeyine, baba öğrenim durumuna ve anne öğrenim durumuna dayalı bulgular aşağıda verilmektedir.

**Tablo 1. Türkçe ve Matematik Başarı Testlerinin Bağımlı "t" Testi Sonuçları**

Dersler	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
Türkçe Dersi Başarı Testi	1181	14,88	5,71	12,798	1180	,000
Matematik Dersi Başarı Testi	1181	13,42	5,64			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ile matematik derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [ $t_{(1180)} = 12,798, p < 0,05$ ]. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalaması 14,88 iken, matematik dersi başarı testi puanlarının ortalaması 13,42 olmuştur. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri Türkçe dersinde matematik dersinde gösterdikleri başarıdan daha fazla başarı gösterdikleri söylenebilir.

**Tablo 2. Öğrenci Cinsiyetine Göre Türkçe Dersi Başarı Testinin Bağımsız "t" Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kız	617	15,69	5,58	5,116	1179	,000
Erkek	564	14,00	5,72			
Toplam	1181	14,88	5,71			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı puanları ile erkek öğrencileri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [ $t_{(1179)} = 5,116, p < 0,05$ ]. Türkçe dersinde kız öğrencilerin başarı testi puanlarının ortalaması 15,69 ve erkek öğrencilerin başarı testi puanlarının ortalaması 14,00 bulunmuştur. Kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanlarının ortalaması erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasından daha fazla gerçekleşmiştir. Türkçe dersinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla başarı gösterdikleri söylenebilir.

◆ Asum Arı

**Tablo 3. Öğrenci Cinsiyetine Göre Matematik Dersi Başarı Testinin Bağımsız "t" Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kız	617	13,42	5,59	,005	1179	,996
Erkek	564	13,42	5,70			
Toplam	1181	13,42	5,64			

Kız öğrencilerin matematik dersindeki başarı puanları ile erkek öğrencileri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı Tablo 3'te görülmektedir [ $t_{(1179)} = 0,005$ ,  $p > 0,05$ ]. Matematik dersinde kız ve erkek öğrencilerin her ikisinde de başarı testi puanlarının ortalaması 13,42 bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler, matematik dersinde aynı başarıyı gösterdikleri söylenebilir.

**Tablo 4. Öğrenci SED'ine Göre Türkçe Dersi Başarı Testinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10145,861	2	5072,930	211,058	,000	1-2,
Gruplar içi	28314,014	1178	24,036			1-3,
Toplam	38459,875	1180				2-3

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde başarı düzeyleri, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(2-1178)} = 211,058$ ,  $p < 0,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türkçe dersinde, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi ile orta ve üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi ve orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi ile üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

**Tablo 5. Öğrenci SED'ine Göre Türkçe Dersi Başarı Testine İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

SED	N	$\bar{X}$	Ss
Üst	277	18,97	4,04
Orta	338	16,39	5,00
Alt	566	11,98	5,22
Toplam	1181	14,88	5,71

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinde başarı puanlarının ortalaması üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerde 18,97 puan, orta olanlarda 16,39 puan, alt olanlarda 11,98 puan olduğu ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri üst SED'den alt SED'e doğru inildikçe, Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersindeki başarı düzeyleri de yükselmektedir.

**Tablo 6. Öğrenci SED'ine Göre Matematik Dersi Başarı Testinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10307,163	2	5153,581	222,998	,000	1-2,
Gruplar içi	27224,038	1178	23,110			1-3,
Toplam	37531,201	1180				2-3

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersinde başarı düzeyleri, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(2-1178)} = 222,998, p < 0.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre matematik dersinde, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi ile orta ve üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi ve orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi ile üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

**Tablo 7. Öğrenci SED'ine Göre Matematik Dersi Başarı Testine İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

SED	N	$\bar{X}$	Ss
Üst	277	17,56	4,38
Orta	338	14,91	5,16
Alt	566	10,50	4,79
Toplam	1181	13,42	5,64

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersinde başarı puanlarının ortalaması üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerde 17,56 puan, orta olanlarda 14,91 puan, alt olanlarda 10,50 puan olduğu ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri üst SED'den alt SED'e doğru inildikçe, matematik dersindeki başarı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe matematik dersindeki başarı düzeyleri de yükselmektedir.

**Tablo 8. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7399,692	3	2466,564	93,468	,000	1-3, 1-4,
Gruplar içi	31060,182	1177	26,389			2-3, 2-4,
Toplam	38459,875	1180				3-4

Tablo 8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde başarı düzeyleri, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(3-1177)} = 93,468, p < 0.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında oldu-

◆ **Asum Arı**

ğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türkçe dersinde, baba öğrenim durumu ilkokul ile lise ve yükseköğretim, ortaokul ile lise ve yükseköğretim, lise ile yükseköğretim arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

**Tablo 9. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testine İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	309	12,36	5,36
Ortaokul	233	12,51	5,36
Lise	308	15,48	5,37
Yükseköğretim	331	18,36	4,51
Toplam	1181	14,88	5,71

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinde başarı puanlarının ortalaması baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde 12,36 puan, ortaokul olanlarda 12,51 puan, lise olanlarda 15,48 puan, yükseköğretim olanlarda 18,36 puan olduğu ve öğrencilerin baba öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe, Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin baba öğrenim durumları yükseldikçe Türkçe dersindeki başarı düzeyleri de yükselmektedir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi Başarı Testinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8366,631	3	2788,877	112,551	,000	1-3, 1-4,
Gruplar içi	29164,569	1177	24,779			2-3, 2-4,
Toplam	37531,201	1180				3-4

Tablo 10'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersinde başarı düzeyleri, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(3-1177)} = 112,551, p < 0.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre matematik dersinde, baba öğrenim durumu ilkokul ile lise ve yükseköğretim, ortaokul ile lise ve yükseköğretim, lise ile yükseköğretim arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

**Tablo 11. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi Başarı Testine İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	309	10,45	5,10
Ortaokul	233	11,09	5,04
Lise	308	14,38	5,03
Yükseköğretim	331	16,93	4,77
Toplam	1181	13,42	5,64

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersinde başarı puanlarının ortalaması baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde 10,45 puan, ortaokul olanlarda 11,09 puan, lise olanlarda 14,38 puan, yükseköğretim olanlarda 16,93 puan olduğu ve öğrencilerin baba öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe, matematik dersindeki başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin baba öğrenim durumları yükseldikçe matematik dersindeki başarı düzeyleri de yükselmektedir.

**Tablo 12. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7099,708	3	2366,569	88,821	,000	1-3, 1-4,
Gruplar içi	31360,167	1177	26,644			2-3, 2-4,
Toplam	38459,875	1180				3-4

Tablo 12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde başarı düzeyleri, öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(3-1177)} = 88,841$ ,  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türkçe dersinde, anne öğrenim durumu ilkokul ile lise ve yükseköğretim, ortaokul ile lise ve yükseköğretim, lise ile yükseköğretim arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

**Tablo 13. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testine İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	483	12,62	5,46
Ortaokul	184	13,54	5,38
Lise	279	16,36	5,17
Yükseköğretim	235	18,84	4,28
Toplam	1181	14,88	5,71



◆ **Asım Arı**

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinde başarı puanlarının ortalaması anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde 12,62 puan, ortaokul olanlarda 13,54 puan, lise olanlarda 16,36 puan, yükseköğretim olanlarda 18,84 puan olduğu ve öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe, Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin anne öğrenim durumları yükseldikçe Türkçe dersindeki başarı düzeyleri de yükselmektedir.

**Tablo 14. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi Başarı Testinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8163,120	3	2721,040	109,053	,000	1-2, 1-3,
Gruplar içi	29368,080	1177	24,952			1-4, 2-3,
Toplam	37531,201	1180				2-4, 2-3

Tablo 14'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersinde başarı düzeyleri, öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(3-1177)} = 109,053, p < 0.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre matematik dersinde, anne öğrenim durumu ilkokul ile ortaokul, lise ve yükseköğretim, ortaokul ile lise ve yükseköğretim, lise ile yükseköğretim arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

**Tablo 15. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi Başarı Testine İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	483	10,80	4,92
Ortaokul	184	12,42	5,42
Lise	279	15,23	5,14
Yükseköğretim	235	17,42	4,60
Toplam	1181	13,42	5,64

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersinde başarı puanlarının ortalaması anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde 10,80 puan, ortaokul olanlarda 12,42 puan, lise olanlarda 15,23 puan, yükseköğretim olanlarda 17,42 puan olduğu ve öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe, matematik dersindeki başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin anne öğrenim durumları yükseldikçe matematik dersindeki başarı düzeyleri de yükselmektedir.

## SONUÇLAR

İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri Türkçe dersinde matematik dersinde gösterdikleri başarıdan daha fazla başarı göstermişlerdir.

Kız ve erkek öğrenciler, matematik dersinde aynı başarıyı gösterirken, Türkçe dersinde ise kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha fazla başarı göstermişlerdir.

Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe Türkçe ve matematik dersindeki başarı düzeyleri de artmıştır.

Öğrencilerin baba öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe, Türkçe ve matematik dersindeki başarı düzeyleri de artmıştır.

Öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe, Türkçe ve matematik dersindeki başarı düzeyleri de artmıştır.

## Kaynakça

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş; MUŞTA, Muammer; YILMAZ, Hasan; PİLTEN, Önder (1997). **Eğitime Giriş**, Günay Ofset, Konya.

DOĞAN, İsmail (2002). **Sosyoloji, Kavram ve Sorunlar**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

ERGÜN, Mustafa (1994.) **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ocak Yayınları, Ankara.

GORDON, Thomas (1998). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** (Çev. Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

GORDON, Thomas (1999). **Etkili Anababa Eğitiminde Uygulamalar** (Çev. Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

TEZCAN, Mahmut (1997). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara.

VURAL, Mehmet (2003). **İlköğretim Okulu Programı**, Yakutiye Yayıncılık, Erzurum.

◆ Asım Ari

## THE EXAMINATION OF VARIOUS FACTORS AFFECTING STUDENTS' SCHOOL SUCCESS

---

Asım ARI\*

### Abstract

Students' socioeconomic level and the level of education of students' father and mother affect students' success by creating differences in the opportunity presented to the student. In this study, we tried to measure the success of forth grade students in primary schools in Turkish and maths with the aim of examining these factors under consideration. In 16 primary schools in Ankara, Turkish and maths achievement tests were given to 1181 students. That fathers' and mothers' level of education is rather effective in students' success is one of the outstanding findings of the study.

**Key Words:** School success, teaching, success factors

---

\* Assistant Professor; Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Eskişehir

# TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTELERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Ahmet MAHİROĞLU\*

Demet SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin fakültelerine yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmektir. Ölçme aracı likert tipi 5'li dereceleme ölçeği kullanılarak hazırlanmış ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinden 528 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizinde varimax döndürme yöntemi kullanılmış, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .914'tür. Ölçeğin toplam Cronbach \_ iç tutarlılık değeri ve yığılmalı yük yüzdesi sırasıyla .905 ve 52.387 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, faktör analizi sonuçlarına göre oluşan dört boyut, önem sırasına göre, fakülteye yönelik tutum, ders ve içeriklere yönelik tutum, öğretim elemanlarına yönelik tutum ve istihdama yönelik tutum ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda geliştirilen ölçme aracı mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme ile ilgili bir grup sorunun tanımlanmasında ve daha somut verilere ulaşılmasında kullanılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci tutum ölçeği, mesleki teknik eğitim, tutum ölçeği geliştirme

## Giriş

Küreselleşme ve bilgi patlaması ile birlikte günümüzün en önemli kaynağı insan, en önemli yatırımı ise eğitimidir. Buna bağlı olarak değişen sanayi ve teknolojinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli işgücü yetiştirme sorumluluğu artan bir şekilde mesleki teknik eğitim sisteminin üzerine yüklenmiş, bu hızlı anlayış değişimini kavramakta zorlanan sistemler işlevlerini neredeyse yerine getiremez hale gelmiştir. Dolayısıyla son yıllarda mezunlarının istihdamındaki daralmalar, fakülte sayılarının artması ve üniversite giriş katsayılarının değişmesi nedeniyle, öğrenci yapısındaki değişiklikler teknik eğitim fakültelerini yeni politikalar belirleme ve yeni uygulamalar denemeye yöneltmiştir.

Teknik eğitim fakültelerinin öğrenci kaynağını ağırlıklı olarak sırasıyla mesleki ve teknik liseler, mesleki teknik ve genel ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Teknik eğitim fakültelerinde öğretim programının büyük bir kısmını endüstriyel bir alanda öğretim, yaklaşık yüzde yirmi beşini de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Mezunlar öğretmen olarak yetiştirilmekle birlikte son yıllarda sınırlı bazı alanlarda ve mezunların ancak yaklaşık %5'i öğretmen olarak istihdam edile-

\* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

◆ Ahmet Mahiroğlu/Demet Somuncu Özerbaş

bilmektedir (Altıparmak, 2004, 106; Yücesu ve Bay, 2004, 5). Öğretmen olamayan diğer mezunlar endüstride yetiştikleri alanda ya da endüstride eğitimci olarak iş aramaktadırlar. Bu istihdam yapısına rağmen toplumun eğitim taleplerini de karşılamak üzere bu fakültelerde ikinci öğretim de yapılmaktadır.

Teknik eğitim fakültelerinin gerek alanlarında gerekse mesleklerinde istihdam sorunuyla karşı karşıya olmaları, okulun meslek edindirme ve gelecek güvencesi sağlama rolünü zayıflatmıştır. Bu durum istihdam ve gelecek kaygılarıyla fakülteye gelen öğrencilerin fakülteye yönelik ilgi, yaklaşım, düşünce ve beklentilerini etkileyebilecek niteliktedir. Dolayısıyla teknik eğitim fakültelerinde son yıllarda gerek öğrenci kaynağının daralması ve gerekse istihdamda yaşanan sıkıntılar nedeniyle eğitim kurumuna yönelik öğrenci tutumlarında değişiklikler olması beklenmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinin öğeleri içinde en önemlisi sürecin varoluş nedeni olan öğrencidir. Dolayısıyla öğrencinin eğitim ve öğretim ortamına yönelik duygu, düşünce ve tutumları eğitim faaliyetlerinin amacının gerçekleşme düzeyini ve niteliğini doğrudan belirlemektedir. Tutum, bireyin çevreye uyumunu, aynı zamanda da davranışlarını yönlendirici bir güçtür. Bir başka ifade ile tutum bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir. Birey yaşadıklarını fırsat ya da aksaklık olarak değerlendirir. Buna bağlı olarak da yaşamı, kendi görmek istediği pencereden görür. Bireyin tutumlarının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönelimi vardır (Doğan, 2006, 3-4). Olumlu tutumlar bireyin isteklerinin yerine gelmesine ortam yaratırken, olumsuz tutumlar bunların önüne engel olarak çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim kurumlarında öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmeleri, onların motivasyonunu artırarak gelişimini hızlandıracaktır. Bu durum istenilen davranış değişimi için sağlıklı bir atmosfer yaratır. Aksine olumsuz tutumlar, şartlar iyileştirildiğinde bile kırılması oldukça zor bir direnç noktası oluşturabilir. Çünkü tutumlar, bireyleri belli kişi, nesne ya da durumlar karşısında belli davranışları göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmakta ve bir kez öğrenildiğinde değişmeleri zaman almaktadır Ancak tutumlar durağan değil, sürekli süreçlerdir ve bireylerin tutumlarının bilinmesi, onun gelecekteki davranışları hakkında çıkarımda bulunma imkanı vermektedir (Sözer, 1992; Bilgin, 1995; akt; Kurt, 2001, 1, 2, 10).

Eğitim programlarının tüm öğeleri birbirilerini ya doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Erden, 1995,4-7). Dolayısıyla daha önce sözü edilen öğrenci öğesi diğer öğeleri doğrudan etkileyecek niteliktedir. Aynı zamanda amaç, içerik, program, öğretim ortamı, değerlendirme, personel v.b. öğretme-öğrenme sürecinin diğer öğeleri ve bunların nitelikleri öğrencilerin tutumlarının oluşmasında öncelikli etki sahibi olacaklardır. Bununla birlikte yükseköğretim öğrencilerinin genel olarak üniversiteyi meslek edinme ve iş sahibi olabilme işlevi ile tanımlamaları öğrencilerin meslek ve alan bilgisi öğretimlerinin de tutumlarını etkileyecek boyutlar arasında yer almasına neden olmaktadır. Aynı şekilde eğitimde tutumların başarıyı yordayıcı güce sahip olması, özellikle bu alanda hedeflenen davranışların bir kısmının doğrudan tutumlarla ilgili olması, öğrencilerin okula, derslere, arkadaşlarına ve öğretmenlerine, okul içi ve okul dışı etkinliklere yönelik tutumlarının başarılarını etkilemesi, bunlara yönelik tutumların belirlenmesini gerektirmektedir (Turgut, 1977; akt; Koçyiğit, 2002, 1). Dolayısıyla teknik eğitim fakültelerinde öğrencinin tutumunu etkileyebilecek öğeler; program, öğretim, rehberlik, sosyal iklim, öğretmenlik, özel alan, genel fakülteye (üniversite) algısı v.b. olarak sıralanabilir. Ancak literatürde teknik eğitim veren lisans

programlarında öğrencilerin fakültelerine yönelik tutumlarını kapsayan bir araştırmaya rastlanmadığından, hangi faktörlerin etkili bulunduğu ile ilgili bir değerlendirme yapılamamaktadır. Bu gerekçelerle teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin fakültelerine yönelik tutumlarını belirleyebilmek üzere bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Teknik eğitim fakültelerinde çeşitli özel alanlara yönelik öğretmenlik programları düzenlenmektedir. Bu programların amacına dönük istihdam edilebilmenin zayıflığı ve programı zorunlu tercih etmenin getirdiği motivasyon değişikliklerinin öğrencilerin tutumlarını etkilemesi beklenmektedir.

Sözü edilen gerekçelerden hareketle araştırma, teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin fakültelerine yönelik tutumlarını saptama ihtiyacına dönük olarak bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **Yöntem**

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin Elektrik, Talaşlı Üretim, Kalıpcılık ve Matbaa Öğretmenliği programları olmak üzere dört bölümde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri (yaklaşık 6700 öğrenci), sayısal olarak Türkiye’de hizmet veren 19 Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencisinin yarıya yakın bir kısmını oluşturmaktadır. Aynı zamanda fakülteye giriş özellikleri ve kaynağı açısından bakıldığında homojen bir yapı göstermektedir (meslek lisesi mezunları benzer sosyo-ekonomik çevrede yaşamaya gibi...). Ayrıca öğrencilerin tamamına yakınının erkek öğrencilerden oluşması nedeniyle, araştırmada cinsiyete bir değişken olarak yer verilmemiştir. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle bölümler arasından dört bölüm yansız atama ile belirlenmiştir. Birinci ve ikinci öğretim ve okula yeni giren ve mezun olmak üzere olan öğrencilerin tutumlarındaki değişiklikleri yansıtması bakımından birinci ve dördüncü sınıflar esas alınmıştır. Ölçek taslağı 574 öğrenciye uygulanmış ancak eksik bilgi nedeniyle 46 form geçersiz sayılmıştır. Geçerli formların öğrencilerin birinci veya ikinci öğretimde bulunmaları (Mod), bölüm ve sınıflarına göre dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

**Çizelge 1. Geçerli Formların Bölümler, Mod ve Sınıflara Göre Dağılımı**

		Elektrik	Talaşlı Üretim	Kalıpcılık	Matbaa	Toplam
I. Öğretim	1.Sınıf	50	41	23	36	150
	4.Sınıf	48	32	30	33	143
II. Öğretim	1.Sınıf	33	31	30	31	125
	4.Sınıf	33	31	23	23	110
Toplam		164	135	106	123	528

### Ölçek Taslağının Hazırlanması

Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okullarına yönelik tutumlarını belirleyebilmek üzere öncelikle yaz okulu programında öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini alan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Ön uygulama grubunu oluşturan 40 öğrenci fakültenin tüm bölümleri ve çeşitli başarı düzeylerinden öğrencileri kapsadığı için temsil yeteneği yüksek olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu ön uygulama grubuna okullarına yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve içeriklerin incelenmesinden sonra 45 maddeden oluşan, Likert tipi dereceleme toplamları tekniği kullanılarak bir ölçek geliştirilmiştir. Likert ölçekleme modelinde cevaplayıcı, ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bu maddenin kapsamına ilişkin tutumun derecesini bildirmekte ve ölçeğin puanı da bu derecelemelerin toplamından oluşmaktadır (Tezbaşaran, 1996; Akt;Koç-yiğit, 2002, 13-14; Nartgün, 2002, 7).

Hazırlanan ölçme aracının ön denemesi benzer özelliklerde 70 öğrenciye uygulanmış, veriler analiz edilerek düşük değerler alan maddelerden bazıları çıkarılmış, bir kısmı da bilgi kaybını önlemek üzere ifadeleri yeniden düzeltilerek 28 maddelik bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu ölçek öğrencilerin Teknik Eğitim Fakültesine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için öğrencilerin alan öğretimi, öğretmenlik eğitimi, öğretim ortamı, öğretim elemanı, yükseköğretim algısı ve istihdam konularında, cevaplayanların onaylama eğilimini de dengelemek üzere 14'ü olumlu ve 14'ü olumsuz ifadeden oluşturulmuştur. Bu ifadelerin her birisinin sıralamadaki yeri yansız atama ile belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumlarını Likert dereceleme ölçeği tekniğine uygun olarak belirleyebilmek üzere her ifade için, Çok Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Bu ifadeler ilgili bölümlerden öğretim elemanlarına ve öğrencilere okutturularak ifadelerin açık ve anlaşılır olup olmadıkları araştırılmış, eleştiriler doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılarak ölçek taslağına son şekli verilmiştir. Bu sayede ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca faktör analizi tekniği de ölçümlerin yapıları hakkında kullanışlı bilgi verdiğinden yapı geçerliliğini tanımlayıcı olarak görülmektedir (Goodwin, 1999; Akt;Kurt, 2001, 19). Ölçekle ölçülmek istenen yapının kaç boyutlu olduğu faktör analizi ile belirlenmekte ve ölçeğin yapı geçerliliğinin saptanmasında faktör analizi yaklaşımının yanı sıra ölçek maddelerinin uzmanlarca incelenmesi gibi yaklaşımlarda kullanılmaktadır (Baykul, 2000). Ölçeğin başına öğrencinin birinci ve ikinci öğretim (mod), bölüm ve sınıfını gösteren bir bölüm eklenmiştir.

Ölçeğin istatistiksel analizi için SPSS (Statistical Programming for Social Sciences) 13.00 paket programı kullanılmıştır.

### Ölçek Taslağının İstatistiksel Analiz ile Geliştirilmesi

Eğitim ve psikolojide kullanılan ölçekler, bireylerin davranış özelliklerini ortaya çıkarmada kullanılan araçlar olmaları dolayısıyla onların hangi yapıları veya yapıların hangi bileşenlerini ölçtüğünün açıklanması ve bu bilgiden araçların kullanımında yararlanılmasını gerektirmektedir. Faktör analizi diğer özelliklerinin yanı sıra ölçeklerin geçerlilik çalışmalarında da kullanılan önemli bir yöntemdir (Baykul, 2000). Faktör analizinin arama, doğrulama ve ölçme olmak üzere üç kullanım alanı bulunmaktadır. Faktör analizi tekniklerinin temel amacı ise, en az bilgi kaybıyla orijinal değişkenleri daha küçük yeni boyutlar içeren bilgiyle özetlemeye çalışmak-

tır (Kurt, 2001, 31-32). Temel bileşenler analiz tekniği kullanılarak ölçeğin faktör analizini yapmak üzere faktörlerin birbirlerine dik olmalarını sağlayan döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi, faktör yükü .30'un altında olan maddeleri dikkate almayacak şekilde kullanılmış ve 28 maddenin beş ayrı boyutu ölçtüğü belirlenmiştir. Burada varimax döndürme yönteminin özelliği, faktör eksenlerini dik tutarak ölçeği basit yapıya ulaştırmaktır (Kurt, 2001, 52-58). Ayrıca temel bileşenler analizinde kısmi korelasyonların küçük olup olmadığı, dağılımının faktör analizi için yeterli olup olmadığını test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .914 bulunmuştur. Bu durum örnekleme yeterliliğinin olduğunu göstermektedir. Kaiser tarafından KMO testinin .90'nın üstünde bulunması mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002, 81-83). Değişkenler arasındaki korelasyon Bartlett testi sonucu 5348.223 ( $p<0.01$ )'dir. Bu durum faktör analizinin değişkenler için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizine göre bütün maddelerin yük değerleri .372 ile .791 arasındadır. Bu aşamada analiz sonucu ortaya çıkan beş boyut ölçmeyi amaçladığı özelliklere göre tanımlandığında; 1.boyut, okul (fakülteye yönelik tutum), 2.boyut, dersler, 3.boyut, öğretim elemanlarına yönelik, 4.boyut, istihdam ve 5.boyut, içeriğe yönelik tutumlar olarak nitelendirilebilir. Ölçekte yer alan 28 maddeye yönelik yapılan faktör analizi sonucu boyutlar sırasıyla aşağıda Çizelge 2.'de sunulduğu gibidir.

Çizelge 2. Faktör Analizine Göre Maddelerin Yük Değerleri

1. Boyut		2. Boyut		3. Boyut		4. Boyut		5. Boyut	
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
1	.512	3	.511	4	.771	17	.775	10	.493
2	.499	5	.639	11	.607	21	.791	14	.706
7	.673	6	.372	12	.584	22	.598	15	.716
9	.453	8	.532	16	.783			20	.392
13	.588	18	.517	26	.688				
24	.659	19	.509						
27	.764	23	.552						
		.25	506						
		28	511						

Çizelge 2'deki beş boyutun Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach  $\alpha$  değerleri Çizelge 3'de verilmektedir.



**Çizelge 3. Beş Boyutun Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach  $\alpha$  Değeri**

	AÇIKLANAN VARYANS %	CRONBACH ALPHA
1. Boyut	30.332	.779
2. Boyut	7.186	.835
3. Boyut	6.097	.805
4. Boyut	4.614	.737
5. Boyut	3.778	.579
Toplam	52.006	.907

Çizelge 3'te görüldüğü gibi faktör analizi sonucunda beş boyut için açıklanan varyans %52.006, tüm ölçeğin toplam güvenilirlik  $\alpha$  değeri .907'dir. Eğitim ve psikoloji gibi alanlarda faktör analizinin .40'ın üzerinde bulunması yeterli kabul edilmektedir (Jeffrey, 1993; 74; Kurt, 2001; 42-65; Gorsuch, 1974, Lee ve Comrey, 1979'dan akt; Tavşancıl ve Keser, 2002, 79-100).

Her bir boyutun Cronbach  $\alpha$  değeri .60'ın üzerinde olması istendiğinden (Jeffrey, 1993;Akt; Tavşancıl ve Keser, 2002 79-100) 5. boyutu oluşturan 10, 14, 15 ve 20'ci maddeler ölçek dışında bırakılmıştır. Maddeler atıldıktan sonra yeniden analiz edildiğinde önemli bir bilgi kaybının olmadığı görüldüğünden, ölçeğin 24 madde olarak yeniden faktör ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Çizelge 4) Ölçeğin son analizinde boyutların sıralaması Çizelge 4'de de verildiği gibi, 1.boyut derslere yönelik tutum, 2.boyut, okula yönelik tutum, 3.boyut, öğretim elemanlarına yönelik tutum ve 4.boyut, istihdama yönelik tutum başlıklarında toplanmıştır.

**Çizelge 4. Faktör Analizine Göre Maddelerin Yük Değerleri**

	AÇIKLANAN VARYANS %	CRONBACH ALPHA
1. Boyut	32.923	.835
2. Boyut	8.044	.779
3. Boyut	6.355	.805
4. Boyut	5.065	.737
Toplam	52.387	.905

**Çizelge 5. Dört Boyutun Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach  $\alpha$  Değeri**

1. Boyut		2. Boyut		3. Boyut		4. Boyut	
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
3	.543	1	.537	4	.769	17	.759
5	.616	2	.499	11	.596	21	.800
6	.436	7	.694	12	.611	22	.601
8	.553	9	.442	16	.771		
18	.598	13	.554	26	.718		
19	.511	24	.680				
23	.614	27	.744				
25	.533						
28	.553						

#### **Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakültelerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi** ◆

Bu durumda ölçeğin toplam Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık değeri .905 ve yığılmalı yük yüzdesi 52.387 bulunmuştur. Bütün maddelerin faktör yük değerleri .436 ile .800 arasında değişmektedir. Ölçekte elde edilebilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçek puanlarının tutumun en olumsuzdan en olumlu noktasına kadar olan tutum öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin 96 olması beklenmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda en olumsuz puan 26, en olumlu puan 117 olarak bulunmuştur. Buna göre dizi genişliği 91'dir ve ölçek beklenen genişliği kapsamaktadır.

#### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma ile teknik eğitim fakülteleri öğrencilerinin fakültelerine yönelik tutumlarını ölçmek üzere "Teknik Eğitim Fakültelerine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. 528 öğrenciye uygulanarak istatistiksel analiz yapılmıştır. Güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach  $\alpha$  .905 ve varyansın yığılmalı yüzdesi 52.387 bulunmuştur. Ölçek alt boyutları faktör analizi sonucunda 1'den büyük özdeğer alan boyutlar benimsenmiştir (5 ve üstü). Bu boyutlar önem sırasına göre okula yönelik tutum, ders ve içeriklere yönelik tutum, öğretim elemanlarına yönelik tutum ve istihdama yönelik tutumları ölçen maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutların iç tutarlılık katsayıları .737 ile .835 arasındadır.

Ölçme aracının geliştirilmesi ile teknik eğitim fakülteleri içerisindeki bir grup sorunun tanımlanmasında daha somut verilere ulaşılacağı görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin fakültelerine dönük tutumlarının yönü nesnel olarak değerlendirilebilirken, kurumların daha nitelikli yönetim, organizasyon, uygulama ve değerlendirme süreçleri ve bunları etkileyen dolaylı faktörler bakımından ele alınması sağlanabilecektir. Bu faktörlere ilişkin değişiklikler ve politikaların belirlenmesinde öğrenci tutumları ihmal edilmemelidir.

Ayrıca diğer öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında da ölçeğin uyarlaması çalışması yapılarak kullanılması yararlı olacaktır.

◆ Ahmet Mahiroğlu/Demet Somuncu Özerbaş

**Kaynakça**

- Altıparmak, D. (2004). "Teknik Eğitim Fakültelerinden Teknoloji Fakültelerine", Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 22-23 Ocak MEGEP,MTEM, 105-111
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara
- Doğan, M. (2006). Aday Öğretmelerin Matematik Hakkındaki Düşünceleri: Türk Ve İngiliz Öğrencilerin Karşılaştırılması Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:11 [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_1/mdogan.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mdogan.doc)
- Erden, M. (1995). Eğitimde Program Değerlendirme, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Goodwin, L (1999). The Role of Factor Analysis İn The Estimation of Construct Validity, Measurement in Physical Education & Exercise Science 3:2, Bulunduğu Kaynak;
- Kurt,A.A.(2001). Tutum Ölçeklerinde Yapı Geçerliliğinin Faktör Analizi ile İncelenmesi, A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans tezi, Eskişehir
- Gorsuch, R.L. (1974). Factor Analysis. Philadelphia:Saunders, Bulunduğu kaynak: Tavşancıl, E. ve H. Keser (2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1,(1), 79-100, Ankara
- Jeffrey, T.J. (1993). Adaptation and Validation of a Technology Attitude Scale For Use By American Teachers at The Middle School Level, PhD Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA
- Koçyiğit, B.K. (2002). Likert Tipi Tutum Ölçeklerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bazı Tekniklerin Karşılaştırılması, H.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Lee, H.B. ve A.L. Comrey (1979). Distortions in a Commonly Used Factor Analytic Procedure, Multivariate Behavioral Research, 14, 301-321, Bulunduğu kaynak: Tavşancıl, E. ve H. Keser (2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1,(1), 79-100, Ankara
- Nartgün, Z. (2002). Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Sözer, E. (1992). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Anadolu Ün. Yayınları, Eskişehir, Bulunduğu Kaynak; Kurt,A.A.(2001). Tutum Ölçeklerinde Yapı Geçerliliğinin Faktör Analizi ile İncelenmesi, A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans tezi, Eskişehir
- Tavşancıl, E. ve H. Keser (2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1,(1), 79-100, Ankara
- Tezbaşaran, A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme, Türk Psikologlar Derneği, Ankara
- Turgut, M.F. (1977). Eğitimde Ölçme Teknikleri (Yayınlanamamış ders notları), Bulunduğu kaynak: Koçyiğit, B.K. (2002). Likert Tipi Tutum Ölçeklerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bazı Tekniklerin Karşılaştırılması, H.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Yücesu S. ve Ö. F. Bay (2004). "Teknik Eğitim Fakültelerinden Teknoloji Fakültelerine", Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 22-23 Ocak MEGEP,MTEM, 81-93

## DEVELOPMENT OF A STUDENT ATTITUDE SCALE TOWARDS FACULTIES OF TECHNICAL EDUCATION

Ahmet MAHİROĞLU\*

Demet SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ\*\*

### Abstract

The aim of this study is to develop an attitude scale in order to specify attitudes of students of faculty of technical education towards their faculties. A Likert type scale with five degrees was prepared and applied to 528 students of Faculty of Technical Education of Gazi University in order to find out its validity and reliability. For factor analysis Varimax rotation method was used and Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value was found .914. Total Cronbach Alpha value and cumulative load percentage were calculated .905 and 52.387 accordingly. Scale is composed of four dimensions specified according to results of factor analysis, in the order of importance, attitude towards faculty in general, attitude towards courses and their contents, attitude towards faculty members and attitude towards employment and total 24 items. Scale developed with these findings may be used to reach more concrete data and definition of some problems in vocational teacher training and their employment.

**Key Words:** student attitude scale, vocational and technical education, developing of attitude scale

\* Assoc.Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Technical Education, Department of Educational Sciences.

\*\* Assistant Professor; Gazi University, Faculty of Technical Education, Department of Educational Sciences

# ÖMER ERDEM'İN ŞİİRLERİNDE İÇ YOLCULUK MACERASI OLARAK ÖLÜM VE YENİDEN DOĞUŞ TEMASI

Selma BAŞ\*

## Özet

1980 sonrası Türk şiirinde gelenekle bağıni koparmadan kendine özgü bir şiir dünyası oluşturan şairlerden biri de Ömer Erdem'dir. Erdem'in şiirlerinde öne çıkan temalardan biri, iç yolculuk macerası olarak değerlendirilebilecek olan ölüm ve yeniden doğuş temasıdır. Bu, kişinin kendisini olumsuzluklardan arındırıp gerçek özüne uygun bir varoluşu gerçekleştirme mücadelesidir. Erdem'in şiirleri de bu tema açısından incelenmiştir. İlk şiirlerinde bireye ve onun iç dünyasına dönük olan şairin bakışı, giderek topluma doğru açılır ve son şiirlerinde yeniden bireye yönelir. Bu şiirlerde imgeye dayalı yalın söyleyiş, beraberinde geleneğe yaslanan mistik bir arka planı da getirir.

**Anahtar Sözcükler:** Türk şiiri, Ömer Erdem, iç yolculuk, ölüm, yeniden doğuş, mistisizm

## Giriş

1980 sonrasında birbirinden farklı eğilimlerin bir arada yer aldığı Türk şiiri, son zamanlarda üzerinde durulan edebî konuların başında gelmektedir. Bir yandan bu dönemde ortaya konulan şiir anlayışları değerlendirilirken; bir yandan da öne çıkan şairler ve eserleri hakkında yazılan yazılar, yapılan soruşturma ve söyleşiler göze çarpmaktadır. Şiire yönelik oluşan bu hareketlilik içerisinde gerek şiirleri, gerekse şiire dair kaleme aldığı poetik yazılarıyla dikkati çeken şairlerden biri de Ömer Erdem'dir.

Lise yıllarında şiire ilgi duyan Erdem, 1988'den beri şiir yazmayı sürdürmektedir (Anonim, 1997, 24). Ömer Erdem, poetik yazılarında A. Can Yakın ve İshak Buhar imzalarını da kullanır. Türk şiirine farklı bir soluk getiren *Kaşgar* dergisinin editörlüğünü yapar. Şiirlerini *Diriliş*, *Kaşgar*, *Edebiyat Seçkisi*, *Düşler*, *Göçebe*, *Gösteri*, *Nar*, *Dergâh* gibi dergilerde yayımlar (Anonim, 2003, 371).

İlk şiirlerini 1996'da *Dünyaya Sarkıtılan İpler* adıyla kitaplaştırır. Bunu *Mesafesi Kadar İnleyen Rüzgâr* (1997), *Yitirışler* (1998) adlı kitaplar takip eder. Şair, *Yarım Ağaçlar* adlı şiir kitabıyla "dili sade ve ustaca kullanmadaki becerisi, dinç söyleyişi ve şiirinin arka planında kendini hissettiren dünyaya bakıştaki özgünlük" dolayısıyla 2003 yılında Cahit Zarifoğlu Şiir Ödülü'ne lâyık görülür (Anonim, 2003). Ömer Erdem'in son şiir kitabı ise *Evvel* (2006) adını taşımaktadır.

\* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, Van

Ömer Erdem'in şairliği ve şiirleri üzerine yapılan birbirinden farklı değerlendirmelerin bir kısmı şöyle özetlenebilir:

Ömer Erdem'in ilk şiirlerinden itibaren kültür ve bilgiyi dengeleyen bir bileşimin olumlu örneklerini verdiğini söyleyen Metin Celâl, Erdem'in, şiirin nasıl yazıldığını bildiğini, duyarlılığını da kendine has dünyası ve kültürel yapısı içerisinde yansıttığını belirtir (Celâl, 1999, 13). Mustafa Kutlu, onun "*inceliklerle dolu, imgeleleri hayatımıza tekabül eden, kendine mahsus bir eda ve dili barındıran*" bir şiiri olduğundan söz eder (Kutlu, 1997, 11). Cevdet Karal, Erdem'in şiiri için "*Kendi dünyasıyla sınırlı bir şiir, büyük acılara, trajedilere, çelişkilere kapı aralamıyor*" der (Karal, 1998, 100). Mehmet Can Doğan, "*iç tutarlığı olan, duyarlı ve iyimser*" olarak nitelendirdiği bu şiiri, "*kendisine kaplanmış ve bu kapanmayla kendisine malûm hale gelmiş şiir*" olarak değerlendirir (Doğan, 2006/a, 326).

*Yarım Ağaçlar* dolayısıyla Erdem'in şiirlerindeki işçiliğe, kelime tasarrufuna dikkati çeken Rasim Özdenören, şairin "*duyguyu dıştala*" olarak "*aklı öne çıkar*"an şiire yöneldiğini, "*hikemî şiirler*" yazdığını ifade eder (Özdenören, 2002). Âlim Kahraman ise Ömer Erdem'in şiirlerinde "*hikmet özü*" ve "*hümmur*" olmakla birlikte odakta duranın "*psikoloji*" olduğunu (Kahraman, 2002, 99) ve başlangıçtan itibaren "*dil ve ritim düzlemine paralel yürüyen bir varlığı anlamlandırma açılımı*"nın sürüp gittiğini söyler (Kahraman, 2006, 8). Şeref Bilsel, Erdem'in yaşadığı çağın sıkıntılarını, belli bir ideolojinin katı gerçekliğine sığınmadan şiirine taşıyabilmiş ender şairlerden biri olduğunu ve okuru dışlamayan tavrı ile 1990 sonrası Türk şiirinde dikkat çektiğini vurgular (Bilsel, 2002, 102). Selim İleri ise Ömer Erdem için "*Asaf Halet Çelebi'den Ziya Osman Saba'ya dünün şiirinden yepyeni, taptaze bir dünya kurmuş. (...) Şiirde moda olana değil de, modası çoktan sönmüş sanılana gönül vermesi hiç de yabana atılmamalı.*" der (İleri, 1996, 51). Fatih Andı'ya göre her büyük şiir gibi Erdem'in şiiri, sindirilmiş ve özümsemiş bir kültürel birikimle gelenekten beslenmiştir. Ancak bu şiir, bu noktada kalmayıp "*geleneğin günümüzün modern bilgileniş anlayışları içindeki olumsuz, kapatıcı, donuklaştırıcı çağrışımlarının ve etkilerinin de farkında olarak, "geleneksel"i bilme, tanıma ve kalıcı değerlerini bugüne dönüştürerek taşıma çabası içine*" girmiştir. Bu şiirlerde "*duygusal yoğunluk, hayat karşısında didaktik ve slogançı olmayan bir duruş, "deruni" bir zenginlik, "ses"i reddetmeyen yumuşak bir akış*" vardır (Andı, 2006, 30-31).

Birhan Keskin'e göre Erdem'in şiiri "*ontolojik meselelerin uç verdiği*" bir şiirdir. (Keskin, 2006). Orhan Kahyaoğlu'na göre de Ömer Erdem, "*metafizik algı, tanrı inancıyla modern şiir ve duyarlılığın kesişme noktalarında beliren bir şiir evrenini*" oluşturmuştur (Kahyaoğlu, 2006).

Ömer Erdem'in şiirleriyle ilgili değerlendirmelerimize geçmeden önce 1980 sonrası Türk şiirinin genel özelliklerine ve bunun yanı sıra kendi görüşlerinden hareketle Ömer Erdem'in poetikasına yer vermenin yararlı olacağını düşünüyoruz.

### 1980 Sonrası Türk Şiiri

1980 sonrası Türk şiiri, 12 Eylül darbesinin açık ya da örtük izlerini taşır ve farklı eğilimlerle dolu şiir arayışlarını da beraberinde getirir (Oktay, 2004, 71). Bu dönemde şiir, ideolojik manada algılanmaktan çok estetik boyutuyla ele alınır. Her türlü deneyime açık, dil eksenine dayalı, imgeyi göz ardı etmeyen, şiir normlarının önemsendiği bir şiir anlayışı gelişir ve bu anlayış, Ahmet Haşim ve Yahya Kemal estetiği ile benzer; İkinci Yeni şiiriyle de uzlaşır (Korkmaz, 2004, 297-298, 303).

◆ Selma Başı

Şiirde bir kırılma noktası olan 1980 şiiri, günümüz şiirinin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Hikmet, 2005, 33). Bu dönem şiiri, kendi kültürel kimliğini sorgulayarak kendi kültürüne güven duyan, "gelenek'ten yol almak suretiyle kendini kanıtlamış" bir şiirdir (Osman Hakan A., 2005, 25-26). Hüseyin Atlansoy, 80 sonrası şiirini "II. Yeni'den sonraki son büyük atılım" olarak nitelendirir (Aktaran; A., 2006, 130). Atilla İlhan, "Üçüncü Yeni" adını taktığı ve "çtırbom" olarak nitelendirdiği '80 sonrası şairlerini, divan şiirinden aldıkları kelimeleri bir aksesuar olarak kullanmak yani "dekoratif bir çalışma" yapmakla suçlar. Buna cevaben V.B. Bayrıl ise bu dönem şairlerinin geleneği, biçim/biçem sorunu olarak değil, 'yeniden üretim' sorunsalı olarak gördüklerini söyler (Macit, 1996, 64-65). Ahmet Ada, bu dönem şiirini "bütün eğilimlerin temsil edildiği bir mozaik"e (A., 2006, 130); Hulki Aktunç ise farklı anlayıştaki birçok şiir ırmağının bulunduğu bir "delta"ya benzetir (Asiltürk, 2006, 34).

1980 ve 1990'ların şiirini yönlendiren şey, "1970'lerin şiirindeki kaba söyleminden duyulan rahatsızlık"tır. Bu dönem şairleri, geçmişteki gibi şematikliğe düşmeden, kuşak psikolojisinden uzaklaşarak kendi şiirlerine yoğunlaşmışlardır (Doğan, 2001, 116-117).

Bazı şairler, 1990 sonrası şiirini, 1980 şiirinden daha farklı bir çizgide görürler. Şeref Bilsel, kendi kuşağının 1980 dönemi şairlerinden çok İkinci Yeni'ye dayandığını, etrafında olup bitenlere duyarlılıkla yaklaşarak farklı yönelişlerle Türkçenin zenginliğinden yararlandığını, farklı yaşam alanlarından beslenerek açık etkilenmelerden uzak duran ve gelenekle gelecek arasında köprü kuran kalıcı şiirler vermeye çalıştığını belirtir (Bilsel, 2005, 30). 1980 sonrasında şairlerin "ruhsal anlamdaki marazilikleriyle ya da bazı cinsel tercihleriyle belirginlik" kazandığını söyleyen Ömer Erdem ise 1980 sonrasında farklı bulduğu kendi döneminin şiirini şöyle tanımlar: "Şüphesiz '80 kuşağının arkasından gelen şiir, bana göre çok farklı ve zengin açılımları içermektedir. Önceden kullandığım bir ifadeyle "kompleksizdir", özgüveni vardır, biçimi, dili, şiirin estetik ve ontolojik soru ve sorunlarını, geleneği, modernizmi, hasılı hemen her konuyu kendi sessiz dünyasında yeniden değerlendirip dönüştürmekte ve yalın, yeni bir şiiri yazmaktadır." (Tokay, 2005, 32). Mehmet H. Doğan ise "çok sesli koro"ya benzettiği 1990'ların şiirindeki Türk şiirini, ileriye doğru bir akış içinde uğranılan bir durak, bir durup düşünme anı olarak görür. Ona göre bu dönem şairleri daha üst düzeyde yaptıkları tartışmalarla şiir sorunlarına boş vermeyen bir poetika peşindedirler (Doğan, 2006/b, 198,179,181).

Ahmet Oktay'ın belirlemesiyle 1980'lerden günümüze uzanan Türk şiirinde belli başlı üç oluşumdan söz edilebilir: İmgeci şiir, toplumcu gerçekçi ve toplumsalçı şiir, metafizik/İslâmcı şiir." (Oktay, 2004,76).

Baki Asiltürk ise bu dönem şiirinin poetik eğilimlerini, imgeci şiir, anlatımcı (narrative) şiir, folklorik veya mitolojik şiir, mistik-metafizikçi şiir, gelenekselci şiir, toplumcu gerçekçi şiir ve "yenibütün", beatnik-marjinalci şiir, yeni garipçi şiir olmak üzere sekiz grupta değerlendirir (Asiltürk, 2006, 49-51).

Bu genel çerçeve göz önüne alındığında, 1980 sonrasında geleneği göz ardı etmeden kendine özgü bir şiir dünyası oluşturan Ömer Erdem, bir yönüyle tasavvufla da ilgi kurarak "mistik-metafizikçi" şiir anlayışına yakın, bir yönüyle de imge üzerine yoğunlaşan lirik söyleyişi elden bırakmayan özgün şiirleriyle adından söz ettirir.

### Ömer Erdem'in Poetikası

Ömer Erdem, şiir anlayışını yazdığı yazılarla ortaya koyar. Aldığı Cahit Zarifoğlu şiir ödülü dolayısıyla yaptığı konuşmada şair, kendi şiir anlayışına dair bazı ipuçları verir. Buna göre etkilendiği şairleri şöyle belirtir:

*"Necip Fazıl'ı tanıdığım vakit bir lise öğrencisiydim ve beynimde bir yangın çıkmıştı. Sezai Karakoç ile karşılaşınca ise ruhum büyük bir ruhun ebedi mknatusına kapılmıştı. Cahit Zarifoğlu'nu ise bir dağ gibi kendi etkimle tanıdım ve bu tanınmanın etkisinden bir kalb bahçesi kurdum. Onunla en çok ne yapmak isterdiniz diye sorsa biri galiba, sırtımızda tüplerle bir denize dalmak ve dünyanın tavanına suyun dibinden bakmak isterdim derdim. Bunlar olamaz fakat bu ödülle kader, güzel bir jest yaparak beni onun isminin yanına koymuş bulunuyor."* (Erdem, 2003 c, 122).

*Cöktürk Yazıtları'*ndan beri bütün yazılı kaynaklara ilgi duyan Ömer Erdem, *Divan-ı Lüğâti't Türk*'ü okur. Ahmet Yesevi, Hafız, Dante, ilgisini çeker. Beğendiği diğer şairler, Eşrefoğlu Rûmî, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Necip Fazıl, Cemâl Süreya, Ece Ayhan gibi şairlerdir, ama hayatındaki inkılap Sezai Karakoç'tur (Anonim, 1997, 25).

Poetik yazılarında *"insan-kültür-şiir"* arasındaki bağa sürekli vurgu yapan (Erdem, 2003 a, 24) Ömer Erdem, sanatında insanı merkeze alır (Yalçın, 2006). *Ehl-i cüre'* (Erdem, 2003/b, 54) olarak nitelendirdiği şairleri de kültürün bir parçası değil, yaratıcı olarak görür (Erdem, 2003 a, 24). Popüler kültürün yarattığı kültürel ve zihinsel deformasyonun şiiri yaraladığını düşünür (Erdem, 1999 a, 4-7). Ona göre *"her şiir bir insanlık teklifi ile gelir."* Toplumun vazgeçilmez bir varolma biçimi olan şiir (Buhar, 2001, 11-13), aynı zamanda toplumun bir alternatifidir (Erdem, 1999 b, 8-10). Bu nedenle şair, şiir yoluyla bir nevi yeniden hayatı yaratacaktır (Erdem, 2000, 17-18).

Ömer Erdem, geleneğe sırtını dönmeden yeni bir şey oluşturmaya çalışır. Şiiri yapmadığını, yazdığını söyler. Şiirin bir öz işi olduğuna, ama biçimin de öze yaklaşması gerektiğine inanır. Şiirinde lirizm ve metafiziğin kaynaştığını, *"hayat her şeye rağmen trajiktir"* bakışının yansıdığını, rafine şiir endişesiyle imge üstünde yoğunlaşan ve bütünlüğe sahip şiirler yazmaya çalıştığını dile getirir (Aslanbenzer, 1996, 12-13).

Erdem, *"kurulmuş şiirden değil, keşfe dayalı bir yaratım sonucunda yazılmış şiirden"* yanadır. Ona göre insan duygudan düşünceye doğru ilerlediği için *"düşünceye varamayan şiir eksiktir."* (Erdem, 2002, 12).

Şiir anlayışının ilk aşamasını *"geçmişe bugünün gözü ile bakmak"* olarak değerlendiren Erdem, *"şiiri varlığın kardeşi"* olarak görür. (Anonim, 1997, 24).

Ömer Erdem, ısrarla üzerinde durduğu şiiri, varoluş meselesiyle özdeşleştirir ve şiiri kutsala yaklaştıranın da bu yön olduğunu belirtir (Erdem, 2003 a, 34).

Ömer Erdem'in şiirlerinin odağında yer alan varoluş meselesi, daha çok ölüm ve yeniden doğuş teması etrafında şekillenir. Burada ölüm ve yeniden doğuş ifadesinden, nefsin terbiye edilmesi, bedenin arka plana itilerek ruhun önemsenmesi kastedilmektedir. Bu anlayış, şiirlerde daha çok tasavvufi bir arka planı da beraberinde getirir ve bu durum, bir iç yolculuk olarak da nitelendirilebilir. Bu yazıda Ömer Erdem'in iç yolculuk macerası olarak ölüm ve yeniden doğuş temasını işleyen şiirleri, ön plana çıkan özelliklere göre şu tematik başlıklar altında değerlendirilebilir:



### 1. Ruh-Beden Çatışması

Ömer Erdem'in şiirlerinde göze çarpan durumlardan biri, ruh ve beden arasındaki çatışmadır. Kişinin ruh ve beden arasındaki gidiş gelişleri, bedenî isteklerden arınıp kendi yaratılış özüne dönme isteği, sürekli olarak dile getirilir. Bu şiirlerde beden, dünyaya bağlılığın, nefsi isteklerin, gerçek özden uzaklaşmanın ve işlenen günahların bir sembolü olarak görülür. Bu nedenle beden, hep kötülenir; uzak durulması, arındırılması gereken bir olgu olarak sunulur. Böylece kişinin yaşadığı çatışma, verdiği mücadeleye sona erecek ve kişi ulaşmaya çalıştığı ruh arınmışlığına kavuşacaktır.

*Yolcu* adlı şiirde bedeninin terbiye edilerek ruhî bir olgunluğa ulaşmasından söz edilir. Ruh ile beden arasındaki çatışma, şu somut imge ile ifadesini bulur:

*Sarkacın bir ucunda ipek bir ucunda kama  
Gidip geliyor ruhumla bedenim arasında  
Dünya ağlamakla suskunluk arasında bir dalga  
Bir nefes bir gülümseme kadar kısa (D.S.İ., 14).*

Şair, "Efendim" dediği varlığın (Peygamber) katına çıkar, kadere inanır ve ilahi aşkın belirginleştirdiği bir teslimiyetle karanlıktan ışığa yönelir. Birçok şiirde görülen karanlıktan aydınlığa çıkış, burada efendi-köle ilişkisi içerisinde gerçekleşir.

*Burada serapların cehennemindeyim  
Mumu söndürme kapını kapama  
Karanlığın insafı yoktur küçük bir çocuğa  
İşte geliyorum gönüllü bir köle gibi  
İşte karanlık gibi akıyorum ışığa (D.S.İ., 15).*

*Ten ve Gölgeye Dair* adlı şiirde ben(şair), korkuyla birlikte gövdesine gelen bir uykudan (gaflet uykusu) söz eder. Ellerini yadırgar. Suda göreceği yansımasına "*Yol bilir mi ki ölümün örtülü türküsünden*" der. Yola çıkan bir yolcu konumundadır. "*Mahpus bir gölgeyi yaşıyor olmalıydım*" diye düşünür. Gölgesi, Sen dediği varlığıdır. O'nun gölgesinin kendi ışyan gövdesi olduğunu anlar. İnsan ile Allah arasındaki bu karşılıklı aşkı, tasavvuf geleneği içerisinde Serî'nin yeğeni Cüneyd şöyle açıklar: "*İki kişiden her biri diğerine 'Ey ben (olan sen)!' diye hitap etmedikçe, aralarındaki muhabbet sıhhatli olmaz.*" (Schimmel, 2001, 137).

Mistik anlamlar yüklenerek yorumlanırsa bu şiirde, ben'in gaflet uykusundan uyanarak bir iç yolculuğa çıkıp içinde mahpus olan gölgede sevdiği varlığı (Tanrı'yı) buluşu ve onun gölgesinde varoluşun sırrına erişti anlatılır. Bu da "*vahdet-i vücud*" felsefesindeki insanın Allah'ın kâinattaki birer yansımasından ibaret olduğu düşünceyle paralellik taşır.

*Üç Vagonlu Tren*'de yağmurlu bir gecede vagonun penceresine yansıyan görüntüsüne bakan şair, gözlerinin derinliğinde kaybolup ruhunu "*simli bir mağarada bul*"duğundan söz eder. Burada mağara, mitolojik çağrışımları da içinde barındırır. Türk mitolojisinde mağara, yaratılışın, doğumun, ana rahminin çok genel bir anlamda da evrenin bir simgesidir (Çoruhlu, 2002, 94). Mağara motifi, peygamber ve velilerin ibadet ve tefekkür uzlethanesini akla getirir. Hz. Muhammed'e ilk vahiy, bir mağarada gelir; Ashab-ı Kehf de mağarada yedi yıl uykuya dalarak zulme uğramaktan kurtulur. Bu, aynı zamanda Eflatun'un ideler âlemi teorisine de bağlanabilir.

Susarak Güzelleşeceğim şiirinde ise yine bir ruhun çarpınına şahit oluruz:

Eğildim içime şüpheli göründü bana adım  
Baktım birileri izlerimi bir bir siliyordu  
(...)  
Ağzına kadar liberal bir gülüşte  
Kendi ihanetine bürünen yangınmış adım  
Sarı siyah gözlü bir cenin tavrıyla  
Sarıldı ruhuma (D.S.İ., 40).

Bu şiirde şairle özdeşleşen ben'in iç dünyasıyla dışarıda yaşadıkları birbiriyle uyuşmaz. Dış dünyada yaptığı özüne aykırı davranışlar, içindeki gerçek kimliğini zedeleyerek silikleştirir. Bu ihaneti, bu yangını, yine kendi beni gerçekleştirir. Kendini anlamlandırmaya, anlamaya çalışır. Burada izlerinin silinmesi, yine tasavvufi anlayışla örtüşür. Buna göre " "nefsin karanlık gecesinde", insan tümüyle Allah'a terk edilmiştir; kendinden hiçbir iz yoktur, bir şey isteme gücü yoktur." (Schimmel, 2001, 135). Cenin ve yangın kelimeleri ise kendi özünü bulma noktasındaki yeniden doğuş sancılarını ifade eder. Bedenin dünyaya bağlanması/bağ kurması için bir küçük unsur (çatal iğne) yeterlidir. Burada yine bir gönderme yapılır. Tasavvuf düşüncesinde sûfiler, mutlak yoksulluk kavramını öyle ileri dereceye götürdüler ki "ilk zahitlerin fakirlik ideali İsa bile fakirlikte eksik görüldü; yanında bir iğne taşırdı ki bu da dünyayla ilişkisinin tamamen kesilmediğinin kanıtıydı. Bu yüzden kendisine Rabbin yanında değil, göğün dördüncü katında yer verilmişti." (Schimmel, 2001, 128). Şair de bu nedenle dünyaya bağlanışı, bir yenilgi olarak görür ve ruhunda çarpınan adama seslenir:

Ruhumun sarmal çarpınında buğulanan adam!  
Sana bu ömrü adak versem bu sargılı boşlukta; (D.S.İ., 41).

Bu arayışta, bu sancı ve bu "sarmal çarpını"ta bir şeyleri ispatlamaya çalışan dalgalı ruhuna; şiir, yolculuk, gam, hiçbir şey yetmez. Kahrından gök bile çatlar. İçindeki bu mücadele, hareketlilik, isyan, kahr, dışına belki bir sükûnet, bir susuş olarak yansiyacak ve bu şekilde güzelleşecek, huzura kavuşacaktır. Burada susarak güzelleşmek ifadesi, tasavvufta da benimsenen bir anlayıştır. Zira tasavvuf ehli olan insanların konuşmasına iyi gözle bakılmaz. Çünkü Allah, kuluna şöyle seslenir: "Konuşma, çünkü Bana erişen konuşmaz." Bu düşünceye paralel olarak "dil konuşursa kalp susar" ya da "Bir sûfinin halkla konuştuğunu gördüğünüz zaman bilin ki, o (kişi) boştur" (Schimmel, 2001, 92, 174, 393) şeklindeki ifadeler de susmanın niçin yüceltildiğini gösterir. Zira aşkının sırrını konuşarak açığa verdiği için Hallac, hoş karşılanmaz ve bu gelenek içerisinde aşkını saklayan âşık, önceliğini korur.

Şair, *Tensiz Bir Kuş Gibi* gözlerden, gövdelerden uzakta yaşamak ister. Oysa ateş fanuslarına (dünya) sürüklenir, alevden bir atla (nefis, dünyevî istekler) yarışır. Bu fantastik unsurlar, mesnevilerde anlatılan durumlarla benzerlik taşır. Şair, "Bir hayal sürgünü gibi/ Harabedir kalbimin vurgun yeri" der. Alnındaki pusula, alınyazısı/kaderdir. Ona seslenerek hayat ortasında tensiz bir kuş gibi yaşamanın hayal olup olmadığını sorar.

*Mesafesi Kadar İnleyen Rüzgâr* adlı kitapta "bir yakarışın, bir bağışlanmanın, varışın, teslimiyetin ve şükürün imlendiği manevi bir yolculuğa çıkar şair. Bu yolculukta varılacak olanla yola çıkan arasındaki mesafe ruhsal olgunlaşmanın ve arınmanın bir ölçütü ya da mi-

◆ Selma Baş

*hengidir.*" (Ay, 2006, 53). Kitabın ilk şiiri olan *Yaprak Dil'i* nde dıştan bir bakışla ie yönelme söz konusudur:

*Durduğum mesafede eğildim içime  
Fark ettim durmuyor hiçbir şey yerli yerinde  
(...)  
Beden eksik bir dildi elbette  
İçteki rtl örtülü gizlenen de  
Belki konuşuyordu içli bir sessizlikte ( M.K.İ.R., 11-12).*

şaire göre insanlar, dışa ait gsterişlerle kendi iç dünyalarından uzaklaşmak-tadırlar. Bu durum, eleştirel ve öfkeli bir tonda dile getirilir.

*Metal bir onura biniyor ya insanlar  
Aldırdığı yok kimselerin i dillerine  
Su derinliğine toprak esenliğine  
Birinci seans yükselir düşerken yüzler ikincisinde  
Geniş zaman sırrı kimdi  
Nefesini bile unutmuş birisi öğle yemeğinde ( M.K.İ.R.,13).*

şair, kendi içinden başka gideceği, sığınacağı bir yer arar ve Tanrı'ya seslenir. Tanrı'ya yakarıp dua etmek, O'nunla sohbet etmek, O'na daha yakın olma imknunu sunar. Bu, bir yönden divan edebiyatı geleneğindeki mnactları akla getirir. "*Tasav-vuf, niyaz ehlinin yoludur. Bu bakımdan tekke-tasavvuf erbbmın divanlarındaki, mesnevile-rindeki mnactların çokluğu bundandır. Mnactlarda şair, ruhunda korku (havf) ve ümidin (rec) arpışmasından derin bir heyecan duyar. İşte lirizmi doğuran bu heyecandır.*" (Macit, 1996, 75-76). Ömer Erdem de bu duruma paralel olarak bir anlamda Tanrı'ya iini dökerek yakarır:

*Bundan böyle nereye gideceğim  
Sınırlar tükendi içimde  
Etimde sinirlerimde sesimde  
Yeni bir sıçrama ışığı eşiğinde  
Diz ktm Tanrının nnde  
  
'Tanrım ahiret gününde  
Yaprak diliyle konuşmayacağım  
Tenimin beni emen dikenliğinde  
Ruhumu yaktığımı yağmurlu günlerde  
akmak taşımadığımı cebimde  
Yalanı boğduğumu içimde  
Ruhumun ışıklarını kırmadığımı bir de  
İtiraf edeceğim'  
Ama ne olur bu fetret günlerinde  
Biriktir beni kendimde ( M.K.İ.R.,16-17).*

Fetret, bir duraklama, arada kalma, boşlukta olma durumunu ifade eder; ancak bu, kötü dönemlerden sonra yaşanacak yükselişe de bir işarettir.

## 2. İç Yolculuk/ Kendi Benliğini Arayış

Ömer Erdem'in birçok şiirinde, kişinin kendi benliğini araması noktasında şekillenen ve farklı kullanımlarla anlatımını bulan bir iç yolculuk, ağırlığını hissettirir.

*Dünyaya Sarkıtılan İpler* adlı şiirde ölüm-yeniden doğuş- kendi benliğini arayış temleri daha öne çıkar. İnsanlar, ırmak ağzında bir ip sarkıtıp dünyayı bekleyen (avcılara) benzetilir. Oysa herkes, dünyayı avlayacakken kendisi bu ipin ucunda sallanır. Şair de bu cazibeli ırmağın ağzındadır. İçinde (manevi) bir yara taşır. Bu, aslından kopan, ayrı düşen ruhun tekrar Tanrı'ya kavuşma arzusunun doğurduğu hasret duygusudur. Bu yara, konuşunca teninin aynalarına tutunarak kendi karanlığının sonuna varır. Buradaki ayna imgesi, tasavvuftaki vahdet-i vücûd anlayışındaki kullanımı akla getirir. Mutasavvıflar, "evreni sonsuz sayıda aynacıklardan oluşan tek bir aynaya benzetirler. Her bir aynacıkta hepsi Allah'tan yansıyan farklı görüntüler parlamaktadır." (Macit, 1996, 73).

Şaire göre dünyevi isteklerin hepsi dünya gibi yokluğa mahkûmdur. Bu nedenle içinde taşıdığı bütün dünyevî unsurlardan arınmak için dağlara çıkıp içini boşluğa boşaltır. Birçok peygamber ve veli, kendisine çilehane veya tefekkür mekânı olarak dağı seçmiştir. Şair de uzlet ve yalnızlık yoluyla onu rahatsız eden bütün yaşadıklarından kurtulup Tanrı'ya yönelmek ister. Ömrünün bütün suretlerini (şu ana kadar takmış olduğu maskeleri, girmiş olduğu rolleri/kimlikleri) eski bir ateş kuyusuna atar. Çünkü tekrar eski haline dönme (teninin isteklerini yerine getirme) ihtimalini kesin bir şekilde yok etmesi gerekmektedir.

"*Evime bir yabancı gibi dönemem*" mısraında "ev" bezm-i elest; "yabancı" olmak ise insanın özüne uygun bir ruhu taşımaması olarak algılanabilir. Burada yine bir iç muhasebe, dünyaya dair gelip geçici olan bağlardan kurtulma, kendi özünü bulma, içindeki olumsuzlukları yok edip tenin isteklerinden arınma ve önceki suretlerinden kurtularak kendi karanlığının sonuna varma mücadelesi dillendirilir.

Keskin virajlar, ellere yayılan ölüm soğukluğu, dildeki hep aynı kelimeler, bütün kayaları kaldırmak, bir şehre girip sen'i aramak, beklemek, istasyonlarda çalan siren sesleri, belirsizlik, çaresizlik, cehennem gibi doymak bilmez arzular, *Anahtarlar* adlı şiirin atmosferini oluşturur.

*Bir labirentin içindeyiz kilitlendik  
Kandillerin dibi delik kibritler ıslak  
(...)  
İşte bütün ihtimaller tükendi  
Çevrildi kilitler  
Hükmü kalmadı anahtarların (D.S.İ., 48-49).*

mısralarında, içinde bulunulan karmaşa, yaşanan çıkmazlar ve çaresizlik dile getirilir. Şiirde, beklentilerin, arzuların, arayışların çevrelediği iç çatışmalar ve belirsizlikler, anahtarların hükmünün kalmaması, ulaşılacak çözümün tükenmesi noktasında yerini sükûna bırakır. Çünkü içine kilitlenen bu labirentten çıkış ümidi hükümsüzdür artık.

◆ Selma Baş

Erdem'in ifadesiyle burada "*Kapı; insanın ta kendisi. Bahçe; yaşadığımız çağ. Ve anahtar; dil. Kilit ise insan olarak şair*"dir. Giderek şiirle insanın arasının açıldığı böyle- si bir ortamda şiirin insana sunduğu "*anahtar dil*"in boşa dönme yazgisından kurtu- lamayacağını belirtir Erdem. Ona göre şair, her şeye rağmen umutsuz olamaz (Doğan, 2002, 120-121). Ancak diğer şiirlerde pek görülmeyen umutsuzluk ya da çaresizlik, bu şiirde kendini hissettirir

*Karanlık Yani Benim Işığım Sana* şiirinde şair, tadına çarpıldığı içindeki karanlı- ğından söz eder. Bir kökten yol bularak karanlığındaki ışığa inebilmek ister. Bir akrep öpüşünde zehir, şifanın karanlığıdır der. Karanlığında bir yüz onu parçalar ve karan- lığı onu kemirir. Hüzünlü manzaralar (yıkık bir ev) karşısında karanlığı başlar. Yine bir dua tonunda;

*Saçımın kokusundan bulanan yalnızlığım  
Sana sana yalnız sana sığınırım" (D.S.İ., 60).*

derken yalnızlığını kutsallaştırır. Çünkü bu, bir iç macerasıdır. Dışarıya kapalı olan ve kendi iç dünyasına dalan insan için yalnızlık şarttır. Eski mutasavvıflarınkine benze- yen bu yalnızlık, şaire içindeki çok'u bir'e indirme imkânını da verecektir. Saçlarının kokusu olarak isimlendirdiği düşüncelerden, onu dünyaya bağlayan kaygılardan bu- lanan yalnızlığı, sığınabileceği ve kendisini bulabileceği tek yerdir.

Şair, ışık ve karanlık gibi iki zıt kavram üzerinde yoğunlaşır. Kişinin içinde bu- lunduğu durum, karanlık olarak nitelendirilirse; ulaşmak istenilen nokta da ışık olur. Şiirlerde ten-gölge, beden-ruh, ölüm-doğuş, düşmek-yükselmek, konuşmak-susmak gibi zıt kavramlara sık sık yer verilir. Çünkü bir kavram, en iyi zıddıyla bilinir. Bu ne- denle tasavvufi eserlerde de zıtlıklardan sıkça yararlanıldığı görülür.

Yine bir iç yolculuk olarak yorumlanabilecek bir şiir de *Kırk Kapı*'dir. Kişinin içindeki boşluk, düşünceler, çıkmazlar, bir kuyu gibidir. İstenilen hedefe ulaşmak, bu kuyuya düşüp oradaki aşamalardan geçerek öylece suyun üstüne çıkmakla mümkün olacaktır. Bu, Hz. Yusuf'un kuyuya atıldığı kıssayla da ilişkilendirilebilir.

*Korkma düş kendi içindeki kuyuya  
Orada kıvrılırken bedenini yoldan geçen karaltılarda  
Çek perdeyi bırak ruhunu suskunluğundaki suya*

*Göreceksin su kaldıracak bedenini yukarıya  
Sonra sana açılan kırk kapıdan başka hatırlamayacaksın  
Yalan sularında boğulan ölü balıkları, asla... (D.S.İ., 61).*

Bu şiirde de iç yolculuğu anlatan şair, insanın ruhunun derinliklerinden ve yalnız kalmaktan korkmamasını tavsiye eder. Bir kuyu gibi ürpertili görünen derin- likler, aslında kurtuluş yolunu da sunar. Kendini, yani düşüncelerini bu kuyuya atan kimse, sonunda suyun üstüne çıkacaktır. Cesarete bağlı gibi görünen bu davranış, sû- filerin, aşkın beraberinde getirdiği teslimiyetini hatırlatır. Ancak bu şekilde "*birde çok, çokta bir*" haline gelebilecektir. Bu durumun, Yahya Kemâl'in "*At kendini girdaba açıl engine rûh ol*" mısralarıyla da özdeşleştiği görülür.

Ömer Erdem'in son şiir kitabının adının *Evvel* olması, şairin ilk şiirlerinden iti- baren ağırlığını hissettiren varoluş temasının, bu kitapta da devam ettiğini gösterir.

"Evvel", her şeyin başlangıç noktasını vurgular. Âlim Kahraman, "evvel" kelimesinin hem 'varlık'ın 'yaratılış'ını hem de şairin gelenek karşısındaki durumlarını belirlediğini vurgular(Kahraman, 2006, 8). Fatih Andı ise insanın "evvel"de (bezm-i elest) yaratıldığı ve "ahir"e kadar da bu dünyada yaşayacağını belirterek "evvel"e gitmenin insanın kendi varoluşunu idrak etmesi anlamına geldiğine dikkat çeker (Andı, 2006, 29).

Şairin *Yarım Ağaçlar*'da ilk örneklerini verdiği duygudan akla doğru kayan farklı söyleyiş şekilleri, bu kitapta daha da çeşitlilik kazanır. Ancak daha önceki şiirlerde yer alan imgelerin, dini-geleneksel bir bağı da içererek devam ettirildiği söylebilir. Böylece Erdem, diğer şiirlerindeki ortak özü oluşturan imgeleri yitirmeden, yeni bir söyleyiş aşamasına geçmiş olur.

*söylenecekler daha söylenmeden evvel  
sen gelmeden ve ben gitmeden evvel  
(...)  
kulağa gelen ilk sestem evvel ve düşen ilk yapraktan evvel  
daha mezar yokken ve Yusuf rüyayı bilmeden evvel  
(...)  
verilen sözden evvel ve sözden dönmeden evvel  
(...)  
şiir Allahın dilinden düşmeden evvel  
(...)  
kitaptan evvel ve mağaradaki örümcekten evvel  
davet gelmeden evvel ve O dağdan inmeden evvel  
biz orada olmadan oradayken orada olanlardan evvel  
(...)  
biz ordaydık ve bunu bilmeden bildirilmeden evvel  
biz ordaydık ve burayı bilmeden buraya düşmeden evvel (Evvel, 15-17).*

İç mücadelesi bir türlü dinmeyen şair, *Mezar* başlıklı şiirde orijinal bir kullanımla kendisini içinde birçok mezarın bulunduğu bir mezarlığa, bedenini de dikili mezar taşına benzeter.

*kaç mezar var çocuk bir bilsen içimde  
üst üste yattılar yılların ağacıyla köklendiler  
yatağıma uzandılar kemiklerime kaynadılar  
parmaklarımda iz oldular gözlerimde fer*

*kadim bir alt şehir belki benim  
kerpiç ve saman ve yankı ve sesler  
titrerim indikçe dibe  
diyeceğim kaç mezar var bende çocuk  
gövdem ona dikilmiş yürüten bir taş benzer (Evvel, 22).*

◆ Selma Baş

“Kılıç diliyle dünyanın sonradan araya gir”diğini (Evvel, 19) söyleyerek dünyayı, kişinin öz benliğe ulaşma mücadelesinde olumsuzlayan şair, *Pişmanlıklarım* başlıklı şiirinde de geldiğı yere dönememenin, oraya uzak düşmenin pişmanlığını duyar. Onu bir anlamda oraya ulaştıracak olan boynuna geçireceğı ipin düğümünü güle benzeterek bir teselli bulmaya çalışır. Şairin akli kuyulara salması ve mevsimin çoktan kışa yakın olması, varoluş süreci içerisinde gelinen son aşamayı ortaya koyar:

*geçmez benim pişmanlıklarım  
geldiğim yer dönülür gölgelik değil  
son bir ip kalsa elinde boynuma geçir  
yanılıp onu gül düğümü sayayım (Evvel, 24).*

Şair, *Kapaklar* şiirinde ise orijinal bir imgeyle insanın gerçek var oluşuna, yaşadığı öte dünyaya geri dönüş özlemini şöyle dile getirir:

*boş kapaklar bekler yeniden  
konmak için düştüğü yeri  
ya beni kimler kaldırsın  
şişeler kırılmış duyacak kimse yok beni (Evvel, 28).*

*Gece-0* şiiri, bir başlangıç noktasını ya da çıkış noktasına geri dönüşü verir gibidir. Bu şiirde Erdem’in özellikle ilk şiirlerinde öne çıkan bir dua ve yalvarış tonu, lirik bir söyleyişle birleşir. İlk dönemden farklı olarak bu dönem şiirlerinde, içerikle de uyumlu bir şekilde, değişik noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla parçalanmış, kesik ifade tarzı dikkat çeker. Şair, değişen dünyada diğer insanlar gibi dağılıp parçalanmaktan ve kendi özünü kaybetmekten korkar. Bunun için önce kendisini; yani, haddini bilmelidir. Bu konuda ona yardım edecek tek merci olarak Allah’ı görür ve ona yalvarır:

*rabbim. insanlar un. ufak  
bana bir şeyler ver  
haddimi önce kendime bildireyim (Evvel, 58).*

*Evvel* kitabının son şiiri *Oda No 210* şiiri de bir iç muhasebesini ve manevi anlamda nefsi öldürerek asıl hedefe ulaşmayı konu edinir. Burada dünya bir ağıta benzetilir. Dünya karşısında diz çöken insanı sarıp gizleyen ise mezara benzetilen odalardır. Bu yönüyle oda, dış dünyadan kopup insanın içine yönelmeyi sağlayacak olumlu bir işlev yüklenir.

*mezar mıdır burası kapı da mezar taşı  
bitmez hesapların duygusuyla ellerim  
gümüş bir kazma gibi çalışıyor içerde*

*biraz daha insem tersinden ereceğim göğşe  
bir yosun fosforu titreyen tüylerim  
beni buraya ben gömdüm burası oda no 210 (Evvel, 79).*

### 3. Kuş ve Yanma İmgesi Etrafında Şekillenen Ölüm ve Yeniden Doğuş

Ömer Erdem'in ilk kitabı *Dünyaya Sarkıtılan İpler*'den itibaren arayış, iç yolculuk, ölüm ve yeniden doğuş gibi motifler kendisini hissettirir. Bazı şiirlerde bu temanın kuş, kanatların yanması ve küllerinden yeniden doğmak imgeleri etrafında şekillenmesi göze çarpar. Bu durum, mitolojik kullanımlarla örtüştüğü gibi tasavvuf geleneğiyle de paralellikler taşır. Şair, şiirlerinde kuş imgesini sıklıkla kullanmasının nedenini şöyle açıklamaktadır: "(...) Öncelikle bir türün zenginliği çıkıyor önümüze. Her türün de ayrı bir sesi var. Belki de bu yönüyle insan varlığıyla örtüşüyor kuşlar. Tür tek ama dil gibi sesler çoğul ve renkli. Ve o kuşlar, bizim olmak isteyip de olmadığımız yerlerin ve zamanların simgeleri." (İldokuz, 2006, 125).

Şiiri, "varlığın kayıp kardeşi" olarak gören Erdem'in *Dünyaya Sarkıtılan İpler*'deki ilk şiirinin *Kayıp Kardeş* adını taşıyor olması dikkat çekicidir. Şair, bu şiirde yalnızdır ve sesini (kendini) arama/bulma yolunda bir yolculuğa çıkar. Bu, tabii ki somut bir yolculuk değildir ve tasavvuf anlayışının yansıdığı divan şiirinde örneklerine rastlanılan, Attar'ın *Mantku't-Tayr*, Şeyh Galib'in *Hüsni ü Aşk* gibi eserlerinde en güzel ifadesini bulan seyr-i sülûk denilen manevi yolculukları çağrıştırır. Şair, unutkan bir yaprak gibi kâğıttan bir gemiye biner. Unutkan bir yaprak gibidir, çünkü yaprak toprağa düşerek dönüşüm geçirir ve tekrardan yeni bir yaprak olarak yeşerir. Ölümü ve yeniden doğuşu yaşar sürekli olarak. "Ayakları ters dönmüş bir yolcu gibi"dir. Saf ve hayallerle yüklü olma yönüyle bekâr rüyalarına benzeyen günleri, hayal ağaçlarında sallanıp durmuştur. Ancak gençlik günleri artık geride kalmaktadır. Hayaller yerini gerçeklere ve bir kimlik arayışına bırakmaktadır. Bu nedenle bu yolculuk, gurbet ya da yenilgi duygularıyla karışır.

*Ben kayıp bir kardeşim  
Ölümlü düşündüm yüzümü saçlarımla örttüm  
En zayıf yerimden yeniden doğayım diye  
Tanrıya dualar ettim (D.S.İ., 13).*

Burada "kayıp kardeş" olmak, "bezm-i elest"ten, ruhlar âleminden kopup dünyaya gelişi akla getirir. Farklı bir açıdan bakılırsa belki bir anlamda kişinin diğer ben'ine, özüne olan yabancılığını, kendinden uzaklaşmış olması durumunu vurgular.

En zayıf yerinden yeniden doğmak, mitolojideki Phoenix (Garuda/ Simurg/ Anka) adlı kuşun küllerinden yeniden doğması anlayışını çağrıştırır1 (Çoruhlu, 2002, 123, 131). Böylece kişi, manevi olarak çıktığı bu yolculukta, nefsinin dünyevî isteklerini öldürerek aradığı gerçek özünü bulacak, yeniden doğmuş gibi olacaktır.

*Kanatları yanarak yükseliyor ruhum  
Bir göl dibinde unuttum geldim derdimi diyor  
Duymaz mısın günü parçalıyor kuş (D.S.İ., 22)*

mısralarının yer aldığı *İrtifa* adlı şiirde yine Phoenix ile ruhun özdeşleştirildiği görülür. Ruh, kanatları yanarak yükselir. Yani yok oluşta gerçek varlığını bulur. Her şey göğe yükselir. Bu ifadeler, aynı zamanda divan edebiyatı geleneğindeki aşk ateşiyle yanarak kül olan pervane'yi ve tasavvufi bir sembol olarak bütün-parça (Tanrı-yaratılan) ilişkisini de akla getirir. Ayağını toprağın ayırından kurtaranların toplandığı o yerde (öte dünyada) "Baharla bulur herkes kendi örtülü ışığında kendini". Şairin, aşkı baharla sembolize ettiği bu dizelerde, kurtuluşa erenlerin ve tevhit deryasına dalan-



◆ Selma Baş

ların bu makamda buluştuıkları ve artık bir ruh haline gelmiş bedenlerinin de aşk rüzgârıyla göklere, yani Tanrı'ya doğru yükseldiği görülmektedir. Bu yükseliş, kişinin kendi özünü bulduğu manevî bir yükselişin ifadesidir.

*Yarım Ağaçlar'* da yer alan *Keman* adlı şiirde ise ilk şiirlerden itibaren yer yer tekrarlanan yanmak ve kuş imgesiyle karşılaşırız:

*uçuşa yasak bütün seslerde bilerek yandım  
kanatsız kalmak yakıştı bana keman ( Yarım Ağaçlar, 34).*

*Her Gün Her Saatte* şiirinde yine benzer bir imge kullanılarak kanat alevleri ve arınma arasında ilgi kurulur:

*gel arındır diyeceğim  
suretinle budadığımız çalıhtan  
kanat alevleriyle ısınırken su (Yarım Ağaçlar, 38).*

#### 4. Arayış/Göç/Kopuş

Kişinin manevi anlamda çıktığı iç yolculuk, Erdem'in şiirlerinde kimi zaman "göç" kavramıyla anlatımını bulur. Ben, hep bir arayış içerisinde kıvrılır. Bulunduğu yerden ya da durumdan kopuş, yaşanan çatışmaların diğer bir boyutunu oluşturur.

İç huzursuzluğun hâkim olduğu *Ferman* şiirinde "göç" kelimesiyle bir yere ait olamama ve arayış duygusu vurgulanır. Şair, her şeye gücü yeterken içindeki geceye (sıkıntı, keder, huzursuzluk) hükmedemez. Bu sıkıntının temelinde biraz da aradığına ulaşamamanın verdiği ıstırap yatar. Çünkü bu arayış, ömürle sınırlıdır. Nefsin arzu tuzaklarındaki çırpınışı ve erişmek istediği güzellikler arasında kalış, insanın trajedisini doğurur. Şair, döşeğinde bir "göç" gibi yatarken ötelere can yakıcı sesler yükselmektedir. Bu göç ve fanilik, insanın hem en trajik cephesini hem de onu harekete geçiren en dinamik kaynağı meydana getirir.

*Göç Dili* adlı şiirde ise içte yaşanan ve giderek çoğalan kopuşlar, "zalim bir sızı gözüyle" gelen ve ölümden ötede duran bir göç nöbeti olarak nitelendirilir. Bu göç, kişinin kendi içinde yaşanır ve kendinden kopan ben, bir diğer ben'e düşer. Samimi bir yakarışla sonunda yine Tanrı'ya yönelir. Özellikle bu bölümlerde dil, daha duygusal ve şiirsel bir tona bürünür:

*Bu kopuş neden çoğalır bende  
Burkucu yanlar varken yaşadığımız günlerde  
Çoğalan karanlık ateşleriyle birlikte  
Kendi ölümünü ören bir gelecek halinde  
Açılıp kapanıyoruz gündüzden geceye  
(...)  
Şimdi  
Kayıp mıdır herkes  
Göçü kim ölçebilir içimizde  
Göç müdür rüzgârlara yakışan sadece  
Savaşmış bir nöbet olarak dönerken  
Sonbahar mı vurmıştır bir yerlinin kalbine*

Söyle!  
Bu göçün çöken kubbesinde  
Tutunamazsam merhametine  
Kararmış adımları nasıl hatırlarım önce  
Varsın  
Ağaçları kanatıp kunduzları kokutsun zaman  
Dua edelim biz yine  
Bu kopuş çoğalıp gitse de bizde  
Yığılıp kalmayalım karanlık gövdelerimizde (M.K.İ.R.,21, 27-28).

Yine bir kopuş anlatılır *Bir Dostu Yitiriş*'te. Dünyaya bağlı olan insanlar, her şehirden başka bir yönden kopmaktadır. Melodisiz bir iç müzik akmaktadır. Varılacak yakınlar, uzaklaşmaktadır. Vaazlar, ilanlar, konuşmalar bitmez bir türlü. Şair, su ile özdeşleştiği dostunu ya da farklı bir yorumla özde kendi insanlığını kaybeder. Bu şiirde insanlık, yine bir ağaca benzetilmektedir:

İnsan yapışması adı  
Çekiyor kalabalık yakamızdan  
Açılıp kapanan masalardan bir yazda  
Ateş kemiklerinden dokunan bir ağa  
Düşüyoruz durmadan insan ağacından (Yitirişler, 18).

Şair, *Yarım Ağaçlar* adlı kitabından söz ederken kutsal kitaplarda insanlığın ulu bir ağaca benzetildiğini belirtir. "Ve insan sözünü ettiğim o ulu ağaçtan döküldükçe hakikatini yitiriyor. Umutsuzluk büyüyor, kopuşun önüne geçilemiyor.

Bu bölünmüşlük, bu yarımlik, insanlığın büyük acısı olduğu kadar umududur bana göre." der (Erdem, 2003 c, 121).

##### 5. Yenilgi/Yiti(ri)ş/Tükeniş

Ömer Erdem, varoluşu da dünyayı ve insanın dünyada bulunuşunu da olumsuz bir şey olarak algılamadığını, bu nedenle de varoluş olgusunu hep umutla dillendirdiğini söyler (İldokuz, 2006, 118,120). Gerçekten de Erdem'in şiirlerine bakıldığında genellikle umudu elden bırakmayan bir söyleyiş kendini hissettirir. Ancak bazı şiirlerde çıkılan iç yolculuk, yenilgi/yiti(ri)ş/tükeniş duygularıyla son bulur.

Dini çağrışımların daha ön planda olduğu *Gülün Duası* şiirine bir yakarış, içli bir ton hâkimdir. Şair, kendini içli bir tükeniş içinde bulur. Melankoli sokaklarında savrulur ve bir yakarıyla son peygambere seslenir:

Ne olur güllerin peygamberi  
Gözleri kapanmış son bahçıvan

Beni kurtar melankoli sokaklarından (D.S.İ., 54).

*Fırtına Merdiveni* şiirinde şair, kendisi için "Yataksız bir gezgin yüzü taşıyorum" der. Kudurgan bir boşluğa düşer. Kendi başını öğüten değirmeni hatırlar. Gezgin olmak, köpürmek, boyun eğip hıçkırmak, uçurumdaki fırtınadan merdiven, boşluk, şiirin atmosferini oluşturur. Burada merdiven imgesi, tasavvuf yoluna karşılık gelir.

◆ Selma Baş

Yitirişlerin en son basamağı, en korkuncu ve en öfkeli tonda olanıdır *Bir Çocukluğu Yitiriş*. Bu, aynı zamanda dünyayı yitiriş, hayata tahammülü de yitiriştir bir anlamda. Gidiş, silkiniş, yola vurmak, kapılardan sürülmek ifadeleri, yeni bir döneme geçişi anlatır. Tükeniş, yitiş, kısırdöngü, çözümsüzlük ve anlamsızlık duygularının hâkim olduğu şirde, içli ve ahenkli bir söyleyiş dikkati çeker. Her şeyin bittiği en son noktadır bu:

*Dünya geldi kemiğe dayandı  
Gidişim masum bir silkiniş olmayacak  
O kurumuş ekmek kokularının tuzağında  
Ayaklarımı hangi yola vuracağım*

*Ve geldi yol tükendi  
Beyaz bir geçmişin dalından atladım  
Ağaç tınaklarından rüzgâr kapatan kapılardan  
Sürülüşümün cınlama vakti ( Yitirişler, 31).*

Dünyanın bir bıçak gibi kemiğe dayanması, en son aşamaya gelindiğini, her şeyin tükenme, yok olma noktasında olduğunu vurgular. Kendini bir sürgün olarak gören şair, rüyayı, aşkı, hayatı, çocukluğu sorgular. "*Biriken aldanışlar mı tüketen bizi*" der ve bu düşüncelerine devamla;

*Hayat kalmadı...  
Nereye gitsek aynı yerdeyiz  
Dünya geldi kemiğe dayandı... ( Yitirişler, 33) der.*

Giderek dünyanın gerçeğinin de gerçekliğinin de anlamını yitirdiği bir noktaya varılır:

*Bazen çalmayan bir telefondur ya dünyanın gerçeği  
Telefon çaldı...  
(...)  
Siz kimsesiz bir yenilgisiniz benim gibi  
Bir horozun son çırpınışıdır gömleğiniz ( Yitirişler, 34)*

mısralarında ise yine yenilgi ve gömlek kelimeleri dikkati çeker. Burada gömlek, kişinin büründüğu kılıflar, kabuklar, örtüler anlamına gelir ve bir değişimin arifesinde olunduğu duygusunu uyandırır.

*Boğuldum bu evren çöplüğünde  
Duvara bakmaktan ürküyor canım ( Yitirişler, 35).*

diyen şair, şiirin sonunda değişmez bir yazgı olarak algıladığı yitirişin öfkesini dile getirir:

*Vereceğim yola öfkemin tüyünü  
Madem yitiriş bir yazgıdır  
Sınavlar kavga aşk karalama  
Brakacağım ruhumu ebempamuklarına*

*Çatlayan yüzlerde  
Bir dağılış olarak püsküreceğim  
Artık yol bana kapandı  
Artık yok çocukluk  
Dünya geldi kemiğe dayandı...( Yitiriler, 36).*

Tasavvufi düşüncede dünya, Allah'a giden yol üzerinde tehlikeli bir tuzak olarak kabul edildiği için apteshaneye, çürüyen bir cesede, gübre yığınının ya da burada olduğu gibi çöplüğe benzetilmiştir (Schimmel, 2001,117).

Şair, sıkıntılı anlarında sığındığı çocukluğunu da yitirince ve çocukluğu bir çıkış yolu olmaktan çıkınca, bir dağılışı, umutsuzluğu, çıkmazları ve bir son buluşu yaşar.

Erdem'in ilk dönem şiirlerine yakın bir söyleyişe sahip olan *Dönüş* şiirinde kişinin bir istiridyeye gibi kendi içine kapanması, bir iç sesleniş olarak yer alır:

*bendeki kısık sesleniş  
dönme! diyor dönme! hiç bir yere  
kabuğuna sığınan istiridyenin  
kapan! kapan kendine ( Yarım Ağaçlar,41).*

## 6. Somut Anlamda Doğum ve Ölüm

Ömer Erdem'in şiirlerinde doğum ve ölüm, daha çok manevi boyutta ve bedeni isteklerden arınma noktasında yaşanır. Bununla birlikte birkaç şiirde bu olguların gerçek anlamıyla kullanıldığı görülür. Özellikle *Evvel* adlı kitabın *Anne!* adını taşıyan bölümündeki şiirlerde doğuş teması ön plana çıkar. Kitabın diğer şiirlerinde ise somut anlamdaki ölüm olgusuna daha çok yer verilir.

*Gözkapakları* adlı şiirde doğurganlık ve kapsayıcılık yönüyle, anne ile toprak, deniz, ateş, rüzgâr arasında özdeşlikler kurulur.

*ilk.söz! annedir! dilde.  
o.doğurur!...sesten ! evvel!..  
yaprağı, dalı. o çağırır bahara!  
kökten.suya yol verir..  
emerek yağmuru buluttan. Evvel, 61).*

*Omuzotları* şiirinde ise erkeklerin de doğurganlığa katkıları söz konusu edilir:

*er de doğurur! bilesiz..  
aşk. değince ondan çıkan. kemik!  
bir tür anne. lik!  
. meryemin .kalbi..  
o da bir erkek. anne! (Evvel, 66).*

Erdem'in şiirlerinde ölüm teması, daha yoğun olarak işlenir. Şair, "*Bekliyorum seni damarları uçuran yankıda*" diyerek ölüme seslenir *Ölüm Dili* adlı şiirde. Ölüme, taşa uzanmak, ince üşümelerle gelen ses, karanlık, alçalı kıvranış, hüznü kabarması,

◆ Selma Baş

tan bir yolculuk, gidiş gibi ifadelerle vermeye çalışır. şair, yine de yaşama dair umutlar besler:

*Oysa bağlamalı damarları zamana hayatın aralığında  
Unutulan her ke uyanır belki her bakışta  
Uzak değildir biliriz yakında olmayan her ağrı  
Bazen rüzgânın nazı bile bırakır gider insanı (M.K.İ.R., 45).*

Gerçek anlamında kullanılan ölüm, bu şiirde somut ve orijinal bir imgeyle anlatılır:

*Köpüren bir yoksulluk bardağında ölüm  
Ayaksız bir masa kurar herkese yakın (M.K.İ.R., 46).*

şiirin sonunda yine Tanrı'ya yöneliş ve şükrediş vardır:

*Ne düşerdi bana damarları uçuran bu yankıda  
İki tahta kabusuyla çınlayan bir çağın kıyısında  
şükür ki dedim Tanrıya  
Yaslanacak bir omzum var yazğıma yakın  
Vardım...  
Narin suçlar içinde terk ettim korkudan dağları (M.K.İ.R., 50).*

Burada ölüm karşısında hissedilenler ya da yaşanılanlar verilmeye çalışılır. Ölüm, istenilmeyen aynı zamanda da yaşanıması kaçınılmaz olan bir şeydir. Bu nedenle ölümü tadarken tek olumlu yön, bir yazğısı olduğuna inanmak ve Tanrı'ya bu nedenle şükretmektir. Tahta kelimesi, diğer şiirlerde de tabut çağrışımlı dolayısıyla ölümle ilişkilendirilerek kullanılır.

*Son Tören* şiirinde de ölüm, gerçek anlamında kullanılır ve her şeyi temizleyecek bir kavram olarak algılanır.

*oysa taşlanacak tabut  
bekler sabırla kütükte  
yıkılırken eller  
bu son temizlik törenine ( Yarım Ağaçlar, 24).*

*Avluda Beklerken* adlı şiirde tabutun içindeki ölü karşısında duyulan korku ve merak, çocuksu bir söyleyişle ön plana çıkar:

*tabutta yatan acep görüyor mudur bizi  
gidip kulak versek duyulur mu nefesi  
ve dudaklarında kalmış mıdır son bir dünya dileği (Evvel, 30).*

Gerçek anlamda ölümün dile getirildiği şiirlerden biri de *Geç* adlı şiirdir. Burada ölüm, somutlaştırılarak kara bir çocuğa benzetilmiştir:

*ey çılgın bile olamayan bilge  
var aklına yurt bul dil dök  
ölüm gölgenden uzun bir kara ocuk  
göreceksin seni bir gün geçecek (Evvel, 33).*

Yaz *Bunları Bir Kenara* adlı şiirde yer alan şu mısralar, Yahya Kemal'in *Sessiz Gemi* şiirindeki "Bir çok gidenin her biri memnun ki yerinden,/Bir çok seneler geçti; dönen yok seferinden." mısralarını çağrıştırmaktadır:

*ölünün üstünden sızarken su  
mezardan ileri yaşar insan  
belli değil oradan  
dönerler mi yalnızdır kalanlar mı yoksa (Evvel, 36).*

91.Gece şiirinde ölüm, yine orijinal bir benzetmeyle anlatımını bulur:

*ve hayati.  
kıl bir testereyle sessiz kesen  
ölümü,,  
susturmasaydı  
inip kalkan güvercinlerle  
her. yudumda.. çay!!! (Evvel, 53).*

### 7. Kabuk/Gömlek Değiştirmek

Ömer Erdem'in şiirlerinde dikkat çeken bir kullanım da kişinin özünü bulması noktasında çıkılan iç yolculuğun, ölüm ve yeniden doğuşun, kabuk ya da gömlek değiştirme ifadesiyle vurgulanmasıdır. *Anahtarlar* şiirinde geçen kabuk kelimesi, benzer çağrışımları içinde barındırır:

*Gözlerim gece bir dağ loşluğunu andırıyor  
Dilimde hep aynı kelimeler  
Bütün kayaları kaldırıyorum  
Kayaların altından karınca kabukları çıkıyor (D.S.İ., 46).*

Ölüm soğukluğunun, arayışın, çırpınışın ve nihayetinde de çözümsüzlüğün hâkim olduğu şiirde kabuk, yaşanan değişimler olarak algılanabilir. Bu kabukların kayaların altından çıkması, bu değişimin öyle kolay bir şey olmadığını ve büyük sıkıntıları, zorlukları da beraberinde getirdiğini düşündürür.

*Bir Şehri Yitiriş* şiirinde şair, buraya gelinceye kadar zorlu yollardan geçtiğini, hayatın çalılığından (engeller ve zorluklar) dolanarak dargın ve ergen başaklar (olgunlaşma) ile yola vardığını belirtir. "Tenin toprağa vardığı tahtaların ucunda" (ki bu ölüm anıdır) suskunlukla durur. Şehir diye seslendiği yer, yedi kapısından yedi defa varacağı "Medinetü'l Fazıla"dır. Farabi, aynı adı taşıyan eserinde faziletli bir şehrin ve yöneticilerinin nasıl olması gerektiğini anlatır. Bu noktadan hareketle şair de bütün erdemleri taşıyan böylesi bir faziletli şehirden söz eder. "Evini doğuran kadınların çağı" dediği iyilik ve güzelliğin hâkim olduğu eski dönemlerden kötülüğün taşlığına konmayacağını ifade eder. Günler gelip geçtikçe "yitirdim bir şehri" diyerek bu şehri düşünür. Her nefesi kalbe ışıtarak gelir. Rüyada bu şehre dokundukça;

*Ufalıyor aşkın mirası bende gömlek  
Açılıp kapanıyor kanatlarım havada (Yitirişler, 12).*

◆ Selma Baş

der. Zamanın beraberinde getirdiği ve kişiyi özünden, faziletlerinden uzaklaştıran olumsuzluklar, onun güzelliklerle dolu bu şehri yitirmesine neden olur. Şair ancak, bir dizi mücadeleden sonra sadece rüyada bu şehre dokunabilir.

Çağın, bugünün, dünyanın ve insanların eleştirisinin *Bir Anneyi Yitiriş'*te daha belirginlik kazandığı görülür. Bir annenin oğluna, dünyaya dair verdiği öğütler hatırlanır. Anne, oğluna erkek ve eski olduğunu söyler. Çünkü eski olan olumlu özellikler taşırken; yeni olan değişimi, bozulmayı ve yozlaşmayı içinde barındırır. Anneye göre dünya bir kelimedir, ateştir, bir dişidir, (belki de "yitiriş"le ilgili bir kelimedir). Anne, oğlunun adının yokluk olmasını ve aşkın ağında çözülmemesini ister:

*bu ses derimden mi sızıyor şehre  
tartılan eksik ekmeklerden mi duyuyorum  
(...)  
burada soğan kabuğuna mı inanalım  
gömlekiyiz ve anlıyoruz ya renginden arabaların  
yol kimin çocuğuna bakıyor böyle  
vitaminler ve resimli bir üveylik  
sızıyor dansından kızların  
şimdi beraberiz suda*

**bakıyoruz birbirimize singin**

*çünkü  
inanıyoruz artık eskidiğine merhametin (Yitirişler, 22-23,26).*

Annesini, lekeli, yeni doğmuş bir bebeğin dudağında yitirir. Kabuk/gömlek; değişip özüne dönmek, varlığını gerçekleştirmek olarak anlamlandırılabilir.

*Evvel* kitabında ise "kabuk değiştirmek", "kabuk bağlamak" ifadesine yerini bırakır ve insanın dünyaya bağlanıp özünü yakalama mücadelesinden uzaklaşmasını ifade ederek olumsuz bir anlam yüklenir. Erdem, orijinal bir imgeyle kendisinin dolayısıyla da insanın var oluş sürecini *pirinç*'le özdeş görür.

*pirinç büyüklüğünde kalmayı yaşadım  
sudan ve çamurdan boy verip  
kabuk bağlamak nasıl şeymiş dünyadan (Evvel, 27).*

Gözlerden yaşın değil başın akması, kalbin tuza yatması, evin eşiğinde olmak, kozasından çıkan kelebek, elbiseden bile kaçmak, tüylerin cenk için avare olması gibi ifadeler, *37.Gece* şiirinde işlenen varoluş mücadelesinin çerçevesini oluşturur. Varlığın özünden uzak olmak, adeta bir ıstıraba dönüşür. Ormanla özdeşleştirilen insanlar arasında ruh, -her ne kadar içinden varlığın öz suyu aksa da- kabuk bağlayarak bu özden uzaklaşmıştır bir kere.

*belki de... sessiz turnakların  
geçmedi bir kez olsun  
uzaklığı kadar tenime.  
ruh! bu ormanda kabuk bağladı  
ondan sızan reçine,  
nafile! (Evvel, 50).*

### Sonuç

Ömer Erdem, gelenekten beslenen kendine özgü şiir dünyası, tasarrufu göz ardı etmeyen dil kullanımı, şiiri hayatın bir alternatifi olarak görmesi, ideolojik yaklaşımların ötesinde şiir-insan-kültür ilişkisini sürekli vurgulaması yönleriyle 1980 sonrası Türk şiiri içerisindeki yerini alır.

Erdem'in şiirlerinin merkezinde hep bir varoluş sorunu yer alır. *Dünyaya Sarkıtılan İpler*'de daha çok kendi içine yönelen/kapanan Ömer Erdem, ikinci kitabı *Mesafesi Kadar İnleyen Rüzgâr*; özellikle de üçüncü kitabı *Yitirîşler* ile birlikte giderek bakışını topluma çevirir. Şair, kendisini toplum içerisinde yer alan bir birey olarak görmeye başlar. Bu nedenle de başlangıçta "ben" olarak öne çıkan söyleyiş, giderek "biz" in merkeze alındığı bir ifade tarzına dönüşür. *Mesafesi Kadar İnleyen Rüzgâr*'da satır aralarında da olsa belirgin bir şekilde şehirleşmeden, modernleşmenin beraberrinde getirdiği olumsuzluklardan, yaşanan kargaşa ortamından yakınma vardır. Şehirleşmenin getirdiği olumsuzluklar, *Yitirîşler* kitabında daha belirginlik kazanır.

Sadece bireyi değil, toplumun büyük bir kesimini kuşatan parçalanmışlık, ikilemler, değişimin getirdiği yozlaşmalar, yabancılaşma, *Yarım Ağaçlar* kitabının hareket noktasını oluşturur. Bireyden topluma doğru yönelen bakış, şiirlerdeki söyleyişi de belirler. Bireysel ve soyut olana dayanan iç yolculuk, varoluşunu gerçekleştirme mücadelesi, daha üstü kapalı bir şekilde bu şiirlerde de varlığını hissettirir. Öte yandan ilk şiirlerdeki duygusal/lirik ton daha düşünsel, öfkeli ve didaktik bir söyleyişe kayar. Daha ayrıntılı bakılırsa *Yarım Ağaçlar*, şairin şiirinde yeni bir dönemin başlangıcını verir gibidir. Buna rağmen bütünlüğü yitirmişlik, yarım kalmışlık, bölünmüşlük, parçalanmışlık, birçok şiirin ortak noktasını oluşturmaya devam eder.

*Dünyaya Sarkıtılan İpler*'de kayıp olan, kişinin kendi ben'idir ve bu "kayıp kardeş" imgesiyle anlatımını bulur. *Göç Dili* şiirinde ise herkes kayıptır. *Yarım Ağaçlar*'da ise kaybolmasından endişe duyulan şey, yaşanan değişimlere paralel olarak maddi değerleri simgeleyen ve her şeyden çok önemsenen cüzdandır. Bu durum, şairi, son günlerde nice şeyin (özellikle de manevi değerlerin) kaybolduğu düşüncesine götürür. *Kayıp Kardeş* şiiriyle *Kayıp Cüzdandan* adlı şiir, bu açıdan yorumlanca daha da anlam kazanır ve yaşanan değişimin boyutunu gösterir.

Ömer Erdem'in son şiir kitabı *Evvel*'de ise varoluş teması çerçevesinde değerlendirilebilecek şiirlerin yeniden ön plana çıkması dikkati çeker. Farklı okumalarla değişik şekillerde yorumlanmaya elverişli bir derinliğe sahip olan Erdem'in şiirleri, söz konusu ettiğimiz tema açısından da zengin açılımlar içerir. İlk şiirlerde görülen iç yolculuk macerası, bu kitapta da varlığını sürdürmekle birlikte, somut anlamda algılanabilecek doğum ve ölüm olgularının biraz daha ağırlığını hissettirdiği söylenebilir. Şair, bu kitapta yer yer gelenekle kurduğu bağı da sürdürerek yeni söyleyişlere doğru kayar. Şiirlerdeki dil kullanımı da daha damıtılmış, imgelerle yüklü, çağrışım gücü zengin bir özellik taşır. Denilebilir ki *Evvel*, söyleyiş açısından Ömer Erdem'in *Yarım Ağaçlar* kitabında başlangıç noktasını gördüğümüz yeni bir aşamayı ifade ederken; bir yandan da hem taşıdığı değişmez öz ve bazı ortak imgeler hem de "biz" anlatımdan tekrar lirik tonu içinde taşıyan "ben" anlatıma dönmesi yönüyle şairin ilk kitaplarıyla özellikle de *Dünyaya Sarkıtılan İpler* ile birleşir.

Şiirlerini bir iç yolculuk macerası olarak ölüm ve yeniden doğuş teması açısından incelemeye çalıştığımız Ömer Erdem, ilk ve son şiir kitabında daha yoğun olmak



◆ Selma Baş

üzere, bir iç trajedisi olarak yaşanan varoluş sancısını, değişmez bir tema olarak işlemeyi sürdürür. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu tema, giderek bireyden topluma, duygudan akla, lirik söyleyişten didaktik söyleyişe, yumuşak tondan daha sert bir çizgiye sahip olan eleştirel, ironik bir tona bürünerek varlığını devam ettirir ve son kıtadaki şiirlerle yeniden başlangıçtaki bireysel-duygusal-lirik tonun hâkim olduğu noktaya yaklaşır. Bu tema, Erdem'in şiirlerinde gelişerek zenginleşen bir görünüm içerisinde, değişmeyen bir öz olarak varlığını sürdürür. Bu özellik, onun şiirlerine de bir anlamda bütünsellik kazandırır. Şiirlerde ölüm ve yeniden doğuş, daha çok manevi boyuttaki değişimi ifade eder; kimi zaman da somut anlamını korur. Bu noktada dikkati çeken bir yön de şairin kendine özgü dünyasının ve kültürel birikiminin yansıdığı şiirlerinde hep mistik bir arka planın varlığını hissettirmesidir. Bu açıdan bakılınca Ömer Erdem; Necip Fazıl, Sezai Karakoç, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Asaf Halet Çelebi, Ziya Osman Saba, Behçet Necatigil, Cahit Zarifoğlu, Ebubekir Eroğlu gibi bir yönüyle de olsa Türk şiirinde mistik düşünceye yer veren şairler arasında yer alır.

**Kaynakça**

- A., Osman Hakan (2005). " '80 Şiiri Ne Yaptı?..", **Varlık**, Haziran, S.1173, ss.25-26.
- A., Osman Hakan (2006). "80 Sonrası Türk Şiirinin 'Eğilimi' Ya Da Dil Veya Memleket Meseleleri", **Hece**, Aralık, S.120, ss.121-141.
- ANDI, Fatih (2006). "Söylenecekler Daha Söylenmeden Evvel", **Türk Edebiyatı**, Mayıs, S.391, ss.29-31.
- ANONİM (2003). "Cahit Zarifoğlu'nu Bir Dağ Gibi Tanıdım", [http:// www. zaman.com.tr](http://www.zaman.com.tr), 8.06.2003.
- ANONİM, (1997). "Aydın Yazarı (Ömer Erdem ile Yapılan Söyleşi)", **Matbuat**, Kasım, S.25, ss.24-25.
- ASİLTÜRK, Bâki (2006). **1980 Kuşağı Türk Şiirinin Poetikası**, Toroslu Kitaplığı, İstanbul.
- ASLANBENZER, Hakan (1996). "Sükûn İçinde Esen Fırtınalar" (söyleşi), **Dergâh**, Temmuz, S.77, ss.12-13.
- AY, Arif (2006). "Ömer Erdem'in Şiirinin 'Evvel'i", **Hece**, Kasım, S.119, ss.51-54.
- BİLSEL, Şeref (2002). "Çağın Çilingiri, Çakıl Çiçeği", **Kaşgar**, Eylül-Ekim, S.29, ss.101-106.
- BİLSEL, Şeref (2005). "Soruşturma", **Varlık**, Haziran, S.1173, ss.30.
- BUHAR, İshak (Ömer Erdem) (2001). "Tecrit", **Kaşgar**, Eylül-Ekim, S.23, ss. 11-13.
- DOĞAN, Mehmet Can (2001). "Sular Durulmadan: 1980-2000", **Hece Türk Şiiri Özel Sayısı**, Mayıs-Haziran-Temmuz, S.53-54-55, ss.116-117.
- DOĞAN, Mehmet Can (2002). "Ömer Erdem ile Yarım Ağaçlar Üzerine", **Kaşgar**, Eylül-Ekim, S.29, ss.119-127.
- DOĞAN, Mehmet Can (2006 a). **Şair Sözü**, YKY., İstanbul.
- DOĞAN, Mehmet H. (2006 b). **Yazının Bir Çağı**, YKY., İstanbul.
- ERDEM, Ömer (1996). **Dünyaya Sarkıtılan İpler**, Kitabevi, İstanbul.
- ERDEM, Ömer (1997). **Mesafesi Kadar İnleyen Rüzgâr**, Kitabevi, İstanbul.
- ERDEM, Ömer (1998). **Yitirişler**, Kitabevi, İstanbul.
- ERDEM, Ömer (1999 a). "Geleceğin Baskısı", **Kaşgar**, Mart, S.8, ss.4-7.
- ERDEM, Ömer (1999 b). "Geçmiş-Gelecek", **Kaşgar**, Temmuz, S.10, ss.8-9.
- ERDEM, Ömer (2000). "Çekirdek", **Kaşgar**, Temmuz, S.16, ss.17-18.
- ERDEM, Ömer (2002). **Yarım Ağaçlar**, Kitabevi, İstanbul.
- ERDEM, Ömer (2002). "Bir Şiiri Yazamamak", **Kaşgar**, Kasım-Aralık, S.30, ss.12.

Ömer Erdem'in Şiirlerinde İç Yolculuk Macerası Olarak Ölüm ve Yeniden Doğuş Teması ◆

- ERDEM, Ömer (2003 a). "Şiir, Bizim Şiir", **Kaşgar**, Mayıs-Haziran, S.33, ss.24-26.
- ERDEM, Ömer (2003 b). "Melek Paşalı ile Söyleşi", **Kaşgar**, Mayıs-Haziran, S.33, ss.54.
- ERDEM, Ömer (2003 c). "Dil Dökümü", **Kaşgar**, Eylül-Ekim, S.34, ss.120-122.
- ERDEM, Ömer (2005). "Soruşturma", **Varlık**, Haziran, S.1173, ss.32.
- ERDEM, Ömer (2006). **Evvel**, YKY., İstanbul.
- HİKMET, Ali (2005). "Soruşturma", **Varlık**, Haziran, S.1173, ss.33.
- İLDOKUZ, Fatmanur (2006). "Ömer Erdem ile Evvel Üzerine Söyleşi", **Hece**, Ekim, 118, ss.118-127.
- İLERİ, Selim (1996). "Ben Kayıp Bir Kardeşim", **Kim**, Haziran, S.51.
- KAHRAMAN, Âlim (2002). "Yarım Ağaçlar ya da 'Susku'nun Dili", **Kaşgar**, Eylül-Ekim, S.29, ss.99.
- KAHRAMAN, Âlim (2006). "Evvel", **Varlık (Kitap Eki)**, Mart, S.1182, ss.8.
- KAHYAOĞLU, Orhan (2006). "Ömer Erdem'in Evvel'i", 28 Aralık 2006, [www.memleket.com.tr](http://www.memleket.com.tr).
- KARAL, Cevdet (1998). **Kaşgar**, Şubat, S.2, ss.100.
- KESKİN, Birhan (2006). "Diyeceğim kısa fakat derdim çok uzun", **Zaman**, [www.zaman.com.tr](http://www.zaman.com.tr), 01 Ocak 2006,
- KORKMAZ, Ramazan -Tarık Özcan (2004). "Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri", **Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı**, Grafiker Yay. Ankara.
- KUTLU, Mustafa (1997). "Ne Dokunur İnsana", **Yeni Şafak**, 6 Mayıs 1997, ss.11.
- MACİT, Muhsin (1996). **Gelenekten Geleceğe**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- OKTAY, Ahmet (2004). "1980 Sonrasında Şiir", **İmkânsız Poetika**, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- ÖZDENÖREN, Rasim (2002). "Hikemî Şiirler Toplamı: Yarım Ağaçlar", **Yeni Şafak**, 23.06.2002.
- SCHİMMEL, Annemarie (2001). **İslâmın Mistik Boyutları**, (Ergun Kocabıyık), Kabalıcı Yayınları, İstanbul.
- TOKAY, Murat . "Ödüllü Şair Ömer Erdem'le Konuşma", <http://www.beyazkalemler.com>.
- YALÇIN, Samet (2006). "'Evvel' Zaman İçinde (Mi) Yoksa?", (Söyleşi), [www.bisav.org.tr](http://www.bisav.org.tr), 20 Nisan 2006.

## THE THEME OF DEATH AND REBIRTH AS THE INNER-JOURNEY IN ÖMER ERDEM'S POETRY

---

Selma BAŞ\*

### Abstract

Ömer Erdem is one of the poets who has established an original world of poetry without breaking up his connection with traditional norms in Turkish poetry after 1980. One of the themes coming forth in Erdem's poetry is death and rebirth which could be evaluated as an inner-journey. This is a struggle of a humanbeing trying to separate himself from negative aspects of life and to realize his existence suitable for his own being. This theme has been focused on the inner world in his early poetry. In the latter poetry it opens up itself to society and in the last period of his poetry it turns towards individual again. The plain discourse banned on symbols in his poetry brings with a mystic and divine background of tradition.

**Key Words:** Turkish poetry, Ömer Erdem, inner-journey, death, rebirth, mysticism

---

\* Ass. Prof.; Yüzüncü Yıl University Faculty of Arts and Science, Department of Turkish Language and Literature

# YUSUF ATILGAN'IN ESERLERİNDE İNTİHAR

Zeki TAŞTAN\*

## Özet

Türk edebiyatında öykü ve romanlarıyla adından söz ettiren yazarlardan biri de Yusuf Atılgan'dır. 1950 sonrası Türk edebiyatında yoğunlukla görülmeye başlanan modern insanın yaşadığı sıkıntılar, bireyin yalnızlığı, bunaltı, insanlardan soyutlanma, yabancılaşma, uyumsuzluk, iç çatışma, toplumdaki kendinden kaçış, iletişimsizlik, özgürlük, intihar gibi temalar, Yusuf Atılgan'ın eserlerinde de işlenir. Bu yazıda, Yusuf Atılgan'ın eserlerinde intihar temasının incelenmesi amaçlanmıştır.

Atılgan'ın eserlerinde intiharlar, eyleme dönüşen ve düşünce planında kalan intiharlar olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle onun en önemli romanları arasında değerlendirilen *Anayurt Otel'i*nde, baş kahramanı (Zebercet) intihara götüren süreç ayrıntısıyla ele alınmaktadır. Bundan başka yazarın *Canistan* romanı, *Yaşanmaz* ve *Bodur Minareden Öte*'de öykülerinde de intihar teması işlenmiştir. Bu eserlerde intiharlar genellikle toplumdaki soyutlanmış, yabancılaşmış, yalnız, mutsuz ve içine kapanık kişilerin başvurdukları bir eylem biçimidir.

**Anahtar Sözcükler:** İntihar, Türk edebiyatı, Yusuf Atılgan

## Giriş

İntihar, insanların yüzyıllardır anlamaya ve çözmeye çalıştığı en ilginç ölüm şekillerinden biridir. Tarih boyunca bu teşebbüs, kahramanlık, cesaret, acizlik, günah, öç, hastalık, korkaklık, delilik, suç ve bazen de onurlu bir davranış olarak oldukça farklı kavramlarla değerlendirilmiştir. Bu farklılığın sebebi, insanın isteyerek ve kasten kendi canına kıymasının bir suç, günah veya onurlu bir davranış olarak kabul edilip edilmediği gibi sorulara verilecek cevapların toplumdaki topluma, din, hukuk, kültür ve zamana göre değişebilmesinde yatmaktadır. Konuya kendi yöntem ve yordamıyla yaklaşan bilim, insanları intihara sürükleyen sebeplerle ilgili birçok teori öne sürmüştür. Bazı yazarlar bu konuyu şiir, öykü, tiyatro ve özellikle de roman vasıtasıyla farklı bir perspektiften ele almışlardır. Türk ve dünya edebiyatında intihar olgusunu işleyen birçok eser yazılmıştır.

"Bir kişinin kendisini kasten, bile bile öldürmesi" anlamında; İngilizce ve Fransızca'da "*sucide*", İtalyanca ve İspanyolcada "*suicidio*" olarak geçen kelime, Lâtincede (*sui*: kendi; *caedere*: öldürmek) kökenlidir<sup>1</sup>. Ortaçağ Avrupa'sında 'cinayet' kelimesiyle birlikte kullanılan "*suicide*", isim olarak ilk kez 1643'te kayıtlara geçmiş, fiili olarak ise 19.yüzyıl ortalarında kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe'de ne İslamiyet öncesi ne de İslamiyet sonrası kaynaklarda intihar anlamına gelebilecek bir kelimeye rastlanmak-

\* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Öğretim Üyesi

1 <http://www.websters-online-dictionary.org/>, "*Suicide*", Komisyon, 05, 02, 2007

◆ Zeki Taştan

tadır. Divan şiirinde ölüme dair çok sayıda benzetme ve hayale rastlanırken “intihar” kelimesi geçmez (Gökalp, 2005, 10). Bugün kullanılan ‘intihar’ kelimesi ilk olarak Tanzimat döneminde, Batı dillerinde yapılan çevirileri karşılayabilmek için Arapça’dan alınmıştır (Yılmaz, 2005, 4; Yılmaz, 2003, 300)<sup>2</sup>. *Kamûs-ı Türkî*’de Arapça “nahr”dan (boğazlamak) türetildiği belirtilen kelime “kat-ı nefis, itlaf-ı nefis, kendi kendini öldürme” olarak izah edilir (Sami, 1317, 171). Devellioğlu da kelimeyi “kendi kendini öldürme” şeklinde tekrarlar (Devellioğlu, 1982, 529). İntihar kelimesi, Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise toplumbilim ve ruhbilimden de yola çıkılarak, “Bir kimşenin toplumsal ve ruhsal sebeplerin etkisi ile kendi hayatına son vermesi” şeklinde açıklanır (Komisyon, 2005, 975).

İntihar kavramı, insanları intihara sürükleyen sebepler, felsefe, toplumbilim, modern tıp, ruhbilim gibi farklı disiplinlerde değişik yöntem ve yordamlarla incelenmeye çalışılmıştır. Modern tıp, intiharı bireysel bir davranış bozukluğu, ruh sağlığıyla ilgili bir sorun olarak ele almıştır. Konuyla yakından ilgilenen filozoflar intiharı, hayatın değeri, varoluş, insanın kendi hayatına kıyıp kıyamayacağı, konunun etik değerleri gibi kavramlar etrafında tarih boyunca irdelemişlerdir<sup>3</sup>.

İntihar girişimi kuşkusuz bireysel bir davranıştır. Nitekim hekimlerle psikologlar intiharı, kişinin bir iç problemi olarak ele almışlardır (Arkun, 1978, 136). Ancak onu salt bireyselliğin içine hapsedmek ve insanı intihara sürükleyen sebepleri toplumsal olguların dışında bırakmak yanlıştır. Toplumbilimci Emile Durkheim, 1897 yılında yayımladığı *Le Suicide-Etude Sociologique (İntihar-Toplumbilimsel İnceleme)* adlı eserinde intiharın toplumsal olgularla ilişkisini etraflı bir şekilde inceler. Ona göre intihar, “Ölen kişi tarafından ölümle sonuçlanacağı bilinerek yapılan olumlu ya da olumsuz bir edimin doğrudan ya da dolaylı sonucu olan her ölüm olayı”dır (Durkheim, 2002, 25).

Emile Durkheim, intihar kuramını geliştirirken o güne kadar intiharın sebepleri arasında gösterilen *akıl hastalığı, kalıtım, ırk, kozmik etkenler, yansılama* gibi konuları sırasıyla irdeler ve intiharın salt bunlarla açıklanamayacağı ve bunun bir toplumsal olgu olduğu sonucuna ulaşır. İntiharların toplumbilimsel açıdan incelenmesi için onu nedenlerine göre sınıflamanın doğru olacağına inanan Durkheim, bunu üç başlığa ayırır:

1. Bencil İntihar
2. Elcil İntihar
3. Kuralsızlık İntiharı

*Bencil İntihar*, bireyin toplumla bütünleşmemesi sonucu ortaya çıkan bir intihar olayıdır. Durkheim, bunu din, aile ve ulusal olaylar bağlamında ayrıntısıyla inceler. Toplumsal yapının zayıflamasında intihar olaylarının çoğaldığı sonucuna ulaşan

2 *Vankulu Lügati ve Burhan-ı Kat’* da bu kelime geçmez. (Arkun, 1978, 25; Mütercim Asım Efendi, 2000; Vankulu İst.1217)

3 Albert Camus, intiharı varoluşun en önemli sorunu olarak görür: “Önemli olan tek bir felsefe sorunu vardır, intihar. Yaşamın yaşanmaya değer değmediğinde bir yargıya varmak felsefenin temel sorununa bir yanıt vermektir.” (Camus, 1997, 17)

Durkheim, bunu önlemek için din, aile ve ulusal olaylardaki yoğunlaşmanın bir katalizör görevi üstleneceğine inanır<sup>4</sup>.

Durkheim'e göre küme yaşantısı intihar eğiliminde olan insanları bir yönüyle engellemektedir. Ancak bireyin yaşamı gelenek ve göreneklerle katı bir şekilde düzenlendiğinde, insanlar dini veya siyasi herhangi bir topluluğun buyruklarına körü körüne boyun eğdiklerinde, insanlar üzerinde baskı oluştuğunda, toplumsal bütünleşme aşırı olarak gerçekleştiğinde, kısaca insanlar yeterince bireyselleşemediğinde de intihar olayları artmaktadır. Durkheim bu durumu *Elcil İntihar* olarak niteler. Ona göre yaşamın düzeni içinde hiçbir şey sınırsızca iyi değildir. "*İnsan, toplumdaki koptuğunda kendini kolaylıkla öldürdüğü gibi, onunla aşırı bir biçimde bütünleştiğinde de kendi canına kıymaktadır*" (Durkheim, 2002, 245).

*Kuralsızlık (Dengesizlik) İntiharları* ise bireyin davranışında uyulacak ölçülerin olmamasından kaynaklanmaktadır. Özellikle ekonomik yaşamdaki ve evliliklerdeki kuralsızlık, insanları bunalıma sürüklemekte ve bunun sonucunda intiharlar gelebilmektedir.

Emile Durkheim'in intihar için getirdiği toplum bilimsel kuram, bugüne kadar birçok çevrede kabul görmüştür<sup>5</sup>. Bununla birlikte insanı intihara sürükleyen sebepler başta da belirttiğimiz gibi toplum ve kültür yapısına göre farklılaşmaktadır. Ancak ister bireysel isterse toplumsal içerikli olsunlar, her durumda intiharların nedenini tek bir sebebe dayandırmak mümkün gözükmemektedir. Bu sebepler basitten karmaşığa doğru değişebilir. Modern yaşam açısından bakıldığında, işsizlik, yalnızlık, bunalım, boşanma, terk edilmişlik, kaçış, kötü davranış, cinsel sorunlar (cinsel iktidarsızlık, cinsel uyumsuzluk), etik ve politik sebepler, doyumsuzluk, kent yaşamının baskısı, şiddet, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, hastalık, depresyon, zoraki evlilik, bekarlık, geçimsizlik, fakirlik ve zenginlik gibi pek çok sebep intihar riskini arttırabilir.

İntiharlar, insan yaşantısını bu kadar derinden etkileyince edebiyat dünyası da bu duruma fazla seyirci kalmaz. Geçmişten günümüze intihar eden birçok şair ve yazar olduğu gibi intihar olgusunu edebiyat dünyasına taşıyanlar da az değildir. Batı dünyasında intihar edenler arasında Antik Yunan şairlerinden Sappho'dan (MÖ: 610 - 580), Jack London, Stefan Zweig, Virginia Woolf, Vladimir Vladimiroviç Mayakovski, Ernest Hemingway'a kadar birçok ünlü ismi saymak mümkündür (Yılmaz, 2003, 300). Türk edebiyatında ise bu sayı Batıdakilerden daha azdır: Beşir Fuat, Sadullah Paşa, Tokadizâde Şekip, Ziya Gökalp, Mehmet Rauf, Metin Akbaş, İlhami Çiçek intihara teşebbüs eden şair ve yazarlardan bazılarıdır.

- 
- 4 Durkheim, iddiasını kanıtlamak için Katolik ve Protestanlar arasındaki intihar sayıları arasında bir karşılaştırma yapar. Buna göre Protestanlar arasındaki intiharlar, diğer dini topluluklardakinden çok daha fazladır. Bunun sebebi, Protestanlarda bireyciliğin, bireysel dünya anlayışının daha öne çıkarılmasından ve topluluk bilincinin zayıflatılmasından kaynaklanmaktadır. Oysa toplum yaşantısını yoğun bir şekilde benimseyen Katoliklerde intihar oranı daha düşüktür. Ayrıca aile bağlarının zayıflaması ve iletişimsizlik de bireyi intihara sürükleyen bir sebep olarak değerlendirilir.
- 5 Prof. Dr. Özer Ozankaya'nın bu konudaki tespiti şudur: "*Durkheim'in intihar kuramı, aradan yaklaşık yüz yıl geçtiği halde aşılabılmış değildir*" (Durkheim, 2002, 6)

◆ Zeki Taştan

Tanzimat'tan sonra "intihar" kavramı, bilimsel yazılardan önce roman, tiyatro ve hikâyelerde karşımıza çıkar<sup>6</sup>. İlk Türk roman yazarları arasında değerlendirilen Şemsettin Sami (*Taaşuk-ı Talat ve Fitnat*) ve Namık Kemal (*İntibah*) ve Ahmet Midhat Efendi (*Yeniçeriler*, *Hasan Mellah*) başta olmak üzere Abdülhak Hamit (*İbn-i Musa*, *Tarık*, *Sardanapal*), Recaizade Mahmut Ekrem, Fatma Aliye (*Muhadarat*), Nabizade Nazım (*Zehra*), Halit Ziya Uşaklıgil, Mehmet Rauf (*Eylül*), Hüseyin Rahmi Gürpınar (*Şiir*), Halide Edip Adıvar (*Handan*), Reşat Nuri Güntekin (*Dudaktan Kalbe*, *Ateş Gecesi*), Peyami Safa (*Matmazel Noraliya'nın Koltuğu*, *Mahşer*) gibi pek çok yazar, şair, intihar olgusunu, şiir, tiyatro, roman ve öykülerinde işlemişlerdir (Ulutaş, 2007, 502; Aslan, 1998, 117).

İntihar olgusunu eserlerinde işleyen yazarlarımızdan biri de Yusuf Atılgan'dır<sup>7</sup>. II. Dünya Savaşı sonrasında bütün dünyayı etkileyen ekonomik, sosyal ve siyasi çalkantılar ve çok partili dönem sonrasında ülkemizde görülmeye başlayan sanayileşme, köyden kente göç gibi süreçler bireylerde yalnızlaşma, yabancılaşma bunaltı, uyumsuzluk, iç çatışma, toplumdaki ve kendinden kaçış, iletişimsizlik gibi olumsuzluklara neden olmuştur. Bu sıkıntılar, Yusuf Atılgan'ın bazı eserlerinde de ele alınır. Yazar, romanlarında hep yabancılaşmış ve yalnız insanı anlatır (Şahan, 1975, 487-489; Baş, 2003, 1036; Aydoğdu, 2003, 139; Oktay, 1983, 92-99). Yabancılaşma, yalnızlık, iletişimsizlik gibi kavramlar, bazen beraberinde intiharları getirir. Öykülerinde, genellikle "geleneksel toplum yapısıyla ileri toplum yapısı arasındaki çatışmanın bireylere yansımaları, tekdüzeliğin getirdiği bıkkınlık, kişisel ve toplumsal nedenler sonucu çevreye giderek yaşama uyumsuzluk gibi konuları ele alır..." (Önertoy, 1984, 299). Atılgan'ın öykülerinde daralan dünyalarda yaşayan kişiler, durumlarını kendi gözlemleri ve bakış açılarıyla yansıtır. "Kasabalı evde kalmış, okumuş kızın dünyası ne kadar 'yaşanmaz sa, kentteki küçük adamın dünyası da o kadar 'yaşanmaz' dir. Sıkıntının, boğuntunun, çıkmazların, mahkumiyetlerin yaşandığı ve yaşamı yaşanmaz kaldığı dünyalardır Bodur Minarenden Öte'deki tüm kişilerin dünyaları." (Akatlı, 1987, 102-103). Öykülerindeki önemli izleklerden birisi "delikanlıları, genç kız ve kadınları (...) kuşatan duygu, uyumsuzluk, yalnızlık, sıkıntı, mutluluk arayışı, ötelere gitme umududur." (Ertop, 1993, 39).

Atılgan'ın eserlerinde intihar, eylem ve düşünce biçiminde karşımıza çıkar. Bu nedenle Yusuf Atılgan'ın eserlerinde intiharları, "Eyleme Dönüşen İntiharlar" ve "Düşünce Plânında Kalan İntiharlar" olarak iki kategoride değerlendirmek mümkündür.

- 6 Tanzimat'tan sonra intihar konusunda ülkemizde ilk bilimsel yayın 1910 yılında Faik Şevket tarafından yapılan bir çeviridir (bk. Pervale, 1910, 312). Ülkemizde ilk bilimsel araştırma ise 1927 yılında Cemal Zeki tarafından gerçekleştirilmiş ve kadınlarda intihara neden olan olaylar ve önleme yöntemleri tartışılmıştır (bk. Cemal Zeki, 1927, 76). 1927'den 1968'e kadar geçen yaklaşık 40 yıllık şiire içinde ise intihara ilişkin yayınlar pek olmamıştır. (bk. <http://lokman.cu.edu.tr>, "1980-1990 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan İntihara İlişkin Yayınların Çok Yönlü Değerlendirilmesi", Birsan Ceyhun, 25, 01, 1994)
- 7 Yusuf Atılgan, 27 Haziran 1921'de Manisa'da doğar. İlkokulun ilk üç sınıfını Hacıharmanlı Köyü'nde okur. Daha sonra Manisa Necatibey İlkokulu'nu, Manisa Ortaokulu'nu (1936), Balıkesir Lisesi'ni (1939) ve ikinci sınıftan sonra askeri öğrenci olarak devam ettiği İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirir (1944). Maltepe Askeri Lisesi'nde bir yıl edebiyat öğretmenliği yaptıktan sonra 1946'da siyasi sebeplerden dolayı görevinden uzaklaştırılır. Bu tarihten sonra kendi köyüne (Hacırahmanlı) yerleşir ve yaklaşık otuz yıl köyünde ikamet eder. Henüz lisedeyken edebiyata yakın ilgi duyan, şiir ve öyküler kalemle alan Atılgan, 1955 yılında Tercüman Gazetesinin öykü yarışmasında *Evdeki* öyküsüyle (Nevzat Çorum adıyla) birincilik, 1958'de *Aylak Adam*'la Yunus Nadi Roman Ödülü'nde ikincilik kazanır. 1974'te Ankara'da Serpil Gence ile evlenir. 1980'den sonra Milliyet (daha sonra Karacan) Yayınları'nda danışman ve çevirmen olarak çalışır. 9 Ekim 1989'da kalp krizi sonucu Moda'daki evinde ölüyor. (Yüksel, 1992, 11-52; Atılgan 1992, 101-104)

Yusuf Atılğan'ın üç romanı vardır: *Aylak Adam*, *Anayurt Oteli* ve *Canistan*. Bunlardan başka onun on iki öykü kitabı ve bir masal kitabı yayımlanmıştır. Romanlar içinde intihar olgusuna *Anayurt Oteli* ve *Canistan* romanlarında rastlarız<sup>8</sup>. Bu iki romanda intiharlar eyleme dönüşür. Yazarın on iki öyküsü içinde intihar düşüncesi ise sadece ikisinde işlenir: *Yaşanmaz* ve *Bodur Minareden Öte*'de. Her iki öykü de *Kasabadan*, *Köyden* ve *Kenitten* adlı üç başlık altında toplanan *Bodur Minareden Öte*'nin son bölümünde yer alırlar. *Ekmek Elden Süt Memeden* eserinin "Korku' a Masal" kısmında da bir ara hikâyede intihara değinilir.

### Eyleme Dönüşen İntiharlar

Yusuf Atılğan'ın eserlerinde eyleme dönüşen intiharlara sadece romanlarında rastlarız. *Anayurt Oteli* ve *Canistan*'da özellikle baş kahramanlar intihar ederler.

*Anayurt Oteli*<sup>9</sup> yazarın ikinci romanıdır. İntihar olgusu romana konu olan Zebercet ve Faruk Bey'in başvurdukları eylem olarak karşımıza çıkar. Ayrıca Nurettin Bey'in ölümü de anlatıcı-yazar tarafından bir tür intihar olarak değerlendirilir. Ancak romana konu olması bakımından Zebercet'i intihara sürükleyen süreç daha ayrıntılıdır<sup>10</sup>.

Zebercet, romanda otuz üç yaşında bir otel işletmecisi olarak karşımıza çıkar. İstasyona yakın Anayurt Oteli'ni çalıştıran Zebercet, bir altmış iki boyunda; "başı benedenine göre büyükçe, alnı geniş; saçları, kaşları, gözleri, bıyığı koyu kahverengi; yüzü kuru... Elleri küçük, tırnakları kısa; omuzları, göğsü dar." bir fiziğe sahiptir (Atılğan, 1974, 15).

Anayurt Oteli, Zebercet için çok önemli bir mekândır. Bu otel kasabada<sup>11</sup> "istasyonun arkasındaki alandan ana caddeye çıkan sokağın karşısında, eskiden zengin

8 Yusuf Atılğan, Semli Andak'la yaptığı söyleşide, diğer romanı *Aylak Adam*'ı da ölümle bitirmeyi tasarladığını belirtmektedir. Ancak fazla melodramik olacağını düşünerek bundan vazgeçmiştir. (Moran, 1994, 220)

9 Yusuf Atılğan, *Anayurt Oteli*, İst. 1974, 173 s. (İncelememizde bu baskıdan yararlanılmıştır.)

10 Yusuf Atılğan kendisiyle yapılan bir söyleşide *Anayurt Oteli*'nde intihar temini ele almasıyla ilgili şunları söyler: "Eee, şimdi nedir durumumuz? Ya süresiz hapisteyiz, ya intihar ediyoruz, ya da işkence altında öldürüyoruz. Bu üç temi üç ayrı romanda yazmak istemişim. Bunlardan intihar konusu *Anayurt Oteli*'ne de girdi." (Balabanlar, 1992, 67)

11 Romanda kasabanın nerde olduğu belirsizdir. Ancak Atılğan kendisiyle yapılan bir söyleşide babasıyla birlikte Manisa'ya her gittiklerinde Anavatan adlı bir otelde kaldıklarını, romanı ve Zebercet'i kaleme alış öyküsünü şöyle anlatır: "*Manisa*'da *Anavatan Oteli* diye bir otel vardı. Ben *Hacıharmanlar*'danım, biliyorsun. *Manisa* yandıktan sonra oraya yerleşmişiz. Babamla *Manisa*'ya her gidişimizde *Anavatan Oteli*'nde kalırdık. Çünkü otelin sahibi babamın iyi arkadaşıydı. *Oteli* de *Ahmet Efendi* ile oğlu *Zebercet* işletirdi. *Romandakinin tersine Zebercet babası, Ahmet Efendi oğluydu. Bir gün bu oteli yazma isteği doğdu içime. O sıralar arkadaşlarla Birgi'ye gideceğiz. Gece Aydın'da bir otelde kaldık. Bir otel işte. Kapıdan giriliyor, kapıda yukarıya çıkan bir merdiven var. Kâtibin yeri de bu merdivenin altında. Önünde küçük bir masa. Gece arkadaşlarımla konuşurken 'Yahu' dedim, 'Bu adamın buradaki hayatı ne olabilir?' Merdiven altında oturan bir adam. Nasıl bir adamdır bu? Üstelik benim bunadığım zamanlar. Öyle bir ikilem içinde olduğum bir durum. *Anavatan Oteli* ile bu adamı birleştirdim, kendi ruh durumumu da yansıtmaya çalıştım. Bu roman çıktı." (Durbaş, 1992, 71) Ağabey Turgut Atılğan ise Turan Yüksel'e yazdığı bir mektupta, Yusuf'un orta okul son sınıfı, *Anavatan Oteli*'nde kalarak okuduğunu belirtir. Roman baskıya girerken yayıncı Ahmet Küflü'nün önerisi ile *Ana Vatan Oteli*, *Anayurt Oteli* olur. (Yüksel, 1992, 12, 47) Her halükârda Yusuf Atılğan, bu oteli çok yakından tanımaktadır.*



◆ Zeki Taştan

Rumların da oturduğu bir semtte"dir (s. 11) Eskiden üç katlı bir konak olan otelin tarihi ile ilgili romanda ayrıntılı bilgi verilir. Konak, Avcı Sultan Mehmet zamanında Yeniçeri Ağalığı yapmış olan Keçecizade Mehmet Ağa'nın İstanbul'da bir ayaklanmanın bastırılmasında yararlılık gösteren oğluna bağışlanan zengin ve verimli topraklar üzerine 1839'da Zeynel Ağa'nın oğlu Malik Ağa tarafından yaptırılır. Malik Ağa'nın vefatından sonra Haşim Bey ve ardından çocukları da topraklarla pek ilgilenmezler. Daha sonra Keçecizadelerin nesilden nesle çöküşü başlar. Haşim Bey'in oğlu Rüstem Bey, bir süre sonra İzmir'e yerleşir. Zebercet'in babası Ahmet Efendi'nin üstelemesiyle Rüstem Bey konağın otele dönüşmesine rıza gösterir. Onun vefatından sonra otel, oğlu Faruk Bey'e kalır. O da "sigara paramız geliyor" diyerek otelin işletilmesinden yana tavır koyar.

Otelin yapılmasına vesile olan Ahmet Bey, Zebercet'in babasıdır. Eski bir nüfus kâtibidir. Onun babası da Adana'da bir otel işletmecisidir. Ahmet Bey'in okulda olduğu sırada başlayan depremde, otelde olan babası, annesi ve kardeşleri, yıkıntılar arasında kalır. Okulu bırakıp bir süre halasının yanında kalan Ahmet Bey, başka bir otelde ve nüfusta çalışır. Kasabaya geldikten sonra nüfusta, Keçecizade Rüstem Bey'le tanışır. Evlenmesine bir arkadaşı ön ayak olur. Bir akşam konakta yemeğe çağrılır. Kapı aralığında Saide'yi gösterirler; o da "olur" der. Evlendiğinde Ahmet Bey 28, Saide 32 yaşındadır.

Zebercet'in annesi Saide ise bu konakta doğmuştur. O, annesini, ince bir kadın olarak hatırlar. Saide, annesini lohusa yatağında kaybetmiştir. Söylendiğine göre babası, Keçecilerin bir yakınıdır. Hatta onun "Rüstem Bey'in babasının bir beslemeden piçti" (Atılğan, 1974, 41) olduğu ihtimali üzerinde de durulur.

Zebercet, 28 Kasım 1930'da annesi gibi bu konakta doğar. Onun doğumu da annesi gibi sancılıdır. Yedi aylıkken dünyaya gelir. Yedi aylık bir çocuk olmak, anne ve babanın dilinde onun aceleciliğiyle ilgili olarak zaman zaman yüzüne vurulur.

Yedi aylık doğan Zebercet'in çocukluk yıllarının sıcak bir atmosferde geçtiğini söylemek zordur. Zebercet, ilkokul çağında sabahları sokaklarda simit sattıktan sonra okula gelen Kürt Muhittin adında sınıfın büyüğü bir arkadaşının; "Anası oğlan doğurmuş, Zebercet hamur yoğurmuş" (Atılğan, 1974, 41) sözüyle, kendisine *kadını* ve *nahif* bir kişilik (Kolcu, 2003, 68) tanımlamasının baskısı altında büyümüştür<sup>12</sup>. İlkokulu bitirdiği zaman annesini kaybeden Zebercet, askere gidinceye kadar Anayurt Otelinde çalışır.

Arkadaşlarının, anne ve babasının itip kakmalarıyla çocukluk devresini tamamlayan Zebercet, benzer psikolojik baskıyı askerdeyken de yaşar. Önce Fatihli bir askerın baskılarına maruz kalır. Onun, "matarayı doldur", "koş bir kibrit al bana", "tüfeğimi sil" tarzındaki emirlerini yerine getirir. Ancak onun emirleri bilerek yerine getirmesi, gerçekte tek başına bir şey yapamayan ve efendisiz hareket edemeyen bir insanın davranış tarzıdır. O, bu bağlamda insanlarla iletişim kuramamanın ezikliğiyle yaşar. İletişim kurduğunda ise karşılaştığı horlanma onu daha da pasif kılar. Zebercet, bölükte altı ay kaldıktan sonra bir yüzbaşı tarafından emirleri seçilir. Kendisiyle bir-

12 "Zümrütten daha açık yeşil olan ve zümrüt kadar değerli olmayan bir süs taşı" (Devellioglu, 1970, 1411) anlamına gelen ve genelde kızlara bırakılan Zebercet adı ise, daha başlangıçta onun bu konudaki talihsizliğini ortaya koyar.

likte başka bir otelcinin de olduğunu ancak komutanın nedense kendisini seçmesini garipser. Zebercet, komutanın büyücek evinde, kapı yanında bir odada yatar. Kendisini "bir ortalıkçı kadın gibi" hissedene Zebercet'in kişiliği, bu mekânda ve yüzbaşının hanımıyla kız kardeşinin önemsemez tavırları altında daha da silikleşir. Ayda bir kadınlar hamama giderken bohçalarını taşımaları, karşı kahvede oturup çıkmalarını beklerken kahveciyle çırağın kendisiyle dalga geçmesi, hatta başkalarının kadınlara çay götüreceği kişi olarak kendisini görmeleri onu hep rahatsız eder. Emireri olduğunu babasına bile bildirmez. Böylece askerliğini bir er olarak yapamayan Zebercet'in aşığılanması, zaten zayıf olan dış kapıları daha da kapatır.

Zebercet, askerden sonra otelde çalışmaya başlar. Kısa bir süre sonra babasını kaybettiğinde otelin bütün sorumluluğunu üstlenmek zorunda kalır. Hayatının önemli bir bölümünü geçirdiği bu mekânı idare etmekte pek zorluk çekmez. Onu hemen benimser. Otelde çıkmayı hiç istemez. Hatta buradan her çıkışında, "otelde bir şey olacaktı gibi tedirginlik" (Atılgan, 1974, 29) duyması, onun buraya olan sıkı bağını, vehmini, en önemlisi hükmettiği alanı göstermesi açısından dikkat çekicidir. Otel, kendisini en güvende hissettiği yerdir. Olağanüstü bir durum olmazsa "yilda ya da iki yılda bir terziye, altı ayda bir keselenmek için hamama, dört haftada bir saç traşına, ayda bir otelin paralarını İstanbul'a yerleşen Faruk Keçeci'ye göndermek için postaneye" (Atılgan, 1974, 28) gider. Otelde kendisinden başka kalıcı olan tek kişi ortalıkçı kadındır. Otuz beş yaşlarında olan bu kadın, on yıl önce otelde çalışmaya başlamış bir yetimdir. Zebercet'in belki de hayatı boyunca en uzun süreyle birlikte olduğu tek kadın budur. Zebercet, işe başladığının ilk haftasında kadınla birlikte olur. Ancak yaklaşık on yıl süren bu birlikteliğin sadece cinsellikle sınırlı ve üstelik de tek taraflı olduğunu belirtmek gerekir. Ortalıkçı kadın bu bağlamda karşı cinsle karşı bütünüyle tepkisiz kalmıştır. Esasında ikili ilişkileri kuramayan Zebercet, bu noktada yalnızdır. Bu bağlamda Ortalıkçı kadının, onun için bir nesneden farkı yoktur. Hatta bu yalnızlık onu otele gelen bazı çiftleri gizlice izlemeye ve dinlemeye kadar götürür.

Otel müşterileri ise; "köylüler, tütün parası bekleyenler, parti delegeleri, dışçiler, hastahaneden çıkanlar, yatak bulamayan hastalar, askere gelenler, pazarcılar, celepler, çalışmaya gelenler, iş arayanlar, öğretmenler, sınava gelen öğrenciler, avukatlar, bir yakınının Ağrıcaza'daki duruşmasına gelenler, gezici oyuncular, bir gecelik çiftler" (Atılgan, 1974, 93) gibi genellikle gurbette olan, gelip geci, sıkıntılı, dertli, yalnız insanlardır. Zebercet, hayatı boyunca bu tip kişilerle karşılaşır. Üstelik bu insanlarla aktif bir diyalog kurduğunu söylemek zordur. Sadece kendisine çekici bulduğu modellerle içe dönük bir hayal dünyası yaratır.

Dedesi ve babası bir otel işletmecisi olan, annesi ve kendisi bir zaman sonra otele dönüşecek bir konakta doğan, onları bu mekânda yitiren, çocukluğunu sevgisiz, arkadaşsız, oyunuz ve itilip kakılmalar altında geçiren, ilkokulu bitirdikten sonra ömrünün sonuna kadar çok az dışarı çıkacağı kapalı bir mekânda çalışacak olan Zebercet, içe dönük bir kişi olarak (introvert) karşımıza çıkar. O, romanda ilk görüldüğünde de dışarıyla bağlantısı kopuk, arkadaşı ve dostu olmayan, başkalarıyla iletişim kuramayan bir insandır. Ancak, gecikmeli Ankara treniyle otele gelen "yirmi altı yaşlarında. Uzunca boylu, göğüslü. Saçları, gözleri kara; kirpikleri uzun, kaşları biraz alınmış. Burnu sivri, dudakları ince. Yüzü gergin, esmer." (Atılgan, 1974, 20) kadın ise bu yaşantıyı alt üst eder. Onun sönük ve durgun yaşantısına bir heyecan verir. Fakat bu kadın, aynı zamanda onu intihara sürükleyecek bir sonun başlangıcını da beraberinde getirir.

◆ Zeki Taştan

Zebercet, gecikmeli Ankara treniyle gelen kadından çok etkilenir. Yalnızlığının bilincine varır. Kendisine gerçek sevgiyi yaşatabilecek bir model olarak gördüğü bu kadının etkisiyle Zebercet, bıyıklarını kestirip tıraş olur, yeni elbiseler giyip kendine çeki düzen verir. Fakat bu olumlu değişiklik, kadının bir türlü geri gelmemesi sebebiyle bir yıkıma dönüşecektir. Kadın, sadece bir gün otelde kalmış, Zebercet geri döneceğini söyleyen kadının kaldığı odayı kimseye vermemiştir. Kadını hemen benimseyen Zebercet, onun eşyalarını kimseye paylaşmayı dahi istemez. Hatta ona olan özlemini, kadının unuttuğu havluyla, başını koyduğu yastıkla fetişist bir şekilde tatmin etmeye çalışır. Ankara'dan gelen kadın, böylece gerçekliğini yitirir ve yerini bir saplantıya bırakır. Zebercet, hakkında hiçbir şey bilmediği bu kadının odasına bir hafta boyunca girip onu düşünür. Bu hayalleri tutkuya dönüşen Zebercet, hemen hemen her gün ziyaret ettiği odada *karşılıklı çay içtiği* düşlerinde birlikte olduğu kadının gelmeyeceğine karar verdikten sonra bir haftadır açık duran ışığı söndürüp kapıyı kapatır.

Zebercet, kadının odasıyla birlikte otelin kapılarını da herkese kapatır. Birçok hatıranın saklı olduğu, birçok insanın hayatlarını yitirdiği bu otelin gerçek hayatla bütün bağını koparır. Devrini tamamlayan otelden bir süre sonra dışarı çıkar. Bu, dış dünyaya açıldığı nadir anlardandır. Ancak lokantaya, sinemaya giden, horoz dövüşü seyreden Zebercet için bu değişim gerçekte tekrar içe kapanışın, sona gidişin ve tüketişin bir başlangıcıdır. Metnin tamamına sinen cinsellik olgusu, burada Zebercet'i tekrar sağlıksız düşüncelere iter. Birlikte sinemaya gittiği Ekrem adında on yedi yaşındaki bir gence ilgi duyar. Ancak yıllardır içe kapanışın verdiği bir tutuklukla istediği halde onu otele davet etmeye cesaret edemez. Otele yalnız döndüğünde temizlikçi kadını bir cinsel ilişki sonrasında boğar. Bu cinayette, cinsel ilişkideki başarısızlık, ilgi duyduğu gençle ilişki kuramamasının yarattığı hayal kırıklığı, emekli bir subay olan otel müşterisinin öz kızını boğup öldürmesi veya dayısının bir çocuğu boğma teşebbüsünün hikâyesiyle<sup>13</sup> de bağlantı kurulabilir. Ancak gerçekte bu cinayette bir isyan söz konusudur. Zebercet, artık tek taraflı bir birleşme istememektedir. Onun sevgiye ve ilgiye ihtiyacı vardır. Tek taraflı ilişkiden bıkmıştır. Atılğan, kendisiyle yapılan bir söyleşide Zebercet'in ortalıkçı kadını öldürmesinin altında bu sebebin yattığını şöyle açıklar:

*"Oteldeki ortalıkçı kadının durumunu biliyorsun. Hatta onu öldürmenin bir nedeni de budur. Orada soğuk kadınlara bir tepkimdi o. Yani bu işi yapıyorsan erkeğine uy. Yani erkekle birlikte yap."* (Balabanlar, 1992, 405)

Bu bağlamda karşılık bulamama ve sevgisizlik onda şiddete dönüşür. Kadını öldürmesi, aynı zamanda algıladığı dünyaya da bir tepkidir<sup>14</sup>.

13 Faruk da okul sıralarında çevresi tarafından baskıya maruz kalmış, tartaklanmış bir kişiliktir. Bir keresinde Faruk'un dayanamayıp kendisine sataşan iri bir arkadaşının boynuna sarılıp onu boğma hikâyesini dinleyen Zebercet, çok heyecanlanır. Zebercet'in heyecanlanarak sorduğu; *"Bıraksalar boğar mıydı?"* (s.121) sorusu, bir yönüyle onun ortalıkçı kadını boğmasıyla ilişki kurulduğunda anlam kazanır.

14 Yusuf Atılğan, kendisiyle yapılan diğer bir söyleşide, yazdıklarının temel ekseninde *"sevgi ve sevgisizlik"* kavramlarının yattığını söyledikten sonra, sevgiye susamış olan Zebercet'in kendine kıyması ve hizmetçiyi öldürmesinin algıladığı dünyaya bir tepkisi olarak değerlendirir. (Cengiz, 1992, 77)

Zebercet, daha sonra, kediyi yumuşak tüylerine dahi cinsel arzuya yaklaştığı, cinayete (veya başarısız bir cinsel ilişkiye) tanık oluşu, ortalıkta dolaşması, ölünün odasından ayrılmaması, sebepsiz yere miyavlaması yüzünden katleder. Bu cinayetler, cinsel dürtüler arasında kısıtlanmış olan Zebercet'in ruh sağlığını tamamen yitirmeye başladığını ve etrafına tehlike saçtığını gösterir.

Zebercet, dışarı çıktığında bu kez mahkemede tanımadığı bir gencin duruşmasını izler. Bu duruşmada gerdek gecesinde başarısız olan ancak bunu örtmek için eşini "bozuk çıktı" diye öldüren bir gencin suçu ile kendi işlediği cinayet arasında bir paralellik kurar. Suçlunun idam edilme fikrini, benzer şekilde kendi suçuna ceza olarak değerlendirir. Bir nevi mahkeme yeri, kendi suçunu kabullendiği bir simgeye dönüşür. Polis, hapishane, suç, ceza kavramlarından ürken Zebercet<sup>15</sup>, bir dahaki duruşmanın yapılacağı yani kararın verileceği 28 Kasım'da (aynı zamanda doğum tarihi) kendisini asmaya karar verir.

Zebercet'in dış dünyaya açılması, o kapanık âlemden kurtulmasını ve insanlarla sağlıklı bir ilişki kurmasını sağlamaz. Ancak bu gidiş, dışarıdaki Zebercet ile kıyaslandığında oteldeki Zebercet'in daha tehlikesiz olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir. Gerçi gecikmeli Ankara treniyle gelen kadının bir türlü gelmeyişi onun dünyasını alt üst etmiş, bilinçaltına itilen ve Zebercet'i rahatsız eden sağlıksız bir insanın uyanmasına neden olmuştur. Dışarıdaki hayatla birlikte farklı cinsel arzuların uyanması, cinayet işlemesi ve insanlarla iç içe olmakla beraber gittikçe yalnızlaşması ve artan iç hesaplaşmalar, onu tükeniş noktasına getirir; daralır, kendi kendine konuşmaya başlar. Hatta romanda, gecikmeli Ankara treniyle otele gelen kadının unuttuğu havluyu almaya gelen ve Zebercet'i tartaklayan kişilerin varlığını, gerçekte onun yarattığı bir düş olarak algılamak gerekir. Zebercet'in zorla odaya giren bu iki kişiye karşı başkaldırışı ve direnişi, onları korkaklıkla itham edişi, gerçekte dış dünyadaki kısıtlanmış ve pasif kişiliğın, düşler âleminde kendini tatmin edişinden başka bir şey değildir. Nitekim Zebercet, sokakta karşılaştığı bir kestaneciye izlerken onun; "Ne dikildin orda ulan, yol üstünde maşatlık taşı gibi. Bas git hadi!" (Atılğan, 1974, 131) sözü karşısında da sessiz kalmış yani otuz üç yaşında bir otel işletmecisi, bir kestanecinin aşığılaması karşısında susmuş, ona karşılık verememiştir. Daha sonra "Maşatlık taşı sensin ulan / maşatlık taşı babandır ulan / karandır ulan" (s. 132) gibi eyleme dönüşmeyen bir iç hesaplaşma içine giren Zebercet'in bunun üzerine kestaneciye gidip aldığı kestaneleri ona soydurtmakla yetinmesi de yine onun pasif ve korkak kişiliğının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Zebercet, artık sağlıklı bir insan değildir. Prof. Dr. Cengiz Güleç, ona şizoid kişilik tanısı koyar:

*"Zebercet, psikiyatrik teşhisler açısından bakıldığında tam bir şizoid kişilik yapısı göstermektedir. Alabildiğince içine dönük, toplumsal ilişkileri kopuk ve mesafeli, karşısındakine güvensiz, kuşkucu ve ürkek bir insan. Küçük bir otel neredeyse bütün evrenini doldurmaya yetmektedir. Doğup büyüdüğü kasabada çalıştığı otelin bulunduğu sokaktan bir adım öteye hemen hiç geçmemiş ve tüm gününü otelin içinde geçirmekten hiç yakınmayan sessiz, biraz 'garip' bir insan. (...) Şizoidler bir bakıma doğal bir savunma mekanizması geliştirerek kendi-*

15 "Onun korkusu ölüm değil, polis, savcı, yargıç tarafından sorgulanmak, bilmediği nedenleri açıklamaya zorlanmaktır." (Moran, 1994, 229)

◆ Zeki Taştan

*lerini ruhsal / duygusal yönden muhtemelen örselenmelere karşı korumak için yakın ilişkilerden uzak tutarlar.” (Güleç, 1992, 365)<sup>16</sup>*

Zeberceti intihara sürükleyen önemli modellerden biri de Dayısı Faruk Bey’dir. Yengesine tutkun olduğu söylenen Faruk Bey, bu umutsuz aşk çıkmazı yüzünden on dokuz yaşında kendisini otelde asar. Zebercet, zaman zaman bu intiharın izini sürer. Dayısının intihar ettiği odaya girdiğinde olanları yaşar gibi ürperir. Yolda karşılaştığı ve dayısının sınıf arkadaşı çıkan yaşlı bir adamdan dinledikleriyle kendi yaşantısını karşılaştırır. Yaşlı adam, Faruk’un okul sıralarında arkadaşlarından baskı gördüğünü, itilip kakıldığını söyler. Zebercet de dayısı gibi itilip kakıldığı bir okul devresi yaşar. Hatta Faruk’un yengesine karşı duyduğu ümitsiz aşkın bir benzerini o da Ankara’dan gelen kadına karşı yaşar. Böylece Faruk Bey’le birlikte onun yengesini de model seçer. Bu aşkı bir yönüyle engelleyen ve artık kendisi için hiçbir şey ifade etmeyen ortalıkçı kadını ortadan kaldırır. Faruk Bey’in korkmadan “*olanakların sonuncusuna varınca kendini*” (Atılğan, 1974, 134) asması, onun için de başvurulacak en son yöntemdir. Ölüm insanlar için kaçınılmazdır:

*“Yorumlar, nedenler önemsizdi; kesin değildi. Önemli olan insanın edimleriydi. Değişmez tek bir kesinlik vardı insan için: ölüm.” (Atılğan, 1974, 168).*

Yusuf Atılğan’ın romanları üzerinde kapsamlı bir inceleme yapan Ali İhsan Kolcu, Zebercet’in intiharını romanın sonunda “belirgin bir şekilde vurgulanan Albert Camus’nün absürd (saçma) felsefesiyle” ilişkilendirerek şu tespiti yapar:

*“Camus’nün saçma felsefesi temelde insana sunulan hayatın yaşanmaya değer olup olmadığı sorusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. İnsan hayatın yaşanmaya değer olduğuna karar verirse onun zorluklarına, sıkıntı ve zahmetlerine katlanmak zorundadır. Bunun tam aksini düşünenler yani hayatın yaşanmaya değer olmadığına karar verenler için intihar kaçınılmaz bir sonudur.” (Kolcu, 2003, 79)*

Kolcu, Zebercet’in “inançsız ya da Tanrı’sız oluşu”na da dikkat çeker. Beşeri olarak dayandığı bir efendisi olmayan Zebercet, manevî yönüyle de dayanıksız ve güçsüzdür. Kolcu, bunu Camus’nün *absürde* bir insan tanımlamasıyla temellendirir:

*“Absürde insan, Tanrısız insandır. Onun Tanrısız olması, umutsuz ve yarısız olmasıdır. Tanrısız olduğu için suçsuzdur da. Çünkü onu suçlu bulacak bir efendisi yoktur. Kendisine ait açık ve seçik doğruları vardır.” (Kolcu, 2003, 80; Gündoğan, 1997, 91)*

Berna Moran da Zebercet’in intihar eyleminin nedenleri arasında hayatın saçma (absürd) bir şey olduğu fikrini öne sürer (Moran, 1994, 343). Ancak yine de hayatın Zebercet için tamamen saçma ve değersiz olmadığını belirtmek gerekir. Zebercet hayatı bütünüyle saçma ve değersiz bulduğu için değil onu gereği gibi yaşayamadığı için intihar eder. Onun intiharı nedensiz yani “absürt” değil bir nedene bağlıdır. Toplumla bütünleşememe, iletişimsizlik, cinsel sorunlar, takıntılar, horlanma gibi birçok olumsuzluk, Zebercet’i intihara sürükleyen nedenlerden birkaçıdır<sup>17</sup>. Zebercet, sadece vicdanının sesine uyarak fakat intihar için kararlaştırdığı 28 Kasım’ı beklemeye ge-

<sup>16</sup> Ayrıca bk. Ceyhun-Volkan, 1996, 93-96.

<sup>17</sup> Şunu da belirtmek gerekir ki Albert Camus’nün *Yabancı* romanındaki baş karakteri Meursault, her ne kadar nihilist olsa da pasif bir kişilik göstermez. O kendi yaşamının öznesi olmaya devam eder. Zebercet ise ancak toplumun bir kurbanı olarak değerlendirilebilir.

rek duymadan, 10 Kasım 1963'te intihar eder. Cinsellik metaforu, ölüm anında bile onu terk etmez<sup>18</sup>:

*"İpi boynuna geçirdi; düzeltilti. (...) Ayaklarıyla masayı itip aşağıya yuvarladı; bir boşluğa düşerken durdu. Gözleri, ağzı açık, bacakları gerilerek, çarpınarak sallanırken kollarını kaldırıp başının üstünden ipi tutmaya uğraştı. (...) Başı öne doğru eğiliyordu. Kolları iki yana doğru sarktı. Donunun sol paçasından fildişi renginde koyuca bir sıvı aktı uzaya uzaya; dizine yakın bacağındaki kıllara bulaşarak ardarda yatağın üstüne düştü, yayıldı. Yukarıdan sallanırken tahtaya sürtündüğü yerden ip çatırdadı."* (Atılğan, 1974, 173)

Romanda ayrıca, Faruk Bey'den başka yine bir aşk çıkmazı içinde olan Keçecilerin son temsilcilerinden Nurettin Bey'in, kurtuluşu Halveti dergahına girerek aramasını, fakat kırk günlük çileyi tamamlayamadan taş odasından çıktıktan bir gün sonra ölmesini anlatıcı-yazar, "bedenin dayanma gücünü zorlamak da bir çeşit kendini öldürmek değil miydi?" (Atılğan, 1974, 160) diyerek Nurettin'in taş bir hücreye kapanıp kendisini tecrit etmesini bir çeşit intihar sayar.

Yusuf Atılğan'ın diğer romanı *Canistan*'da<sup>19</sup> canına kıyan kişi, romanın baş karakteri Selim'dir. Romanda intihar eylemi, *işkence*, *kin* ve *intikam* temalarının arkasında kalır<sup>20</sup>. Roman, tamamlanmamasına rağmen Selim'in öyküsü, *Canistan*'da hemen hemen bütünüyle verilmiştir. Selim'in etrafında gelişen olaylar, onun intiharından sonra Kadir ismindeki çok yakın bir arkadaşına döner.

Selim, 93 Harbi'nde göçmen olup Saruhanlı'nın Hacıharmanlı Köyü'ne yerleşen Arnavut Recep'in tek oğludur. Sekiz yaşına geldiğinde babası, hırsızlık suçuyla öldürülünce annesiyle tek başına kalan Selim'e, Tokuç Osman isminde bir çiftlik sahibi bakar.

Selim'in çocukluğu Tokuç Osman'ın oğlu Ali ile birlikte geçer. Sekiz yaşlarında başlayan dostluk, on dört-on beş yaşlarına kadar devam eder. Her iki arkadaşın eğitimi, dokuz-on yaşlarında Ahmet Hoca'nın cami odasındaki okuma dersleriyle başlar. Ancak bu süreç, Selim için ancak bir ay sürer. Çünkü bir ders esnasında gülüşüp fısıldaşmanın ardından gelen falaka faslı Selim'in bir daha bu yere ayak basmasına sebep olur. Tokuç Ali, babasının zoruyla derslere devam eder; fakat Selim bu konuda kesin karardır. Çünkü dayak faslı kızların önünde atılmış ve Selim'in onuru kırılmıştır. Henüz küçük yaşlarda onuruna bu derece düşkün olan Selim'in intikamcı yönü de bu olayla birlikte açığa çıkar. Falakayı hiçbir zaman unutmayan Selim, o yıl imam hakkı olarak verilen buğdaya "*beygir tersi*" (Atılğan, 2000, 45) karıştırarak hocasından öcünü almıştır.

18 Romanda cinsellik olgusu önemli bir yer tutar. Yazar kendisiyle yapılan bir söyleşide yazılarında cinselliğin ön plânda oluşunun sebeplerini köydeki çocukluk günlerine kadar götürür: "Köy çocukları çok küçükken bile cinsellikle iç içedir. Hayvanlarla sık sık karşılaşmak, kızlı oğlanlı evcilik (karı-kocalık) oyunları falan. Yazılarımda cinselliğin ön plânda oluşu, cinselliği önemsemem belki buradan geliyor." (Yüksel, 1992, 14)

19 Yusuf Atılğan, *Canistan*, İst. 2000, 78 s. (İncelememizde bu baskıdan yararlanılmıştır.)

20 Yusuf Atılğan, kendisiyle yapılan bir söyleşide, yazmakta olduğu bir romanında (*Canistan*) işkence altında ölümü ve suç işleme temini işlediğini belirterek bunun nedenini şöyle açıklar: "İnsanın yeryüzünde yaşaması bir çeşit suç işlemekle, hayata karşı suç işlemekle sürüyor. Ya bir bitkiyi koparıyor ya da bir hayvanı öldürüyoruz." (Balabanlar, 1992, 67)

◆ Zeki Taştan

Selim'in küçük yaşlarda açığa çıkan gururlu, onurlu, inatçı, özellikle de kinci ve intikamcı yönü karakterinin en belirgin özellikleri olarak ileriki yaşlarda da kendisini gösterecektir.

Selim'in Ali ile dostluğu, aralarındaki statüyle ilgili olarak farklı bir içerik kazanacaktır. Kendisini "*külüstür evden başka bir şeyi olmayan bir yaşama*" (Atılğan, 2000, 17) olarak gören Selim, ağa çocuğuyla dost olunamayacağını, onunla gizli bir iş yaparken fark eder. İki arkadaş, körpe bir "*sıpayı düzmeye*" (Atılğan, 2000, 13) giderler. Selim, kapıya yanaştıklarında Ali'nin "*Önce kim girecek?*" (Atılğan, 2000, 16) demesini bekler, fakat Ali hiçbir şey sormadan kapıyı itip içeri girer. Böylece canciğer dostunun bir ağa çocuğu olduğunun farkına vararak horlandığını hisseder. Sıpanın kendi malı olmadığını ayırmasına da varan Selim, öfkeyle eve yürüyüp Osman Ağa'ya buradan gideceğini söyler. Hiçbir şeyin farkında olmayan Ali ise arkadaşının bu sebep-siz ayrılığını ancak yıllar sonra acı bir tecrübeyle öğrenecektir.

Selim, ağanın çocuğuyla dost olunamayacağını anlar ve ona karşı içinde amansız bir kin besler. Her ne kadar sevdiği insandan ayrılmanın sızısını yüreğinde duysa da aşığılanmanın bedelini bir gün, onu küçük düşürerek ödetecektir.

On beş yaşlarında olmasına rağmen dirayetli, güçlü, kuvvetli, azimli, çalışkan, yetenekli bir genç olan Selim, iş bulmakta pek zorluk çekmez. Fakat iş bulduğu Manisa'daki Selimşahlar Çiftliği'nden de yine gururu yüzünden ayrılır. Aylıkçı olarak çalıştığı çiftlik sahibinin oğlunun kendisine *sanki* alaycı ve küçümseyici bakışı, kız kardeşiyle konuşmasına engel oluşu, Selim'i çileden çıkarır. Özellikle çocuğun, kendisine "*ahır kumrusu*" demesi, yani "*beygir boklarında arpa danesi arayan kuşlar*"a (Atılğan, 2000, 31) benzetmesi, tepesini attırır. Ağanın oğlunu yumruklayan Selim, yeniden iş aramaya koyulur.

On beş-on altı yaşlarında olan Selim, Esmâ adında otuz yaşlarında güzel bir dul kadının yanında aylıkçı olarak işe başlar. Bir süre sonra onunla evlenir. Mutlu ve huzurlu olan, işini gücünü iyi yapan, iyi kazanan, oruca, namaza başlayan Selim, önce çocuğunu ardından da eşini kaybettikten sonra hayata küser; içkiye başlar. Hatta askerlik görevinden de kaçır. Bir süre gizlenir. Sahte bir evrakla terhis olur.

Selim, askerden Kadir isminde bir arkadaşıyla kaçır. Keçiliköylü Kadir de kendisi gibi genç yaşta öksüz kalmış, yaşamalık toprak işçiliği yapmış birisidir. Millî Mücadele zamanında her iki arkadaş da silahlanır. Selim, birçok baskına katılır. İki yıl boyunca "*yarı savaştı, yarı eşkiya hayatı*" (Atılğan, 2000, 62) yaşarlar. Birkaç kez Yunanlıları pusuya düşürmüşler, daha çok da yerli Rum çeteleriyle çatışmışlardır. Para ve yiyecek sağlamak için de birkaç köylü zengine başvurmuşlar, direnenleri işkence ile yola getirmişlerdir.

Kadir, Selim'in Ali ile arkadaşlıklarını ve onun için yakıp kavuran kinini bilir. Barıştırmak için çabalasa da Selim, dostluğa ihanet eden Ali'den intikamını almaktan hiçbir zaman vazgeçmemiştir. Nitekim Selim, Hacıharmanlı Köyü'ne baskın düzenleyerek Ali'den intikam almaya kalkışır.

Ali, evlerini basan kişilerin başında Selim'i görünce oldukça şaşırır. Yıllardır izini aradığı bu arkadaşını görmenin sevincini yaşar. Ancak Selim, elleri bağlı Ali'den altınların yerini söylemesini ister. Hatta bunu söyletmek için kızgın yağ kaynatıp göbeğine döker. Bu, Ali'nin ölümü anlamına geldiği gibi esasında altınlar da bir bahanedir. Selim, Ali'den intikam almak niyetindedir.

Selim, ölümüne yaraladığı Ali'den ayrıldıktan sonra Saruhanlıda bir Yunan karakoluna tek başına baskına gider. Baskının sebebi görünürde bir intikamdır: Manisa'da direnişçilere destek çıktığı için öldürülen Uncu Mahmut Bey'in öcünü almak. Selim, Mahmut Bey'in öldürüldüğünü duyunca "neredeyse köylere çıkarılan tüm Yunan devriyelerine saldırmış" (Atılğan, 2000, 63) birçoğunu haklamıştır. Bu gece de yine bir Yunan karakoluna saldırarak ve öç almaya devam edecektir. Ancak bu sebep, pek gerçekçi değildir. Zira Selim'in baskına giderken atını ve paralarını, çok sevdiği Koca Mümin'e teslim etmesi, onunla helalleşmesi, arkadaşlarından hiç kimseyi yanına almaması bile bile ölüme gittiğini göstermektedir. Nitekim Kadir de Selim'in ölüme gittiğinin farkındadır (Atılğan, 2000, 65). Karakola yaya giderkenki düşünceli hâli de Selim'in Ali'ye yaptıklarından dolayı pişmanlık duyduğunu ve bile bile ölüme gittiğini göstermektedir:

"Ulan Tokuç, altınlar şurda gömülü falan diye uydursaydın öcümü almış olacaktım, ödeşecektik. Nasıl da sevindi beni görünce. Eh ne yapalım yazgımız böyleymiş. Şimdi ben de ölüm eriyim." (Atılğan, 2000, 63).

#### Düşünce Plânında Kalan İntiharlar

Yusuf Atılğan, düşünce plânında kalan intiharı, *Bodur Minareden Öte, Yaşanmaz Öyküleri ve Korkut'a Masal*'da işler.

*Bodur Minareden Öte*'deki Ben, mutsuz, sıkıntılı, yalnız birisidir<sup>21</sup>. Henüz öykünün başında, içinde büyümesini istediği *yılgın* kişiyi uyandırmaya çalışan, bunun için otobüste, yolda, stadyumda, itilip kakılmaktan zevk alan, mazoşist bir Ben'le karşılaşırız.

Ben, mutlu bir aile ortamı içinde büyümediği gibi mutlu bir evlilik de sürdürmemiştir. Beş yıldır birlikte olmalarına rağmen karısıyla geçinemez. Hayatının önemli bir kısmını geçirdiği işyerinde de mutsuzdur. Dairedeki hayatı sıradan, tekdüze ve bunaltıcıdır. Hayatının en önemli iki safhasında; aile ve işyerinde de mutlu olmayan bir kişidir.

Ben, karısı tarafından terk edilir. Üstelik karısı biriktirdikleri paranın tümünü götürmüştür. Ayrılık ve ihanete rağmen Ben rahatlamış bir şekilde kasabadan ayrılır. İzmir'de ağabeyinin yanına gider. Ancak iş aramak bahanesiyle eve vardığı ilk gece yeni bir sıkıntı başlar. Bir zamanlar kendisini koruyan ve seven ağabeyi, artık kendisine soğuk davranmaktadır. Hatta evdeki kayınvalidenin kendisine kötü yemek verişine de göz yumar. Böylece Ben'in uzun süredir devam eden mutsuzluğu yeni bir bunalıma dönüşür:

"Bir ay, geceleri bana ayırdıkları küçük odanın karanlığında, onlara varlığımı hatırlatacak bir cılız öksürüğü bile örtünmediğim yorganın arasında boğmaya çalışarak, evlerinde de-ğilmişim, hiç olmamışım gibi uzandığım yatağın altından döşemenin kaydığı dipsiz bir oyu-ğa hızla düştüğüm zamanlar oldu. Bu baş döndürücü düşüşleri geçen yazdan beri tanıyorum. Yakın kasabadaki evimde de kimi geceler altımdan döşeme kayardı. Boşluğun ortasında uzanır karımın kollarına tutunurdum. Hep yanımdaydı; ama ben dört yıl önce onun adını unutmuştum." (Atılğan, 2000a, 72).

21 Yusuf Atılğan, *Bütün Öyküleri*, YKY, İstanbul, 2000, 121 s. (İncelememizde bu baskıdan yararlanılmıştır.)



◆ Zeki Taştan

İzmir’de kaldığı müddetçe her gün iş aramak bahanesiyle ağabeyinin evinden dışarı çıkar. Ancak bu gidişler bir çeşit intihara hazırlık sürecine dönüşür. Kalabalık içinde kimselerle konuşmayan, yapayalnız olan Ben, her şeyin kendiliğinden olmasından yanadır. Kendini öldürenlerin yaşamayı aşırı sevenler olduğunu düşünen Ben, nihayet bir gün intihar edeceği zamanı ve mekânı belirler:

*“Sonra bir gün ‘yarın’ diyebildim. Denizde olacaktı. Yanımdaki sığığın yosunlu, sinsi sokulganlığında değil, ötelerin derinliğinde diyordum.”* (Atılğan, 2000a, 75).

Kararlı olmasına rağmen Ben, ‘yarın’ sözcüğünü üç kez tekrarlayarak intiharını hep bir sonraki güne erteleyecektir. Üçüncü günde de intihar fikrinden vapurda karşılaştığı bir genç kız yüzünden vazgeçer. Görür görmez etkilendiği bir genç kız, ona yeniden *var olma* ve yaşama sevinci verir. Uzun süredir boyamadığı ayakkabılarını boyatır. Kızı yeniden vapurda görüp göz göze geldiklerinde içten dışa bir sevinç sarar kendisini. Genç kızın, vapurda ayakta kalışına bile üzülmediğini sanması, Ben’in ruh hâlini, kalabalıklar içinde yalnızlığını bütün çıplaklığıyla açıklar:

*“Ayakta kaldım diye üzülen bir insan vardı dünyada artık.”* (Atılğan, 2000a, 77).

Ben’in yeniden yaşama sarılmasında *aşk* duygusu etkili olduğu gibi kendi varlığının önemsenmesinin de payı vardır. Ancak onun sonu bir *hiç* olacaktır. Genç kızın kendisine yazdığı mektuptaki ayrılık sözleri, Ben’i yeniden uçurumun eşğine sürükler:

*“Bir gün boynuna sarılıvermekten kendimi tutamayacağım; güvenemiyorum artık. Her şeyin bozulmaması için tek çıkar yol var: Buradan gitmek. Ben de onu yapıyorum; bir yüksek okula girmek için bugün başka bir kente gidiyorum.”* (Atılğan, 2000a, 80).

Yusuf Atılğan’ın öykülerinde düşünce planında kalan diğer intihar *Yaşanmaz*’da işlenir. *Yaşanmaz* öyküsüne konu olan ‘ben’ anlatıcı, kendisini toplumdan soyutlamış, sıkıntılarını aşmak için uğraşan mutsuz birisidir. Öyküye ad olan ‘yaşanmaz’ fikri, kendini toplumdaki soyutlayan Ben’in intihar düşüncesiyle ilgilidir. O, kendisini toplumdaki soyutladığı gibi bu dünyayı da ‘yaşanmaz’ bulmaktadır.

Ben’deki intihar düşüncesi, daha öykünün ilk paragrafında geçer. Ben, başlangıçta tanımadığı birisinden dayak yemiştir, yaralı bir vaziyette karşımıza çıkar. Okuyucuyu merakta bırakan dayanın sebebi, etraftaki kişiler tarafından “bir kadına sultanmanın bedeli” olarak algılansa da Ben, bunun yalan olduğunu bilir. Gerçekte onu şimdi ilgilendiren, Ali adında, hiç tanımadığı bir insanın kendisine yardım etmesi ve onunla ilgilenmiş olmasıdır. Yüzündeki kanları silmek için Ali’nin yalnız yaşadığı odasına giderler.

Ben, kendisini öldürmeye karar verdiği *sıradan* bir iş dönüşünde dayak yemiştir. İntihar fikri, Ben’e göre, yaşadığı sıradan hayat içinde önemsiz bir ayrıntı gibi durur. Ben, yediği dayaktan sonra etrafındaki meraklı bakışlar altında ayağa kalkmaya çalışırken içinde kahredici bir sıkıntı duyar. Bu sıkıntı, intihar edeceğini hatırlamasıyla birlikte yerini rahatlamaya bırakır:

*“Dayanamayacaktım, kahredici bir sıkıntı vardı içimde. Birden hatırladım. Eve varınca kendimi öldürecektim. Rahatladım.”* (Atılğan, 2000a, 57).

Ben anlatıcı, ölüm düşüncesini sıradan bir olay gibi karşılar; onu önemsemez; unutacak kadar değersiz görür. İntihar, onun bir iş dönüşünde eve varınca gerçekleşireceği sıradan bir eylemdir. O, intihar etmek isteyen çoğu insan gibi korku, çekinme, ürküntü, sıkıntı duymaz; aksine ölüme gitmek fikri onu rahatlatır.

Ben'in intihara yönelmesindeki bazı ipuçlarını, çağrışımlar vasıtasıyla geçmişe dair hatırladıkları arasından çıkarabiliriz. Ali, dayak atan adamın Ben'i "*dişine göre'*" bulduğunu söyleyince Ben, fiziksel olarak iyi bir görünüme sahip olmadığını, bunun da geçmişte kendisini rahatsız ettiğini hatırlar:

"*Kısa boyluyum ben. Bücürüm. 'Bacaksız' derdi babam, kızardım...*" (Atılgan, 2000a, 58).

Bücürlüğünü ima eden Ali'ye kızmaz. Ancak toplumdaki kaçışında fiziksel özelliklerinin etkisi önemlidir. Okul yıllarında, "*sen başkasın*" diyen öğretmenin, "*belli belirsiz pis bir gülüş*" altında "*filozof*" nitelmesine *ötekilerin* gülüşünü, sınıfın "*çın çın*" ötüşünü hatırlar; utanır. Çocukluk yıllarının "*asılmışlığı*", heba oluşunu düşünen Ben: "*dili, gözleri dışarıda, sümüklü korkak*" (Atılgan, 2000a, 58) çocukluğunu unutamaz. Böylece topluma uyum sağlayamamış, aşağılanmış, horlanmış, kendi kişiliğini bulamamış bir Ben'le karşılaşırız.

Ben'in yıllardır bir kadına yanaşamamasında da hor görülmesinin, çirkin ve bücür birisi olmasının rolü vardır. Ben, arkadaşları içinde yazılı ödevini yaptırınca kadar kendi gözlerinin içine bakan sonra ötekilerle bir olup gülen sarı saçlı kızı, yani aldatılmışlığı, hor görülmeyi, küçümsenmeyi hiç unutmaz. Ali'nin odasında gördüğü kadın resmi de ona sarı saçlı kızı hatırlatır. Karşı cinsle iyi bir iletişim kuramayışı, uyumsuzluk, intiharın nedenleri arasında değerlendirilebilir.

Ben'e göre herkes 'öteki'dir. Hatta, manavın önündeki domatesler, biberler, karpuzlar bile *ötekiler* içindir. Okul yıllarında yaşadıklarından, kirasını arsız bir şekilde isteyen madamdan bile utanan Ben, işyerinde de içine kapanık ve mutsuzdur. Mesai arkadaşlarının da dalga geçtikleri, 'tuzlu kahve' içirip, ayağının altıparmak olduğunu söyleyip gülüşükleri zamanlar olmuştur. Bu tarz davranışlar, doğal olarak onun toplumdaki soyutlanmasına sebep olur. Dünyayı kendisine dar eden, yaşamını engelleyen toplumun kendisine "*bir yaşama*" borçlu olduğuna inanan Ben'in bu fikri zandan öteye gitmez.

Ben'in intihar düşüncesini eyleme dönüştüreceği yer, onu rahatlatan, yalnızlığını pekiştiren "*kendi ülkesi*" (Atılgan, 2000a, 58) dediği kiralık evidir. Ancak kendi ülkesinde hüküm sürmesi için aynı zamanda odanın aydınlık, perdelerin inik ve kapıların sürgülü olması da gereklidir. Yani salt yaşadığı evde olmak bile ona bir güven telkin etmez.

Ben, gözlerden uzak odasında ilk önce ipe intihar etmeyi tasarlar. Fakat tavanda gerekli halkayı bulamaz; hayıflanır. Daha sonra *ağu* içerek kendini öldürmeyi düşünür. Ancak ne ipe asılmak ne de zehir içip ölmek için herhangi bir hazırlığın olmaması yine onun ölümü önemsemediğini gösterir. Bir ara damarlarını kesmeyi tasarlayan Ben, kendisini öldürdükten sonra *ötekilerin* ne yapacaklarını merak eder. Bu düşüncesi, varlığıyla dikkat çekmeyen Ben'in, yokluğuyla insanları kaygılandırıp kaygılandırmayacağı sorusunu akla getirir. O, bu *yoklukla* var olmak endişesini taşır.

*Yaşanmaz* öyküsü soğukkanlı bir şiddetle biter. Ben, kendisine yardım eden, *ötekilerden* farklı, kendisine yakın gördüğü Ali'nin kafasına havaneliyle şiddetli bir şekilde vurarak onu öldürür. Cinayetten üzüntü bile duymayan Ben, kanı gördükten sonra bir sivrisinek gibi uçacak kadar üstünlük hisseder kendisinde. Öykü, Ben'in, "*şimdi kendimi öldürebilirim*" (Atılgan, 2000a, 60) düşüncesiyle sona erer.

#### ◆ Zeki Taştan

Ben'in intihara karar vermişken *ötekilerden* farklı gördüğü Ali'yi öldürmek isteği, esasında yaşadığı ruhsal karmaşa ve bir yönüyle de varlığını fark eden insana iyilik yapma düşüncesiyle açıklanabilir. Ali, Ben'e yakın olmasına rağmen 'mutluluk' konusunda ondan farklı düşünür. Zira Ben mutsuzdur ve *ötekilerden* farklı gördüğü Ali'nin mutlu olduğuna inanması, ona göre bir aldatmacadan öteye gitmez. Ben'e göre Ali'yi seven kız gerçekte onu aldatmaktadır. Ali, gerçeği anlayınca çok üzülecektir. Ben, yaşadığı hayatı da Ali'ye yakıştırmamaktadır. Onun bu "*pisliğin*" içinde işi yoktur. "*Sen hiç olmazsa mutlu gideceksin*" (Atılğan, 2000a, 60) diye düşünen Ben, Ali'yi en güzel sandığı, mutlu bir zamanında, ihanet ve çirkinliklerle karşılaşmasına fırsat vermeden öldürür. Cinayeti gerçekleştirdikten sonra kendisini de öldürmeyi tasarlaması<sup>22</sup>, bir çeşit yok edip yok olma, kendi kendinden kurtulmanın yolu gibidir (Demiralp, 1995, 90)<sup>23</sup>.

Yusuf Atılğan'ın *Ekmek Elden Süt Memeden*<sup>24</sup> adlı kitabının *Korkut'a Masal* bölümünde intihar olgusu, bir ara hikayede kısaca geçer. Korkut'la Karabaş'ın dostluklarının anlatıldığı masalda, anlatıcı yazar, kocaman bir lahananın etrafında toplanan kalabalıktaki bazı köylüleri tanıtırken bir zamanlar intiharı düşünen Sait'i şöyle anlatır:

"Anasına tek odalı evini sattırmadığı için, bir gün, 'kendimi asıcam' diye evden çıkıp bakkaldan veresiye ip alan, yolda rastladığı birkaç kişiye kendini asacağını söylediğinde bunlar 'sen bilirsin' ya da 'iyi edersin' deyince bu işten cayan, köyün tanınmış ayyaşlarından *Yalama Sait*.." (Atılğan, 2000a, 32).

#### Sonuç

1950 sonrası Türk edebiyatı, konu ve tema açısından içeriğin değişmeye ve zenginleşmeye başladığı bir dönemdir. II. Dünya Savaşı sonrasında başlayan ekonomik sıkıntılar, sanayileşme, köyden kente göç gibi toplum yaşamını derinden etkileyen olgular ve bunların beraberinde getirdiği iletişimsizlik, yabancılaşma, kaçış, yalnızlık, bunaltı, intihar gibi pek çok konu ve tema edebiyat dünyamızı da etkiler. Bu atmosferden etkilenen yazarlardan biri de Yusuf Atılğan'dır. Atılğan, bunlar içinde *intihan* ayrıca önemser. *Anayurt Otel*i, başlıca bu tema üzerine şekillenir. Bununla ilgili: "Eee, şimdi nedir durumumuz? Ya süresiz hapisteyiz, ya intihar ediyoruz, ya da işkence altında öldürüyoruz. Bu üç temi üç ayı romanda yazmak istemiştım. Bunlardan intihar konusu *Anayurt Otel*'ne de girdi." sözleri, yazarın bu temayı niçin seçtiğini açıkça ortaya koymaktadır. *Canistan*'da da intiharı işleyen yazar, *Aylak Adam*'da da bunu düşünmüş, ancak fazla melodramik olacağı gerekçesiyle bundan vazgeçmiştir.

Yusuf Atılğan'ın eserlerinde eyleme dönüşen ve düşünce planında kalan intiharlar, toplumdan soyutlanmış, yabancılaşmış, yalnız, içine kapanık ve mutsuz kişilerin başvurduğu bir kurtuluş (varoluş) çaresi olarak karşımıza çıkar. Konunun en yoğun işlendiği eser olan *Anayurt Otel*'inde baş kahraman Zebercet'i intihara götüren

22 Öykü, Alinin cinayeti işledikten sonra "*Şimdi kendimi öldürebilirim*." (Atılğan, 2000a, 60). sözleriyle biter.

23 Diğer taraftan intihar eğiliminde olan birinin başkasını öldürmesi, kendi canına kıymayı aklına koyan kişinin aynı zamanda başkaları için de bir tehlike oluşturmasıyla da açıklanabilir (bk. Volant, 2005, 49).

24 Yusuf Atılğan, *Ekmek Elden Süt Memeden*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1994, 46 s. (İncelememizde bu baskıdan yararlanılmıştır.)

süreç bütün ayrıntısıyla işlenir. Zebercet'in diğer taraftan öykü kişilerine de model oluşturduğunu söylemek mümkündür. *Yaşanmaz* ve *Bodur Minareden Öte*'deki baş kişiler ile Zebercet, bazı özellikleriyle birbirlerine benzerler. *Yaşanmaz*'daki "ben" ile Zebercet, kötü çocukluk devresi geçirmiş, horlanmış, ezilmiş, toplumla uyumlu bir ilişki kuramamış, yalnız kişilerdir. Her ikisi de intihar düşüncesi (eylemi) öncesinde soğukkanlı şekilde cinayet işlerler. İntihar için seçtikleri mekânlar ise kendilerini en güvende hissettikleri ve belki de tek hüküm sürdükleri yerler olan Ben için kendi evi, Zebercet için ise otelidir. *Bodur Minareden Öte*'deki Ben ve Zebercet, karşılıklı çıkan kadınlarla hayata yeni bir ümitte sarılmaya çalışırken sonuç hüsrana uğrar.

Yusuf Atılğan'ın kahramanlarının intihara yönelmelerinde ruhsal durumlarının yanında toplumsal olguların da rolü büyüktür. Zebercet, aile ocağından başlayarak, okul ve askerlik yıllarında sürekli insanlar tarafından horlanmış, baskı görmüş bir kişidir. *Bodur Minareden Öte*'deki Ben de benzer şekilde baskı altında büyür. Bu yüzden eserlerde ortaya çıkan intiharların önemli bir kısmını bireyin toplumla bütünleşmemesi sonucu ortaya çıkan *Bencil İntiharlar* içinde değerlendirmek yanlış olmaz.

#### Kaynakça

- AKATLI, Füsün (1987). "Daralan Dünyalar", Edebiyat Defteri, İstanbul.
- ARKUN, Nezahat (1978). İntiharın Psikodinamikleri, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- ASLAN, Sabahattin (1988). Genel Hatlarıyla Türk Romanında İntihar, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Urfa.
- ATILGAN, Yusuf (1974). Anayurt Otel, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- ATILGAN, Yusuf (1994). Ekmek Elden Süt Memeden, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- ATILGAN, Yusuf (2000). Canistan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- ATILGAN, Yusuf (2000a). Bütün Öyküleri, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- AYDOĞDU, Hamza (2003). Yusuf Atılğan ve Oğuz Atay'ın Eserlerinde Yabancılaşma, YYÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- BAŞ, Selma (2003). Türk Hikâyeciliğinde Yabancılaşma, YYÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Van.
- CAMUS, Albert (1997). Sisifos Söyleni, (Çeviri: Tahsin Yücel), Can Yayınları, İstanbul.
- CANBERK, Eray, vd. (1992). Yusuf Atılğan'a Armağan, İletişim Yayınları, İstanbul.
- CEMAL ZEKİ, (1927). "Genç Kız Ve Kadınlarda İntihar Sebepleri, Korunma Çareleri" Kader Mecmuası, İstanbul, 1927, S. 76.
- CEYHUN, B.-V. Volkan (1996). "Bir Türk Romanında İntihar: Anayurt Otel", Psikiyatri Bülteni, 1996, C. 4, S. 2.
- DEMİRALP, Oğuz (1995). "Yusuf Atılğan-Bir Ayrıntının Ardında", Kitaplık, Temmuz-Ağustos 1995, S. 16.
- DEVELLİOĞLU, Ferit (1970). Osmanlıca-Türkçe Lûgat, Doğuş Kitabevi, Ankara.
- DEVELLİOĞLU, Ferit (1982). Osmanlıca-Türkçe Lûgat, Aydın Kitabevi, Ankara.
- DURKHEİM, Emile (2002). İntihar, (Çeviri: Prof. Dr. Özer Ozankaya), Cem Yayınevi, İstanbul.
- ERTOP, Konur (1993). "Atılğan'ın Dünyasına Açılan Kapı: 'Eylemci'", Gösteri, Mart 1993, S. 148.
- GÖKALP, Haluk (2005). "Divan Şiirinde İntihar", Türk Edebiyatı Dergisi, Nisan 2005, S. 378.
- GÜNDOĞAN, Ali Osman (1997). Albert Camus ve Bakaldırma Felsefesi, Birey Yayınları, İstanbul.

◆ Zeki Taştan

- <http://www.lokman.cu.edu.tr>, "1980-1990 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan İntihara İlişkin Yayınların Çok Yönlü Değerlendirilmesi", Ceyhun, Birsen, 25, 01, 1994.
- <http://www.websters-online-dictionary.org>, "suiside", 05, 02, 2007
- KOLCU, Ali İhsan (2003). Yusuf Atılgan'ın Roman Dünyası, Toroslu Kitaplığı, İstanbul.
- KOMİSYON, (2005). Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, Ankara (10. baskı).
- MORAN, Berna (1994). Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış II, İletişim Yayınları, İstanbul.
- MÜTERCİM ASIM EFENDİ (2000). Burhân-ı Katı, (Haz: D. Örs, M. Öztürk), Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara.
- Oktay, Ahmet (1983). "İki Taşralı: Bilbaşar ve Atılgan'da Yabancılaşmış Birey Üstüne Notlar", Yazko-Edebiyat, Mart 1983, S. 29.
- Önertoy, Olcay (1984). Cumhuriyet Dönemi Türk Roman Ve Öyküsü, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Pervale, L., (1910). "Terbiye-i Eftal, İntihar-i Eftal Tetkikat ve Tetebbuat-i Ruhi ve İçtimaiye" (Çev. Faik Şevket.) Tarih Mecmuası, 1910, İstanbul.
- Şahan, Halil (1975). "Yabancılaşmanın Romanı", Türk Dili, Haziran 1975, S. 285.
- Şemsettin Sami (1317), Kamûs-ı Türkî, İkdam Matbaası, İstanbul.
- Ulutaş, Nurullah (2007). Türk Romanında İntihar, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa.
- Vankulu (Mehmed B. Mustafa El-Vânî), (1217), Vankulu Lûgatu, 2 Cilt, İstanbul.
- Volant, Eric (2005). İntiharlar Sözlüğü, (Çeviri: Turhan Ilgaz), Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Yavuz, Hilmi (1977). Roman Kavramı Ve Türk Romanı, , Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Yılmaz, Adem E. (2005). "Edebiyat ve İntihar", Türk Edebiyatı Dergisi, Nisan 2005, S. 378.
- Yılmaz, Adem Eyüp (2003). Edebiyat ve İntihar, Selis Kitaplar, İstanbul.

## SUICIDE IN YUSUF ATILGAN'S WORKS

---

Zeki TAŞTAN\*

### Abstract

Yusuf Atılgan is a significant novelist and a short story writer in modern Turkish Literature. Yusuf Atılgan deals with, in his works, the common themes like personal suffering, loneliness, isolation, alienation, dissidence, inner conflict, escapism, lack of communication, freedom and suicide in Turkish Literature after 1950's. In this article, the theme of suicide in Atılgan's Works will be examined.

There are two types of suicide in Atılgan's works; those which remain as a thought and those put into action. In the article the whole process of suicide of Zebercet, the heroine of Anayurt Oteli, its reasons and results are treated in detail. In addition, the suicide attempts in his novel Canistan, and his short stories Yaşanmaz and Bodur Minareden have been handled. The striking common point in suicide attempts is that both the heroines and heroes are persons who are isolated from society, alienated, lonely, unhappy and self-indulged.

**Key Words:** Suicide, Turkish Literature, Yusuf Atılgan

---

\* Yüzüncü Yıl University, Faculty of Arts and Science

# AKTİF DİNLEME

Ömer ÇİFTÇİ\*

## Özet

Öğrenmenin ve bilgi sahibi olmanın en önemli vasıtalarından biri dinlemedir. Dinleme, konuşanın vermek istediği mesajı tam ve doğru olarak almaktır. Buna rağmen bütün dinlemeler anlamayla sonuçlanamayabilir. Dinleyicinin dikkati ve psikolojik durumu mesajı almasında önemli rol oynar. Konuşan kimse, dinlendiğini ve konuşmalarına ilgi gösterildiğini bilmek; dinleyen ise konuşmacıyı rahatlatmak ve dinlendiğine inandırmak ister. Bu aşamadan sonra aktif dinleme dediğimiz dinleme türü devreye girer. Aktif dinleme, dinleyen kimsenin söylenenleri anladığını söz ya da imalarla konuşmacıya hissettirmesi veya bir şekilde konuşmaya müdahil olmasıdır. Aktif dinleme sonucunda konuşmacı rahatlamaya kavuşurken dinleyici de anlamının hazzına varır.

Aktif dinleme, bütün kaynaklarda en etkili dinleme türü olarak tarif edilmiştir. Bu tür dinlemenin neticesinde mutlaka anlama gerçekleşir. Özellikle ailede ve okulda ebeveynlerin ve öğretmenlerin hatta öğrencilerin aktif dinleme yapmaları iletişimi ve anlaşılmayı kolaylaştırır.

Bu çalışmada dinleme, aktif dinlemenin bir süreci olan iletişimin unsurları, aktif dinleme, aktif dinlemede uygulanacak teknikler ve aktif dinlemenin aile ve eğitim-öğretim ortamındaki faydaları üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Dinleme, aktif dinleme, katılımlı dinleme, iletişim

## Giriş

Eğitim sürecinde, bireylere kazandırılması gereken becerilerden biri dinleme alışkanlığıdır. Bireyin, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması açısından dinleme alışkanlığının önemli bir payı vardır. Dinleme, bireyin hem okul yaşamında, hem de okul yaşamından sonra öğrendiği iletişim becerisini doğru bir biçimde kullanmasını ve dinlediklerini doğru yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir.

Dinleme ile ilgili yapılan bütün araştırmalarda araştırmacılar, dinlemenin farklı yönlerine işaret etmişlerdir.

“Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle, sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir” (Temur, 2001, 61).

\* Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü.

Sever (1997, 11) ise dinlemeyi, "İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak" şeklinde tanımlamıştır.

Dinlemeyi, öğrenme, zevk alma ve başarının temel anahtarı olarak gören Demirel (1999, 33), dinlemeyi, konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme becerisi şeklinde tarif etmiştir. Aynı zamanda işitme ile dinlemenin birbirinden çok farklı olduklarını; işitmenin, isteğimiz dışında gerçekleştiğini; dinlemenin ise belli bir amaç doğrultusunda yapıldığını belirtmektedir.

Özbay (2005, 55) ise dinlemenin, ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren bir süreç olarak karşımıza çıktığını belirttikten sonra aşağıdaki değerlendirmeyi nazara vermektedir: "Bazı eğitimci ve araştırmacılar, dinlemenin tanımında "teпки" unsurunun mutlaka bulunması gerektiğini söylerler. Bu, vericinin gönderdiği mesajın, alıcı tarafından anlamlandırılmasından sonra alıcıdan vericiye olumlu veya olumsuz duruma uygun tepkilerin verilmesidir. Bu konuyla ilgili olarak bazıları, gönderilen mesajı alandan, mesajı verene uygun tepkiler vermeyi, dinlemenin tanımı için vazgeçilmez bir öge olarak vurgulamakta ve alıcı tarafından uygun tepkiler verilmediğinde ise, dinlemenin tamamlanmış olmayacağını söyleyerek bunun sadece işitme/duymadan ibaret olacağını belirtmektedirler. Bunun yanında, dinleme sonunda olumlu veya olumsuz tepkiler vermeyi farklı bir kategoriye sokanlar da vardır. Bu kategori etkin dinlemedir."

Dinlemenin, günlük hayatımızda en çok kullandığımız dil becerisi olmasına rağmen okullarda bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların azlığından yakınan Özbay (2001, 9), bu durumu şöyle ifade eder: "Değişik kademedeki okullarımızda Güzel Konuşma, Güzel Yazma, Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Okuma Teknikleri, Hızlı Okuma, Diksiyon gibi derslerin bulunmasına rağmen dinleme ile ilgili dersler pek yer almamaktadır. Eğitim programlarında da bu konuya çok az yer verilmekte, bu becerilerin geliştirilmesiyle ilgili olarak neler yapılabileceğinden ise hiç bahsedilmemektedir."

Özbay'ın da belirttiği gibi bütün eğitim programlarında dinleme becerisi, diğer becerilere göre ihmal edilmiş bir beceriydi. İlk defa 2005 yılında çıkarılan Türkçe Öğretim Programında, diğer beceriler gibi dinleme becerisi de detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Her ne kadar kâğıt üzerinde olumlu bir gelişme olarak görünüyorsa da ne oranda isabet edildiği ancak uygulamalar ve yapılacak araştırmalarla ortaya çıkacaktır.

Zamanımızın büyük bir bölümünün birşeyleri veya birilerini dinlemekle geçtiği bilinen bir gerçektir. Dinlemeyi genellikle ya çözüm üretmek ya da birşeyler öğrenmek için bilinçli olarak yaparız. Her iki hâlde de muhatabımıza karşı ilgisiz kalmamız imkânsızdır.

Dinlemenin başarıya ulaşması iyi özelliklere sahip dinleyicilerle mümkündür. İyi bir dinleyicide bulunması gereken bazı temel ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

Konuşanı rahatlatmak, konuşmacıyla empati kurmak, konuşmacıya ya da anlattıklarına karşı herhangi bir olumsuz duyguya kapılmamak, peşin fikirlerden arınmak, sorgulayıcı olmamak, dinlemeye istekli olduğunu göstermek ve konuşmacıya sorular sormak.

İyi dinlemeyi engelleyen faktörler ise şunlardır:

Dinlemeye kapalı olma, dinliyormuş gibi davranma ve dinlemeye odaklanmama.



◆ Ömer Çiftçi

Dinlemeyle ilgili bu tür olumsuz davranışlar ancak sağlıklı bir dinleme eğitimi ile giderilebilir. Kötü dinleme alışkanlığına sahip olan öğrencilerin eğitilmesi için bu alışkanlıklarının bilinmesi gerekir.

Kötü dinleme alışkanlıkları, kötü dinleyici ve iyi dinleyicinin özellikleri aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

Kötü Dinleme Alışkanlıkları	Kötü Dinleyici	İyi Dinleyici
Konuyu sıkıcı olarak niteleme	Konunun sıkıcı olduğuna karar verir ve öğretmenin anlattıklarıyla ilgilenmez.	Ders sıkıcı olsa bile önemli ve yararlı olacağını düşünerek dersi dikkatle dinler.
Konuşmacıyı eleştirme	Konuşmacıda yanlışlıklar arar. Sesi, elbisesi veya görünüşü... Konuşmacının önemli hiç bir şey söyleyemeyeceğine karar verir.	Dersi popüler olma yarışması veya moda gösterisi olarak görmez. Derste eleştirecek şeyler değil geçerli düşünceler arar.
Konuşmaya aşırı tepki gösterme	Dersin çoğunu kaçırdığı için konuşmacı ile aynı fikirde olmaz.	Duyguları ile değil aklı ile dinler. Not alır ve eğer konuşmacı ile aynı fikirde değilse soru sorar ve sonra dinlemeye devam eder.
Sadece olayları dinleme	Sadece olayları dinler ve bunların konuşmacının görüşü olduğunu düşünür.	Olaylar ile birlikte görüşleri, yorumları dinler. Verilen örneklerin olayları nasıl desteklediğine dikkat eder.
Her şeyin taslağını çizme	Form ve biçim ile fazla ilgilidir. Anlatılanlar içinde tüm ayrıntıları not almaya çalıştığı için dersin özünü kaçıtır.	Not tutma sistemini, konuşmacının konuşma biçimini ve anlatım organizasyonunu adapte eder.
Yapmacık dikkat	Konuşmacıya bakar fakat dinlemez. Daha sonra ders kitabından okuyacağını düşünür.	Konuşmacının söylediklerinin önemli olduğunu düşünür. Derste sunulan bilgilerin ders kitabında olmayacağını bilir.
Farkı uyarıcılarla ilgilenme	Dinlemeyi durdurmak için devamlı neden bulur. Kapının açılıp kapanmasını, birisinin öksürmesi, kalemin düşmesi gibi...	Dışardan gelen uyarıcılarla ilgilenmez ve dikkatini konuşmacıya verir.
Kolay durumları seçme	Konuşmacının karmaşık; düşünce ve tartışmalarını izlemenin çok zor olduğunu düşünür, öğrenmek değil, eğlenmek ister.	Konuşmacının üzerinde durduğu noktaları anlamak için çaba sarf eder ve yeni bilgiler öğrenmek ister. Zor teknik veya karmaşık düşüncelerden korkmaz.
Duygusal sözcükleri abartma	Dürüstlük, devrim, komünist gibi sözcüklerde kan basıncını yükseltir ve dinlemeyi bırakır.	Aynı duygusal sözcükleri duyar ama ilgi ile dinlemeye devam eder. Konuşmacının bakış açısını anlamaya çalışır.
Düşünme hızını boşa harcama	Düşünme konuşmadan daha hızlı olmasına karşın konuşmacıyı tembelle dinler. Genellikle hayal kurar.	Derste bütün zamanı kullanır. Konuşmacının ne söylediği üzerinde durur, ana noktaları özetler ve dersin geri kalanı hakkında düşünür.

Kaynak: YEŞİLYAPRAK ([www.konya.meb.gov.tr](http://www.konya.meb.gov.tr))

Araştırmacıların, dinlemenin tanımında buldukları önemli bir nokta ise dinlemenin bir iletişim süreci olmasıdır. İletişim ise insanlar arasında kurulan bir anlam köprüsü olup bilgilerin karşılıklı olarak bir bireyden diğerine aktarılmasıdır. Diğer bir ifadeyle iletişim bireyin, karşısındaki kişi tarafından anında ve açıkça anlaşılmasını sağlayacak şekilde kendisini ifade etme davranışıdır.

İletişimde, mesajın alınmasından yollanmasına kadar dört temel süreç yaşanır:

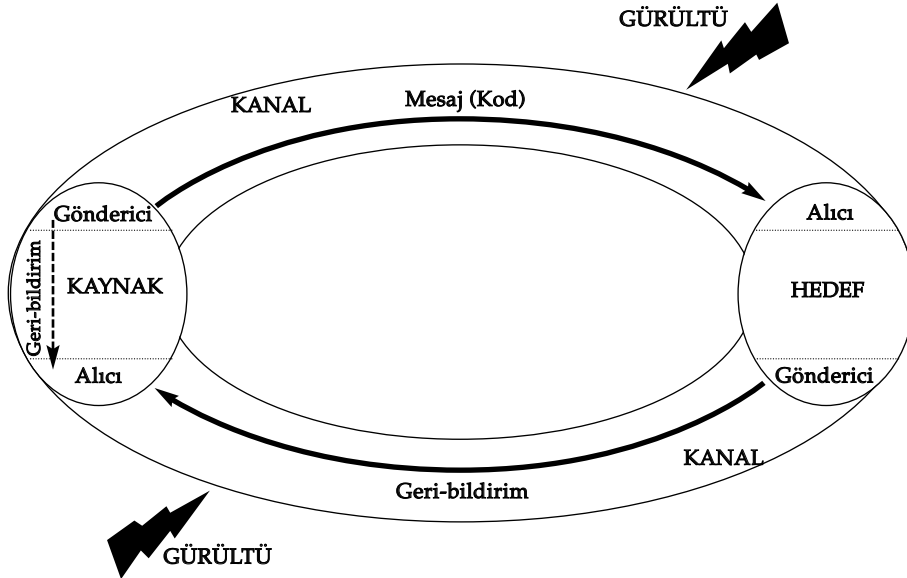
**a) Gönderici:** Fikrini, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini ileten kişi veya kişilerdir. Bu iletiler üç türlü yapılmaktadır. Bunlar sözlü, görsel ve lisan-ı hâl (vücut dili) de denilen “eylem”dir.

**b) Alıcı:** Göndericinin ilettiği mesajı alan ve onu değerlendiren kişi veya kişilerdir.

**c) Kanal:** Gönderici ile alıcı arasındaki iletişimi sağlayan duyu organları ve yardımcı materyallerdir.

**d) Geri Bildirim:** Alıcının, aldığı iletinin kodlarını çözdükten veya iletiyi yorumladıktan sonra kanal vasıtasıyla göndericiye karşı tepkide bulunmasıdır. Geri bildirim, göndericiye kendi mesajının alınıp alınmadığını ve doğru bir şekilde algılanıp algılanmadığı imkânını verir. “Bir kimseyle konuşurken, onun demek istediği ile bizim anlattığımızın aynı olup olmadığını denetlemeye geri iletim adı verilir” (Cüceloğlu, 1998, 174).

Akkurt (www.ak-kurt.com) da, iletişimin vazgeçilmez dört bileşeninden bahsetmiş ve o da bileşenleri kaynak, hedef, kanal ve mesaj biçiminde sıralayıp şema hâlinde aşağıdaki şekilde görselleştirmiştir:



### Aktif Dinleme

Dinleme türleri içerisinde daha yararlı olduğuna kanaat getirilen dinleme türü hiç şüphe yok ki aktif dinlemedir. Çünkü dinlemenin bu türünde dinleyici, devamlı geri-iletim sürecini kullanır. Aktif dinleme tutum ve davranışı içerisindeki dinleyici bu davranışıyla konuşmacıya ve anlattıklarına değer verdiğini, onun sorunlarıyla ilgilendiği izlenimini verir.

Dinleme anında zihni bir uyanıklığa sahip olunduğu gibi tepkisel olarak da etkin durumda olma söz konusudur. Dinleyici, muhatabını ilgiyle dinlediğini bir şekilde belli eder. Bunu bazen jest ve mimiklerle, bazen de müdahale, tasdik ve doğrulamalarla gösterir. Yapılan bu dinlemeye aktif dinleme denmektedir. Farklı kaynaklarda bu, "etkin" veya "katılımlı" dinleme olarak da adlandırılmaktadır.

Yalçın (2002, 132), aktif dinlemeyi katılımlı dinleme olarak tanımlamış ve katılımlı dinlemeyi şöyle açıklamıştır: "Katılımlı dinleme karşımızdaki insana, onu dinlediğimizi hissettirmeye dayanan bir dinleme türüdür. Dinleyicinin, konuşmacıya dinlediklerini yansıtmaması ve böylece konuşmacıya, dinlediğini göstermesiyle oluşan psikolojik bir rahatlama sağlama durumudur. Genellikle duygusal bir dalgalanma içinde olan insanlar, bu duygularını veya bunlara dayalı isteklerini bir başkasıyla paylaşmak isterler. Kendilerinin karşısındakiler tarafından dikkatlice dinlenmeleri ve anlaşılmaları gerektiğine inanmışlardır. Böyle bir durumda dinleyicinin, dikkatlice dinlediğini ve anladığını karşısındakine göstermesi, ilişkilerin düzenli gelişmesine katkıda bulunacaktır."

Özbay (2005, 55), aktif dinlemeyi "etkili iletişim sürecini tamamlayan son adım" olarak tanımlamaktadır.

Doğan (2007, 36) ise aktif dinlemeyi, "bir mesajı, eleştirel yargıda bulunmadan dinleme (Sebepler-sonuç ilişkilerini anlamak, gerçek bilgi ile dinleyicinin çıkarım yoluyla edindiği bilgiyi ayırt etmek, önceden bilinen ve yeni edinilen bilgi arasındaki bağlantıları ortaya koymak, ana fikri ve yardımcı fikirleri tespit etmek için dinleme.)" şeklinde tarif etmektedir.

Aktif dinleme, diğer dinlemelere nazaran daha fazla etkileşim sağlar ve dinleyen sadece duyduğunu değil aynı zamanda doğru anladığını da gösterir.

"Dinleme sırasında teknik bir konunun öğrenilmesi, sözel ve sözel olmayan birçok kanalın aynı anda dinlenmesi veya konuşma içeriğinin sonradan değerlendirilmesi amaçlanıyorsa kâğıt, kalemle veya başka bir yolla kayıt tutulmalıdır. Kayıt tutulması durumlarında iletişimde bulunan herkesin durumun farkında olması ve kayıt tutulmasını onaylaması, uyulması gereken bir etik kuraldır." (www.ak-kurt.com).

Gordon (1996, 57), daha açık ve dürüst bir iletişim için aktif dinlemenin şart olduğunu belirtir ve şöyle devam eder: "Aktif dinleme, öğrencileri belirli konular üzerinde tartışmaya yönlendirir. Öğrenmeye direnen öğrencinin direncini kırar. Bağimli ve boyun eğen öğrencilere yardım eder. Öğrencilerin olumsuz olaylarla ilgili duygularını sınıf içinde açıkça tartışmalarına yardımcı olur. Daha etkili öğrenci-öğretmen-ana-baba konuşmalarına imkân sağlar. Öğretmenler aktif dinlemede ustalaştıkça bunu okuldaki değişik durumlarda, kendi aile yaşamlarında ve tüm insanlarla olan ilişkilerinde de uygulayabileceklerdir."

Aktif dinlemenin temel özelliği, açık olmayan veya ilk etapta anlaşılmayan ifadelerin açığa kavuşturulması ve anlaşılır kılınmasıdır.

Dinleme sırasında anlaşılmayan sözlerin açıklanması istenmelidir. Bunun için konunun anlaşılmasına yardımcı olacak sorular sorulmalı ve soruların konuşmacıyı yönlendirici olmamasına dikkat edilmelidir. Eğer yapılan açıklama tatmin edici bulunursa bu, geri-bildirimle belirtilmelidir.

Konuşmacı sözel ve sözel olmayan mesajlarla konuşmaya teşvik edilmelidir. Bu da söylenenlerin dinlendiğini göstermek için hafif baş sallama ve cümlelerin son sözlerini tekrar etmekle gösterilir.

Dinleme esnasında konuşmacının iletmek istediği mesajla dinleyicinin aldığı mesaj arasında fark olup olmadığını saptamak için ya dinleyici dinlediklerini özetlemeli ya da konuşmacı, dinleyiciden dinlediklerini özetlemesini istemelidir.

Aktif dinleme anında aktif dinlemenin ruhuna uygun olarak dinleyici;

❖ Konuşanın söylediğinden ne anladığını bir cümleyle tekrarlar.

❖ Konuşmacının şikâyet, huzursuzluk veya içinde bulunduğu durumla ilgili duygularını dile getirir.

❖ Doğrudan göz teması kurar ve dinlerken sadece muhatabın yüzüne bakar.

❖ Uygun aralıklarla “evet” “anlıyorum” anlamında başını sallar veya muhatabın sözünü kesmeyecek biçimde “öyle mi?”, “anlıyorum” gibi geri bildirimlerle dikkatlice dinlediğini belirtir.

“Mümkünse konuya ilişkin bilginin önceden artırılması iletişimi kolaylaştırır. Özellikle teknik bir konu konuşuluyorsa, en azından konuya ilişkin kavramlar bilinmelidir. Dinleyicinin, konuşmacıya ilişkin tutumlarını iletişim ortamına taşıması, konuşanın özellikleri ile konunun içeriğini iyi ayırt edebilmesi önemlidir. Bu şekilde algı yanılgılarını önemli ölçüde azaltmak mümkün olabilir” (Cüceloğlu, 2002, 81).

### **Aktif Dinlemede Uygulanacak Teknikler**

Aktif dinlemenin daha verimli olabilmesi için uyulması gereken bazı teknikler vardır. Bunlar:

#### **1. Dinlenenlerin Yeniden Düzenlenmesi**

Dinlenen bir kimsenin söyledikleri farklı cümlelerle ifade edilir. Bunun anlamı, dinlenenlerin iyi anlaşıldığını göstermektir. Örneğin:

“..... mu demek istemiştiniz?”

“Söylediklerinizden şunları çıkarıyorum. Sizce ...?”

“Bu durumda ..... mi düşünüyorsunuz?”

Tarzında yapılan yeniden düzenleme, dinleyiciyi, karşıdakinin tam olarak ne demek istediğini ve ne amaçladığını dinlemeye zorlar. Bu tarz bir düzenleme başkasının bakış açısını anlamaya sevk eder. Böyle bir durumda dinleyici hem zaman kazanmış hem de herhangi bir rahatsızlıktan kaçınmış olur. Bu aşamada dikkat edilecek husus, sadece dinlenen kişinin mesajını anlamak ve kendi fikrini açıklamamaktır.

#### ◆ Ömer Çiftçi

“Sanırım ..... söylemek istediniz.” veya “Eğer yanlış anlamadıysam ..... demek istiyorsunuz.” şeklinde ya da konuşmacının sözleri içindeki duygu unsurlarının tekrar kendisine yansıtılarak duygularının anlaşıldığı ifade edilir. “Arkadaşınla kavga ettiğin için çok üzgünsün!”, “Bu durum karşısında nasıl hareket edeceğini bilemediğin için kararsızlık içindesin!” gibi (Yalçın, 2002, 133).

### 2. Duyguların Yansıtılması veya Paralel Duygular

Dinleme esnasında dinleyici kendini konuşmacının yerine koyabildiğini ve onun bakış açısıyla olaylara baktığını; karşıdaki kişinin sarf ettiği cümlelere eşlik eden duygularını anladığını ifade edecek empatiyi göstermelidir. Böylece kendini başkasının yerine koyabildiğini ve onun bakış açısıyla olayları değerlendirdiğini göstermiş olur.

“Sizin yerinizde olsaydım, ben de .....”, “Sizin bu konuda ne kadar .... olduğunuzu anlayabiliyorum.” gibi cümleler dinleyicinin konuşmacıyla paralel duygular yaşadığını belirtir.

Dinleyici, dinleme anında aşağıdaki ifadelerle duygularını yansıtabilir:

“.... memnun kalmış gibi görünüyorsunuz?”

“.... benim başıma gelmiş olsaydı ben de sinirlenirdim.”

“... nasıl zor olduğunu tahmin edebiliyorum.”

İnsanlar duygularını genellikle doğrudan açığa vurmazlar. Bu yüzden başkalarına, duygularını açıklamaları için baskı yapmak doğru değildir. Rahatlatarak veya güven aşılayarak duygularını açığa vurmaları sağlanabilir. Konuşmacının duygularının anlaşıldığını yansıtmak konuşmacıyı genellikle yumuşatır ve iletişimi geliştirip, kolaylaştırır.

### 3. Detayları Sormak

Aktif dinlemenin öğelerinden birisi de konuşmacıya, daha önceden söylediklerini detaylandırarak anlatmasını sağlayacak sorular sormaktır. Soru sorma, konu hakkında daha çok bilgi edinmek istendiği zaman kullanılabilir. Bu tür sorular konuşmacının, ayrıntılandırmakta zorluk çektiği konuları derinlemesine anlatmasına yardımcı olur.

Detayları öğrenmek için “neden” gibi sorgulayıcı sorular sormak aktif dinlemenin bir parçası değildir. Bunun yerine şu sorular sorulabilir:

“Bahsettiğiniz gibi ..... konudan bana daha fazla bahseder misiniz?”, “.... anlamama yardımcı olur musunuz?”, “Bunu nasıl anlamam gerekir?”

### 4. Beden Dili

Beden dilinin aktif dinlemede önemli bir rolü olduğu unutulmamalıdır. Vücut dili, dinleme ilgi ve isteğini göstermelidir. Örneğin göz teması, söylenenlerin onaylandığını gösteren baş hareketleri ve açık beden dili, konuşulanların ilgiyle dinlendiğinin delilleridir. Beden hareketlerinin yanı sıra alçak mırıltılarla da dinlediğimizi gösterebiliriz.

Dinleme esnasında konuşmacının vücut dilini okuyabilmek çok önemlidir. Çünkü konuşmacı, duygularını konuşmasına yansıtır. Vücut dilini okumak dinleyici için konuşmacı hakkında önemli bir bilgi kaynağı olabilir.

Araştırmacılar diğer dinleme türlerine nazaran aktif dinlemeyi daha yararlı görmektedirler.

Cüceloğlu, (2002, 189) aktif dinlemenin diğer dinleme türlerinden daha yararlı olmasının nedenlerini üç noktada toplar:

“Her şeyden önce, bir yakını olarak doğru yolu göstermek zorunluluğu duymaksızın onu gerçekten anlamak amacıyla, karşınızdaki kişiyi bütün dikkatinizle dinlemeniz ona büyük bir huzur ve güven sağlar. Bu huzur ve güven ortamı içinde, kafasındakini olduğu gibi ortaya koymaktan çekinmez. Konuşan kendini rahatsız eden her şeyi rahatlıkla ortaya koyabilecek duruma gelince kendi sorunlarına daha bir iç rahatlığıyla bakabilir ve o ana dek farkına varmadığı değişik yönler görebilir. Aktif dinlemeyi sürdüren dinleyici ise konuşanın sorunlarına hemen bir çözüm bulmakla yükümlü olmadığı için konuşanı daha rahatlıkla anlamaya çalışır.

Aktif dinlemenin ikinci üstün yanı, örtük anlamları ortaya çıkarmak için iyi bir olanak sağlamasıdır. İnsanlar sorunlarını, düşüncelerini ve duygularını çoğunlukla simgesel bir biçimde ortaya koyarlar. Bir başka deyişle, açıkça ortaya koymazlar. Aktif dinleme, bu simgelere dalmadan, ayrıntılar içinde kaybolmadan asıl anlamaya yani mesajın özüne inmeye olanak sağlar.

Aktif dinlemenin üçüncü üstün yanı, bir kimseyi daha iyi tanımanıza olanak vermesidir. Aktif dinleme, söz konusu kişinin daha içtenlikle açılarak kendini sizinle paylaşmasına yol açabilir. Böylece daha sağlam temeller üzerinde kurulmuş ilişkiler doğar.”

### **Ailede ve Okul Ortamında Aktif Dinleme**

Aktif dinleme sadece büyükleri dinlerken değil, çocuklarla konuşurken de kullanılacak bir davranıştır (Cüceloğlu, 2002, 186). Çocukların dinleme ve iletişim kurma yeteneklerinin şekillenmesinde anne-babaların önemli bir rolü vardır. Çocukların, anne ve babalarından sonra en çok örnek aldıkları kişi öğretmenleridir. Bu yüzden gerek anne-baba gerekse öğretmen birer dinleyici olarak çocuğa iyi örnek olmalıdır. Çünkü “çocuktaki iletişim becerisi, gördüğü örneklerle pekişir. Anne-baba ve öğretmenler çocuklara karşı ilgili ve dikkatli olmalı; onlar konuşurken gazete, televizyon vb. gibi şeylerle uğraşmaktan kaçınmalıdır. Dinlendiğini hissettirmek için çocukla göz teması kurulmalıdır. Sık sık düşünceleri sorularak çocuklar, konuşmaya cesaretlendirilmeli, sabırla dinlenmelidir (Calp, 2007, 172).

Aktif dinleme bir kısım ebeveyn için hayati bir değer taşır. Aktif dinleme çocuklarla anne-babaların anlaşmalarına ve birbirleriyle açık bir şekilde konuşmalarına yardım edebilen bir iletişim sürecidir. Ebeveynlerin, çocuklarını ilgiyle dinlediklerini göstermek için dikkat etmeleri gereken üç husus vardır: Birincisi, onları sorgulamadan dinlemek; ikincisi, anlayacakları şekilde sorular sormak; üçüncüsü, seviyelerine uygun açıklamalarda bulunmaktır. Bunun dışındaki tutum ve davranışlar, onlarla olan iletişimin yollarını kapatacaktır.

Aktif dinleme, ebeveynlerin çocuklarıyla bağ kurmalarını sağlamada çok önemlidir. Çocuklarını dinlemek zorunda olmak bazı ailelere çok şaşırtıcı gelebilir.

◆ Ömer Çiftçi

Ailelerin, çocuklara birer yetişkin gibi muamele etmenin onların gelişimlerine ve sosyalleşmelerine engel olacağını bilmeleri gerekir. Çocuklara yardım etmenin ve gelecekte daha iyi olmalarını sağlamanın en iyi yolu, şu an onlara biçilen rolün ne olduğunu belirlemektir. Yani onlar birer çocuk mu yoksa birer yetişkin midir?

Aktif dinleme öğretmen-öğrenci ilişkilerini de olumlu yönde etkiler. Ders anlatma anında dinleyicilere ihtiyaç duyan öğretmen, kendisini dinleyen ve dinlediğini çeşitli şekillerde belli eden öğrencilerin gözlerinin içine bakarak konuşur. Başını sallayan, not tutan, dikkatini yoğunlaştıran aktif öğrencilere daha fazla ilgi gösterir.

Aktif dinleme, öğrencinin kendi sorunlarına açıklık getirip böylece kendini rahatça anlatmasına yardımcı olur. Sınıfta aktif dinlemenin etkili olabilmesi için öğretmenin belli bazı tutumlara sahip olması gerekir. Bunlar, öğrenciye sorunlarında yardımcı olma ve ona zaman ayırmadır.

Eğer öğrencilerin olumsuz duygulardan kurtulması isteniyorsa onların bu duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmelerine izin verilmelidir. Bunlar bir öğrencide olmaması gereken tutum ve davranışlar da olabilir. Öğretmen bunları kabullenmiş gibi görünmelidir. Çünkü öğrencilerin, bu olumsuz duygulardan kurtulmalarının yolu bu davranışlarını derinlemesine incelemelerine bağlıdır. Öğretmen sadece bir dinleyici ve yol gösterici olabilir.

Öğretmenin sınıftaki asıl görevi öğrenciyi eğitmek ve bilgi sahibi yapmaktır. Bu iletişimde öğretmen anlatıcı, öğrenci ise dinleyici konumundadır. Öğretmenin amacı bilgi aktarmak, öğrencinin amacı ise anlatılanları dinleme yoluyla anlamaktır. Bu aşamadan sonra öğrencinin, dinleme işlevini nasıl yaparsa daha başarılı olacağı sorusu karşımıza çıkıyor. Bu konuda pek çok araştırmacı farklı yöntemler önermişlerdir. Bu yöntemler içerisinde üzerinde en çok durulanlardan biri "İFİKAN" yöntemi; diğeri ise "ELVES" yöntemidir.

Aktif dinlemenin daha sağlıklı yapılmasını sağlamak ve bir dersi daha verimli hâle getirmek için öğrencilerin bazı davranışları kazanmaları gerekir. Bu davranışları şöyle sıralayabiliriz:

**Hazırlık:** Derse veya konuşmacıyı dinlemeye başlamadan önce gerekli hazırlıklar yapılmalıdır. Bu hazırlıkların başında konuya hazırlık gelmektedir. Konuda geçen anahtar kelimeleri, terim ve kavramları bilmek dinlemeye olan ilgiyi arttıracaktır. Konu için gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra dinleme anında ilgiyi dağıtacak herhangi bir malzemenin sıraların üzerinde bulunmasına müsaade edilmemelidir.

**Tahmin:** Öğrencinin, dersi dinlemesi anında öğretmenin anlattıklarının varacağı noktayı kestirmesi, bir sonraki aşamada neleri anlatacağını tahmin etmesidir. Elbette bunda birinci aşamadaki konu hakkındaki hazırlığın etkisi olacaktır. "Genellikle ders süresince öğretmenin söyledikleri ile ilgilenilirken başka şeyler de düşünülür. Bu doğaldır. Çünkü konuşma süresi düşünme süresinden daha yavaştır. Öğrenci aradaki boşluğu öğretmenin daha sonra söyleyeceklerini düşünerek doldurmalıdır. Bu tür dinleme ilginin dağılmasını önler ve dikkatin konu üzerinde yoğunlaşmasını sağlar (Yeşilyaprak vd., 2000'den aktaran; www.konya.meb.gov.tr)."

**Düşünceler:** Her konunun ana ve yardımcı düşünceleri vardır. Dinleme anında öğrencinin bu düşüncelere odaklanması dikkatlerini diri tutacaktır. Bu vesileyle öğrenciye ana ve yardımcı düşünceler buldurmaya çalışılmalıdır. Ana ve yardımcı düşüncelerin buldurulması için aşağıdaki sorulara benzer sorular sorulmalıdır:

- ❖ Dersin amacı, konusu ve verilmek istenen mesaj nelerdir?
- ❖ Konular önemliden az önemliye doğru sıralanmış mı?
- ❖ Sebep-sonuç ilişkileri doğru kurulmuş mu?
- ❖ Düşünmeden düşünceye geçişte doğal bir akış var mı?
- ❖ Bir önceki düşünce kendinden sonraki düşünce için ipucu oluşturuyor mu?

**Odaklaşma:** Dinleme anında dikkat edilmesi gereken bir nokta da öğrencinin derse odaklanmasını sağlamaktır. Öğrenci derse odaklanma yerine öğretmenin giyim-kuşamına veya yaptığı hareketlere odaklanabilir. Öğrencinin dikkatini dağıtacak başka bir etken ise dinleme ortamıdır. “Etkin dinleme için uygun ortam seçilmelidir. Ortamın, mesaj içeriği üzerindeki bozucu etkileri en az seviyede olmalıdır. Gürültüsüz, yeteri kadar aydınlatılmış ve iletişim sürecine dışarıdan müdahale edilmesinin önlenmiş olduğu ortamlar tercih edilmelidir” (Bell, 2001).

Aktif dinleyici sıradan bir dinleyici değildir. Onu diğer dinleyicilerden ayıran özellikler şöyle sıralanabilir:

- ❖ Dinlediği konulara karşı ilgisiz değildir.
- ❖ Önyargısızdır ve sorunun kaynağına ulaşmaya çalışır.
- ❖ Muhatabıyla daima göz teması içerisindedir.
- ❖ Konuşmacıyı anladığından emin olmak ister.
- ❖ Söylenenleri doğru anlayıp anlamadığını teyit etmek için aceleci davranmaz.
- ❖ Anlatılanlara açıklık getirilmesini ister.
- ❖ Dinlediklerini yorumlayarak veya başka bir şekilde ifade ederek konuşmacıya geri iletir.

Yukarıda sıralanan davranışlar doğrultusunda hareket eden dinleyicilere aktif dinleyici denir. Aktif dinleyici olan bir birey:

- ❖ Kişiler yargılanmadıkları için başlangıçta söylemeyi düşündüklerinden daha fazlasını söyler.
- ❖ Kendileri ile ilgili temelde yatan esas sorunun farkına varabilir.
- ❖ “Anlaşıldım” duygusunu yaşar, karşısındaki kişiye olumlu duygular besler.
- ❖ Amaçlarını aşan bir şey söylediklerinde, bunu fark edip kendilerini düzeltebilir.
- ❖ Karşısındaki kişiyi dinlemeye ve anlamaya hazır hâlededir.

### Sonuç

Etkin dinleme, mesajın tam ve doğru olarak alınması becerisidir. Etkin dinleme sadece mesajı almakla sınırlı değildir. Mesajın alındığını geri bildirmeyi de içerir. Birçok farklı alanda etkin dinleme yapmak mümkündür. En iyi ve en verimli iletişim çift taraflı iletişimdir. İyi bir dinleyicinin yapacağı şey geri iletim sürecini iyi ve yerin-



◆ Ömer Çiftçi

de kullanmasıdır. Bu da iletişimin tek taraflı olmaktan çıkıp çift taraflı olmasını sağlayacaktır. Aktif dinleme olarak adlandırılan iletişim, mesajı daha da belirginleştirip kaynağa geri bildirimle iletmektir. Bu da konuşmacıyı rahatlatacak ve o ana kadar söylemediklerini açığa çıkaracaktır.

Hayatın her aşamasında aktif dinlemeden yararlanılabilir. Özellikle aile ortamında ebeveynlerle çocuklar arasında, eğitim-öğretim ortamında ise öğretmenlerle öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanması için aktif dinleme oldukça yararlı olabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının, öğretmenlerin ise öğrencilerinin sorunlarına yardımcı olmak için aktif dinlemeyi kullanmaları, öğüt vermek veya yol göstermekten daha yararlı olacaktır.

**Kaynakça**

- ARAS, Bülent (2004). **İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- CALP, Mehralı (2007). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya.
- CÜCELOĞLU, Doğan (2002). **Yeniden İnsan İnsana**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇİFÇİ, Musa (2001). *“Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler”*, **Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı.167, ss. 165-177
- DEMİREL, Özcan (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, MEB Yayınları, İstanbul.
- GORDON, Thomas (1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** (Çev. Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- <http://www.turev.com.tr>, *“Etkili İletişim Becerileri ve Beden Dili Eğitimi”*, Türev Eğitim Danışmanlığı; 16 Mart 2007.
- <http://www.ak-kurt.com/bseib.html>, *“Sosyal Etkileşim ve İletişim Becerileri”*, Dursun AKKURT, 21 Aralık 2006.
- <http://www.bbll.com/index.html>, *“Lessons in Lifemanship”*, Bryan Bell, 2 Ocak 2007.
- <http://www.konya.meb.gov.tr>, *“Aktif Dinleme”*, 21 Aralık 2006
- KAYA, B. (2003). **Bütünleşik Kuramsal İletişim**, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- ÖZ, M. Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2001). *“Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları”*, **Türk Dili**, S. 589, ss. 9-15.
- ÖZBAY, Murat (2003). *“Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi”*. **ANAÇEV (Cumhuriyetimizin 80. yılında Türkçemiz)**, ATO Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2005). **Dinleme Eğitimi**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Öncü Kitap, Ankara.
- SAYERS, F., BINGAMAN, C. E., GRAHAM, R. Ve M. WHEELER (1993). **Yöneticilikte İletişim**, Rota Yayınları, İstanbul.
- TEMUR, Turan (2001). **Dinleme Becerisi-Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8**, Nobel Yayınları, Ankara.
- YALÇIN, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağ, Ankara.
- YILDIZ, Cemal (2007). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

## ACTIVE LISTENING

---

Ömer ÇİFTÇİ\*

### Abstract

Listening, is a very important way of learning. It is understanding the message of speaker perfectly. However, all listening activities may not result in understanding. Attention and psychological situation of listener plays an important role in getting message. Speaker wants to know to be listened and listener wants to satisfy him and make him believe that he is being listened. After this process listener takes participation in listening. In this process listener is also active like speaker.

Active listening is defined as the most effective listening in all sources. In active listening understanding results. Especially at home and at school parents', teachers' and even students' active listening activities will make communication and understanding easier.

In this article communication elements and listener's participation and benefits of this participation within family and school are pointed.

**Key Words:** Listening, active listening, participative listening, communication

---

\* Dr.; Yüzüncü Yıl University, Department of Turkish Language Teaching

## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELEİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetiminde belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

### **Amaç**

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

### **Konu ve İçerik**

**Millî Eğitim** dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

### **Yazıların Değerlendirilmesi**

**Millî Eğitim** dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayını kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

**Yayın Kurulu**'na, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

### **Yazım Dili**

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

### **MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI**

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtilmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

#### **1) Başlık**

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

#### **2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i**

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

#### **3) Özet**

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

#### **4) Makale**

**Ana Metin:** Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

**Ana Başlıklar:** Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

**Ara Başlıklar:** Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

**Alt Başlıklar:** Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

**Şekiller:** Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın ve beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

**Çizelgeler:** Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

**Resimler:** Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

**Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizisinde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

### **5) Katkı Belirtme**

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

### **6) Kaynaklar Dizini**

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

#### **a) Süreli yayınlar**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

#### **b) Bildiriler**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

#### **c) Kitaplar**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

#### **d) Raporlar ve tezler**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

**e) İnternette alınmış bilgiler**

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

**f) Kişisel görüşmeler**

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

**g)** Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

**Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri**

**Millî Eğitim** dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

## PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

### **Objective**

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

### **Subject and Content**

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

### **Review**

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.



Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>  
Copy right is allowed if referenced.

### **Language**

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

### **WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE**

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

#### **1) Title**

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

#### **2) Author name(s) and addresses**

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

#### **3) Abstract**

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

#### **4) Article**

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

## 5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

## 6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

### a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

#### **b) Presentations**

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

#### **c) Books**

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

#### **d) Reports and theses:**

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

#### **e) Internet references**

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

#### **f) Personal conversations**

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

#### **g) The remaining citing should meet the APA criteria**

#### **Article Submission and Copyright Fees**

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.