Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sakarya University Journal of Educational Faculty

16
(Aralık 2008)

ISSN: 1 303-0310

www.ef.sakarya.edu.tr/dergi

SAÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF SAU EDUCATIONAL FACULTY
Sayı: 16
Güz / Aralık 2008

Sahibi / Owner
Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Vahdettin SEVİNÇ

Editör / Editor
Doç. Dr. Engin YILMAZ

Yardımcı Editör
Doç. Dr. İsmail Güleç

Düzenleme / Administrative Coordinator
Doç. Dr. İsmail Güleç
Arş. Gör. Duygu Gür Erdoğan

Her hakkı saklıdır. Dergide yer alan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

Haberleşme / Information
SAÜ Eğitim Fakültesi
54300 Hendek / Sakarya
www.ef.sakarya.edu.tr
mail: ef@sakarya.edu.tr

Bilim Kurulu **Advisor Board**

Prof. Vahdettin SEVİNÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. H. Binnaz BAYTEKİN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Namık AÇIKGÖZ	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker AKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ALPARGU	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüsamettin ARSLAN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ	Polis Akademisi
Prof. Dr. Osman ÇEREZCİ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Murat DARYAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜLER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. M. Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Savaş KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Enver KONUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bahattin YEDİYILDIZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Durali YILMAZ	Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ZORBA	Muğla Üniversitesi

16. Sayının Hakemleri

Doç. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ebubekir SOFUOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi

Makale Yazım Kuralları

1. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi altı ayda bir olmak üzere yılda iki kez yayınlanan ulusal, hakemli ve bilimsel bir dergidir.

2. Eğitim Bilimleri ile alan eğitimi ve öğretimine katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmlerini yayınlar.

3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.

4. Tercih edilen dil Türkçe olmakla birlikte yaygın Batı dillerinde yazılmış makaleler de yayınlanır.

5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre editör ve editör yardımcısı karar verir.

6. Makaleler A4 kağıdının bir yüzü kullanılmak suretiyle çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Mümkünse makaleler 10.000, kitap tanıtmaları 1.500 kelimeyi geçmemelidir.

7. Makale özetleri 150-200 kelime arasında olmalı, 200 kelimeyi geçmemelidir.

8. Dipnot verme ve kaynakçada APA sistemi uygulanır. Dipnot ve kaynakların yazımı konusunda, yöntem bakımından kendi içinde tutarlı olması, dergi ve kitap adlarının eğik/ince, makale başlıklarının ise "tırnak" içinde, ilk harfler büyük harfle ve düz olarak yazılması gerekmektedir. Kaynaklar metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak yazılmalı; eserin yayınevi ve makalelerin sayfa aralıkları belirtilmelidir. Atıf yapılmayan çalışmalara kaynaklar kısmında yer verilmemelidir.

9. Yazımda, özel durumlar dışında, *TDK Yazım Kılavuzu* esas alınır.

10. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Yazısı yayınlanan yazarlara dergiden iki adet gönderilir.

11. Başvurular disketiyle birlikte bir nüsha halinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek Sakarya adresine veya dergi@ef.sakarya.edu.tr elektronik posta adresine ek olarak gönderilmek suretiyle yapılır.

İÇİNDEKİLER

Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi
Ahmet Çakıroğlu, Ayşegül Ataman 1-13

Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Beklenti Düzeyi ile Çocuğa Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Mustafa Koç, Murat İskender, Betül Bayraktar 14-25

İlköğretim Okullarında Okul Kültürü
Şükrü Ada, Ahmet Ayık 26-39

Öğretmenlerin Sözleşmeli İstihdamı ve Durumlarına İlişkin Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri
Hasan Basri Gündüz 40-60

Küresel Dil Kavramının Düşündürdükleri
Emine Kolaç 61-82

Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları
Mehmet Kandemir, Dr. Hakan Dündar 83-90

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerine Göre İlköğretim Öğretmenlerinde Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Gözlenen Yeterlilikler
Duygu Gür Erdoğan, Meriç Kanbur Tuncel 91-107

İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Haklarını Bilme Düzeylerinin Araştırılması
Sevgi Coşkun-Keskin, Yusuf Keskin 108-121

Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam doyumu ve Akış İlişkileri
Ümit Sahranç 122-144

Başarının Sosyo-kültürel Kökenleri: Başarılı Olanlarla Yapılan Söyleşiler Üzerinden Bir İnceleme
Recep Özkan, Mustafa Gündüz 145-160

Yahya Kemal'in Çok Katmanlı Şiir Yapısını Çözümlemede İki Anahtar Tem: Özlem Duygusu ve Kainat Algısı
Engin Yılmaz 161-166

Yahya Kemal'de Lâmiî Çelebi Etkisi
İsmail Güleç 167-176

Karadeniz Bölgesinde Eskiçağ Halkları
Adem Işık 177-183

Erken Çocukluk Dönemi Beyin Gelişimi ve İlköğretim Müzik Programı Uyumlular mı?
Larissa K. Scott, çev. Sena Gürşen Otacıoğlu 184-191

Kitap Tanıtma: *Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar* **192-195**

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DÜZEYİ DÜŞÜK ÖĞRENCİLERDE ERİŞİ ARTIRIMINA ETKİSİ*

Ahmet ÇAKIROĞLU** Ayşegül ATAMAN***

ÖZET

Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesi, Yunus Emre ve Şehit M. Ali Durak İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencileri katılmış, araştırma deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci ile yürütülmüştür.Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca etkinlikler düzenlenerek öğretim sürecinde kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlemelerde SPSS paket programından yararlanılmış, deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı "t" testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karsılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Strateji, Okuduğunu Anlama

THE EFFECT OF METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING ON IMPROVING THE ACHIEVEMENT LEVEL OF STUDENTS HAVING LOW ACHIEVEMENT LEVELS OF READING COMPREHENSION

ABSTRACT

This study, aiming at determining the effect of metacognitive strategy training on improving the achievement level of students having low achievement levels of reading comprehension, is carried out according to the experimental study model having control group and pre-test and post-test. 5th grade students attending to Yunus Emre Primary School and Şehit M. Ali Durak Primary School in Yenimahalle, Ankara have participated in this study during 2006-2007 academic year. The study was carried out by totally 33 students, 17 in experimental group and 16 in control group. Reading comprehension achievement test, metacognitive reading comprehension self-awareness scale and interviews have been used as data gathering tools. However, some activities have been developed and used during the teaching process. SPSS software program has been used in all statistical analysis related to the study, and whether there is a significant difference between the scores of control group and experimental group has been tested by "t" test. The significance level has been found as .05 in comparisons between groups.

Keywords: Metacognitive Strategies, Reading Comprehension

---

* Bu çalışma; 2007 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

GİRİŞ

Bugün eğitimin öğretim boyutu ile ilgili ortak görüşün, bireylerin ne öğrendiğinden çok, nasıl öğrendiği ve öğrenme yollarını bilip bilmediği olduğu söylenebilir.

Öğrencilere çeşitli bilgiler öğreten ve sonra unutup unutulmadığını kontrol eden anlayışın, hızlı bilgi tüketimi sağlamaktan öteye geçemediği bir gerçektir. Geleneksel yapıdaki bu öğrenme-öğretme süreci, genellikle bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgiyi istenildiğinde geri çağırmaktır. Bunun sonucu olarak bu öğrenciler dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler (Saban, 2000). Eğitim alanındaki bu eski anlayış yerini artık yeni paradigmalara bırakmaktadır. Bu paradigmalar ise öğrencileri öğrenme sürecine katılan, planlama yapabilen, düşünme becerilerini geliştiren, sorgulayan, kendini ve süreci kontrol edebilen, kendini ve yaptıklarını değerlendiren bireyler olmalarını sağlayan bir yapı içermektedir.

Eğitim alanındaki bu temel değişimin bir sonucu olarak öğrenme kavramı da içerik olarak değişim göstermektedir. Öğrenme süreci artık öğrenci merkezli olarak düzenlenmekte ve sürece öğrencinin aktif katılımı sağlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren etkinliklere yer verilmekte, bunları yaparken etkin olarak strateji kullanma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramı öncelikle iki temel öğe üzerinde durmaktadır. Birincisi dört yapıdan oluşur; duyusal kayıt , kısa süreli bellek, çalışan bellek ve uzun süreli bellektir. İkincisi ise bilişsel süreçleri içerir. Bunlar içsel, zihinsel eylemlerdir ve bilginin bir yapıdan diğerine geçişini sağlarlar. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır (Senemoğlu,1998);

1. Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi zihinde nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli belleğe nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır ?

Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığının, nasıl yaptığının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığı ne elde ettiği) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üstbiliş (**metacognition**) kavramı ortaya çıkmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematiği geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir.

Üstbiliş

Bilişsel ayrım yapabilme ya da, üstbiliş diye de dilimize çevirebileceğimiz **metecognition** kavramı, Türk bilim adamları tarafından değişik isimlerle literatüre aktarılmıştır. Senemoğlu (1998), *yürütücü biliş,* derken, Güral (2000) ve Demirel (2002), *biliş ötesi,* Demir (2000), *biliş üstü,* Doğanay (1996), *bilişsel farkındalık* olarak adlandırmışlardır. Bu araştırmada ise Türk Dil Kurumunun karşılık olarak verdiği "*üstbiliş"* kelimesi kullanılmıştır.

Üstbiliş kavramı John Flavell tarafından 1970'lerin başlarında ileri sürülmüştür. Flavell (1976), üstbilişi şu şekilde açıklamaktadır; üstbiliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. "Eger A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, eğer unutabileceğimi de düşünerek olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir."

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay, 1997):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Genel anlamda üstbilişin bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilişlerini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlandığı görülmektedir.

Üstbilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılması için yapılan araştırmalar sonucu çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Paris ve Winograd, (1990), üstbilişsel becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemişlerdir.

1. Üstbilişsel becerilerin doğrudan öğretilmesi
2. Üstbilişsel becerilerin ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi
3. Üstbilişsel becerilerin uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi
4. Üstbilişsel becerilerin kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesi

Üstbilişin öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen en etkilisi, teori ve uygulamanın birlikte etkileşimini ileri süren yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğreniciye bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bazı bilgilerle, bilişsel ve üstbiliş stratejileri uygulama fırsatı birlikte verilmelidir. Ayrıca öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirme de üstbilişi düzenlemenin gelişimi için önemlidir (Brown,

1987). Uygulama olmadan sadece bilgi sağlamak veya tam tersi bir durum üstbilişsel kontrolün gelişmesi için yeterli görünmemektedir (Gama, 2005).

Üstbiliş ve Okuduğunu Anlama

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim alarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir.

Üstbiliş okuma işleminin sonucundan daha çok okuma süreçlerine odaklanarak, öğretmenlere öğretim için yeni yöntemler sağlar. Okumada üstbiliş, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve farkındalığıdır (Caron, 1997). Bu süreç okuyucunun üstbiliş bilgisi ile başlar ve stratejik okuma davranışlarının kullanımıyla son bulur (Babbs ve Moe, 1983).

Jacopson (1998), bir metindeki paragrafın kavramayı engelleyen veya kolaylaştıran özelliklerinin neler olduğunun kavranması okuma hakkında üstbiliştir demekle birlikte, bireyin metinde yeni bir kelimeyle karşılaştığında o kelimeyi anlamak için metni yeniden okusa bile, bu yaptığının farkında değilse ve bu süreci ifade edemezse o davranışın üstbiliş olarak yorumlanamayacağını belirtmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; üstbilişsel strateji kullanımının, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerde erişi artırımına etkisi araştırılmıştır. Bu yönüyle araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. (Büyüköztürk, 2002). Bu modelde; deney ve kontrol gruplu ön-test-son-test modelinde seçilen bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar 1998). Buna göre araştırma modeli aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Gruplar	**Öntest**	**Uygulama**	**Sontest**
Deney Grubu	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)	Uygulama (Üstbilişsel strateji öğretimi,	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Son test)

	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ön test)	üstbilişsel okuduğunu anlama etkinlikleri)	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Son test)
	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Ön test)		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Son test)
Kontrol Grubu	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)	Deneysel işlemin olmadığı süreç	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test
	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ön test)		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Son test)
	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Ön test)		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Son test)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacı ile, gerek öğretmenlerin uygulama ile gönüllü olmaları gerekse ulaşım ve benzeri sebepler de dikkate alınarak aşağıda isimleri verilen iki ayrı okuldan toplam altı sınıfa okuduğunu anlama başarı testi uygulanmış, bu test sonucunda, aritmetik ortalama, standart sapma ve öğrencilerin ham puanlarına bakılarak bu puanlarda en düşük iki sınıf olan: Ankara ili Yenimahalle ilçesi Yunus Emre İlköğretim Okulu ve Şehit Öğretmen M. Ali Durak İlköğretim Okulundaki iki sınıf ve bu sınıflardaki okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Bu iki sınıf arasında yapılan kura ataması ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Bu iki grubun normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Düşük başarı düzeyinin belirlenmesinde ölçü olarak ilköğretim okullarında resmi olarak uygulanan ölçme değerlendirme sistemi içerisinde yer alan not sistemi kullanılmış ve buna göre 0-55 puan arasındaki öğrencilerin başarı düzeyine "düşük başarılı" denmiştir.
Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2'de araştırmanın süre planı ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	10	7	17
Kontrol Grubu	7	9	16
Toplam	17	16	33

Tablo 3. Araştırmanın Süre Planı

Uygulama	Haftalar
Öğretmen eğitimi	1 Hafta
Ön testlerin uygulanması	1 Hafta
Öğrencilere stratejinin tanıtılması ve örnek uygulama ile öğretim verilen ön eğitim	1 Hafta
Deneysel uygulama (Öğretim Süreci)	6 Hafta
Son testlerin uygulanması	1 Hafta

Verilerin Toplanması

Araştırma probleminin çözümüne yönelik olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ölçmek için okuduğunu anlama başarı testi; öğrencilerin okuduğunu anlamada üstbilişsel becerileri kullanma düzeylerini belirlemek için ise üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, öğrencilerin strateji kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirmek için ise görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca, Türkçe dersinde üstbilişsel stratejinin kullanılmasına yönelik olarak ders planları, strateji öğretimi için öğrencilere metinler ve bu metinlerin işlenişinde kullanılacak strateji basamaklarının yer aldığı çalışma kağıtları, pano resimleri sınıf-içi etkinlikler için öğretim materyalleri hazırlanmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan okuduğunu anlama başarı testi Belet (2005), tarafından geliştirilmiştir. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği Gelen'in (2003) bu konudaki ölçeğinden uyarlanmıştır. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ölçeğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ders planları ve ders materyalleri de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek için kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi: Bu araştırma ile; üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi araştırılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisiyle ilgili başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 20 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda okuduğunu anlama basarı testinin Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .70 bulunmuştur. Bulunan bu değer testin güvenirliği için yeterli görülmüştür. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır.

2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği: Kullanılan stratejiye uygun olarak hazırlanmış bu ölçeğin aslı 40 maddeden oluşmaktadır. Benzer becerileri ölçtüğü düşünülen beş madde ile yapılan ilk ölçümde toplam faktör yükleri 30'un altında olan beş madde olmak üzere toplam 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki her soru (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90 olmaktadır. Ölçek her madde için en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte, öğrenci o soru ile ilgili olarak bu üç seçenekten en uygun olanı seçmektedir. Burada öğrencinin seçtiği seçenek aslında, öğrencinin üstbilişsel farkındalığının belirleyicisi olmaktadır.

3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu: Uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi doğrultusunda üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu okuma öncesinde kullanılan 5 davranış, okuma sırasında kullanılan 9 davranış ve okuma sonrasında kullanılan 4 davranış olmak üzere toplam 18 (şıklarıyla birlikte 26) davranışı içermektedir. Görüşme formu 3'lü likert modelindedir (evet, bazen, hayır). Puanlama olumludan olumsuza doğru 3, 2, 1, şeklindedir.

Bu görüşme formu ile; öğrencilerin uygulanan strateji ve adımları hakkındaki, uygulama öncesi ve sonrası görüşlerini ve durumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; deneklerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden elde edilen öntest ve sontest puanları ve görüşme formundan elde edilen öntest ve sontest puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için "t" testi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin diğer bulgular frekans aritmetik ortalama ve yüzde olarak verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinden ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgular ve yorumlar denencelerdeki sıra takip edilerek önce, öntest sonuçlarına ilişkin bulgular, daha sonra sontestlere ilişkin bulgular verilmiştir.

1. Denenceye ilişkin bulgular: Araştırmada ilk olarak, "öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır" denencesi test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	47.64	5.33	0.93	31	> .05
Kontrol Grubu	16	45.62	7.04			

t tablo= 2.042

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntesten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 2.02 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve t= 0.93 değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubunda yer alan örgencilerin deney öncesinde okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra deneyin etkililiğini sınamak amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	70.29	11.24	5.80	31	> .05
Kontrol Grubu	16	49.37	9.28			

t tablo= 2.042

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 20.92 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t= 5.80 değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin oldukça üzerinde dir. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır. Bu sonuç deney grubunda uygulanan strateji öğretiminin ve dolayısıyla stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında anlamlı derecede etkili olduğunu göstermektedir.

2. Denenceye ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci denencesi olan "öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest puanları arasında anlamlı fark vardır" denencesine test etmek amacı ile ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	54.94	11.99	0.96	31	> .05
Kontrol Grubu	16	50.93	10.85			

t tablo= 2.042

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntesten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 4.01 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve t= 0.96 değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubunda yer alan örgencilerin deneysel uygulama öncesinde üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra deneyin etkililiğini sınamak amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	71.58	8.80	4.62	31	> .05
Kontrol Grubu	16	53.68	13.14			

t tablo= 2.042

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 17.9 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t= 4.62 değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin üzerindedir. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 2. denencesi bu sonuçla doğrulanmıştır. Deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji kullanımının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirdiğini, başka bir ifadeyle uygulanan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

3. Denenceye ilişkin bulgular: "Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı staratejisine ilişkin, son görüşme puanları arasında anlamlı fark vardır" denencesi test edilirken önce, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu, ön görüşme (öntest) puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formundan aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formundan Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	52.82	7.40	1.26	31	> .05
Kontrol Grubu	16	50.12	4.31			

t tablo= 2.042

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin ön görüşmeden (öntestten) elde ettikleri puan ortalamaları arasında

deney grubu lehine, 2.7 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve t= 1.26 değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını; deney ve kontrol grubunda yer alan örgencilerin deneysel uygulama öncesinde üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı stratejesinini uygulama konusunda farklı becerilere sahip olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle iki grup arasında arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur. Her iki grubun da üstbilişsel starteji kullanım düzeyi çok düşük denebilir.

Ön görüşme puanları belirlendikten sonra deneysel uygulamanın öğrencilerin bu konudaki görüşlerine göre onların becerilerini artırıp artırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan deneklerin sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu, son görüşme (sontest) puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formundan Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	64.35	8.48	4.39	31	> .05
Kontrol Grubu	16	52.00	7.22			

t tablo= 2.042

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 12.35 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve t= 4.39 değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin üzerindedir. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 3. denecesi de doğrulanmıştır. Yine bu sonuç deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi sonucunda, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullandıklşarını ve içselleştirdiklerini, beceri düzeylerinin geliştiğini, başka bir ifadeyle uygulanan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Sonuçlar

1. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarı düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Diğer bir ifadeyle öğretilen üstbiliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişi düzeylerinin artmasında etkilidir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenerek kullandıkları bu üstbilişsel strateji onlara, okuma ve anlama etkinliklerini gerçekleştirirken, amaç belirleme, plan yapma, kendini ve süreci kontrol etme, kendini değerlendirme gibi beceriler kazandırmış ve düşük olan okuduğunu anlama düzeylerini artırmıştır.

2. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi; öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullanmalarında ve üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkilidir.

3. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir ifadeyle yapılan strateji öğretimi, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkilidir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılan üstbilişsel stratejinin, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama erişi düzeyini artırdığı çizilen sınırlılıklar içerisinde söylenebilir. Yine deney grubu öğrencilerinin çalışma kâğıdı örneklerindeki içeriklerin zenginliği, öğrencilerin çalışmaya istek ve katılımlarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları ve gözlemler sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve genel olarak dil becerilerini geliştrmek için üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeli ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları sağlanmalıdır.

2. Bu konuda eksiklikleri olan uygulama içerisinde öğretici ve rehber konumundaki öğretmenlere destek eğitimleri verilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama becerisi dışında, öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerini de geliştirmeye dönük üstbilişsel stratejilerin etkililiğini sınayan araştırmalar yapılabilir.
2. Üstbiliş stratejileri öğretimi, süre olarak bir dönem ya da bir öğretim yılı boyunca sürecek çalışmalar şeklinde yapılabilir.

KAYNAKLAR

Babbs, P. J., Moe, A. J. (1983). *"Metacognition: A key for Independent learning from text"*, Reading Teacher, 36, 422–426.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms*, In Weinert, F.E. Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding,* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Büyüköztürk, Ş, (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic,* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando.

Demir, G. Ö. (2000). *"A model to invevestigate pro bability and mathematics achievement in terms of cognitive, and effective variables"*, Unpublished B.S. Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Scianse and Engineering, İstanbul.

Demirel, Ö (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Dördüncü baskı. Ankara: PegemA Yayınları.

Doğanay, A, (1996). *"Öğrenmenin Boyutları: birleşik bir öğretim modeli"* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı: 15.

Doğanay, A, (1997). *"Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı",* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis, Cilt: 1, Sayı: 11.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jacopson, R. (1998). *"Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies"*, Education, 118 (4), 579-589.

Karasar, N, (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım***.**

Paris, S. G., Winograd, P. (1990), *"Promoting metacognition and motivation of exceptional children",* Remedial and Special Education, 11(6), 7-15.

Saban, A, (2000). *Öğrenme- Öğretme Süreci***.** Ankara: Nobel Yay.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara. Spot Matbaacılık.

ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN BEKLENTİ DÜZEYİ İLE ÇOCUĞA KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa KOÇ*
Murat İSKENDER* **Betül BAYRAKTAR**

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı özürlü çocuklara sahip ailelerin çocuklarına yönelik yakarışlarındaki beklenti düzeyi ile çocuğa yönelik tutumlar arasında bir ilişki olup olmadığını test etmektir. Araştırmanın diğer bir amacı da çocuğun özür düzeyi ile çocuğa yönelik tutum arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek ve çocuğun özür düzeyi ile yakarıştaki beklenti düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu ailelerin çocuklarının sahip oldukları özür düzeyleri hafif, orta ve ağır olarak kategorileştirilmiştir. Her bir kategoriden 4 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Tutum Gözlem Formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS for Windows İstatistik Paket Programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular: a-Hafif ve ağır derecede zihinsel özre sahip çocukların ailelerinin yakarışlarındaki beklenti düzeyleri yüksek, orta derecede zihinsel özre sahip çocukların ailelerinin yakarışlarındaki beklenti düzeyleri orta bulunmuştur. b-Yakarışlardaki beklenti düzeyi yüksek ve düşük olan ailelerin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgisiz, yakarışlarındaki beklenti düzeyi orta olan ailelerin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgili olduğu bulunmuştur. c-Zihinsel özür düzeyi hafif ve orta olan öğrencilere ailelerinin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgisiz olduğu, özür düzeyi ağır olan öğrencilere sahip ailelerinin çocuklarına karşı tutumu ağırlıklı olarak daha ilgili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özür, Tutum, Beklenti, Yakarış

ABSTRACT

Aim: the main purpose of the research is to investigate the relationship between the expectance level in their prays of parents who have disabled children and their attitudes towards their children. An other purpose of this research is to investigate the relationship between children's handicap level and parent's attitudes towards their children. The last purpose of this research is to investigate the relationship between the children's handicap level and the expectance level in their prays of parents who have disabled children.

Method: the research is carried out with interview and observation methods which are from qualitative reasearch methods. The handicap levels which this parents' children's have are categorized as low, medium and heavy. In total it is

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. mkoc@sakarya.edu.tr,

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. İskender@sakarya.edu.tr

worked 12 students as like 4 students form per of this categories. Datas are got with 'Configured Interview Form and Attitude Observation Form'. Datas are analized with SPSS for Windows Statistical Packet Program.
Findings: a-It is found that disabled children's parents' expectance level in their prays who have low and heavy handicaps is high, disabled children's parents' expectance level in their prays who have medium handicaps is medium. b-It is found that observed attiutide of parents who have high and low expectance level are disinterested, observed attiutide of parents who have medium expectance level are interested. c- It is found that observed attiutide of parents who have low and medium level handicapped children are disinterested, observed attiutide of parents who have heavy handicapped children are interested.
Keywords : Handicap, Attitude, Expectance, Pray

GİRİŞ

Tutum kavramı, farklı disiplinlerde değişik anlamlarda kullanıldığı için çeşitli tanımları yapılmıştır. Tutum; psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumu, belirli nesne, durum, kurum, kavram veya diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (İskender, 2007). Baron ve Byrne'a göre (1997,Akt. Cüceloğlu, 2003), tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir Atkinson ve diğerlerine (2003) göre ise tutumlar hoşlanma ve hoşlanmamalar; nesnelere, insanlara durumlara ya da dünyanın herhangi bir özelliğine, bu arada soyut düşüncelere ve sosyla politikalara yönelik leyhte ve alayhte değerlendirmeler ve tepkilerdir.

İnsanlar, hareket ve faaliyetlerini kendi inanç ve tutumlarına göre yönetirler. Tutumların fert için büyük ve önemli rol oynaması, sosyal davranışı tahlil ederken vazgeçilemeyecek bir göstergedir. Tutumlar dinamik, devamlı, teşvik edici ve güdüleyicidir. Bireyin belli bir konuya ilişkin tutum oluşturması için konu ile doğrudan bir ilişkiye girmesi gerekmez (İskender, 2007; Çelik, Bindak, 2005). Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Bu anlamda bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Çelik, Bindak, 2005; Kağıtçıbaşı,1988)

Tutumların bu tür bir ele alınışı ilk defa Rosenberg ve Hovland (1960) da görülür (Kağıtçıbaşı, 1988). Tutumların hem tüm olarak, hem de tek tek öğeleri için söz konusu olan bazı özellikleri vardır. Tutumların güç derecesi; her tutumun ve kendi içindeki öğelerinin bir güç derecesi vardır. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksektir. Karmaşıklık; tutumların öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşıklık da gösterebilir. Diğer tutumlarla ilişki

ve merkezilik; bazı tutumlar diğer tutumlarla sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk olabilirler. Diğer tutumları etkileyen ve onlarla ilişki içinde olan tutum merkezilik gösterir. Öğeler arası tutarlılık; tutumların yerleşik bir tutum hale gelebilmeleri için bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin birbirleriyle tutarlı hale gelmeleri gereklidir. Tutumlar arası tutarlılık; bir tutumun tümünün kişinin diğer tutumlarıyla tutarlılığı da önemlidir. Tutum öğeleri arasındaki tutarlılık davranışın kestirimi açısından önemlidir.

Kraus'a (1995) göre, bireyin kendi davranışlarını belirlemesinde önemli tutumların belirlenip ortaya çıkarılması gerekir. Tutumların ortaya çıkarılması, bireylerin davranışlarının önceden kestirilip kontrol edilebilmesine ve gerekli olan önlemlerin alınmasına olanak sağlayabilir (Akt. Gündüz, Kaya, 2007). Özellikle bu tutumlar kalıplaşmış ise bireyin hangi uyarıcıya nasıl tepki verebileceği önceden tahmin edilebilir

Kalıplaşmış tutumların bilgi yokluğunda bilgi sağladığı bilindiğine göre, bu tutumların değişebilmesi için önemli bir olay olmalı ve kalıp tutumlar artık bu görevlerini yerine getirmiyor olmalıdır. Bu nedenle kalıplaşmış tutumların değişmesi oldukça zordur (Kağıtçıbaşı, 1988; Hançer, 2008). Yeterli bilgiye sahip olduğu halde kalıp yargı kullanmak bazı yönlerden kasıtlı bir davranış olarak görülebilir. Sosyal biliş açısından bakılırsa, bireylerin öz saygıları, bir ölçüde, bireyin sosyal sınıfı tarafından belirlenmektedir (Koç, Tutkun, 2008). Kalıplaşmış tutumlar bireyin sosyal yaşam alanlarını kısıtlayabilir, bu sosyal alanlar; meslek, sosyal çevre ve aile ortamı olarak sıralanabilir. Özellikle aile içerisinde aile bireylerinin birbirine yönelik tutumları davranışların temel belirleyicisi olduğundan dolayı bu alanda daha da önemlidir. Aile içerisinde özelikle model durumunda olan insanların model alınabilecek davranışlarının farkında olması son derece önemlidir. Bu davranışların neler olduğu ve nasıl davrandığının belirlemenin en geçerli yolu da anne- babanın tutumlarının farkında olmasıdır. Farkında olmadığı tutumun sonucu ortaya çıkan davranışı da kontrol etme olanağı yoktur. Bu bağlamda tutumlar ve bunların farkında olma aile sistemi içinde son derece önemlidir.

Aile sistemi, karşılıklı etkileşimlerin, çeşitli ve karmaşık davranış örüntülerinin olduğu bir bütündür. Normal aile tanımı her şeyin yolunda gittiği, hiçbir sorununun yaşanmadığı, her üyenin mutlu olduğu aile tanımı ile sınırlanamaz. Aslında böyle bir tanım bir hayaldir. Tersine normal ailede de gelişim evrelerinde ve durumsal krizlerde yaşanan zorluklar, problemler, kaygı ve bunlarla devamlı bir mücadele söz konusudur. Diğer bir ifade ile bir bireyi normal yapan özellik problemin olmaması değil, işlevsel aile yapısının olmasıdır. Çocuğun ruhsal gelişiminde içinde yaşadığı aile çok önemli yer tutar. Ebeveynler, öğretmenler ve diğer insanların davranışı tutumları çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını etkiler. Her anne-baba bilerek ya da bilmeyerek, çocuklarına karşı değişik tutumlar sergileyebilir. Bazı çocuklar daha çok sevilebilir, bazılarına baskı yapılabilir, bazıları istenmedik çocuk olarak kabul edilebilir veya bazılarına daha çok hoşgörü gösterilebilir. Bütün bu tutumlar, çocuğun hem kişiliğinin, hem de sosyal gelişiminin değişik biçimler kazanmasına neden olmaktadır (Akman,

2006). Anne- baba-çocuk üçgenindeki iletişim biçimi bireyler üzerinde uzun veya kısa süreli, olumlu veya olumsuz etkiler oluşturmakta; anne babalar ve çocuklar birbirlerine hem uygun biçimde hem de uygun olmayan biçimde davranmayı öğretmektedirler (Tezel Şahin, Özyürek, 2008). Doğumdan itibaren çocuk, etrafını saran fiziki ve sosyal çevreye uyum savaşını verirken, bu çabasında en büyük desteği anne babasından alır. Çocuk kendini ifade edebilmeyi, kendi kendini yöneten bir birey olabilmeyi ailesinden öğrenir. Özellikle anne baba çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridir (Yavuzer, 2004). Aile çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Ailede anne-babanın çocuk üzerinde etkisi, daha bebek dünyaya gelmeden önce başlar. Anne babanın, bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz oluşları, gelişine hazır olup olmadıkları ve bebekten beklentileri, bebeğin ilk izlenimlerini ve çevresi ile duygusal etkileşimlerini etkiler. Anne/baba-çocuk iletişimi olumlu duygular ve alışkanlıklar içeriyorsa, her iki taraf için de birlikte geçirilen zaman eğlence ve mutluluk kaynağı olabilir. Çocuğun yaşı ne olursa olsun, onunla kurulan iyi bir iletişim, onda kendine güven ve çevresine saygı gelişimi için en önemli kaynaklardan biri olacaktır (Sarı, 2007).

Çocuğa gösterilecek bu koşulsuz sevgi çocuğun sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde ortaya çıkarmasına ve bu potansiyelin uygun davranışlara dönüşmesine katkı sağlayacak çok önemli faktörlerden biridir. Anne-babaların çocuklarına yönelik olarak oluşturdukları beklentiler genel olarak sübjektif olabilmekte çocuk bu beklentileri karşılamak için çalışmakta ve böylece anne-babayı memnun edebilmeye çalışmaktadır. Çocuğun sahip olduğu potansiyel bu beklentileri karşılamaya yeterli olmayınca sonuç istenen düzeyde gerçeklememektedir. Bu sonucun çocuk ve aile üzerinde psikolojik mesajlarının okunması ortaya bir yetersizlik duygusu çıkarmaktadır. Anne-babalar yaşadıkları bu çaresizlik duygusu ve acılar karşısında, gücünün yetmeyeceği bazı şeyler olduğunu anlayarak her zamankinden daha fazla sığınacağı, destek bulacağı kendi gücünün ötesinde sınırsız güç sahibi bir varlığa ihtiyaç duyabilmektedir. İnsan, varoluşsal bir temeli olan bu ihtiyacı bir şekilde karşılamak istemektedir. Bu sınırsız varlığa saygı, içtenlik ve tüm benliği ile yönelerek halini arz etmekte ve dilekte bulunmaktadır. Bu davranış yakarış olarak isimlendirilmektedir. İletişimin kaynağı birey, hedefi ise inandığı kutsal varlıktır. Nitekim terim olarak yakarış, inanan kişinin Allah'a yalvarışı, duasıdır. Allah'la ilişki kurma ve ondan yardım dileme halidir. Bilincin Tanrı ile birleşip kaynaştığı gizemli bir durumdur. Birey, içinde bulunduğu şartların etkisiyle herhangi bir şey için veya sırf Allah için Allah'a yönelir. Çünkü insan, halini kendisi gibi gücü sınırlı bir başka insanla paylaşmakla, yeterli bir rahatlama yaşayamaz (Karacoşkun, 2005). Yakarış, bireyin kutsal varlıkla konuşarak kendi acizliğinin farkına varmasıdır. Bu açıdan yakarışı canlandıran anlamlı niyet, bireyin neye ihtiyacı olduğunu bilmese bile 'eksiklik şuuru'dur. İşte birey, kendindeki bu eksiklik duygusundan meydan gelen gerginliği gidermek için dua eder (Koç, 2005). Engelli çocuğa sahip olan aileler bu yetersizlik, başarısızlık ve eksiklik duygularını daha yoğun yaşamakta ve bu

durumdan kurtulma yolu olarak yakarışa yönelebilmektedirler. Bu olumsuz duygulardan kurtulmak ve çocuğunun normal çocuklardan ayrı olmamsı için baş vurulan bu yöntem farkındalık olmadan kullanılır ise çocuğa yönelik tutumların olumsuzlaşmasına da yol açabilir. Engelli çocuğa sahip anne babaların çocuklarıyla ilgili yaptıkları yakarışları ve bu yakarışlarla anne babaların çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anne babalar engelli çocuklarına yaptıkları yakarışların içeriği nasıldır?
2. Yakarışda istenilen durum ile çocuğunun ulaşabileceği durum arasında tutarlılık var mıdır?
3. Anne babaların engelli çocuklarına yaptıkları yakarış içeriğindeki beklenti düzeyi nedir?
4. Yakarışdaki tutum ile davranışları arasında tutarlılık var mıdır?
5. Yakarış ile çocuğa yönelik davranışlar arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma tekniklerinden görüşme ve gözlem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın evrenini Sakarya özel bir rehabilitasyon merkezine devam etmekte olan 76 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya özel eğitime muhtaç çocuklara sahip ailelerden tamamen gönüllülük ilkesine uygun olarak 12 aile katılmıştır. Bu ailelerin çocuklarının sahip oldukları özür düzeyleri hafif, orta ve ağır olarak kategorileştirilmiştir. Her bir kategoriden 4 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerin 5 tanesi erkek, 7 tanesi kız öğrencidir. Araştırmaya katılan ailelerden 1 inin anne babası ayrılmıştır. Çocukların dünyaya geliş sırası açısından bakıldığında 3'ü 1. ve 3. sırada, 5'i 2. sırada ve 1'i de 4. sırada dünyaya gelmiştir. Özel eğitime muhtaç çocukların annelerinin 11'i ilkokul, 1'i lise terk, babaların 9'u ilkokul, 2'si lise, 1 i üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin üçü 4 yıl, üçü 3,5 yıl, ikisi 3 yıl, biri 2,5 yıl, biri 2 yıl, biri 1,5 yıl ve biri de 2 ay kuruma devam süresine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler iki aşamada toplanmıştır; birinci aşamada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu yoluyla araştırmaya katılan anne ve babalardan çocuklarına yönelik hemen her zaman yaptıkları yakarışları ifade etmeleri istenmiş ve ifade edilen yakarışlar onların izni alınarak forma kaydedilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacılar tarafından özel eğitime muhtaç çocukları gözleme fırsatı olan usta öğretici ve ders öğretmeni için davranış gözlem formu hazırlanmıştır. Bu form yedi tutumu ölçebilen davranış ifadelerinden oluşmaktadır. Her bir tutuma yönelik yazılan ifadede ölçülen davranışı çocuk her zaman gösteriyorsa 'evet' eğer her zaman göstermiyorsa

'hayır' seçeneğini işaretleyerek anne babaların çocuğa yönelik tutumları belirlenmiştir. Usta öğretici ve ders öğretmeninin yapmış olduğu gözlemler sonucunda örtüşen cevaplara yönelik olarak ortaya çıkan tutum anne babaların çocuğa yönelik tutumu olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

1. Özürlü çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yönelik yakarışlarındaki beklenti düzeyi ile gözlenen tutumlarına ilişkin bulgular.

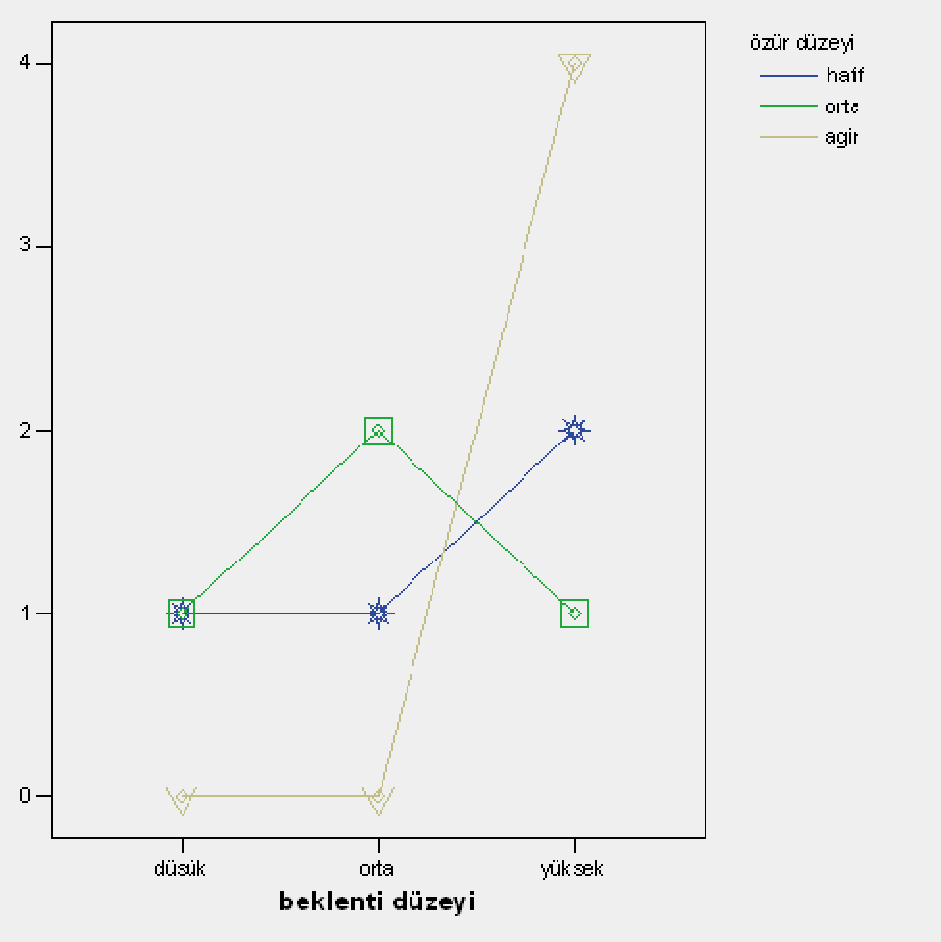
Tablo 1. Özürlü Çocuğa Sahip Ailelerin Çocuklarına Yönelik Yakarışlarındaki Beklenti Düzeyi İle Çocuğa Yönelik Gözlenen Tutumlarının Dağılımı

Vaka No	Vaka Adı	Yakarışdaki Beklenti Düzeyi	Çocuğa Yönelik Gözlenen Tutum	Çocuğu Sahip Olduğu Özür Düzeyi
1	Bay A.	Orta	İlgili	Orta
2	Bayan B.	Yüksek	İlgili	Ağır
3	Bay C.	Yüksek	İlgisiz	Hafif
4	Bay D.	Yüksek	İlgisiz	Hafif
5	Bay E.	Düşük	İlgisiz	Hafif
6	Bay F.	Düşük	İlgisiz	Orta
7	Bay G.	Yüksek	İlgisiz	Ağır
8	Bayan H.	Yüksek	İlgisiz	Orta
9	Bayan İ	Orta	İlgili	Hafif
10	Bayan J.	Orta	İlgisiz	Orta
11	Bayan K.	Yüksek	İlgisiz	Ağır
12	Bayan L.	Yüksek	İlgili	Ağır

Engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yönelik yakarışlarındaki beklenti düzeyi ile çocuğa yönelik gözlenen tutumların ve çocukların sahip oldukları özür düzeyine ilişkin dağılım tablo 1'de listelenmiştir. Yapılan incelemede yakarışlardaki beklenti düzeyi ile çocuğa yönelik tutum arasında beklenti düzeyi artıkça tutumlarda bir olumsuzlaşma görülmektedir. Bunun temelde nedeni ailenin çocuğa yönelik oluşturduğu beklentinin karşılanmaması olduğu düşünülebilir.

2. Özürlü çocuğa sahip ailelerin çocuklarının sahip olduğu özür düzeyi ile yakarışlarındaki beklenti düzeyi arasındaki ilişkiye ait bulgular.

Şekil 1. Özürlü Çocuğa Sahip Ailelerin Çocuklarının Sahip Olduğu Özür Düzeyi İle Yakarışlarındaki Beklenti Düzeyi Arasındaki İlişki.

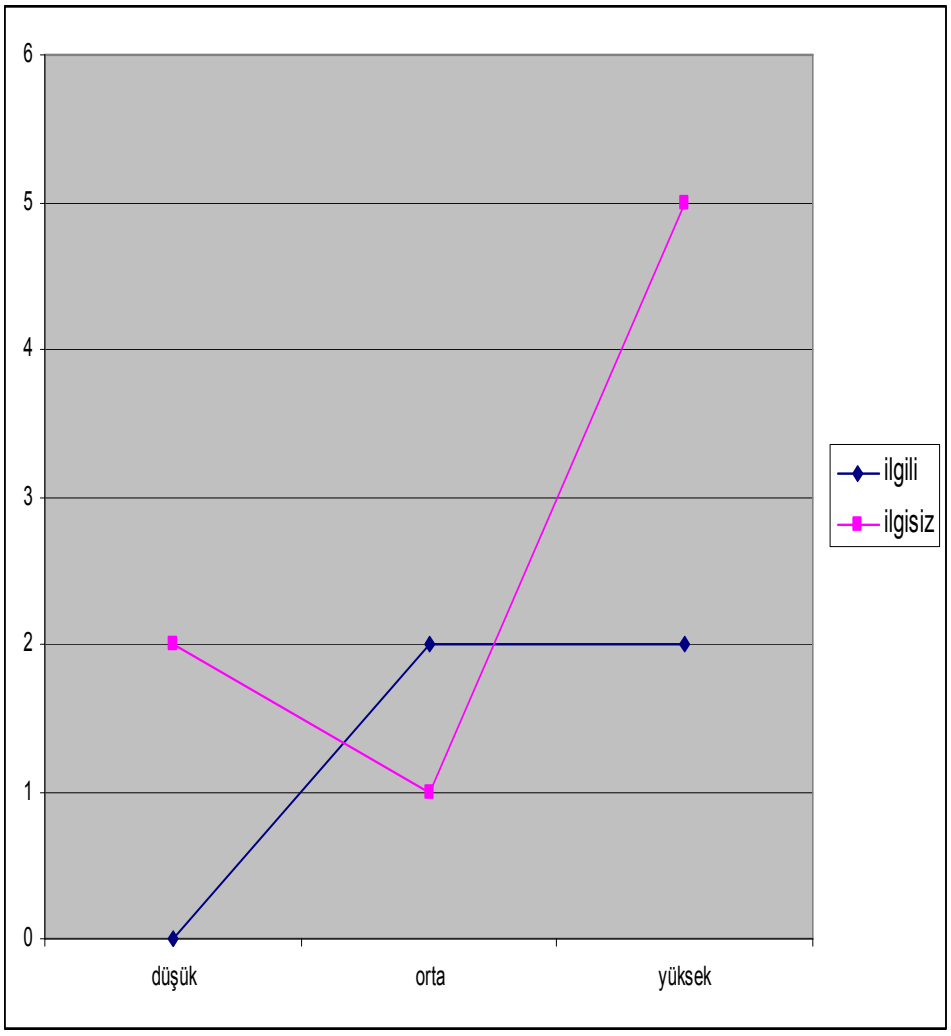


☼=özür düzeyi hafif □= özür düzeyi orta ▼=özür düzeyi ağır

3. Özürlü çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yönelik beklenti düzeyleri ile çocuğa yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular.

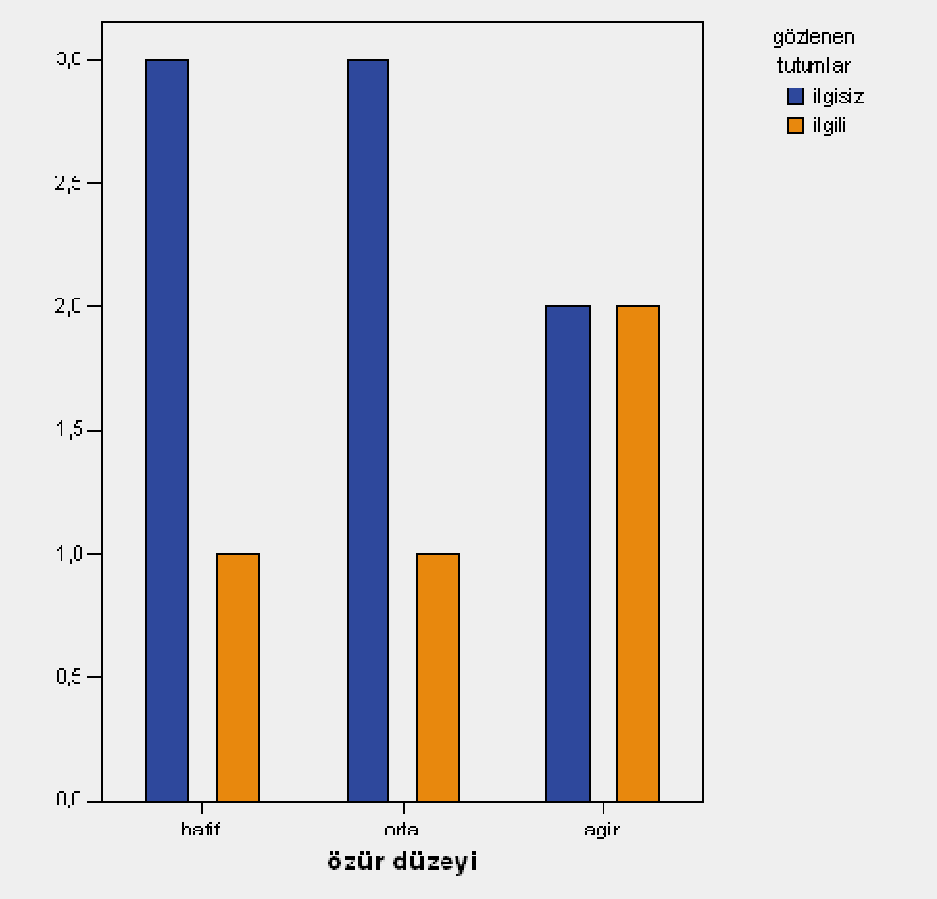
Özürlü çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yönelik beklenti düzeyleri ile çocuğa yönelik tutumları arasındaki ilişki şekil 2'de grafikleştirilmiştir. Yapılan incelemede yakarışlardaki beklenti düzeyi yüksek ve düşük olan ailelerin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgisiz, yakarışlarındaki beklenti düzeyi orta olan ailelerin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgili olduğu bulunmuştur.

Şekil 2. Özürlü Çocuğa Sahip Ailelerin Çocuklarına Yönelik Beklenti Düzeyleri ile Çocuğa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki



Şekil 3. Özürlü Çocuğun Özür Düzeyi İle Ailenin Çocuğa Yönelik Tutumu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.

Özürlü çocuğun özür düzeyi ile ailenin çocuğa yönelik tutumu arasındaki ilişkiye ait bulgular Şekil 3'te grafik olarak sunulmuştur. Yapılan incelemede özür düzeyi hafif ve orta olan öğrencilere ailelerinin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgisiz olduğu, özür düzeyi ağır olan öğrencilere sahip ailelerinin çocuklarına yönelik tutumu ağırlıklı olarak daha ilgili olduğu bulunmuştur.



SONUÇ VE TARTIŞMA

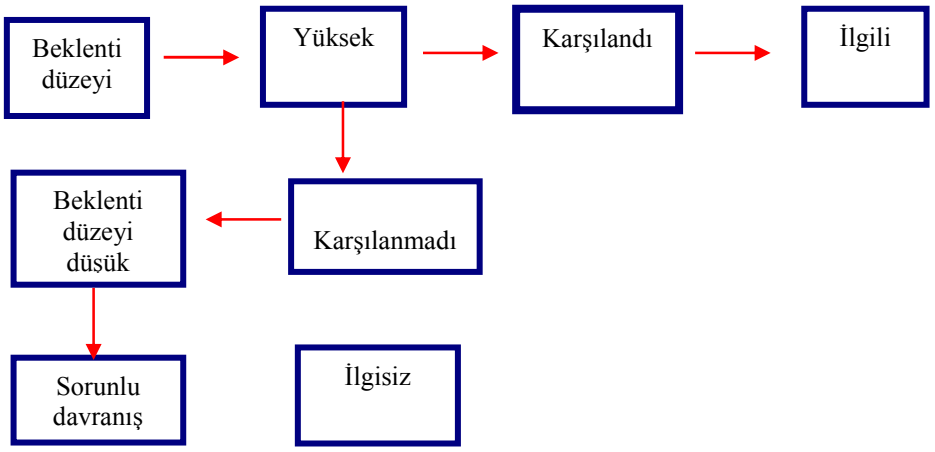
1.Hafif ve ağır derecede zihinsel özre sahip çocukların ailelerinin yakarışlarındaki beklenti düzeyleri yüksek, orta derecede zihinsel özre sahip çocukların ailelerinin beklenti düzeyleri orta bulunmuştur. Hafif özre sahip çocukların ailelerinin yakarışlarındaki beklenti düzeylerinin yüksek çıkmasının nedeni çocuklarının kendisinden beklenenleri karşılayabileceklerine ilişkin inançlarının olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu fark ailelerin profesyonel bir yardım almış olmaları ve çocuklarının neyi başarıp neyi başaramayacaklarına ilişkin bir farkındalığa sahip olmalarından ileri geldiği düşünülebilir. Hafif özre sahip çocukların ailelerinin çocuklarına yönelik yaptıkları yakarışlardaki beklentinin yüksek olmasının bir diğer nedeni de bu çocuklarda verilen eğitimim orta ve ağır özre sahip olan çocuklara göre daha kısa zamanda sonuçlarının gözlenebilmesidir. Çocuğunun bulunduğu yerden geldiği yer arasındaki farkı kısa zamanda görmüş olması ailenin çocuğa yönelik beklentisini de artırabilmektedir. Bu durum ailenin çocuğu özürlü olarak

görmesini engelleyen bir sonuca ulaştırması açısından olumlu olarak görülmemelidir. Kaldı ki herhangi bir özrü olmayan bir çocuğun da başarabilecekleri sınırlıdır. Hafif özürlü çocuğa sahip aileler çocuklarından yüksek beklenti içerisinde girerek bir anlamda ödünleme ile çocuklarının bu durumları ile baş etme yoluna gidebilmektedirler. Bir başka deyişle beklenti düzeyi çocuğun özrü ile baş etmede kullanılan bir baş etme yolu haline gelmektedir. Fakat aileler bunun asla farkında olamamaktadır çünkü bilindiği gibi savunma mekanizmaları bilinçdışında yer almaktadır. Özür düzeyi ağır olan çocukların ailelerinin çocuklarına yönelik beklentilerinin yüksek olmasının nedeni çocuğunun neyi başarıp başaramayacağına ilişkin bir farkındalığa sahip olmamasıdır. Bir başka neden ise çocuğunun özürlü olmasını kabullenme ile ilgili sorunlar yaşamasındandır. Bu beklenti düzeyinin yüksek olmasının diğer bir nedeni de çocuğunu normal çocuklarla kıyaslama sonucu oluşabilmektedir. Özür düzeyi orta olan çocukların ailelerinin yakarışlardaki beklenti düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Bu ailelerin çocuklarına yönelik beklenti düzeylerinin orta olmasının nedenleri; çocuğunun özürlü olduğunu kabullenmiş olması, beklenti düzeyi ile çocuğun başarabileceği düzey arasındaki uyuşma ve denge, eğitimle kazanabileceklerinin sınırlı olacağını farkındalığı ile ilgili olabilmektedir (örneğin; evin adresini öğrenmek, telefon edebilmek gibi). Bu ailelerin gözlenen bir özellikleri de çocuğu asla bir başkasıyla kıyaslama eğilimde olmamalarıdır.

2. Yakarışlardaki beklenti düzeyi yüksek ve düşük olan ailelerin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgisiz, yakarışlarındaki beklenti düzeyi orta olan ailelerin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgili olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni olarak çocuğa yönelik oluşturulan beklentilerin istenen düzeyde karşılanmaması sonucu çocuğa yönelik tutumların da yavaş yavaş ilgisizleşmesine yol açmakta, bu ilgisizlik çocuğa yönelik bir beklenti oluşturmamasına (düşük beklenti) neden olabilmektedir. Bu durum aşağıdaki şekildeki gibi gösterilebilir;

3. Zihinsel özür düzeyi hafif ve orta olan öğrencilere ailelerinin çocuklarına yönelik gözlenen tutumlarının ilgisiz olduğu, özür düzeyi ağır olan öğrencilere sahip ailelerinin çocuklarına yönelik tutumu ağırlıklı olarak daha ilgili olduğu bulunmuştur. Özür düzeyi hafif ve orta olan çocukların ailelerinin çocuklarına yönelik tutumlarının ilgisiz olmasının nedeni çocuklarının özürlü olarak kabul etmemelerinin bir sonucudur denilebilir. Bu ailelerin çocuklarına yönelik beklentileri normal çocuklarla kıyaslanarak oluşturulmakta, çocuğun bu beklentiyi sahip olduğu özründen dolayı karşılayamaması ailenin çocuğa karşı tutumunu olumsuzlaştırmaktadır. Özür düzeyi ağır olan çocukların ailelerinin çocuklarına yönelik gözlenen tutumları arasında ilgili ve ilgisizlik anlamında bir fark gözlenememiştir. Bir başka deyişle bu aileler çocuklarına ilgili ve ilgisiz tutumlardan herhangi birini gösterebilmektedir. Bu araştırma sonucu ulaşılan durumlara ve gelecek araştırmalara yönelik aşağıdaki önerlilere yer verilebilir;

Şekil 4. Beklenti Düzeyinin karşılanması ve Karşılanmaması Durumunda Ortaya Çıkan sonuç.



1. Özürlü çocuklara sahip ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin onların başarabilecekleri düzeylerde oluşturulabilmesi sağlanmalıdır.
2. Özürlü çocuğa sahip ailelere yapılacak çalışmalarda çocuklarını benimsemeleri ve onların kapasiteleri ölçüsünde gelişmelerine katkı sağlayıcı tutum ve davranışlar içersinde olması önemlidir. Bu da ancak ailenin çocuğunu çok iyi tanımasıyla mümkün olabilmektedir. Ailelere bu bağlamda yardımlar sistemli bir şekilde uzman kişiler tarafından verilmelidir.
3. Türk kültüründe yakarış engellilik durumu ile baş etmede önemli bir kaynak olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda özellikle özürlü çocuklara yönelik olarak yapılan yakarışlardaki beklenti düzeyinin çocuk tarafından karşılanması mümkün olabilmelidir. Aksi durumda bireylerin önemli bir baş etme kaynağına yönelik tutumları olumsuz olabilmektedir.
4. Toplum özürlü çocuğa sahip olduktan sonra neyin nasıl yapılacağına ilişkin olarak uzmanlar tarafından bilgilendirilmeye çalışılmaktadır. Özürlü bireylere yönelik çalışmalara doğum sonrasında daha fazla yer verilmektedir. Özürlü çocuğun dünyaya gelmeden önce anne baba adaylarının neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarına ilişkin olarak da bilgilendirilmesi gerekmektedir.
5. Grup aile rehberlik uygulaması ile ailelerin çocuklara yönelik beklentilerinin yeniden revize edilmesinin ailenin çocuğa yönelik tutumunda nasıl bir etki yapmaktadır konusu araştırılabilir.
6. Özürlü çocuğa sahip ailelerin yakarışları ile özürlü çocuğa sahip olmayan ailelerin yakarışları arasında fark olup olmadığı araştırılabilir ve bu durum çeşitli faktörlerle ilişkilendirilebilir.

KAYNAKLAR

AKMAN, S. (2006). Epileptik Nöbet Geçiren-Sağlıklı Çocuğu Olan Annelerin Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s. 47.

ATKİNSON L.R. ve diğ. (2003). *Psikolojiye Giriş* (Çev: Y. Alogon). Ankara, Arkadaş Yayınları.

CÜCELOĞLU D. (2003). *İnsan ve Davranışı.* Remzi Kitabevi.

ÇELİK, H.C., BİNDAK, R. (2005). "Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C: 13, s. 428

GÜNDÜZ Ş. , KAYA A.S. (2007). "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Tutumları", *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:24, s.295

HANÇER, A.H. (2008). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Dersine Yönelik Tutumları", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S: 354, s.12

İSKENDER M. (1991). Ailelerin Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocuklarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

İSKENDER, P.(2007). "Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C:15, s. 632

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınları, İstanbul.

KARACOŞKUN, M.D. (2005). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua", *Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C: 9, s. 101-124

KOÇ, M. (2005). "Ruh Sağlığı ile Dini Başa Çıkma Metodu Olarak Dua ve İbadet Fenomeni Arasındaki İlişki Üzerine Psikolojik Bir Yaklaşım", *Ekev Akademi Dergisi*, s.12

KOÇ, M. (2005). "Din Psikolojisi Açısından Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Psikolojisinin Gelişimi", *Ekev Akademi Dergisi*, S:25, s.76-77

TUTKUN, Ö.F. KOÇ, M. (2008). "Mesleklere Atfedilen Kalıp Yargılar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C: 41, s. 268

SARI, E. (2007). Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocuğun Sosyal Uyum Ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s. 6, s.29.

TEZEL ŞAHİN F. , ÖZYÜREK A.(2008). "5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C:6, s. 396

YAVUZER H. Ve diğ. (2004). *Ana-Baba Okulu*, İstanbul: 12. Baskı, Remzi Kitabevi.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ

Şükrü ADA* **Ahmet AYIK****

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesidir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve araştırmanın evrenini oluşturan Erzurum ili merkezinde bulunan 74 ilköğretim okulundan "basit rastlantısal örnekleme" yöntemiyle seçilen 32 ilköğretim okulu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme alınan okullarda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmene anket uygulanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünü belirlemek amacıyla, Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş olan "okul kültürü envanteri" araştırmacıdan izin alınıp Türkçeye uyarlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okul kültürü ölçeği: işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutları ile 35 maddeden oluşmaktadır. Verileri çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi değerler tablolaştırılmış, çözümlemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak araştırmaya katılan ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre, güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde bir okul kültürünün oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul kültürü, örgüt kültürü

School Culture in Primary Schools

The purpose of this study is to examine the cultural structures of primary schools. Subjects of this study were 401 teachers and administrators 32 primary schools randomly selected in Erzurum province of Turkey. Data were collected via a questionnaire developed by Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998). Dimensions of school culture survey were conceptualized as collaborative leadership, teacher collaboration, professional development, unity of purpose, collegial support, learning partnership. Data were tabulated by using frequency, percentages and arithmetic means and analyzed by using the independent sample t-test and ANOVA. Research results indicate that primary schools have strong school culture but it should be developed.

Keywords: School culture, organizational culture.

* Yard. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi sukruada@atauni.edu.tr

* Dr., Öğretmen

Giriş

Bilgi toplumunun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve insanlık için kayıptır (Taymaz, 2003: 3).

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'nin gelişmesinde insan gücü ile eğitim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü insanı eğitim yolu ile değiştirmeden, sağlıklı ve dengeli kalkınmak olanaklı değildir. Kalkınmanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek ancak, çağdaş eğitim sisteminde olanaklıdır (Ada,1997:1).

Eğitim örgütleri, diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insana hizmet verirler. Bu örgütlerdeki faaliyetler, örgütteki diğer bireyler arasındaki yoğun etkileşim ve iletişime dayanır ve örgüt kültürü böyle bir ortamda oluşur (Erdem ve İşbaşı, 2001).

Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması, hem bilgi toplumunun kültürüne uyması hem de oluşturacağı örgütsel kültürde yetişen insan tipinin bilgi toplumuna uygun olmasına bağlıdır. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler okulun örgütsel kültürüne uyum sağladıkları zaman, bilgi toplumunun kültürüne de uyum sağlayabilirler. Birey, temel değerleri ve inançları yaşadıkları toplumun kültüründen öğrenir. Okul kültürü belli değer, norm, gelenek ve inançları bireylere aktararak onların istendik davranışlar kazanmalarını sağlayabilir (Çelik, 2002: 134).

Okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünün genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili ve örgütsel kültüre sahip olması gerekir (Terzi, 2000).

Okulun en önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda, topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esastır. Başka bir deyişle, hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun en önemli amacıdır. Etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Güçlü ya da zayıf her okulun bir kültürü vardır. Öğretmen zayıf bir okul kültürü de olsa, bu okul kültürünün etkisi altında çalışmak zorundadır. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründe soyutlamak mümkün değildir. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Öyleyse okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul yöneticileri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2002: 51).

Eğer bir örgütte üst yönetim, örgüt kültürünün temelini oluşturan sayıtlıları, inançları keşfeder; bunlar arasında eşgüdüm sağlar ve kültürel dinamikleri harekete geçirirse, örgütsel verimlilik, etkililik ve performans da artabilir. Bu açıdan yaklaşıldığında kültürün, iyi yönetilmesi halinde örgütsel verimlilik ve

performansa ilişkin olumlu sonuçlarının söz konusu olabileceği kabul edilmektedir. İyi yönetilmediğinde ise olumsuz sonuçların olması beklenmektedir. Güçlü kültürün, örgüt üyelerinin moral, motivasyon, verimlilik ve sonuçta performansı üzerinde olumlu etkileri söz konusu olabilir (Şişman, 2002: 159).

Örgütler, kültürlerini ve alt kültürlerini karakterize eden yargıların bir araya gelmesiyle öğrenirler. Yeni örgütsel tepkiler; alt kültürlerde, öğrenme kültürlerindeki değişiklikleri yenilemeye ihtiyaç duymazsa, diyalog böyle bir öğrenmenin esas unsuru olacaktır, öğrenen örgüt öğrenmeyi teşvik eden, personeli geliştirmeyi ön plana alan, açık haberleşme ve yapıcı diyalogu ön plana çıkaran örgüttür (Töremen, 2001; 105).

Okul Kültürü

Okul kültürü kavramı, çok çeşitli ve geniş inanç, amaç, hedef, düşünce, bilgi ve beklentileri içine alır (Deal, Peterson, 1990; Celep, 2002: 356). Okul kültürü güdülenme ve öğrenci öğrenmesinde belirleyici rol oynayan algı, inanç ve düşüncelerin özel bir öğesidir. Son on yılda yapılan araştırmalarda "amaç kuramı" olarak ifade edilen öğrenme kültürüne ilişkin yapı (Ames, 1990; Ames, ve Ames 1989; Dweck, Leggett, 1988; Nicholls, 1989) bir iş için gerekli olan bilgi ve beceri donanımın kalitesinde belirleyici olan örgütün amaç algısının önemi vurgulanmaktadır. Diğer bir anlatımla, önceden belirlenmiş öğretim amaçlarına ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceri ölçütü ve onun tanımlanma biçimi her okul için farklıdır. Yine her okul bu amaca ulaşmak için farklı yolları kullanır (Maehr, 1991). Örneğin, bütün okullar birincil amaç olarak eğitim ve öğretimi etkin olarak gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bazı okullar, öğrenmeyi, öğrencilerin bütün çabalarını yarışmacı bir anlayışa dayandırarak en iyisi olma anlayışını ön plana çıkartmaktadır. Diğer okullar ise toplumsal amaçlar, diğerleri ile birlikte olma ve beklentilere uyma, arkadaşlık etme üzerine odaklanabilmektedir (Sasshkin, Walberg, 1993). Yani bazı okullar, eğitim ve öğretimde toplumsallaşma boyutuna önem verirken, bazı okullar da yarışmacı bir öğrenmeye önem vermektedir. Bu farklı anlayışlar da okulun öğrenme kültüründe belirleyici rol oynamaktadır (Akt. Celep, 2002: 356).

Okul kültürü en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir. Bu normlar okuldaki insanların tecrübelerini güçlü bir şekilde şekillendirir ve etkili bir okul müdürlüğü liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir. Okul müdürlerinin kültürü şekillendirebilmeleri, etkili liderlik ve eğitim için önemli olan değer ve inanışlara model oluşturmaları yoluyla olur. Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve iş birlikçi vizyonu yaratmak için işgörenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Çelikten, 2003; Arslan ve Diğerleri, 2005: 450).

Okulun örgüt felsefesi, belli inanç ve değerlere dayanır. Bu felsefe okulun ortak hareket etmesini sağlar. Okulun örgüt felsefesi yapılacak bir yenilik girişimini destekler nitelikte olduğu zaman, bu yenilik girişimi başarılı olabilir. Her eylem bir düşünceye dayandığı gibi okulda uygulanacak her eğitim etkinliği de okulun

örgüt felsefesine dayanmalıdır (Çelik, 2002: 64). Okuldaki etkinliklere katılma sonucunda öğretmenler o okulda nasıl hareket edeceklerini, o okulun ne çeşit bir kişiliği olduğunu, hangi ortak inançlara sahip olduklarını anlarlar. Okul kültürünü daha iyi benimseyen ve bu kültüre uyum gösteren öğretmenler işinde daha mutlu ve verimli olur (John, 1999: 1037).

Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve işbirlikçi vizyonu yaratmak için işgörenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Çelikten, 2003).

Okul kültürü, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu gibi, onun sosyalleşmesinde, demokratik tutumlar ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinde de etkili olmaktadır. Okul kültürünün oluşmasında, ders içi etkinliklerin yanında, ders dışı etkinliklerde önemli katkıda bulunmaktadır. Örneğin toplantılar, sportif olaylar, şenlikler, mezuniyet törenleri, okul şarkıları, eğlenceler gibi okulun kendine özgü etkinlikleri, okul kültürünün parçalarıdır (Tezcan, 1994; Köse, 2003: 42). Bu nedenle okul kültürü okullar arasında ayırt edicilik özelliği taşır (Yıldırım, 2001). 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 (Balcı, 1993:13-14).

Problem Cümlesi

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler okullarındaki kültürü ne düzeyde algılamaktadırlar?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul kültürü düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Erzurum il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 1500 yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit rastlantısal örneklem yöntemi ile belirlenen 32 ilköğretim okulunda görev yapan 70 yönetici ve 400 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örnekleme giren okullara dağıtılan anketlerden eksik ve niteliksiz cevap verenler çıkarıldıktan sonra değerlendirmeye 401 anket alınmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünü belirlemek amacıyla, Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş olan

"okul kültürü envanteri" izin alınıp Türkçe'ye uyarlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Okul kültürü ölçeği: işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutları ile 35 maddeden oluşmaktadır. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün belirlenmesinde kullanılan okul kültürü ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması aşağıdaki şekilde yapılmıştır. Veri toplama aracı, ilk aşamada İngilizceyi çok iyi derecede bilen beş uzman kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Belirlenen ortak Türkçe taslak metin tekrar uzman kişilerce İngilizceye çevrilip orijinal ölçekle farklı olup olmadığına bakılıp, her hangi bir farklılığın görülmediği tespit edildikten sonra taslak metnin Türkçesi, Atatürk Üniversitesi ve Fırat Üniversitesindeki eğitim yönetimi alanında uzman öğretim üyeleriyle gözden geçirilerek, dil farklılıkları ayıklanmış ve Türkçe uyarlaması yapılmıştır.

Düzeltmeleri yapılan veri toplama aracı Türk dili ve edebiyatı alanından bir uzmanla tekrar gözden geçirilmiş ana temaya sadık kalınarak Türkçe ifade uygunluğu sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı on iki öğretmen ve iki yönetici ile yeniden gözden geçirilerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul kültürü ölçeğinin 6 faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin, 0,625 ile 0,897 arasında değiştiği görülmüştür.

Ön uygulama sonucunda okul kültürü ölçeğinin alt boyutları ile ilgili elde edilen Cronbach Alpha katsayıları Tablo-1'de verilmiştir;

Tablo- 1: Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Okul Kültürü Boyutları		**Cronbach Alpha Değerleri**
1	İşbirliğine Dayalı Liderlik	0,897
2	Öğretmen İşbirliği	0,760
3	Mesleki Gelişme	0,750
4	Ortak Amaçlar	0,784
5	Meslektaş Desteği	0,675
6	Ortak Öğrenme	0,625

Veri toplama aracının güvenirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach alpha katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Cronbach alpha katsayısı, bireysel puanların "k" soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda, soruların birbiri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alpha katsayısı, veri toplama aracında yer alan "k" sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim gösterir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri (Özdamar, 1997: 493):

• 0,00 e. < 0,40 ise veri toplama aracı güvenilir değil,
• 0,40 e. < 0,60 ise veri toplama aracı düşük güvenilir,
• 0,60 e. < 0,80 ise veri toplama aracı oldukça güvenilir,
•0,80 e. < 1,00 ise veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

Tablo-1 incelendiğinde, okul kültürü ölçeğinin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısının 0,625 ile 0,897 arasında olduğu görülmektedir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre ölçeğin tüm boyutlarının 0,600<a<1,00 arasında kaldığından veri toplama aracı oldukça güvenilirdir. Hesaplanan bu değerlerle okul kültürü ölçeğinin orijinal Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayılarına yakın değerler elde edildiği görülmektedir.

Okul kültürü ölçeği,1-2-3-4-5 biçiminde artan bir surette puanlanmış beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir.

Verileri çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi değerler tablolaştırılmış, çözümlemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü, okul kültürünün boyutları ve okul kültürünün yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev ve branşına göre farklılığı başlıkları altında değerlendirilmiştir.

İlköğretim Okullarında Okul Kültürü

Okul kültürü ile ilgili elde edilen bulgular okul kültürünün boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürünün tüm boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo-2'de verilmiştir;

TABLO 2 Okul Kültürünün Tüm Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Kültürü Boyutları	n	$\overline{X}$	S.S
İşbirliğine Dayalı Liderlik	401	3,37	,733
Öğretmen İşbirliği	401	3,96	,808
Mesleki Gelişme	401	3,52	,703
Ortak Amaçlar	401	3,54	,717
Meslektaş Desteği	401	3,50	,707
Birlikte Öğrenme	401	3,41	,706
Toplam	401	3,51	,705

Tablo-2'de verilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin okul kültürünün bütün boyutlarına ilişkin görüşlerinin ($\overline{X}$:3,51) ortalama ile "çok katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul kültürü boyutlarının ortalamaları incelendiğinde işbirliğine dayalı liderlik boyutu ($\overline{X}$:3,37), öğretmen işbirliği ($\overline{X}$:3,96), mesleki gelişme($\overline{X}$:3,52), ortak amaçlar ($\overline{X}$:3,54), meslektaş desteği ($\overline{X}$:3,50), birlikte öğrenme ($\overline{X}$:3,41) ortalama ile "çok katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ortalamalar değerlendirildiğinde, okul kültürünün en yüksek ortalamasının ortak amaçlar boyutu olduğu söylenebilir. Ortak amaçlar boyutundan sonra sırasıyla, mesleki gelişme, öğretmen işbirliği, meslektaş desteği, birlikte öğrenme ve işbirliğine dayalı liderlik boyutları gelmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınanmış elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

TABLO 3 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi

Okul Kültürü Boyutu	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S.S	t	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Kadın	231	3,43	6,955	1,709	,088
	Erkek	170	3,30	9,330		
Öğretmen İşbirliği	Kadın	231	3,37	3,602	2,639	,009
	Erkek	170	3,01	4,510		
Mesleki Gelişme	Kadın	231	3,61	3,133	3,022	,003
	Erkek	170	3,40	3,906		
Ortak Amaçlar	Kadın	231	3,63	3,082	2,826	,005
	Erkek	170	3,42	4,119		
Meslektaş desteği	Kadın	231	3,54	2,352	1,126	,261
	Erkek	170	3,46	3,370		
Ortak Öğrenme	Kadın	231	3,44	2,507	1,040	,299
	Erkek	170	3,37	3,209		
Toplam	Kadın	231	3,49	18,149		
	Erkek	170	3,34	26,467	2,134	,021

Tablo 3 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültüründe, cinsiyet değişkenine göre farklılıklar olduğu görülmektedir (P<0,05). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre; işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar ve okul kültürü boyutları toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar ve okul kültürü boyutları toplamında; kadın yönetici ve

öğretmenlerin okul kültürünü algılarının erkek yönetici ve öğretmen algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Şahin'in (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme", Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" ve Terzi (1999) "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı araştırmalarından elde ettikleri; kadın öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının, erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu bulgularınca desteklenmektedir. Buna göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadır. Toplumumuzda, öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak algılanışı, kadın öğretmenlerin mesleklerinden memnun olarak görev yapmalarına ve okullarına daha fazla bağlanmalarına neden olmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir;

Tablo 4 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Kültürü Boyutu	**Eğitim Düzeyi**	n	$\overline{X}$	S.S	f	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Ön Lisans	51	39,254	6,124	2,138	,119
	Lisans	299	36,983	7,940		
	Yüksek Lisans	51	36,235	10,088		
Öğretmen İşbirliği	Ön Lisans	51	20,764	3,277	1,758	,174
	Lisans	299	19,715	4,007		
	Yüksek Lisans	51	19,411	4,809		
Mesleki Gelişme	Ön Lisans	51	18,235	2,825	,973	,379
	Lisans	299	17,558	3,494		
	Yüksek Lisans	51	17,352	4,208		
Ortak Amaçlar	Ön Lisans	51	18,725	2,474	2,489	,084
	Lisans	299	17,622	3,556		
	Yüksek Lisans	51	17,294	4,509		
Meslektaş desteği	Ön Lisans	51	14,313	2,213	,514	,599
	Lisans	299	14,033	2,853		
	Yüksek Lisans	51	13,745	3,236		
Ortak Öğrenme	Ön Lisans	51	15,02[a]	1,870	8,407	,000
	Lisans	299	13,354[b]	2,796		
	Yüksek Lisans	51	14,039[b]	3,346		
Toplam	Ön Lisans	51	126,313	16,265	2,438	,089
	Lisans	299	119,267	21,816		
	Yüksek Lisans	51	120,012	22,178		

Tablo 4 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün eğitim düzeyi değişkenine göre; ortak öğrenme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (P<0.01). Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Duncan Testi sonucunda, eğitim düzeyi ön lisans ($\overline{X}$:15,02) olan öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarının, lisans ($\overline{X}$:13,354) ve yüksek lisans ($\overline{X}$:14,039) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi (P<0.01). Buna göre, okul kültürünün ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlere, eğitim düzeyi ön lisans olan yönetici ve öğretmenlerin, eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Şahin'in (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme" adlı araştırmasında elde ettiği, ön lisans mezunu öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha fazla olduğu bulgusunca desteklemektedir. Buna göre, ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenler lisans ve yüksek lisans mezunu yönetici ve öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadır.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5 'de verilmiştir;

Tablo 5 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi

Okul Kültürü Boyutu	**Görevi**	n	$\overline{X}$	t	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Yönetici	40	37,025	-,125	,900
	Öğretmen	361	37,193		
Öğretmen İşbirliği	Yönetici	40	19,400	-,676	,499
	Öğretmen	361	19,856		
Mesleki Gelişme	Yönetici	40	17,200	-,793	,428
	Öğretmen	361	17,664		
Ortak Amaçlar	Yönetici	40	17,675	-,085	,933
	Öğretmen	361	17,725		
Meslektaş desteği	Yönetici	40	13,725	-,724	,470
	Öğretmen	361	14,066		
Birlikte Öğrenme	Yönetici	40	13,800	,345	,730
	Öğretmen	361	13,637		
Toplam	Yönetici	40	118,825	-,357	,722
	Öğretmen	361	120,144		

Tablo 5 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültüründe, görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, görev değişkeninin, yönetici ve

öğretmenlerin okul kültürü algılamalarını değiştirmediğini göstermektedir. Bu bulgu, Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı çalışmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmektedir.

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6 'da verilmiştir;

Tablo 6 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Kültürü Boyutu	**Hizmet Süresi**	n	$\overline{X}$	S.S	f	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	5 yıl	105	38,15	6,558	1,945	,102
	6-10 yıl	132	36,90	9,083		
	11-15 yıl	69	35,21	7,308		
	16-20 yıl	37	36,78	7,480		
	20+ yıl	58	38,62	8,985		
Öğretmen İşbirliği	5 yıl	105	19,88	3,662	,554	,696
	6-10 yıl	132	19,95	3,930		
	11-15 yıl	69	19,15	3,759		
	16-20 yıl	37	19,91	4,284		
	20+ yıl	58	20,05	5,059		
Mesleki Gelişme	5 yıl	105	17,94	3,281	1,518	,196
	6-10 yıl	132	17,87	3,501		
	11-15 yıl	69	16,73	3,123		
	16-20 yıl	37	17,64	2,908		
	20+ yıl	58	17,46	4,550		
Ortak Amaçlar	5 yıl	105	18,08	3,371	,718	,580
	6-10 yıl	132	17,50	3,683		
	11-15 yıl	69	17,28	3,308		
	16-20 yıl	37	18,00	3,316		
	20+ yıl	58	17,87	4,226		
Meslektaş desteği	5 yıl	105	14,16	2,565	,965	,427
	6-10 yıl	132	14,17	3,070		
	11-15 yıl	69	13,66	2,547		
	16-20 yıl	37	13,43	2,489		
	20+ yıl	58	14,29	3,2119		
Ortak Öğrenme	5 yıl	105	12,78b	2,938	4,263	,002
	6-10 yıl	132	13,91a	2,735		
	11-15 yıl	69	13,60ab	2,450		
	16-20 yıl	37	14,56a	2,088		
	20+ yıl	58	14,10a	3,296		
Toplam	5 yıl	105	121,00	19,478	,889	,470
	6-10 yıl	132	120,33	23,275		
	11-15 yıl	69	115,68	19,505		
	16-20 yıl	37	120,35	20,098		
	20+ yıl	58	122,41	27,835		

Tablo 6 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültüründe, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (P<0.001). Mesleki kıdemi, 5 yıl ($\overline{X}$:12,78) ve 11-15 yıl ($\overline{X}$:13,60) olan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algıları ortalamalarının, 6-10 yıl ($\overline{X}$:13,91), 16-20 yıl ($\overline{X}$:14,56) ve 20+ yıl ($\overline{X}$:14,10) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi (P<0.01). Buna göre, okul kültürünün ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlere, mesleki kıdemi 11-15 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20+ yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki kıdemi 5 yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Şahin'in (2004), "Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme" ve Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı araştırmalarından elde ettikleri, 6-11 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının diğer kıdem gruplarından daha az olduğu bulgusu ile desteklenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ideallerindeki öğretmen rolünü sergilemeleri için okuldaki yönetici ve öğretmenlerle daha fazla iletişim halinde olmaları okul kültürünü daha olumlu değerlendirmelerinin nedeni olabilir.

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Kültürü Boyutu	**Branş**	n	$\overline{X}$	S.S	f	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Sınıf Öğretmeni	202	37,61	7,67	0,487	,692
	Sosyal Bilimler	94	37,02	7,34		
	Fen bilimleri	33	36,72	9,17		
	Diğer	72	36,36	9,47		
Öğretmen İşbirliği	Sınıf Öğretmeni	202	20,14	3,83	1,570	,196
	Sosyal Bilimler	94	19,76	3,50		
	Fen bilimleri	33	19,78	4,93		
	Diğer	72	18,94	4,72		
Mesleki Gelişme	Sınıf Öğretmeni	202	17,92a	3,41	3,737	,011
	Sosyal Bilimler	94	17,98a	3,03		
	Fen bilimleri	33	17,24ab	3,80		
	Diğer	72	16,44b	4,01		
Ortak Amaçlar	Sınıf Öğretmeni	202	17,95	3,31	1,104	,347
	Sosyal Bilimler	94	17,78	3,20		
	Fen bilimleri	33	17,48	3,52		

	Diğer	72	17,08	4,66		
Meslektaş desteği	Sınıf Öğretmeni	202	14,06	2,69	,043	,988
	Sosyal Bilimler	94	14,04	2,57		
	Fen bilimleri	33	13,90	3,19		
	Diğer	72	13,97	3,34		
Ortak Öğrenme	Sınıf Öğretmeni	202	14,44a	2,42	12,055	,000
	Sosyal Bilimler	94	13,12b	2,75		
	Fen bilimleri	33	12,45b	3,58		
	Diğer	72	12,68b	2,98		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	202	122,14	20,34	1,769	,153
	Sosyal Bilimler	94	119,73	19,68		
	Fen bilimleri	33	117,60	26,08		
	Diğer	72	115,48	27,42		

Tablo 7 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün branş değişkenine göre, mesleki gelişme ve ortak öğrenme boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (P<0.05).

Mesleki gelişme boyutunda, sınıf öğretmeni ($\overline{X}$:17,92) ve sosyal bilimler ($\overline{X}$:17,98) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algıları ortalamalarının diğer branşlardaki ($\overline{X}$:16,44), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi (P<0.05). Buna göre; okul kültürünün mesleki gelişme boyutuna ilişkin maddelerine, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerin, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Ortak öğrenme boyutunda, sınıf öğretmeni ($\overline{X}$:14,44) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamaları, sosyal bilimler ($\overline{X}$:13,12), fen bilimleri ($\overline{X}$:12,45), diğer branş ($\overline{X}$:12,68), yönetici ve öğretmenlerinden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi (P<0.001). Buna göre; okul kültürünün ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlere, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerin, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Arslan ve diğerlerinin (2005) "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması" adlı çalışmasında elde ettikleri bulgular tarafından desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kültür algılarının diğer branşlardan farklı olması sınıf öğretmenlerinin tam zamanlı çalışma programlarından dolayı okulda daha uzun süre birlikte bulunmaları işbirliği ve iletişimlerinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okullarında, güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde okul kültürünün olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle,

araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının üst düzeyde okul kültürüne sahip olmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları, belirli kültürel boyutlara özen gösterdikleri takdirde üst düzeyde okul kültürüne sahip olabilecekleri görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin okullarında oluşturulan okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre; öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar boyutunda ve okul kültürü boyutlar toplamında, anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün, araştırmaya katılanların eğitim düzeyi değişkenine göre, ortak öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin görev değişkenine göre, okul kültürünün bütün boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, okul kültürünün ortak öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre, okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak öğrenme boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişme boyutunda, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler branşındaki öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, diğer branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Ortak öğrenme boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branş yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Branşa göre anlamlı farklılık olmasının nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin ders programlarından dolayı okulda daha düzenli ve toplu olarak bulunmaları bu yüzden de birbirleriyle işbirliği ve iletişimlerinin daha yakın ve informal olması, branş öğretmenlerinin ise genelde ders programlarının genelde dağınık olması ve farklı zamanlarda okulda bulunmaları sebebiyle işbirliği ve iletişimlerinin daha formal kalması sebep olarak gösterilebilir.

Öneriler

Güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme kültürel boyutlarında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin algılarının üst düzeyde güçlü kültürel özelliklere sahip olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda; yönetici ve öğretmenlere okul kültürü ve kültürel liderlik ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Okul müdürlerinin atanmasında eğitim durumu birinci tercih sebebi olmalı, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış olanlar tercih edilmeli, bu durumda yeterli kimse yoksa sınavlarda başarı gösteren öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilmeli, bu kursları başarıyla bitirenler okullara müdür olarak atanmalıdırlar

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki bilgi ve birikimlerini artırabilmeleri için seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından yararlanmaları doğrultusunda daha fazla imkânlar tanımalıdırlar.

KAYNAKLAR

ADA, Ş. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı Üniversite İşbirliği, Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1997.

ALEV SÖNMEZ, M. "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Kış, Sayı 45, ss: 85-108, 2006.

ARSLAN, H. KURU, M. SATICI, A "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, Sayı 44, ss: 449-472, 2005.

BALCI, A. (1993). *Etkili okul. Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset.

CELEP, C. "İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl:8, Sayı: 31,:356-373, Ankara, 2002.

ÇELİKTEN, M. "Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rolleri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. I/4. 2003

ÇELİK, V. *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

ÇUBUKÇU, Z. GİRMEN, P. "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı:16, 2006.

ERDEM, F.: İşbaşı, J.Ö. Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi. 2001.

JOHN, E. S. "Organizationl Culture and Employee Retention," *Academy of Management Journal*., Vol.35, No.5, s.1036-1056, 1999.

KÖSE, E. İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi, Atatürk Ün. S.B.E. Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2003.

ÖZDAMAR, K. *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1997.

ŞAHİN. S. "Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul kültürü Üzerine Bir Değerlendirme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl:10. Sayı:39, Yaz *Pegem Yayınları,Ankara, 2004*.

ŞİŞMAN, M. *Örgütler ve Kültürler*, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

TAYMAZ, H. *Okul Yönetimi*, Pegem Yayınları, Ankara, 2003.

TERZİ, A. R. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Gazi Üniversitesi. E:B:E. Doktora Tezi, 1999. *Örgüt Kültürü,* Nobel Dağıtım. Ankara. 2000. **(???)**

TÖREMEN, F. *Öğrenen Okul*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

YILDIRIM, B. Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ. 2006.

ÖĞRETMENLERİN SÖZLEŞMELİ İSTİHDAMI VE DURUMLARINA İLİŞKİN SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

H. Basri GÜNDÜZ*

Özet

Araştırma, sözleşmeli öğretmenlerin istihdam biçiminin hukuki statüsünün tartışılarak betimlenmesi ve istihdam durumlarına ilişkin sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya ilinde 2007 – 2008 öğretim yılında çalışan sözleşmeli öğretmenlerin tamamı oluşturmuştur. Sözleşmeli öğretmenliğin yasal olarak "diğer kamu görevlileri" statüsünde değerlendirildiği; atanmaya esas sözleşmenin açık olmadığı; öğretmenlerin kadrolu olarak atanmış olmayı tercih ettikleri; iş güvenceleri olmadığı, kadrolu öğretmenlerin sahip olduğu bazı hakların kendilerine de verilmesi gerektiğini düşündükleri araştırmada elde edilen sonuçlardan bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Sözleşmeli Öğretmenlik, Sözleşmeli Öğretmenlerin Sorunları

Abstract

The study is intended to discuss and review the legal status of employing temporary contractual teachers and gather information about their employment conditions. The sample of the study included all temporarily hired teachers in Sakarya Province during 2007-2008 academic year. Some of the results gathered from the study include: the status of temporary employment in teaching profession is reviewed as legal status of other civic employees; the teacher's assignment contract isn't clear as it should be; the teachers prefer to be assigned in a permanent statue and the considerations of the lack of job insurance and teachers' requests of having the legal rights as permanent employees in teaching profession have.

Keywords: being a temporary teacher, The problems of temporarily hired teachers.

Giriş

Eğitim sisteminin en işlevsel birimi okul, okulun da en işlevsel birimi sınıftır. Bu işlevsel birimin temel çalışanı ve yöneticisi öğretmendir. Öğretmenler okulun ve dolayısıyla eğitim sisteminin etkiliğinde büyük öneme sahiptir. Bir sistem bütünlüğü içinde ele alındığında; sistemin bir öğesine yapılacak etkinin sistemin tamamını etkileyeceği öngörülebilir. Özellikle eğitim sistemin ürününün üretildiği temel birimin başındaki öğretmenle ilgili olarak yapılacak bir uygulamanın etkileri, olumlu ya da olumsuz olarak sistemin tamamında yeğin olarak hissedilecektir.

* Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Eğitim sistemi içinde öğretmenler, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan ve uygulama sonuçlarıyla da bu politikayı etkileyen işgörenler olmaları bakımından diğer çalışanlardan ayrılırlar (Varış 1973). Dolayısıyla bir eğitim sisteminin etkililiği, öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi ve istihdamıyla yakından ilgilidir (Gündüz 1997; Sezgin 1984).

Öğretmenlik cumhuriyetin başından beri nitelik ve niceliksel olarak sorun olagelmiştir. 1930'lı yıllarda 100 yılda karşılanamaz denilen öğretmenlik mesleğindeki insangücü talebi (Akar 1990) 1980'li yıllarda fazla vermiş (Başaran 1982), insangücü arzı 1990'lı yıllarda tekrar daralmaya başlamış, talep alan dışından atamalarla karşılanmış ve 2000'li yılarda arz, bazı alanlar dışında, tekrar genişlemeye başlamıştır. Okul öncesi, İngilizce öğretmenliği gibi alanlarda insangücü talebi arzdan yüksek seyretmeye devam ettiği gözlenmektedir. Bu durumun, eğitim planlaması yanında, Bakanlığın çözümleme - belirleme çalışmalarına dayalı olarak, sağlıklı bir insan gücü planlaması ve politikası geliştirememesinin ürünü olduğu söylenebilir.

Sağlıklı bir insangücü planlaması; gelecekte ne nitelikte ve sayıda öğretmene gereksinme duyulacağı ve bunların nasıl karşılanabileceğinin kestirilmesi yanında, var olan öğretmenlerin etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasını da kapsar. Bu durumda insangücü planlaması ile, yalnızca gelecekte ihtiyaç duyulacak olan insangücü miktarını tespit etmek değil; üretim sürecine girmeden önce kişilerin eğitimi, üretim sürecine girmiş bulunan kişilerin verimliliğinin artırılması, arz kaynaklarının düzenlenerek uygun aday havuzunun oluşturulması, istihdam politikası ve çalışma koşullarının, insangücünün verimli ve etkin olarak kullanılması amacına yönelik olarak oluşturulması işlemlerini kapsar (Ateş 1995).

Nitekim Türkiye'de öğretmenlik alanında karşılaşılan, hızlı personel hareketliliğinin altında, ücret sistemi ve çalışma koşullarından kaynaklanan sorunlar olduğu (Arslan 1997) ifade edilmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin yaşama ve çalışma koşulları ile öğretmenlik dışındaki mesleklerin ücretleri ve öğretmenler için piyasada bulunan alternatif iş olanaklarının öğretmen arzını etkilediğini göstermektedir (Nelson 1997; Ünal 1996). Duruma uygun istihdam politikaların üretilmesi, öğretmen sayısının gereksinmeyi karşılaması açısından olduğu kadar, nitelikli öğretmenlerin mesleklerinde çalışmayı sürdürmeleri ve yetenekli bireylerin mesleğe yönelimlerini sağlamak açısından da önemli görülmektedir.

Türkiye'de eğitimin kamu görevi sayılması, okulların büyük bir kısmının devlete tarafından işletilmesi, öğretmenlerin işverenin büyük ölçüde devlet olması ve mesleğin yetişme ve çalışma ölçütlerini de devletin belirlemesi sonucunu doğurmaktadır (Bursalıoğlu 1994;Gündüz 1997) Bu durum alanın meslekleşmesini olumsuz etkilemesi yanında yetişmiş insan kaynaklarının etkililiğini de olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

İşgören temin ve seçimi denildiğinde ilk akla gelen, örgütlerin tamgün esasına dayalı sürekli (kadrolu) personel istihdamıdır. Ancak ekonomik, toplumsal ve yönetsel değişimler sonucu tamgün, kadrolu çalışmaya alternatif, geçici işgören çalıştırma, işgören kiralama ve bağımsız işgörenlerden yararlanma uygulamalarının yaygınlaştığı gözlenmektedir (Kaynak ve Diğerleri 1998). Özel sektörde gözlenen bu istihdam biçimlerinin kamuda hayata geçirilebilmesi, kamu hizmetinin niteliğine uygunluğu, insan kaynakları yönetimi tartışmaları bir yana, yasal altyapısının varlığı ile olasıdır.

Devlet Memurları Kanunu (Resmi Gazete 12056): "Kamu hizmetleri; memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür" ifadesiyle dört istihdam biçimi tanımlamıştır. 657 sayılı Kanuna tabi kurumlar yukarda belirilen "… dört istihdam şekli dışında personel çalıştıramazlar" hükmünü koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalıştırılan öğretmenlerin 657 sayılı kanuna dayanarak istihdam edildiği göz önüne alındığında, yukarda sayılan istihdam biçimlerinin bir kısmının bakanlık bünyesinde gerçekleştirilemeyeceği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin istihdamında, kadrolu, kadro karşılığı sözleşmeli, kısmı zamanlı geçici öğretici ve ders başına ücretli olmak üzere dört grupta toplanabilen istihdam biçimini uygulamaktadır. Bunlardan kadrolu ve ders başına ücretli istihdam biçimleri oldukça eskidir. İlk defa 2004 yılında uygulamaya konan "kısmi zamanlı geçici öğretici" ve "sözleşmeli öğretmenlik" yeni bir istihdam politikasıdır (Uçman 2006).

Yeni istihdam biçimlerinden "sözleşmeli öğretmenlik" 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4 maddesinin b fıkrasına ve "kısmi zamanlı geçici öğretici" istihdamı aynı kanunun 4. Maddesinin c fıkrasına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Sözleşmeli öğretmenlerin istihdamında yasal dayanağı oluşturan Devlet Memurları Kanunun 4. Maddesinin b fıkrası (Resmi Gazete 12056):

Kalkınma planı, yıllık program ve iş programlarında yer alan önemli projelerin hazırlanması, gerçekleştirilmesi, işletilmesi ve işlerliği için şart olan, zaruri ve istisnai hallere münhasır olmak üzere özel bir meslek bilgisine ve ihtisasına ihtiyaç gösteren geçici işlerde, … kurumun teklifi üzerine Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşleri alınarak Bakanlar Kurulunca geçici olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir

biçiminde düzenlenmiştir. Yasa sözleşmeli personelin önemli projeler, zaruri ve istisnai hallerde çalıştırılabileceğini öngörmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bu kapsamda değerlendirilmesi ilgi çekicidir. Sözleşme ile istihdam edilen ancak hukuki statüsü ve niteliği farklı olan "*kısmi zamanlı geçici öğretici*" istihdamı Devlet Memurları Kanunun 4/c maddesinde (Resmi Gazete 12056):

> *Bir yıldan az süreli veya mevsimlik hizmet olduğuna Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşlerine dayanılarak Bakanlar Kurulunca karar verilen*

> *görevlerde ve belirtilen ücret ve adet sınırları içinde sözleşme ile çalıştırılan ve işçi sayılmayan kimselerdir.*

şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin bir yıldan az süreli ya da mevsimlik hizmet değerlendirmesi kapsamında görülmesi çalışanlar arasında çoklu yapı oluşturması yanında mesleğin statüsünü olumsuz etkileyebilir. Bu uygulamaya katılan bireylerin algılamaları dışında, yükseltilmeye ihtiyaç duyulan mesleki çekiciliği de olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Her iki kapsamda istihdam edilmiş bulunan personel de sözleşmeli olarak nitelendirilmektedir. Sözleşmeli personel kavramı Türk hukuk sistemi içinde statüsü, istihdam dayanakları, hakları, ödevleri, yetkileri, aylık, ödenek ve diğer özlük işleri bakımından tartışmalı bir konudur. Öğreti ve yargı kararlarında üzerinde anlaşılmış tek bir tanım olmamakla birlikte sözleşmeli personel ana hatlarıyla kamu hizmeti gören, memur ve işçiden ayrı kamu hukuku bağlantısı olan kimsedir, seklinde tanımlanabilir. Sözleşmeli personel, hem memur hem de isçi statüsü dışında kalan buna rağmen her iki kavram ile benzerlikleri de bulunan üçüncü bir kategori oluşturmaktadır (Aslan, 2006; Pınar 2003).

Anayasanın 128 maddesinde kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevlerin memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle görüleceği ifade edilmektedir. Anayasanın kamu görevleri ile ilgili tanımına göre İşçi ve memur sayılmayan sözleşmeli personelin "diğer kamu görevlileri" kapsamına alınabileceğini (Aslan, 2006; Karaca 1993) düşünenlerin yanında, bu görüşe karşı çıkanlar da bulunmaktadır. Karşı çıkanlar diğer kamu görevlileri kapsamında yer alanların çalıştıkları kurumlara göre, kadro karşılık gösterilmek şartıyla 657 sayılı kanun kapsamında sayılanların memur sayılabileceklerini düşünmektedirler. (Pınar 2003). Bu görüşe göre kadro karşılığı atanan sözleşmeli öğretmenlerin memur statüsünde yer aldıkları söylenebilir. Anayasa Mahkemesinin aldığı son kararlar da bu yönde değerlendirilmektedir (Aslan 2006). Ancak uygulamada sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlere SSK mevzuatının da uygulanıyor olması, Anayasa Mahkemesi kararının uygulamaya yansıtılmadığını diğer kamu görevlileri olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Genel olarak ele alındığında, bir çalışma alanı ya da meslek içinde oluşan çoklu yapı yanında sözleşmeli personel uygulamasının hukuki durumundan kaynaklanan çoklu bir yapı ortaya çıkmıştır. Sözleşmeli personele ilişkin olarak çok sayıda kamu kurum ve kuruluşlarının teşkilat kanunları, KHK' lar ve Bakanlar Kurulu Kararlarından oluşan pek çok düzenleme bulunmaktadır. Bu durum uygulamada birliği bozmakta ve farklı statülerde olmakla birlikte aynı isi yapanlar arasındaki farklılıkları artırmaktadır. Değişik düzenlemeler değişik uygulamaları beraberinde getirdiğinden ücret, sosyal haklar vb. konularda farklılaşmalar ortaya çıkmaktadır (Aslan, 2006) Bu durumun çalışanlar üzerinde güdülenmeden iş doyumuna kadar uzanan pek çok konuda etki yapacağı öngörülebilir.

Bu nedenle öğretmenlerin sözleşmeli ve geçici istihdamlarının insan kaynakları yönetimi ilkeleri bakımından da değerlendirilmesi gerekir. İnsan kaynakları

yönetimi ilkeleri yeterlik, kariyer, eşitlik, güvence, yansızlık ve sınıflandırmadır (Argon ve Eren 2004).

Örgüte girişte ve yükselmede ırk, din, dil, cinsiyet, siyasal eğilimler gibi gibi bireysel özellikler dikkate alınmadan, yalnızca işin gerektirdiği bilgi, beceri, yetenek ve başarının dikkate alınması yeterlik ilkesinin uygulandığını gösterir (Argon ve Eren 2004). Hizmet sözleşmeleri incelendiğinde sözleşmeli öğretmenlerin seçiminde kadrolu öğretmen seçiminde uygulanan kriterler dikkate alındığından yeterlik ilkesinin gözetildiği söylenebilir.

Kariyer, bireyin çalışma hayatı boyunca herhangi bir alanda ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanması olarak tanımlanabilmektedir. En yaygın anlamıyla kariyer, seçilen iş hayatında ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla para kazanmak; daha fazla sorumluluk üstlenmek; daha fazla statü, güç ve saygınlık elde etmek olarak anlaşılmaktadır. Kısmı zamanlı geçici öğretmen olarak atananlar on aylık süre ile atandıkları ve sosyal haklar bakımından 506 saylı Sosyal Sigortalar Kanununa tabi oldukları için (Resmi Gazete 25932) gelecek planı yapmaları olası değildir. Öğretmenlik mesleğinde kişiye yönelik kariyer sistemi uygulandığı için sözleşmeli öğretmenlerin planlı ilerleme ve yükselme olanaklarının sınırlandırılmış olduğu söylenebilir. Yöneticilik, müfettişlik ve kariyer basamaklarında yükseltilme sınavlarına başvuruda kıdem şartı arandığı için bu kişilerin sayılan ve benzeri görevlere giriş başvurma hakkını kazanıp kazanamadıkları açık değildir. Ayrıca sözleşmelerin fesh edilme olasılığının yüksek olması gelecek için kariyer planı yapmalarını olumsuz yönde etkileyecektir.

İnsan kaynakları yönetiminin diğer bir ilkesi de eşitliktir. Örgütte yeni işgören alımında ve eski çalışanların kariyer planlarını gerçekleştirmelerinde eşitlik tanınması, onların bilgi beceri, kişilik, yetenek ve güdülenme düzeyleri dışında başka ölçütlere yer verilmemesi eşitlik ilkesini gerektirir. Örgütte eşitlik ilkesi, fırsat, yükselme ve paylaşım eşitliğinin sağlanması ile gerçekleşebilmektedir (Argon ve Eren 2004). Sözleşmeli öğretmen istihdamı ile öğretmenlik mesleğinde çoklu statü oluşmuştur. Kadrolu öğretmenlerle sözleşmeli ve kısmı zamanlı geçici statüsünde çalışan öğretmenlerin hukuki statüsü farklılaştığı için, yükselme ve paylaşım eşitliğinin sağlanması olası görülmemektedir.

Öğretmenlik mesleğinde yeni istihdam biçimleriyle oluşturulmuş bulunulan çoklu statünün iş güvencelerini de farklılaştırmıştır. Tüm çalışma yaşamını mesleğine ve örgüte adayan işgören, karşılığında hizmet güvencesi istemekte, ağır bir kusur işlemedikçe işini ve buna bağlı sosyal haklarını kaybetmek istememektedir. Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu çalışanlara göre iş güvencesi oldukça azdır. Özellikle kısmı zamanlı geçici öğreticilik statüsünde bulunanların sözleşmelerinin on aylık olması (Resmi Gazete 25932) nedeniyle güvenceden söz etmek olası değildir. Memur güvenliği çalışanın şahsına tanınan bir hak olmayıp hizmetin daha iyi görülmesini sağlamaya dönüktür. İş güvencesinden yoksun bir işgörenin verimli çalışması beklenemeyeceği ifade edilmektedir (Argon ve Eren 2004).

Ancak kısmı zamanlı geçici öğreticilik statüsünde atama biçimi, MEB Personel Genel Müdürlüğünün (MEB 2006):

> 2005-2006 öğretim yılında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/C maddesi kapsamında görev yapmakta iken 30/06/2006 tarihinde sözleşmesi sona eren kısmi zamanlı geçici öğreticilerin örgün eğitim kurumlarında görev yapmak üzere, 657 sayılı Kanunun 4 üncü maddesi (B) bendi kapsamında istihdamlarına ilişkin ekte gönderilen hizmet sözleşmesi, öğreticilerle il veya ilçe millî eğitim müdürlükleri arasında karşılıklı olarak 4Temmuz 2006- 3l Temmuz 2006 tarihi mesai bitimine kadar imzalanacaktır. ..

2006/58 numaralı genelgesi ile son verilmiştir. Ancak bu statüde bulunan öğretmenler yine sözleşmeli statüde ancak bu kez 657 Sayılı Kanunun 4.maddesi B bendine göre düzenlenmiş bir sözleşmeye imza atmışlardır.

Uçman (2006) bu uygulamalarla öğretmenlik mesleğinin istihdam biçiminin değiştirilmeye çalışıldığını, uygulanmakta olan neo liberal politikaların bir sonucu olarak gelecekte öğretmenlikte ana istihdam biçiminin sözleşmeli öğretmenlik olacağını öngörmektedir. Son günlerde Türkiye'nin gündeminde olan Kamu Personeli Kanun Tasarısı Taslağının birçok maddesinde memurluktan sözleşmeliğe geçişi görmenin mümkün olduğunu belirterek öngörüsünü desteklemektedir.

Sözleşmeli öğretmen istihdamı 2005 yılında başlatılan yeni bir istihdam biçimidir. Var olan sorunlar bazı sendika ve öğretmen örgütleri dışında henüz kamuoyuna yansıyarak yeterince tartışılmamaktadır. Anayasa mahkemesine yansıyan davada Danıştay 12. Dairesi, önce yürütmeyi durdu sonra Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu, yürütmenin durdurulmasına yapılan itirazı reddetti. (Sabah Gazetesi 16.06.2006). Böylece sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının yolu açılmış oldu. Ancak yüksek mahkemenin çeşitli birimleri arasında ve hukuk literatüründeki tartışmalarda hukuki statüsü açısından bile bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (Aslan 2006, Pınar 2003).

Hukuki yönü karmaşık ve tartışmalı olan sözleşmeli statüye yeni geçmiş bulunan MEB da uygulamada da bir bütünlük olmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının sık sık kamuoyu duyuruları (MEB 2005) ve hazırladığı genelgelerden de (MEB 2006; MEB 2007) anlaşıldığı üzere, sözleşmeli öğretmenleri çalıştıran il, ilçe ve okul müdürlerinin konuya ilişkin tereddütleri ve bu statüde istihdam edilmiş bulunanların endişe ve şüpheleri bulunmaktadır. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının (2006/58) genelgesinde de (MEB 2006):

> ... Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının ilk defa yapılıyor olması nedeniyle hizmet sözleşmesinde yer verilmeyen hususlarda veya herhangi bir konuda tereddüde düşülmesi durumunda gecikmeye meydan verilmeden Bakanlığımızdan görüş sorulacak, alınan görüş doğrultusunda işlem yapılacaktır.

biçiminde açıkça ifade edilmiştir. Uçmanın (2006) öngördüğü gibi sözleşmeli personel istihdam biçiminin genişleyerek süreceği görülmektedir. MEB 2008 – 2009 öğretim yılında da sözleşmeli öğretmen alımını gerçekleştirmiştir. Bu nedenle, kanunun çeşitli açılardan tartışılmasının yararlı olacağı

düşünülmektedir. Bu tartışmaya katkıda bulunmak amacıyla bu araştırma, kadro karşılığı sözleşmeli öğretmenlik ve kısmi zamanlı geçici öğretmenlik istihdam biçiminin hukuki statüsünün tartışılarak betimlenmesi ve durumlarına ilişkin sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerinin saptanmasını amaçlamıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve yaşlarına göre; görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı, araştırmanın alt amacını oluşturmuştur. Araştırma literatüre katkıda bulunması, sözleşmeli öğretmenlerin soruna ilişkin görüşlerinin saptanarak ilgililere duyurulması ve sorunun çözümüne yönelik geliştirilecek siyasa belirleme çalışmalarında ışık tutulması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma tarama niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Öncelikle ilgili literatür ve yasalar taranarak sözleşmeli öğretmenlik ve kısmi zamanlı geçici öğretmenlik istihdam biçiminin yasal statüsü tartışılmıştır. Daha sonra literatür ve sözleşmeli ve kısmi zamanlı geçici statüde çalışan öğretmenlerle görüşülerek sorunlar saptanarak sorunlar saptanmıştır. Listelenen sorunlar çalışma grubu dışından iki Türkçe öğretmenine okutularak görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Başlangıçta 75 soru bulunan ölçme aracı, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilerek 44 soruya indirilmiştir. Sorunlar, insan kaynakları yönetiminin işlevleri ile ilgili Yalçın (1991)'ın yaptığı sınıflama esas alınarak sorun alanlarına ayrılmıştır. Buna göre sözleşmeli öğretmenlerin sorun alanları; insan kaynaklarının temini ve işe yerleştirilme, geliştirme, ücretleme, bütünleştirme, sağlık – korunma ve diğer olmak üzere toplam 6 alanda toplanmıştır.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları ve branşlarına ilişkin sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlerin sözleşmeli statülerine bağlı olarak görüşlerini alabilmek için oluşturulmuş 44 önerme yer almıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2007 – 2008 öğretim yılında Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda sözleşmeli statüde çalışan 398 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada örneklem alınmayıp çalışma grubunun tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçme aracı, ulaşım kolaylığı bulunan yerleşimlerde bulunan öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından ulaştırılmış, uzak yerleşim birimlerinde bulunanlara posta ile ulaşılmaya çalışılmıştır. 180 ölçme aracı geri dönmüş ancak bunlardan 129 tanesinin kullanılabilir olduğu saptanarak araştırmada yararlanılmıştır. Çalışma grubunda çalışan öğretmenlerin yaşları, branşları ve cinsiyetlere göre dağılımı aşağıda tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sözleşmeli Statüde Çalışan Öğretmenlerin Yaş, Branş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Değişken		N	%
Yaş	20 - 25	86	67
	26 ve Üstü	43	33,3
Branş	Sınıf Öğretmeni	46	35,7
	Diğer	83	64,3
Cinsiyet	Erkek	45	34,9
	Kadın	84	65,1

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunu (% 67) 20 – 25 yaş dilimde olanlar, oluşturmuştur. Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğünde 13 ayrı branşta sözleşmeli statüde öğretmen çalışmaktadır. Bazı branşlarda öğretmen sayıları istatistiksel işlem yapılamayacak kadar az olduğu görülmüştür. Örneğin sosyal bilgiler alanında 2, teknoloji ve tasarımda 2 ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında 1 öğretmen bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretmenler sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri olarak iki kategoriye indirilmiştir. Buna göre çoğunluğu (%64) branş öğretmenleri oluşturmuştur. Cinsiyetlere göre ise çoğunluğu (%65) kadınlar oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma ile elde edilen veriler, SPSS programı 15 versiyonu ile çözümlenmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin insan kaynaklarının temini ve işe yerleştirilme, geliştirme, ücretleme, bütünleştirme ve sağlık – korunma alanlarında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde % ve frekansları alınmış, bu alanlara ilişkin görüşleri arasındaki fark t ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin "diğer" alanındaki önermelere ilişkin görüşleri çapraz tablolara aktarılarak Ki - kare ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, insan kaynakları yönetiminin araştırmada kapsanmış olan alanlarına göre gruplandırılmış olarak sunulmuştur. Buna göre, ücretleme, sağlık insan kaynaklarının temini ve işe yerleştirilme, geliştirme, diğer ve bütünleştirme biçiminde sunulmuştur.

Tablo 2. Sözleşmeli Öğretmenlerin Ücretleme Alanındaki Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
Maaşım zamanında yatıyor	N	54	49	1	17	8	129
	%	41,9	38	0,8	13,2	6,2	100

Ek ders ücretleri zamanında yatıyor	N	33	37	9	35	15	129
	%	25,6	28,7	7	27,1	11,6	100
Almış olduğumuz maaş beni tatmin ediyor	N	17	41	25	29	17	129
	%	13,2	31,8	19,4	22,5	13,2	100
Diğer kurumlardaki üniversite mezunu sözleşmeli çalışanlara oranla MEB çalışanlarına daha az maaş veriliyor	N	51	34	31	9	4	129
	%	39,5	26,4	24	7	3,1	100
Ek ders ücretlerinden SSK primi kesilmesi beni rahatsız ediyor	N	74	44	2	8	1	129
	%	57,4	34,1	1,6	6,2	0,8	100
Sözleşmeli öğretmenler özür durumu tayinlerinde yolluk alabilmeli	N	110	11	3	1	4	129
	%	85,3	8,5	2,3	0,8	3,1	100
Sözleşmeli öğretmenler de kadrolu öğretmenler gibi eş ve çocuk yardımı almalı	N	111	8	3		7	129
	%	86	6,2	2,3		5,4	100
Sözleşmeli öğretmenler de kadrolu öğretmenler gibi doğum ve ölüm yardımı almalı	N	93	27	3	3	1	129
	%	72,1	20,9	2,3	2,3	0,8	100

Tablo 2'ye göre "Almış olduğumuz maaş beni tatmin ediyor" önermesine sözleşmeli öğretmenlerin (% 45) yarısına yakını **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtirken % 36' sı **katılmıyorum** ve **kesinlikle katılmıyorum** düzeyinde görüş belirtmiştir. Bunun yanında "Diğer kurumlardaki üniversite mezunu sözleşmeli çalışanlara oranla MEB çalışanlarına daha az maaş veriliyor" önermesine çalışma grubunun çoğunluğu (%65) **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamına yakını, ek ders ücretlerinden SSK primi kesilmemesinden rahatsız duyduğunu (% 91), özür durumu tayinlerinde yolluk verilmesi (% 94), eş ve çocuk yardımı verilmesi (% 93) ve doğum ve ölüm yardımı verilmesi (%92), gerektiği konusunda **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtmiştir.

Buna göre öğretmenlerin yarısına yakının maaşlarını tatmin edici bulduğu, ancak diğer kurumlarda sözleşmeli çalışanlar ile kendilerini kıyasladıklarında çoğunluğunun maaşlarını az bulduğu, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakının, ek ders ücretlerinden SSK primi kesilmesinden, özür durumu tayinlerinde yolluk verilmemesinden, eş ve çocuk yardımı ve doğum ölüm yardımı alamamalarından rahatsız olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Sözleşmeli Öğretmenlerin Sağlık ve sağlama yerleştirme Alanındaki Sorunlara İlişkin Görüşleri

	N/%	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
Sağlık hizmetlerinden yararlanabilmek için doksan gün beklemek beni rahatsız ediyor	N	74	37	6	7	5	129
	%	57,4	28,7	4,7	5,4	3,9	100
Sağlık hizmetlerinden yararlanırken sıkıntılar yaşıyorum	N	26	33	23	38	9	129
	%	20,2	25,6	17,8	29,5	7	100
Sevk kağıdını MEM yerine çalıştığım kurumdan almak isterim	N	83	33	4	2	7	129
	%	64,3	25,6	3,1	1,6	5,4	100
Özür durumu hariç yer değiştirme (il içi/il dışı) hakkımın olmaması beni olumsuz yönde etkiliyor	N	74	34	11	7	3	129
	%	57,4	26,4	8,5	5,4	2,3	100
Doğuda kadrolu olacağıma batıda sözleşmeli öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim	N	29	18	33	21	28	129
	%	22,5	14	25,6	16,3	21,7	100
Sözleşme ücreti karşılığı ders saatini doldurmak için başka okullarda çalışmak istemiyorum	N	44	38	22	13	12	129
	%	34,1	29,5	17,1	10,1	9,3	100
Sözleşmeli öğretmenler asker dönüşü yeniden aynı eski yerinde göreve başlarken sorun yaşamaktadır	N	18	24	67	18	2	129
	%	14	18,6	51,9	14	1,6	100

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamına yakını (%86) göreve ilk başladıklarında, sağlık hizmetlerinden yararlanabilmek için doksan gün beklemekten ve yine tamamına yakını (%90), hastalandıklarında sevk kağıtlarını çalıştıkları okullar yerine Milli Eğitim Müdürlüğünden olmak zorunda olmalarından rahatsız olduklarını **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirterek ifade etmişlerdir. Bunların yanında "Sağlık hizmetlerinden yararlanırken sıkıntılar yaşıyorum" önermesine öğretmenlerin yarısına yakını (%46) **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde katılmıştır

Bu görüşlere bakarak sözleşme statüde olmalarına bağlı olarak, öğretmenlerin tamamına yakınının, sağlık hizmetlerinden yararlanabilmek için doksan gün beklemek ve hastalandıklarında sevk kağıtlarını çalıştıkları okullar yerine Milli Eğitim Müdürlüğünden olmak zorunda olmalarından ve yarısına yakının sağlık hizmetlerinden yararlanırken sıkıntılar yaşandığını düşündükleri söylenebilir.

Sağlama yerleştirme alanıyla ilgili olarak "Özür durumu hariç yer değiştirme (il içi/il dışı) hakkımın olmaması beni olumsuz yönde etkiliyor" önermesine

sözleşmeli öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84), "Sözleşme ücreti karşılığı ders saatini doldurmak için başka okullarda çalışmak istemiyorum" önermesine öğretmenlerin çoğunluğu (% 64) **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde katılmışlardır. Diğer yandan "Doğuda kadrolu olacağıma batıda sözleşmeli öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim" önermesine %22.5 kesinlikle katıldığını ifade ederken % 21,7 si kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Bu görüşlerden hareketle sözleşmeli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadrolu öğretmenler gibi yer değiştirme haklarının olmamasından ve çoğunluğunun sözleşmede belirtilen ders saatini doldurmak için başka okullara gönderilmelerinden rahatsız oldukları söylenebilir. Diğer yandan "Doğuda kadrolu olacağıma batıda sözleşmeli öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim" önermesine kesinlikle katılanlar ile kesinlikle katılmayanların oranının bir birine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu konuda kararsızların oranı da (%25.6). oldukça yüksektir. Buna göre sözleşmeli statüde çalışanların bir kısmı, batı bölgelerinde çalışmayı sözleşmeli statü de olsa bir avantaj olarak düşünürken, diğer kısmının bunu avantaj olarak görmediği söylenebilir. Kararsız olanlar da dikkate alındığında aslında öğretmenlerin kafaların karışık olduğu düşünülebilir.

Tablo 4. Sözleşmeli Öğretmenlerin Geliştirme Alanındaki Sorunlara İlişkin Görüşleri

	N/%	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
Maaş hesaplanmasında esas olan derece ve kademenin sabit olması adil değil	N	64	35	14	11	5	129
	%	49,6	27,1	10,9	8,5	3,9	100
Sözleşmenin fesih edilebilecek olması geleceğe ilişkin beni kaygılandırıyor.	N	61	34	11	15	8	129
	%	47,3	26,4	8,5	11,6	6,2	100
Çalıştığım yıllara karşılık hizmet puanı alamamak beni üzüyor	N	100	17	5	1	6	129
	%	77,5	13,2	3,9	0,8	4,7	100
Aday öğretmen eğitimine tabi tutulmama rağmen kadrolu öğretmen olduğumda stajyerliğimin kaldırılması için bir yıl beklemek istemiyorum	N	101	16	3	3	6	129
	%	78,3	12,4	2,3	2,3	4,7	100
Yönetici olma hakkına sahip olamamak adil değil	N	100	19	3	1	6	129
	%	77,5	14,7	2,3	0,8	4,7	100
Sözleşmeli öğretmenler de kariyer basamaklarında yükselme hakkına sahip	N	103	16	5	-	5	129
	%	79,8	12,4	3,9	-	3,9	100

olmalı							
Müfettiş olmak için kadrolu öğretmen olma şartı aranmamalı	N	82	29	4	2	12	129
	%	63,6	22,5	3,1	1,6	9,3	100
Yurt dışı görevlendirmelerinde kadrolu olma şartı aranmamalı	N	99	20	3	2	5	129
	%	76,7	15,5	2,3	1,6	3,9	100

Tablo 4 'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu; "Maaş hesaplanmasında esas olan derece ve kademenin sabit olması adil değil" (%77), "Sözleşmemin fesih edilebilecek olması geleceğe ilişkin beni kaygılandırıyor" (%74) önermelerine (%77) **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtmiştir. Tablo 6'da yer alan, kadrolu öğretmenlerin sahip olduğu ancak sözleşmeli statüde çalışanlara verilmeyen, kariyer geliştirme ile ilgili önermelerin tümüne öğretmenlerin tamamına yakının **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde katıldığı görülmüştür. Buna göre sözleşmeli öğretmenlerin tamamına yakınının, statülerine bağlı olarak kariyer gelişimlerinin engellenmesini sorun olarak gördükleri söylenebilir. Bu durum MEB örgütü çalışanları arasında kadrolu ve sözleşmeli biçiminde ikili bir yapı oluşturulduğunu göstermektedir. Sözleşmeli öğretmenlerin de bu yapıyı algıladıkları ve bundan rahatsız olduklarını göstermektedir. Bu durumun ileride daha derinleşerek öğretmenlerin performansını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Sözleşmeli Öğretmenlerin "Diğer" Alanındaki Önermelere İlişkin Görüşleri

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum	N	16	20	18	22	53	129
	%	12,4	15,5	14	17,1	41,1	100
Bankalardan kredi alırken sözleşmeli çalışmanız sebebiyle sorun yaşıyorum	N	38	28	32	20	11	129
	%	29,5	21,7	24,8	15,5	8,5	100
Sözleşmeli öğretmen olmaktan memnunum	N	16	41	29	20	23	129
	%	12,4	31,8	22,5	15,5	17,8	100
Sözleşmeli olmak yerine kadrolu öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim	N	96	14	8	8	3	129
	%	74,4	10,9	6,2	6,2	2,3	100
İş güvencem var	N	13	24	40	34	18	129
	%	10,1	18,6	31	26,4	14	100
Sözleşmeli öretmenler asker öğretmenlik	N	95	18	14	2		129

yapabilmeli	%	73,6	14	10,9	1,6		100
Sözleşmemi hiç okumadım	N	17	17	7	46	42	129
	%	13,2	13,2	5,4	35,7	32,6	100

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğunluğu (%58), "Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum" **katılmıyorum** ve **kesinlikle katılmıyorum** düzeyinde görüş belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85) "Sözleşmeli olmak yerine kadrolu öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim" önermesine **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu iki önerme birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun puanları düşük olduğu için sözleşmeli statüde atandıklarını düşünmediklerini ve büyük çoğunluğu kadrolu statüde atanmayı tercih ettiği görülmektedir. Buna göre sözleşmeli öğretmenlerin, diğer kadrolu meslektaşları gibi kadrolu atanmayı hak edecek KPSS puanına sahip olduklarını ve bu nedenle mevcut statüde atanmış olmaktan memnun olmadıkları söylenebilir. "Sözleşmemi hiç okumadım" önermesine büyük çoğunluğunun (%68) **katılmıyorum** ve **kesinlikle katılmıyorum** düzeyinde görüş belirtmiş olması da, bu öğretmenlerin sözleşmelerini okumuş oldukları ve içinde bulundukları durumu bilerek geldiklerini göstermektedir. Bu durum Türkiye'deki işsizlik oranlarının yüksek olmasının, onları bu seçeneği kabule zorladığını düşündürmektedir. Bunun yanında "İş güvencem var" önermesine öğretmenlerin yalnızca %29'unun **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtmesi de büyük çoğunluğunun kararsız ya da iş güvencesi olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin sözleşmelerini okuyup haklarını bilerek geldikleri, kadrolu statüde atanmış olmayı tercih ettikleri, düşük puanla sözleşmeli statüde atandıklarını düşünmedikleri ve iş güvenceleri olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 6. Sözleşmeli Öğretmenlerin "Diğer" Alanındaki Önermelere İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Madde No	Yaş	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	sd	X^2
Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum	20 - 25	10	11	12	15	38	86	4	0,74
	26 ve Üstü	6	9	6	7	15	43		
Bankalardan kredi alırken sözleşmeli çalışmanız sebebiyle sorun yaşıyorum	20 - 25	25	14	24	16	7	86	4	0,188
	26 ve Üstü	13	14	8	4	4	43		
Sözleşmeli öğretmen olmaktan	20 - 25	8	24	20	18	16	86	4	0,082

memnunum	26 ve Üstü	8	17	9	2	7	43		
Sözleşmeli olmak yerine kadrolu öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim	20 - 25	7	13	30	24	12	86	4	0,388
	26 ve Üstü	6	11	10	10	6	43		
İş güvencem var	20 - 25	62	13	10	1	86		3	0,867
	26 ve Üstü	33	5	4	1	43			
Sözleşmeli öretmenler asker öğretmenlik yapabilmeli	20 - 25	9	14	6	28	29	86	4	0,261
	26 ve Üstü	8	3	1	18	13	43		

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda, %5 anlamlılık seviyesinde (S.D = 4) sözleşmeli öğretmenlerin yaşlarına göre görüşlerinin dağılımları arasında p>0,05 olduğu için fark olmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yaşları 20-25 aralığında olanlar ile 26 ve daha yukarıda yaşlarda olanların görüşleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Sözleşmeli Öğretmenlerin "Diğer" Alanındaki Önermelere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Önermeler	Cinsiyet	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	sd	X^2
Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum	E	4	3	12	11	15	45	4	0,004
	K	12	17	6	11	38	84		
Bankalardan kredi alırken sözleşmeli çalışmanız sebebiyle sorun yaşıyorum	E	12	7	11	9	6	45	4	0,384
	K	26	21	21	11	5	84		
Sözleşmeli öğretmen olmaktan memnunum	Erkek	5	18	9	4	9	45	4	0,422
	Kadın	11	23	20	16	14	84		
Sözleşmeli olmak yerine kadrolu öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim	Erkek	4	8	15	9	9	45	4	0,539
	Kadın	9	16	25	25	9	84		
İş güvencem var	Erkek	40	4	1	0	45		3	0,026
	Kadın	55	14	13	2	84			
Sözleşmeli öretmenler asker öğretmenlik yapabilmeli	Erkek	4	6	1	20	14	45	4	0,432
	Kadın	13	11	6	26	28	84		

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda, "Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum" önermesiyle ilgili olarak, Ki-Kare test

istatistik değeri 0,004 olarak hesaplanmıştır. P<0,05 olduğu için cinsiyetlere göre görüşler arasında fark olduğu kabul edilmiştir. Buna göre sözleşmeli öğretmen olduğu için memnun olmayan kadınların oranın erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer önermelerde öğretmenlerin görüşlerinin dağılımında p>0,05 olduğu için, cinsiyetlere göre fark olmadığı söylenebilir. Buna göre diğer önermelere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımının cinsiyet farkı olmaksızın oluştuğu söylenebilir.

Tablo 8. Sözleşmeli Öğretmenlerin "Diğer" Alanındaki Önermelere İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Önermeler	Branş	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	sd	X^2
Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum	Sınıf Öğr.	6	7	5	8	20	46	4	0,961
	Diğer	10	13	13	14	33	83		
Bankalardan kredi alırken sözleşmeli çalışmanız sebebiyle sorun yaşıyorum	Sınıf Öğr.	12	10	11	7	6	46	4	0,733
	Diğer	26	18	21	13	5	83		
Sözleşmeli öğretmen olmaktan memnunum	Sınıf Öğr.	7	13	13	5	8	46	4	0,592
	Diğer	9	28	16	15	15	83		
Sözleşmeli olmak yerine kadrolu öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim	Sınıf Öğr.	6	6	17	11	6	46	4	0,586
	Diğer	7	18	23	23	12	83		
İş güvencem var	Sınıf Öğr.	34	7	5	0	46		3	0,755
	Diğer	61	11	9	2	83			
Sözleşmeli öretmenler asker öğretmenlik yapabilmeli	Sınıf Öğr.	7	5	4	14	16	46	4	0,631
	Diğer	10	12	3	32	26	83		

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda, %5 anlamlılık seviyesinde (S.D = 4) sözleşmeli öğretmenlerin branşlarına göre görüşlerinin dağılımları arasında fark olmadığı görülmüştür (p>0,05). Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Sözleşmeli Öğretmenlerin "Bütünleştirme" Alanındaki Önermelere İlişkin Görüşleri

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
Bir sorunla karşılaştığımda zaman yöneticiler yardımcı olmuyor	N	9	38	10	51	21	129
	%	7	29,5	7,8	39,5	16,3	100
Emekli olana kadar aynı kurumda çalışmak benim için avantaj	N	32	23	23	22	29	129
	%	24,8	17,8	17,8	17,1	22,5	100
Yöneticilerin sözleşmeli öğretmenleri yetersiz gördüğünü hissediyorum	N	11	19	29	50	20	129
	%	8,5	14,7	22,5	38,8	15,5	100
Velilerin sözleşmeli öğretmenleri mesleki olarak yetersiz gördüğünü hissediyorum	N	11	24	26	44	24	129
	%	8,5	18,6	20,2	34,1	18,6	100
Kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenleri yetersiz gördüğünü hissediyorum	N	14	18	20	53	24	129
	%	10,9	14	15,5	41,1	18,6	100
Öğrencilerin sözleşmeli öğretmenleri yetersiz gördüğünü hissediyorum	N	11	14	11	65	28	129
	%	8,5	10,9	8,5	50,4	21,7	100
Yöneticiler kadrolu öğretmenleri daha çok sahipleniyor.	N	24	32	17	43	13	129
	%	18,6	24,8	13,2	33,3	10,1	100
Sözleşmenin fesh edilebilecek olması motivasyonumu olumsuz etkiliyor	N	48	45	9	10	17	129
	%	37,2	34,9	7	7,8	13,2	100
Sözleşmeli öğretmenler ve kadrolu öğretmenler arasında gruplaşma var	N	12	15	17	41	44	129
	%	9,3	11,6	13,2	31,8	34,1	100
Emekli sandığı yerine SSK ya bağlı olmayı istemiyorum	N	50	33	28	8	10	129
	%	38,8	25,6	21,7	6,2	7,8	100
Okul müdürleri sözleşmeli öğretmenlik mevzuatına hakim değil bu nedenle karşılaşılan sorunlara muhatap bulunamıyor	N	44	41	22	10	12	129
	%	34,1	31,8	17,1	7,8	9,3	100
Atanmaya esas sözleşme açık değil bu nedenle haklarımı ve sorumluluklarımı bilmiyorum	N	49	34	28	13	5	129
	%	38	26,4	21,7	10,1	3,9	100
Atanma sözleşmesinde bazı durumlarda 657 s kanun bazı konularda da iş kanuna bağlı olmak ikirciklik yaratıyor	N	47	50	20	1	11	129
	%	36,4	38,8	15,5	0,8	8,5	100
Çalıştığım kurumda sözleşmeli	N	15	12	11	42	49	129

öğretmen oluşumla ilgili meslektaşlarımla sorun yaşadım	%	11,6	9,3	8,5	32,6	38	100
SSK'ya bağlı olmak nedeniyle kadrolu öğretmenlere oranla bazı özlük haklarından yararlanılamamaktadır	N	80	29	14	1	5	129
	%	62	22,5	10,9	0,8	3,9	100

Tablo 9'a göre öğretmenlerin çoğunluğu (%56), "Bir sorunla karşılaştığımda zaman yöneticiler yardımcı olmuyor" önermesine **katılmıyorum** ve **kesinlikle katılmıyorum** düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında emekliye ayrılıncaya kadar aynı kurumda çalışmayı öğretmenlerin yarısına yakını (%42), avantaj olarak görürken, yaklaşık aynı oranda diğer kesimi (%40), avantaj olmadığını, sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu; kendilerini yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin yetersiz gördüğü ve sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında gruplaşma var ve çalıştıkları okullarda sözleşmeli öğretmen oldukları için meslektaşlarıyla sorun yaşadıkları fikirlerine **katılmıyorum** ve **kesinlikle katılmıyorum** düzeyinde görüş belirterek katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın "Yöneticiler kadrolu öğretmenleri daha çok sahipleniyor" önermesine yarısına yakını (%43) **katılmıyorum** ve **kesinlikle katılmıyorum** düzeyinde, aynı oranda diğer kesimi ise **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde katılmışlardır.

Bütünleştirme alanındaki diğer önermeler olan; "Sözleşmenin yenilenmeme olasılığının olması motivasyonumu olumsuz etkiliyor" a %72'si, "Emekli sandığı yerine SSK ya bağlı olmayı istemiyorum" %64'ü, "Okul müdürleri sözleşmeli öğretmenlik mevzuatına hakim değil bu nedenle karşılaşılan sorunlara muhatap bulunamıyor" önermesine %66'sı, "Atanmaya esas sözleşme açık değil bu nedenle haklarımı ve sorumluluklarımı bilmiyorum" önermesine %64'ü, "Atanma sözleşmesinde bazı durumlarda 657 s kanun bazı konularda da iş kanuna bağlı olmak ikirciklik yaratıyor" önermesine %75'i, "SSK'ya bağlı olmak nedeniyle kadrolu öğretmenlere oranla bazı özlük haklarından yararlanılamamaktadır" önermesine %85'i **katılıyorum** ve **kesinlikle katılıyorum** düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu, bir sorunla karşılaştıklarında yöneticileri kendilerine yardımcı olduğunu, kendilerini yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin yetersiz gördüğü ve sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında gruplaşma var ve çalıştıkları okullarda sözleşmeli öğretmen oldukları için meslektaşlarıyla sorun yaşadıkları fikirlerine katılmadıkları söylenebilir. Buna karşın sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu, sözleşmelerinin yenilenmeme olasılığının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, emekli sandığına bağlı olmak istedikleri, atanmaya esas sözleşmenin açık olmadığını, yöneticilerinin de mevzuata hakim olmaması nedeniyle sorunla karşılaştıklarında muhatap bulamadıklarını, Atanma sözleşmesinde bazı durumlarda 657 s kanun

bazı konularda da iş kanuna bağlı olmanın ikirciklik yarattığını düşündükleri söylenebilir.

Giriş kısmında da tartışıldığı gibi ikirciklik nedeniyle sözleşmeli personel, ne işçi ne de memur sayılmakta (Aslan 2006, Pınar 2003) üçüncü bir kategori olarak "diğer kamu görevlileri" olarak tanımlanmaktadır (Aslan 2006; Karaca, 1993; Pınar 2003). Araştırmayla elde edilen veriler öğreti ve yargı kararlarında üzerinde anlaşılmış tanımı bulunmayan (Aslan 2006, Pınar 2003) sorunu teyit etmektedir.

konusu literatürde sözleşmeli öğretmenlerle ilgili burada da algılandığı gibi.

Tablo 10. Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaş Grupları Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alanlar	Yaş Grubu	N	X	S.s.	S.H.O.	F	t	sd	P
Ücretleme	20 - 25	86,00	17,31	4,72	0,51	0,02	0,88	127,00	0,38
	26 ve Üstü	43,00	16,56	4,34	0,66		0,91	90,69	0,37
Sağlık ve Sağlama	20 - 25	86,00	15,79	3,41	0,37	0,48	0,10	127,00	0,92
	26 ve Üstü	43,00	15,72	4,06	0,62		0,10	72,38	0,92
Geliştirme	20 - 25	86,00	13,55	6,18	0,67	1,45	-1,01	127,00	0,31
	26 ve Üstü	43,00	14,81	7,63	1,16		-0,95	70,35	0,35
Bütünleştirme	20 - 25	86,00	45,12	9,09	0,98	0,73	0,59	127,00	0,56
	26 ve Üstü	43,00	44,05	10,82	1,65		0,56	72,44	0,58

Tablo 10'a göre sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (p>0.05). Buna göre, insan kaynakları yönetiminin ele alınan alanlarının tümünde, öğretmenlerin görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 11.Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alanlar	Cınsıyet	N	X	S.s.	S.H.O.	F	t	sd	P
Ücretleme	Erkek	45,00	16,67	4,35	0,65	0,00	-0,71	127,00	0,48
	Kadın	84,00	17,27	4,73	0,52		-0,73	96,83	0,47
Sağlık ve Sağlama	Erkek	45,00	15,87	3,64	0,54	0,33	0,23	127,00	0,82
	Kadın	84,00	15,71	3,64	0,40		0,23	89,96	0,82
Geliştirme	Erkek	45,00	14,47	6,49	0,97	0,06	0,62	127,00	0,54
	Kadın	84,00	13,70	6,83	0,74		0,63	94,16	0,53
Bütünleştirme	Erkek	45,00	45,33	8,68	1,29	0,90	0,49	127,00	0,62
	Kadın	84,00	44,45	10,21	1,11		0,52	103,31	0,61

Tablo 11'e göre sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (p>0.05). Buna göre, insan kaynakları yönetiminin ele alınan alanlarının tümünde, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alanlar	Branş	N	X	S.s.	S.H.O.	F	t	sd	P
Ücretleme	Sınıf Ogr.	46,00	17,46	4,63	0,68	0,05	0,73	127,00	0,47
	Diğer	83,00	16,84	4,58	0,50		0,72	92,20	0,47
Sağlık ve Sağlama	Sınıf Ogr	46,00	16,39	4,37	0,64	2,14	1,46	127,00	0,15
	Diğer	83,00	15,42	3,11	0,34		1,33	70,68	0,19
Geliştirme	Sınıf Ogr	46,00	14,46	8,69	1,28	5,49	0,61	127,00	0,54
	Diğer	83,00	13,70	5,32	0,58		0,54	64,09	0,59
Bütünleştirme	Sınıf Ogr	46,00	45,09	10,68	1,57	0,13	0,29	127,00	0,78
	Diğer	83,00	44,58	9,13	1,00		0,27	81,53	0,79

Tablo 12'ye göre sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri ile branşları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$). Buna göre, insan kaynakları yönetiminin ele alınan tüm alanlarında, öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar ve bunlara dayalı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerin yarısına yakını maaşlarını tatmin edici bulduğu, ancak diğer kurumlarda sözleşmeli çalışanlar ile kendilerini kıyasladıklarında çoğunluğunun maaşlarını az bulduğu, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, ek ders ücretlerinden SSK primi kesilmesinden, özür durumu tayinlerinde yolluk verilmemesinden, eş ve çocuk yardımı ve doğum ölüm yardımı alamamalarından rahatsız olduğu görülüştür.

Sözleşme statüde olmalarına bağlı olarak, yarısına yakının sağlık hizmetlerinden yararlanırken sıkıntılar yaşandığı, tamamına yakını, sağlık hizmetlerinden yararlanabilmek için doksan gün beklemek ve hastalandıklarında sevk kağıtlarını çalıştıkları okullar yerine Milli Eğitim Müdürlüğünden olmak istememektedir.

Araştırmaya katılan sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu kadrolu öğretmenler gibi yer değiştirme haklarının olmasını ve sözleşmede belirtilen ders saatini doldurmak için başka okullara gönderilmemelerini istemektedir. Diğer yandan öğretmenlerin bir kısmı sözleşmeli de olsa doğu bölgelerine yerine batı bölgelerine atanmış olmayı bir avantaj olarak görürken aynı oranda diğer kısmı bir avantaj olmadığını düşünmektedir.

Sözleşmeli öğretmenlerin geliştirme alanıyla ilgili olarak yöneltilen önermelere çoğunlukla katıldıkları gözlenmiştir. Buna göre; maaş hesaplanmasında esas olan derece ve kademenin sabit olmasının adil olmadığını, sözleşmenin fesih edilebilme olasılığının kaygı verici olduğu, çalıştıkları yıllara karşılık hizmet puanı almak istedikleri, aday memurluk eğitimi sonunda stajyerliklerinin kalıcı

olarak kaldırılmasını, yönetici, denetçi olabilme, yurtdışında görev alabilme ve kariyer basamaklarında yükselebilme şanslarının olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu alanla ilgili görüşleri "Düşük puanla sözleşmeli de olsa öğretmen olarak atandığım için memnunum" önermesi dışında yaş gruplarına, cinsiyetlerine ve branşlarına göre fark etmemektedir. Düşük puan aldığım için sözleşmeli atandım önermesine katılmayan kadınların oranı erkeklerden yüksektir.

Sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğunun sözleşmelerini okudukları, düşük puan aldıkları için sözleşmeli statüde atandıklarını düşünmedikleri, kadrolu olarak atanmış olmayı tercih ettikleri ve iş güvenceleri olmadığını düşünmektedirler.

Sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu, bir sorunla karşılaştıklarında yöneticilerin kendilerine yardımcı olduğunu, kendilerini yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin yetersiz gördüğü ve sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında gruplaşma olduğu ve çalıştıkları okullarda sözleşmeli öğretmen oldukları için meslektaşlarıyla sorun yaşadıkları fikirlerine katılmamaktadırlar. Buna karşın sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu, sözleşmelerinin yenilenmeme olasılığının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, emekli sandığına bağlı olmak istedikleri, atanmaya esas sözleşmenin açık olmadığını, yöneticilerinin de mevzuata hakim olmaması nedeniyle sorunla karşılaştıklarında muhatap bulamadıkları ve atanma sözleşmesinde bazı durumlarda 657 s kanun bazı konularda da iş kanuna bağlı olmanın ikirciklik yarattığını görüşündedirler.

Araştırmaya katılan sözleşmeli öğretmenlerin insan kaynaklarının temini ve işe yerleştirilme, geliştirme, ücretleme, bütünleştirme ve sağlık – korunma alanlarıyla ilgili kendilerine yöneltilen önermelerin tamamına ilişkin görüşlerinde; yaş gruplarına, cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öneriler

- Sözleşmeli öğretmenlerin yasal altyapısının gözde geçirilerek "diğer kamu görevlileri" statüsünden çıkartılması ve diğer meslektaşları gibi devlet memurları statüsüne kavuşturulması var olan ikircikliğin ortadan kaldırılmasına, sözleşmeli öğretmenlerin insan kaynakları yönetiminin geliştirme ve bütünleştirme, sağlık gibi bir çok alanındaki sorunlarının çözümüne katkı getireceği düşünülmektedir.
- Atanmaya esas sözleşmelerin daha açık biçimde hazırlanması, sözleşmeli öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları konusunda bilgilendirilerek sözleşmeyi imzalamalarının sağlanması önerilmektedir.
- Sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında hak ve sorumluluklarda denklik sağlanması ve böylece var olan farklılıkların ortadan kaldırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Argon Türkan ve Altay Eren. *İnsan Kaynakları Yönetimi* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Arslan, Mehmet. (1997). "Son Öğretmen Atamaları Üzerine Düşünceler ve Bazı Öneriler" *Çağdaş Eğitim*, 231, Nisan.

Aslan Arzu "Kamu Kuruluşlarında Sözleşmeli Personel Uygulaması ve İşçi Statüsü İle Karşılaştırılması" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, 2006

Ateş Mustafa. (1995). *Kamu Hizmetlerinde İşe Alma Sistemleri ve Türkiye'de Uygulanan Politikalar Üzerine Bir İnceleme*. Ankara, DPT Yayını No:2383.

Başaran, İ.Ethem. (1982). *Temeleğitim ve Yönetimi*, Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını N:112.

Buraslıoğlu, Ziya. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Baskı), Ankara: Pegem Yayınları, No:9.

Gündüz, H.Basri "Öğretmenlik Mesleğine Giriş Denetimi", Çağdaş Eğitim Dergisi 228, 39-43 (1997)

Gündüz, H.Basri. "Sınıf Öğretmenlerinin İstihdamı ve Sorunları" 3. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adana, 1997.

Karaca, İbrahim. "Kamu Sektöründe Sözleşmeli Personel Uygulaması" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, 1993.

Kaynak Tuğray ve Diğerleri. *İnsan kaynakları Yönetimi*, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No:276, İstanbul, 1998

MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2006/58 Genelge http://personel.meb.gov.tr/upload/genelge_sozlesmeli_2006_58.pdf 04.04.2008.

MEB "Sözleşmeli Personel Görevlendirilmesi" konulu Personel Genel Müdürlüğü Genelge 2007/86 http://personel.meb.gov.tr/upload/genelge_sozlesmeli_2007_86.pdf 04.04.2008

Nelson, F.Howard. International Comparison of Teacher Salaries And Conditions of Emloyment. Http: //www .aft.org .research /Reports/ İnterntl/ ncessal /.htm. December. 1997.

Pınar, İbrahim. *Memur Suçlarında İdari ve Adli Soruşturma Rehberi*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003.

Resmi Gazete (12056) *Devlet Memurları Kanunu* (657 sayılı)

Resmi Gazete 25932 "Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılanması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar" 9345 sayılı *Bakanlar Kurulu Kararı*, 2005.

Sabah Gazetesi "Sözleşmeli Öğretmenlik Yolu Açıldı" 16.06.2006.

Sezgin, İlhan "Mesleki ve Teknik Eğitimin Eğitim Hizmetlerindeki Yeri ve Önemi", Tercüman Milli Eğitim Sempozyumu, İstanbul, 1984.

Uçman, Hamit. MEB'in Öğretmen İstihdam Biçimleri" http://194.27.26.6/~karahan/Seminer/2005-6/meb-hamitucman.pdf 05.04.2008.

Ünal, Işıl. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara, Epar Yayınları.

Varış, Fatma. "Öğretmen Yetiştirme Üzerine", 50. Yıla Armağan, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:36, Ankara, 1973.

"KÜRESEL DİL" KAVRAMININ DÜŞÜNDÜRDÜKLERİ

Emine KOLAÇ*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin "küresel dil" kavramına ilişkin algılarını ve görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla 336 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiş, elde edilen bulgular nicel olarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden "doğrudan alıntılar" yapılarak sunulmuştur.

Ulaşılan bulgular ışığında "küresel dil" kavramına; *"evrensel dil, dünya dili, uluslararası dil, ortak iletişim dili, kullanımı en yaygın dil, en çok gereksinim duyulan dil*" anlamlarının yüklendiği, küresel dile gereksinim olduğu görüşünün ağırlıklı kazandığı, buna neden olarak; *"uluslararası iletişimi kolaylaştırma, hızlandırma, iletişimde dilden kaynaklanan yanlış anlaşmaları ortadan kaldırma vb."* görüşlerin sunulduğu, İngilizcenin küresel dil olduğu görüşünün büyük oranda benimsendiği, buna neden olarak; *"İngilizcenin geniş bir coğrafyada kullanılması, dünya üzerinde en fazla konuşulan dil olması, bütün dünyada iletişimin bu dil ile daha kolay sağlanması, vb."* görüşlerin sunulduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Küresel Dil, Küreselleşme, Anadili

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the perceptions and opinions of the last year students of Turkish Language and Literature Department and Foreign languages Education Departments about "Global Language". For this aim, it was consulted the opinions of 336 students. A questionnaire form consisted of open ended and multiple choice questions was used as a data collection implement. The collected data was analyzed descriptively, and then the results were given quantitatively. The results were came out by making "direct quotations" from the participants opinions.

Under the light of the results, it was seen that it was given to some meanings to the concept "global language" such as; *"universal language, world language, international language, lingua franca, common language, most wanted language"* and the opinion of the need of a global language got more importance and as the reasons *"facilitate the international communication, accelaration, remove the misunderstandings caused by the language in communication etc."* were put forward, the opinion that English is the global language got more importance and as the reasons: *"English is used in a wide geography, most spoken language*

* Yard. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

in the world, the communication is easier with this language in the world etc" were put forward.
Keywords: Global language, globalization, mother tongue

1. GİRİŞ

Teknolojinin, bilgi akışının akıl almaz bir hızla değiştiği, geliştiği, her alanda sınırların ortadan kalktığı, mesafe kavramının yok olmaya başladığı yaşadığımız yüzyıl, bütün bu baş döndürücü gelişmelere paralel olarak dünya ülkelerinin gündemlerine bazı ortak kavramların yerleşmesine de tanıklık etmektedir. Bu kavramlardan en dikkat çekici olanı hiç kuşkusuz 1980'li yıllardan itibaren siyasi, soysal, kültürel, ekonomik açıdan bütün toplumları etkileyen, özellikle de sosyal bilimlerin sıkça üzerinde durduğu küreselleşme kavramıdır.

TDK Türkçe Sözlük'te (2008); "Küreselleşmek durumu, globalleşme" şeklinde tanımlanan küreselleşmenin;*"küre"* (Bütün noktaları merkezden aynı uzaklıkta bulunan bir yüzeyle sınırlı cisim; yeryüzü, dünya), *"küresel"* (Küre ile ilgili olan; küre şeklinde olan, kürevi) ve *"küreselleşmek"* (Dünya milletleri, ekonomi, siyaset ve iletişim bakımlarından birbirine yaklaşma ve bir bütün olmaya götürmek, globalleşmek) kavramlarıyla sıkça bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların Türkçe sözlükteki karşılıklarından yola çıkarak "küreselleşme" ve ilgili kavramların aslında *"birbirine yaklaşmayı, sınırların ortadan kalktığı bir bütünü"* ifade ettiği, küreselleşme/ küreselleşmek ve globalleşme/ globalleşmek kavramlarının da birbirlerini karşıladıkları görülmektedir.

Sözlük anlamlarının dışında, kavrama yönelik tanımların ve bakış açılarının da oldukça geniş bir yelpazeyi kapladığı dikkati çekmektedir. Maddi ve manevi değerlerin ve bu değerler doğrultusunda oluşan birikimlerin ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması (DPT, 1995: 1), emperyalizm kavramının ta kendisi (Timur, 2000: 141), üçüncü dünya olarak yüzyıllar önce sahip olduğumuz kolonileşme (Ucuzsatar, 1999: 13), çağdaş kapitalizmin zorunlu bir bileşeni (Robertson, 1999: 280), hemen her ülkenin iç siyasetini ve dış ilişkilerini biçimlendiren kapsayıcı ve uluslararası bir sistem (Friedman, 2003: 30) olarak değerlendirilen küreselleşme en genel anlamıyla; uluslararası ticaretin yaygınlaşması, emek ve sermaye hareketlerinin artması, ülkeler arasındaki siyasi kutuplaşmaların sona ermesi, teknolojideki hızlı değişim sonucunda ülkelerin ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel açıdan birbirine yakınlaşmaları (Aktan, 2003: 120) şeklinde tanımlanabilir.

Ekonomistlere göre ekonomide ulusal sınırların kalkması, pazarın ulusal otoritelerin denetiminden kurtulması şeklinde algılanan küreselleşme siyasi anlamda, yeni siyasilerin ve siyasi ilişkilerin oluşmasına karşılık gelirken kültürel alanda ise bütün ülkelerin, ulusların tek noktada birleşmesi şeklinde ifade edilmektedir (Yılmaz 2004: 61). Kimine göre modernleşmenin devamı, kimine göre bütünleştirici ve birleştirici kimine göre ise ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir süreç olarak değerlendirilen küreselleşmenin genel anlamda bölgesel bütünleşme ve

yerelleşme süreçleriyle birlikte işleyen, çelişkileri ve çatışmaları bünyesinde barındıran bir görünüm sunduğu söylenebilir (Gelekçi, 2005: 94).

Peki bütün dünyayı etkileyen ve etkilemeye devam edecek olan bu sürece nasıl girildi? Bu sürecin hazırlayıcıları, tetikleyicileri neler oldu? Bu soruların yanıtı hiç kuşkusuz "teknoloji, ekonomi ve iletişim" kavramları olacaktır. Küreselleşmenin daha açık ve anlaşılır kılınmasında bu üç kavramın üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır (Öztekin, 2005: 31-36):

Teknoloji: Küreselleşmenin hazırlayıcıları arasında ilk sırada teknoloji gelmektedir. Teknolojik destekten yoksun bir küreselleşmeden söz etmek olanaklı değildir. Küreselleşmenin arkasındaki en büyük itici güç iletişim araçları ise bu araçları destekleyen, güçlendiren ve ivme kazandıran teknolojidir. Teknoloji ve iletişim arasındaki bu ilişkiye paralel olarak küreselleşmenin her geçen gün biraz daha güçlendiği, toplumlar üzerindeki etkisini arttırdığı görülmektedir.

Ekonomi: Küreselleşmenin ikinci hazırlayıcısının ekonomi olduğu söylenebilir. Sermaye piyasalarının, uluslararası ticaretin serbestleşip esnekleşmesi, özel sektörün desteklenmesi, teknolojide güçlü olan devletlerin ekonomide de güç kazanmaları ve diğer devletler üzerinde söz sahibi olmak istemeleri, yayılmacı politika izlemeleri küreselleşmeyi tetikleyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapitalizmin dünya ülkeleri üzerindeki yayılmacı ve hükmediciliği ile buna paralel hızda ilerleyen küreselleşme arasındaki bağ sorgulanırken her ikisindeki ortak nokta olan yayılmacı, hükmedici özellik dikkatleri çekmektedir.

İletişim: İletişim alanında ortaya çıkan hızlı ve akıl almaz gelişmeler, daha önce yaşanan sanayi ve tarım devrimlerinden çok daha büyük ve geniş kapsamlı bir devrimin günümüzde yaşandığı gerçeğini gözler önüne sermektedir. Gürdal (1991: 117) tarafından anlaşılabilir organize bilginin iletimi şeklinde tanımlanan, TDK Türkçe Sözlük'te (2009); danışma, tanıtma, haber alma, haber verme, haberleşme olarak karşılık bulan enformasyon, çağımıza damgasına vurmuş bir devrim olarak nitelendirilebilir. İletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle birlikte bilginin sınırlarının mesafeyi ortadan kaldırması ve dünyanın her tarafına aynı anda ulaşması küreselleşmeyi önemli ölçüde tetiklemiştir.. Sadece tetiklemekle kalmamış, küreselleşmenin bu denli hızlı ve derinden ilerlemesinin asıl nedeni de olmuştur (Aydın, 2002: 12).

Teknoloji, ekonomi ve iletişimdeki gelişmeyle ivme kazanan küreselleşmeyle birlikte bütün dünyada hemen her alanda bazı değişimlerin yaşanmaya başladığı görülür. Bu değişimler özetle şu başlıklar altında sıralanabilir (Şahin, 2006:10-11) :

- Mesafe kavramının yok olmaya başlaması, toplumlararası ilişkilerde ve yakınlaşmalarda artış.
- Bilgi ve teknolojinin güç kaynağı olarak ön plana çıkması.
- Serbest ticaretin yaygınlaşması, ekonomik alanda ülkeler arasında etkileşim ve yakınlaşmanın artması.

- Uluslararası resmi kuruluşların, ticari şirketler ve sivil toplum örgütlerinin ulusal ya da uluslararası karar ve uygulamalarda daha etkin konuma gelmeleri.
- Kültürel, siyasi ve sosyal alanlarda ülkeler arasındaki benzeşmenin artması.
- Hemen her alanda hızlı bir değişimin yaşanması, sonunun kestirilememesi ve buna paralel olarak oluşan endişe.

Hızlı değişimlere sahne olan küreselleşme sürecinin, bakış açılarına paralel olarak farklı şekillerde değerlendirildiği görülmektedir. Sürecin beraberinde getirdiği yenilikler, sürece egemen olan özellikler, ulusal hükümetlerin gücü, itici güç, tabakalaşma kalıpları, egemen motif, kavramsallaştırma, tarihsel yörünge ve öz olarak sürece bakış açıları; *aşırı küreselciler, kuşkucular, dönüşümcüler* olarak üç ayrı başlık altında toplanmaktadır. Bu bakış açılarına yönelik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Ülkeler arasında sınırların kalkmasıyla beliren yakınlaşma, yerelden evrensele doğru esen rüzgar dünyayı "bütünleşme" ve "ortak olma"ya, küçük bir köy olmaya doğru sürüklerken bu oluşumların ifadesi olan "küresel" sıfatının konuşma dilinde yerini aldığı görülmektedir. Buna paralel olarak tek olmayı ifade eden "*küresel ekonomi, küresel kültür, küresel dil, küresel ısınma, küresel tehdit, küresel değer, küresel sermaye, küresel göç, küresel hareket, küresel güç"* gibi kavramların da konuşma diline hızla yerleştiği, kullanılmaya başlandığı dikkatleri çekmektedir. Bu kavramlar arasında ulus yaşamı açısından oldukça önemli olan küresel dil ve küresel kültürün dikkatle ele alınıp irdelenmesi gerekmektedir.

Tablo 1. Farklı bakış açılarına göre küreselleşme süreci

	Aşırı-küreselciler	*Kuşkucular*	*Dönüşümcüler*
Yeni olan	Küresel bir çağ	Ticaret blokları,geçmiş dönemlerden daha zayıf	Tarihsel olarak benzeri olmayan karşılıklı bağlılık
Egemen özellikler	Küresel kapitalizm, yönetim ve sivil toplum	1890'lı yıllara kıyasla karşılıklı bağlılık daha az .	Yoğun küreselleşme.
Ulusal hükümetlerin gücü	Geriliyor, aşınıyor	Güçleniyor, çoğalıyor	Yeniden yapılanıyor.
Küreselleşmenin itici gücü	Kapitalizm ve teknoloji	Devlet ve piyasalar	Modernitenin birleştirici güçleri
Tabakalaşma kalıpları	Eski düzenin aşınması	Güney'in gittikçe kenarda kalması	Dünya düzeninin yeni mimarisi
Egemen motif	McDonalds, Madonna, vs.	Ulusal çıkar	Siyasal topluluğun dönüşümü
Küreselleşmenin kavramlaştırılması	İnsani eylemin çerçevesinin yeniden düzenlenmesi	Uluslararasılaşma ve bölgeselleşme	Belli bir mesafedeki eylemlerin ve bölgeler arası ilişkilerin yeniden düzenlenmesi
Tarihsel yörünge	Küresel uygarlık	Bölgesel bloklar,	Karşılıklı bağımlılık:

		Uygarlıklar çatışması	küresel bütünleşme ve parçalanma
Özet	Ulus devletin sonu	Uluslararasılaşma, devletin kabulü ve desteğine bağlı	Küreselleşme devletin gücünü ve dünya siyasetini dönüştürüyor.

(Bozkurt, 2000)

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği yeni dünya düzeninin, bilgi ve teknolojinin tekelinde gelişen bir süreç olduğu, sürecin yayılımının bu teknolojiye sahip ülkelerin otoritesiyle gerçekleştiği bilinen bir gerçektir. Sahip oldukları güçle kendilerinden daha zayıf ve gelişmemiş toplumları her açıdan kendilerine bağımlı hale getirmeye çalışan bu ülkelerin (İşeri, 2005: 2), iletişim teknolojilerinin de inanılmaz gücünü arkalarına alarak küresel kültür denilen Batı kültürünü, gelişmekte olan ülkelerin kültürleri üzerinde egemen kılma, ulusal kültürleri yok etme çabası içine girdikleri, ulusal kültürleri "yerel kültür" haline getirmeye çalıştıkları gözlenmektedir (Tuna, 2003: 4). Genel olarak sömürü adını verebileceğimiz bu durum, ekonomik sömürünün kültürel sömürüye yansıması şeklinde ifade edilebilir (Özkan ve Musa, 2004: 96). Küreselleşmenin kültür üzerindeki etkilerinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gözetmeksizin hemen herkeste gözlenmeye başlaması dikkatleri çekmektedir. Seyfi (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Yapılan araştırmada küreselleşmenin etkileri öğretmen ve öğrenciler üzerinde açıkça görülmüştür.

Ulusların kültürleri üzerinde oluşan yoğun baskı ve eritme politikası doğal olarak kültürün en önemli parçası ve taşıyıcısı olan dil üzerinde de etkisini hissettirmektedir. Baskın ve güçlü sermayenin dili olan İngilizcenin küresel dil olarak önem kazanması, yerel dillerin kaybolma durumuyla karşı karşıya kalması 21. yüzyılın birer gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır (Savaşlar, 2007: 26). İnsan topluluklarını birbirinden farklı kılan, bütün içinde kitle ve yığın olmaktan kurtaran (Kaplan, 1996: 9) dil, bir ulusun yaşam kaynağıdır, varlık nedenidir. Dil varsa ulus vardır. Çünkü ulusa ait olan her şey dilde kendini bulur. Dil ile geçmişten geleceğe uzanılır. Dil yoksa ulus da yoktur, gelecek de. İnsanlar dünyaya geldikleri ilk günden itibaren dilleriyle yaşama bağlanır, çevrelerini tanırlar. Özlemlerini, sevinçlerini, tasalarını en iyi kendi dilleriyle ifade ederler. Topluma, ulusa özgü olan her şey dilde kendini bulur. Çünkü toplumların dilleri ve kültürleri bir arada gelişir. Birini diğerinden ayırmak mümkün değildir (Temizyürek, 2008: 92). Ulus yaşamı açısından bu denli önemli bir yere sahip olan dilin küreselleşme rüzgarıyla bir anda silinip yerine "küresel dil" adı verilen dilin yani İngilizcenin geçirilmeye çalışılması sözde dilde, özde ise ulus olmanın temelini ortadan kaldırmaya çalışan tehlikeli bir gelişmedir. Küresel dilin

yerleştirilip anadilin eritilip yok edilmesi çabasının özellikle çocuklar ve gençler üzerinde yoğunlaştığı, hedef kitlenin ulusların yarınları olduğu gözlenmektedir. Bu hedef kitlenin gençler boyutu, özellikle üniversite gençliği küresel dil kavramı hakkında neler düşünüyor? Küreselleşme rüzgarı amacına ulaşmış ve beraberinde anadili kavramını da alıp götürmüş mü? Var olan durumun betimlenmesi, anadili bilincinin yerleştirilmesine yönelik etkinliklerin planlanması kapsamında bu sorulara yanıt bulunması, önemli görülmekte, yapılan araştırmanın bu yönde yapılacak planlamalara katkı getireceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "küresel dil" kavramına ilişkin algılarını ve görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin küresel dil kavramına ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğrenciler gereksinim boyutunda küresel dile nasıl bakıyorlar?
3. Öğrencileri küresel dilin gereksinim olduğu düşüncesine yönelten nedenler nelerdir?
4. Öğrenciler küresel dil boyutunda İngilizceyi nasıl değerlendiriyorlar?
5. Öğrencileri İngilizcenin küresel dil olduğu düşüncesine yönelten nedenler nelerdir?

1.2. Sınırlılıklar

Araştırma, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören 336 öğrencinin üçü açık uçlu ikisi çoktan seçmeli olmak üzere toplam beş sorudan oluşan ankete verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "küresel dil" kavramına ilişkin algı ve görüşlerini belirlenmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin "küresel dil" kavramına ilişkin algı ve görüşleri beş sorudan oluşan anket yoluyla toplanmış, bu verilere dayalı olarak görüşler betimlenmeye çalışılmıştır. Verilerin ayrıntılı ve doğrudan sunulmasının sonuçların geçerlik ve güvenirliği açısından önemli olduğu, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmanın amaçlanmadığı bu tür araştırmalarda temel olan, araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir tablo sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu araştırmada da öğrencilerin dile getirdikleri görüşler olduğu gibi betimlenmiş, elde edilen sonuçların genellenmesi yoluna gidilmemiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2007-2008 öğretim yılında Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere ait kişisel bilgiler; mezun olunan okul türü, cinsiyet ve bölüm başlıkları altında toplanarak Tablo2, 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 336 öğrencinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımına bakıldığında ilk üç sırayı Anadolu Lisesi (100 öğrenci, %29,76), Süper Lise (98 öğrenci %29,16) ve Anadolu Öğretmen Lisesi (78 öğrenci, %23,22) almaktadır. Bu okulları; Genel Lise (50 öğrenci, %14,88), Kolej (8 öğrenci, %2, 38) ve Turizm ve Otelcilik Lisesi (2 öğrenci, %0, 60) izlemektedir.

Tablo2.Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

	İngilizce		Almanca		Fransızca		Yabancı Diller Eğitimi		Türk Dili ve Edebiyatı		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anadolu Lisesi	70	20.83	12	3.57	10	2.98	92	27.38	8	2.38	100	29.76
Anadolu Öğretmen Lisesi	72	21.42	4	1.19	2	0.6	78	23.21	0	-	78	23.22
Turizm ve Otelcilik Lisesi	2	0.6	0	-	0	-	2	0.6	0	-	2	0.60
Kolej	2	0.6	4	1.19	2	0.6	8	2.38	0	-	8	2.38
Süper Lise	50	14.88	16	4.76	12	3.57	78	23.22	20	5.95	98	29.16
Genel Lise	10	2.98	4	1.19	10	2.98	24	7.14	26	7.74	50	14.88
Toplam	206	61.31	40	11.90	36	10.72	282	83.93	54	16.07	336	100.00

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	260	77.38
Erkek	76	22.62
Toplam	336	100.00

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 260'ı (%77.38) kız, 76'sı (%22.62) erkek öğrencilerdir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölümler						f	%
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü						54	16.07
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü						282	83.93
İngilizce		Almanca		Fransızca			
f	%	f	%	f	%		
206	73.04	40	14.18	36	12.76		
Toplam						336	100.00

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 282'si (%83.93) Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencileri, 54'ü (%16.07) ise Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileridir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin programlara göre dağılımı ise; İngilizce 206 (%73.04), Almanca 40 (%14.18), Fransızca 36 (%12.76) şeklindedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü						Yabancı Diller Eğitimi Bölümü		Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü		**Toplam**	
	İngilizce		Almanca		Fransızca							
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	158	60.76	31	11.92	25	9.61	214	82.29	46	17.69	260	100.00
Erkek	48	64.86	9	12.16	11	14.86	68	91.89	6	8.11	74	100.00

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm ve cinsiyet olarak dağılımına topluca bakıldığında 260 kız katılımcının 46'sı (%17.69) Türk Dili ve Edebiyatı, 214'ü (%82.29) Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ne kayıtlıdır. Yabancı Diler Eğitimi Bölümü'ndeki kızların ise 25'i (%9.61) Fransızca, 31'i (%11.92) Almanca, 158'i de (%60.76) İngilizce öğretmenliği programlarına kayıtlıdır. 74 erkek katılımcının 6'sı (%8.11) Türk Dili ve Edebiyatı, 68'i (%91.89) ise Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ne kayıtlıdır. Yabancı Diler Eğitimi Bölümü'ndeki erkeklerin ise 11'i (%14.86) Fransızca, 9'u (%12.16) Almanca, 48'i (%64.86) İngilizce öğretmenliği programlarına kayıtlı görülmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel

bilgileriyle ilgili üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise "küresel dil"e ilişkin algı ve görüşleri belirlemek üzere aşağıda belirtilen beş soru yer almıştır:

1. *Küresel dil kavramından ne anlıyorsunuz?*
2. *Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?*
3. *Küresel dile gereksinim olduğu düşüncesine sizi yönelten nedenler nelerdir?*
4. *Sizce İngilizce küresel bir dil midir?*
5. *Sizi İngilizcenin küresel dil olduğu düşüncesine yönelten nedenler nelerdir?*

Anket formlarının geçerliğini belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan eleştiriler doğrultusunda düzeltilerek geliştirilmiştir. Geliştirilen anket uygulamaya konulmadan önce ilgili programların üçüncü sınıflarında öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanarak ön denemeden geçirilmiştir. Uzman görüşleri ve ön deneme sonuçlarına göre geliştirilerek son biçimi verilen anket uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini gerçekleştirmek amacıyla, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alandan iki uzman ile birlikte incelenerek "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formül kullanılmış ve hesaplama sonucunda P = 93 değeri bulunarak araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Uygulanan 336 anketin tamamı (%100) değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "küresel dil" kavramına ilişkin algı ve görüşlerini belirlemek üzere anket yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel çözümleme yapılırken elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler, frekanslarla birlikte tablolar şeklinde sunulmuş, öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları tablolar halinde sunulmuş ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.1. Öğrencilerin küresel dil kavramına ilişkin algıları

Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "küresel dil" e ilişkin algı ve görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan açık uçlu ankette ilk olarak öğrencilere*"Küresel dil kavramından ne anlıyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü üzere *"Küresel dil kavramından ne anlıyorsunuz?"* sorusuna öğrencilerin 72'si evrensel dil, 60'ı dünya dili, 52'si uluslararası dil, 40'ı ortak iletişim dili, 37'si kullanımı en yaygın dil, 35'i en çok gereksinim duyulan dil, 32'si İngilizce, 25'i en geçerli dil, 17'si dillerin tek çatı altında birleşmesi, 8'i ortak semboller bütünü, 1'i güçlü ülkelerin egemen dili, 1'i anadilin karşısındaki tehlike, 1'i tek tip dil, 1'i dil emperyalizmi şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 6. "Küresel dil" kavramına ilişkin algılar

	Küresel dil:	f
1	Evrensel dil	72
2	Dünya dili	60
3	Uluslararası dil	52
4	Ortak iletişim dili	40
5	Kullanımı en yaygın dil	37
6	En çok gereksinim duyulan dil	35
7	İngilizce	32
8	En geçerli dil	25
9	Dillerin tek çatı altında birleşmesi	17
10	Ortak semboller bütünü	9
11	Güçlü ülkelerin egemen dili	8
12	Anadilin karşısındaki tehlike	1
13	Tek tip dil	1
14	Dil emperyalizmi	1
Görüşler Toplamı		**390**

"Küresel dil" kavramına *evrensel dil anlamını* yükleyen öğrencilerden biri:

> "Küresel dil deyince aklıma evrensel dil geliyor. Dünya genelinde kabul edilen ve insanların ortak kullandığı dil."

şeklinde görüşünü dile getirirken bir başka öğrenci de:

> "Evrensel dil olarak anlıyorum. Artık herkesin birbiriyle bir sebepten iletişime geçmesi gerekiyor. Buna benzer nedenlerden dolayı küresel bir dil kullanılıyor."

sözleriyle bu görüşü paylaşmaktadır."Küresel dil" e *ortak dil* anlamını yükleyen öğrencilerden biri:

> "Tüm dünyanın ortak dili olduğunu anlıyorum. Bence her ülke için ortak dil olmalı. Bu dil şu anda İngilizce ama umarım ilerde Türkçe olur."

şeklinde görüşünü dile getirmektedir. Aynı görüşü paylaşan bir başka öğrenci bu sözlere ek olarak *küresel dil, ortak dil, İngilizce* arasında bir ilişki kurmaktadır:

> "Bir araya gelen farklı kültürlerden insanların anlaşabileceği ortak dili bulmalarıdır. Siyasal, ekonomik vb. nedenlerden dolayı bu dil İngilizce olarak kabul edilmektedir."

Aynı ilişkiyi bir başka öğrencinin daha net olarak şu sözlerle dile getirdiği görülmektedir:

"Küresel dil ifadesinden, dünyadaki bütün ülkelerde geçerliliği olan bir dili anlıyorum. Yani, bence İngilizce küresel dildir."

"Küresel dil" olarak algıladıkları İngilizceyi *anadilin karşısındaki tehlike* olarak gören öğrencilerden biri bu görüşünü şu sözlerle dile getirmektedir:

"Küresel dil, tüm dünyanın ortak bir dilin kurallarına bağlı kalarak kendini ifade etmesi ve bunun sonucunda kendi dilini özünden ayırarak ona yeni anlamlar yüklemesidir. Yani ana dilini bir anlamda kaybetmedir."

Bu görüşe paralel bir görüş sunan bir başka öğrenci ise yaşanan durumdan duyduğu rahatsızlığı şu sözlerle dile getirmektedir:

"Bence küreselleşme devam ettikçe herkes öz dilini yitirecek ve İngilizce bütün dillerin anası olacak (maalesef)."

3.2. Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrencilere ikinci olarak "*Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?* sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 7.a.'da yer almaktadır.

Tablo 7.a. Öğrencilerin gereksinim boyutunda küresel dile bakış açıları

Küresel dile gereksinim var mı?	f	(%)
Evet	264	78.57
Hayır	72	21.43
Toplam	336	100.00

Tablo 7.a.'da görüldüğü üzere "*Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna öğrencilerin %78.57'si "Evet", %21.43'ü "Hayır" yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin küresel dile gereksinim olduğu düşüncesinde yoğunlaştıklarını göstermektedir. Verilen yanıtlar bölüm değişkeni açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulgular Tablo 7.b.'de yer almaktadır.

Tablo 7.b. Bölüm değişkeni açısından küresel dile bakış

Bölümler	Evet		Hayır		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Yabancı Diller Eğitimi	230	81.56	52	18.44	282	100.00
Türk Dili ve Edebiyatı	34	62.96	20	37.04	54	100.00

Tablo 7.b.'de görüldüğü üzere "Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ndeki öğrencilerin % 81.56'sı (230) "Evet", %18,44'ü (52) "Hayır" yanıtını vermiştir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin ise %62.96'sının (34) "Evet", % 37,04'ünün (20) ise "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında küresel dile gereksinim olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nün ilk sırayı aldığı görülmektedir. Aynı soruya verilen yanıtlar Yabancı

Diller Eğitimi Bölümü'ne bağlı programlar açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 7.c.'de yer almaktadır.

Tablo 7.c. Program değişkeni açısından küresel dile bakış

Bölümler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İngilizce	180	87.38	26	12.62	206	100.00
Almanca	24	60.00	16	40.00	40	100.00
Fransızca	26	72.22	10	27.78	36	100.00

Tablo 7.c.'de görüldüğü üzere "Küresel dile gereksinim var mı?" sorusuna İngilizce Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin % 87.38'i (180) "Evet", % 12,62'si (26) "Hayır"; yanıtını verirken Almanca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin % 60'ı (24) "Evet", 40'ı (16) "Hayır", Fransızca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin ise %72.22'sinin (26) "Evet", %27.78'inin "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında küresel dile gereksinim olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında İngilizce Öğretmenliği Programı'nın ilk sırayı aldığı görülmektedir.

Aynı soruya verilen yanıtlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 7.d.'de yer almaktadır.

Tablo 7.d. Cinsiyet değişkeni açısından küresel dile bakış

Cinsiyet	Evet		Hayır		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Kız	214	82.31	46	17.69	260	100.00
Erkek	54	71.05	22	28.95	76	100.00

Tablo 7.d.'de görüldüğü üzere "Küresel dile gereksinim var mı?" sorusuna, araştırmaya katılan kız öğrencilerin %82.31'i (214) "Evet", %17.69'u (46) "Hayır", erkeklerin ise %71.05'inin (54) "Evet" %28.95'inin (22) "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında küresel dile gereksinim olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında kız öğrencilerin ilk sırayı aldığı görülmektedir.

3.3. Küresel dile gereksinim olduğu düşüncesine sizi yönelten nedenler nelerdir?

Tablo 8'de görüldüğü gibi bu soruya, öğrencilerin 82'si "Uluslararası iletişim kolaylaşır", 65'i "Uluslararası iletişim hızlanır", 59'u "Uluslararası iletişimde dilden kaynaklanan yanlış anlamalar yok olur", 41'i Uluslararası iletişimde birden fazla dil bilme zorunluluğu ortadan kalkar", 37'si "Dünya üzerindeki kültürler birbirine yaklaşır", 30'u "Bilimde daha hızlı ilerleme sağlanır", 25'i "Bilimsel ve teknolojik

alandaki gelişmeler, yenilikler daha hızlı izlenir", 23'ü "İnsanlar en az bir dili her yönüyle kullanabilir duruma gelirler", 16'sı "Dünya üzerindeki her insanla iletişim kurulabilir", 14'ü "Bilgi alışverişi artar", 12'si "Ticaret olanakları artar", 9'u "Dünyayı tehdit eden sorunların çözümü kolaylaşır", 2'si "Turizm canlanır", 1'i "Dil öğrenmeye harcanan paradan ve zamandan kazanç sağlanır", 1'i "Dünya üzerindeki bütün sınırlar kalkar" gibi yanıtlar vermişlerdir. Verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin küresel dilin; "uluslararası iletişim", "bilimsel gelişme ve ilerleme" ve "bireysel boyutlarda" getirileri üzerinde durdukları, küresel dili yaşanan sorunları çözecek *"sihirli bir güç"* gibi gördükleri dikkat çekmektedir.

Tablo 8. Küresel dile duyulan gereksinimin nedenleri

	Küresel bir dile gereksinim vardır. Çünkü küresel dil ile:	f
1	Uluslararası iletişim kolaylaşır.	82
2	Uluslararası iletişim hızlanır.	65
3	Uluslararası iletişimde dilden kaynaklanan yanlış anlamalar yok olur.	59
4	Uluslararası iletişimde birden fazla dil bilme zorunluluğu ortadan kalkar.	41
5	Dünya üzerindeki kültürler birbirine yaklaşır.	37
6	Bilimde daha hızlı ilerleme sağlanır.	30
7	Bilim ve teknolojideki gelişmeler, yenilikler daha hızlı izlenir.	25
8	İnsanlar en az bir dili her yönüyle kullanabilir duruma gelirler.	23
9	Dünya üzerindeki her insanla iletişim kurulabilir.	16
10	Bilgi alışverişi artar.	14
11	Ticaret olanakları artar.	12
12	Dünyayı tehdit eden sorunların çözümü kolaylaşır.	9
13	Turizm canlanır.	2
14	Dil öğrenmeye harcanan paradan ve zamandan kazanç sağlanır.	1
15	Dünya üzerindeki bütün sınırlar kalkar.	1
	Görüşler Toplamı	404

Küresel dilin uluslararası iletişimi kolaylaştırıcı etkisine vurguda bulunan öğrencilerden biri bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Dünya üzerinde herhangi bir yere gittiğimizde, gereksinimlerimiz için ve doğamız gereği oradaki insanlarla iletişim kurmamız gerekecektir. Bu durumda iki taraf da ortak bir dil konuşabilmelidir. Uluslararası konferanslarda farklı ırklardaki, dillerdeki insanların tek bir dil üzerinden anlaşmaları olayı daha anlaşılır kılacaktır. Farklı ülkelere gittiğimizde ise bir küresel dil olması bence çok yararlı. Her gittiğimiz veya gideceğimiz ülkenin dilini öğrenemezsiniz. Öğrenemezseniz de o insanlarla nasıl anlaşacaksınız?"

Dünya üzerindeki dilleri ayrı ayrı öğrenmektense tek dili öğrenmenin daha mantıklı olduğunu düşünen bu öğrencinin görüşlerini bir başka öğrenci şu sözleriyle paylaşmaktadır:

> "Bu durum genellikle yurtdışı tecrübesi yaşayınca anlaşılıyor. Her ülkenin dilini öğrenmek gibi bir durum ütopik olduğu için çoğunluğun konuştuğu bir dil olması iyidir. Eğer küresel bir dil olmasaydı birçok insan farklı konuşurdu.

> Dolayısıyla, iletişim meydana gelmezdi. Bilim bile farklılık gösterirdi. Artık ister istemez dünya rengarenk bir köy halini aldı. Küresel sorunların çözümü için iletişimsizlik sorunu olmamalı. Her dili öğrenemeyiz ama ortak bir dil ile her ülkede iletişim kurmak mümkün."

Küresel dilin iletişimi kolaylaştırma ve hızlandırma boyutunda bir gereksinim haline geldiğini vurgulayan öğrencilerden biri bu konudaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Küresel dil verimli iletişimi sağlar. İnsanlar arasındaki iletişim arttıkça, ilişkiler düzelecektir. Ne dediğini anlamadığınız biriyle iyi geçinmek biraz zor. İnsanların gittikleri her yerde kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Dünyanın her hangi bir yerine gittiğimizde iletişim sağlayabilmemiz için dile gerek vardır. Yani hem kendimizi anlatmak hem karşıdakini anlamak açısından önemlidir. Küresel bir dille iletişim her ülkeden, her dilden, her ırktan insanla mümkün hale gelir. Çünkü iletişim artık sınır tanımıyor ve doğru iletişime geçebilmek için her iki tarafın da bildiği bir dil gerekli. Dünyada sadece tek dil kullanılmadığı gibi pek çok dil var. Ama dünyada herhangi bir insanla anlaşma için ortak dilin olması gerekir. Ortak dil ne kadar yaygın ise ve bu dili biliyorsak dünyanın hangi konumunda olursak olalım işimizi çok kolaylaştırır."

Küresel dilin bilimsel gelişmeye katkısından dolayı gereksinim haline geldiğini vurgulayan öğrenciler özellikle bilimsel gelişmeleri yakından izlemede küresel dilin sağlayacağı kolaylıklara dikkat çekmektedirler:

> "Dünyadaki çoğunluğun anlaşabileceği ortak bir dilin olması birçok şeyi kolaylaştırabilir. Çünkü dünya üzerindeki gelişmelerden bir şekilde herkesin haberdar olması, güncel önemli gelişmeleri takip edebilmesi gerekir. Bunun için bir yenilikten gidip de Çince öğrenerek haberdar olamayız. İşin en kolayı onlar ortak dile çevirir biz de öğreniriz."

3.4. Sizce İngilizce küresel bir dil midir?

Tablo 9.a. İngilizcenin küresel dil olduğu görüşüne katılma durumu

İngilizce küresel bir dil midir?	f	(%)
Evet	282	83.93
Hayır	54	16.07
Toplam	336	100.00

Tablo 9.a'da görüldüğü üzere*"İngilizce küresel bir dil midir?"* sorusuna öğrencilerin % 83.93'ünün "Evet", %16.07'sinin "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel dil olduğu görüşünün öğrenciler tarafından büyük oranda benimsendiği görülmektedir.

Aynı soruya verilen yanıtlar bölüm değişkeni açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 9.b.'de görülmektedir.

Tablo 9.b. Bölüm değişkeni açısından İngilizcenin küresel dil olduğu görüşüne katılma durumu

Bölümler	Evet		Hayır		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Yabancı Diller Eğitimi	234	82.98	48	17.02	282	100.00
Türk Dili ve Edebiyatı	48	88.89	6	11.11	54	100.00

Tablo 9.b.'de görüldüğü üzere "İngilizce küresel bir dil midir?" sorusuna Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ndeki öğrencilerin %82.98'i (234) "Evet", %17,02'si (48) "Hayır", Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin ise %88.89'unun (48) "Evet", %11.11'inin (6) ise "Hayır" yanıtını verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel bir dil olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün ilk sırayı aldığı dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ne bağlı programlar açısından kendi içinde bir değerlendirme yapıldığında elde edilen sonuçlar Tablo 9.c.'de görülmektedir.

Tablo 9.c. Program değişkeni açısından İngilizcenin küresel dil olduğu görüşüne katılma durumu

Yabancı Diller Eğitimi	Evet		Hayır		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
İngilizce	180	87.38	26	12.62	206	100.00
Almanca	28	70.00	12	30.00	40	100.00
Fransızca	26	72.22	10	27.78	36	100.00

Tablo 9.c.'de görüldüğü üzere "İngilizce küresel bir dil midir?" sorusuna İngilizce Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin %87.38'i (180) "Evet", %12,62'si (26) "Hayır", Almanca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin %70'i (28) "Evet", %30'u (12) "Hayır" Fransızca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin ise %72.22'sinin (26) "Evet", %27.78'inin "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel bir dil olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında İngilizce Öğretmenliği Programı'nın ilk sırayı aldığı görülmektedir. Aynı soruya verilen yanıtlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 8.d.'de görülmektedir.

Tablo 9.d. Cinsiyet değişkeni açısından İngilizcenin küresel dil olduğu görüşüne katılma durumu

Cinsiyet	Evet		Hayır		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Kız	224	86.15	36	13.85	260	100.00
Erkek	58	76.31	18	23.69	76	100.00

Tablo 9.d.'de görüldüğü üzere "İngilizce küresel bir dil midir?" sorusuna araştırmaya katılan kız öğrencilerin %86.15'i (224) "Evet", %13.85'i (36) "Hayır"; erkeklerin ise %76.31'i (58) "Evet", %23.69'u (18) "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel bir dil olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında kız öğrencilerin ilk sırayı aldığı görülmektedir.

3. 5. Sizi İngilizcenin küresel dil olduğu düşüncesine yönelten nedenler nelerdir?

Tablo 10. Öğrencilerin İngilizceyi küresel dil olarak görme nedenleri

İngilizce küresel bir dildir. Çünkü:	f
Dünyada en geniş coğrafyada kullanılan dildir.	92
Dünya üzerinde en fazla konuşulan dildir.	85
Bütün dünyada iletişimin en kolay sağlandığı dildir.	70
Dünya genelinde en geçerli ve kabul gören dildir.	63
Anadilinden sonra öğretilen ikinci dildir.	59
Bütün dünyada öğrenilmesi zorunlu olan dildir.	57
Bilim ve teknolojinin üretildiği dildir.	52
Kitle iletişim araçlarının ortak dilidir.	48
Bilişim sektörünün dilidir.	41
Siyasi ve ekonomik gücün dilidir.	40
Bilenin dünyanın her yerinde iş bulacağı, bilmeyenin işsiz kalacağı dildir.	26
Görüşler Toplamı	**633**

Tablo 10'da görüldüğü üzere İngilizcenin küresel dil olduğu düşüncesine yönelten nedenler arasında öğrencilerin 92'si "Dünyada en geniş coğrafyada kullanılmasını" göstermektedir. Bu gerekçeyi İngilizcenin; "Dünya üzerinde en fazla konuşulan dil" (85), "Bütün dünyada iletişimin en kolay sağlandığı dil" (70), "Dünya genelinde en geçerli ve kabul gören bir dil" (63), "Anadilinden sonra öğretilen ikinci dil"(59), "Bütün dünyada öğrenilmesi zorunlu olan dil"(57), "Bilim ve teknolojinin üretildiği dil" (52),"Kitle iletişim araçlarının ortak dili" (48), "Bilişim sektörünün dili" (41), "Siyasi ve ekonomik gücün dili" (40), "Bilenin dünyanın her yerinde iş bulacağı, bilmeyenin işsiz kalacağı dil" (26) gibi nedenler izlemektedir.

İngilizceye "en"lerle dolu anlamlar yükleyen ve aslında pek çok nedeni bir arada sunan öğrencilerden biri bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Dünya genelinde en geçerli dil. Çünkü insanlar yabancı oldukları yerde iletişim dili olarak İngilizceyi kullanıyor. Alman bir turistle karşılaştığımızda bile anlaşamadığımızda direk İngilizce konuşarak anlaşıyorsunuz. Türkiye'de ve de dünya da en yaygın ve en çok konuşulan dil olması nedeniyle İngilizce küresel bir dildir.Hemen hemen her ülkede yadsınmayacak sayıda insan bu dili konuşmaktadır. Dünyada ortak olarak en çok konuşulan dil. Çünkü biz Türkiye olarak bile Türkçeden çok İngilizceye ağırlık veriyoruz. Dünya çapında anadilinin yanı sıra ilk öğrenilmesi şart olan bir dildir İngilizce."

"Anadilinden sonra öğretilen ikinci dil" ve "Bütün dünyada öğrenilmesi zorunlu olan dil" şeklinde nedenlerini sunan bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "Tüm dünyada her alanda ihtiyaç haline gelen bir dil. Eğitiminin en fazla verildiği dil. Neredeyse bütün ülkelerde ikinci dil olarak öğretilen dildir. Çünkü birçok ülkede yabancı dil olarak okutuluyor. Madem İngilizce ortak dil olma yolunda seçilmiş, bu yüzden de okutulmayan ülkelerde de okutulmalı. İnsanlar İngilizceyle her yerde kolayca iletişim sağlayabiliyor. Ülkemize baktığımızda dördüncü sınıftan itibaren öğretilen yabancı dil İngilizcedir. Diğer ülkelerde de ikinci dil olarak İngilizce bilenlerin sayısının diğer dilleri bilenlerin sayısından fazla olduğunu düşünüyorum."

Bir başka öğrenci ise İngilizcenin küresel dil olarak kendini kabul ettirmesinin nedenleri üzerinde dururken bu durumun İngilizcenin dilsel gücünden değil, Amerika ve İngiltere'nin ekonomik gücünden kaynaklandığını şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Aslında tam katılmamakla birlikte şu anda apaçık kendini küresel bir dil olarak gösteriyor ve konuşuluyor. Bence küresel olması dilin kendi zenginliğinden değil de yüzyıllardır İngilizlerin yapmış olduğu sömürgeleştirmeden kaynaklanıyor. Dünyada iktidar güç Amerika ve İngiltere'dir. Bu bakımdan kendi dillerinin kullanımını artırmışlardır."

İngilizcenin sömürge düzeninin dili olduğu yönündeki görüşü paylaşan bir öğrenci İngilizcenin bilim ve teknolojinin ortak dili haline geldiğine şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

> "İngilizce, şu an dünyada en çok kullanılan dildir. İngiltere ve ABD, sömürgeleri aracılığıyla dünyanın pek çok yerine bu dili yaymış ve kullanılmasını sağlamıştır. Bilim bile bu dil üzerinden yapılıyor. En azından bilimsel makaleler bilgisayar yazılımı ve programları bu dilde yazılmakta ve geliştirilmekte. Makalelerin, ürünlerin İngilizce anlatılması onu ortak bir dil haline getirmiştir. Çünkü dünyanın birçok yerinde kullanım alanı geniş. Dünyada bilim ve teknolojinin çok ilerlemesi ve bu gücü elde tutan bazı süper güçlerin İngilizceyi kullanması nedeniyle İngilizce küresel bir dil halini almıştır."

İngilizcenin yaşamın her anında bizimle olduğu ve yaşamımızın bir parçası haline geldiğini vurgulayan bir öğrenci ise bilişim sektöründeki İngilizce egemenliğini şu sözlerle vurgulamaktadır:

> "Zaten gelişmekte olan sektörlerden bilişim sektörünün (bilgisayar-internet) kullanmakta oldukları dil (ya da makine dili) İngilizcedir. İngilizce çok yaygın kullanılan bir dil. Zaten teknoloji İngilizce diyebiliriz. Bilgisayarlar, internet vs. kendi ülkemizde bile bir şeyleri anlamak için İngilizceye ihtiyaç duyuyoruz. Dünyanın neresine gitsek İngilizce konuşan insanlara rastlayabiliriz. Bugün kullandığımız bilgisayarlarımızın programları dahi İngilizce. Çocuklarımızın oynadığı bilgisayar oyunlarının kuralları da İngilizce. İngilizce bu şekilde yaygınlaşıyor ve küresel bir dil haline geliyor. Bütün iletişim araçlarında ve aletlerinde, sokakta her yerde okulda bile karşımıza İngilizce çıkmakta."

Sunulan görüşler gözden geçirildiğinde, öğrencilerin dünyada yaşanan sorunları çözecek *"sihirli bir güç"* olarak gördükleri küresel dilin (Tablo 8) aslında İngilizce

olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine dile getirilen görüşler irdelendiğinde öğrencilerde *"İngilizce olmazsa olmaz"* şeklinde bir anlayışın kökleşmeye başladığı gözlenmektedir. "*İngilizce bilmeyeni dövüyorlar."* şeklinde sözlerine başlayan bir öğrenci bu durumu açıkça ifade ederken aynı zamanda İngilizce öğrenme zorunluluğundan duyduğu rahatsızlığa da dikkat çekmektedir:

> "Tabiri caizse İngilizce bilmeyeni dövüyorlar. İngilizce bilmeyene iş yok. Hangi bölümden mezun olursan ol İngilizce bilmek zorunluluk. Ülkemizde bu bariz bir şekilde görünüyor. İngilizce bilmeyen hangi dalda olursa olsun işini yapamaz imajı var. Her alanda İngilizce ana dilden sonraki akla gelen ilk dil. Çünkü artık İngilizce öğrenmek insanların isteğine bağlı değil. Öyle ya da böyle öğrenmek zorunda bırakılıyoruz!"

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin "küresel dil" kavramına ilişkin algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

"Küresel dil kavramından ne anlıyorsunuz?" sorusuna öğrencilerin 72'si evrensel dil, 60'ı dünya dili, 52'si uluslararası dil, 40'ı ortak iletişim dili, 37'si kullanımı en yaygın dil, 35'i en çok gereksinim duyulan dil, 32'si İngilizce, 25'i en geçerli dil, 17'si dillerin tek çatı altında birleşmesi, 8'i ortak semboller bütünü, 1'i güçlü ülkelerin egemen dili, 1'i anadilin karşısındaki tehlike, 1'i tek tip dil, 1'i dil emperyalizmi şeklinde yanıt vermişlerdir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin "küresel dil" kavramına "evrensel dil, dünya dili, uluslararası dil, ortak iletişim dili, kullanımı en yaygın dil, en çok gereksinim duyulan dil" şeklinde anlamlar yükledikleri dikkat çekmektedir.

"*Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna öğrencilerin %78.57'si "Evet", %21.43'ü "Hayır" yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin küresel dile gereksinim olduğu düşüncesinde yoğunlaştıklarını göstermektedir.

Verilen yanıtlar bölüm değişkeni açısından değerlendirildiğinde; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ndeki öğrencilerin % 81.56'sının (230) "Evet", %18,44'ünün (52) "Hayır", Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin ise %62.96'sının (34) "Evet", % 37,04'ünün (20) "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, küresel dile gereksinim olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nün ilk sırayı aldığı görülmektedir.

Verilen yanıtlar Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ne bağlı programlar açısından kendi içinde değerlendirildiğinde; İngilizce Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin % 87.38'inin (180) "Evet", % 12,62'sinin (26) "Hayır"; Almanca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin % 60.00'ının (24) "Evet", 40,00'ının (16) "Hayır" ve Fransızca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin %72.22'sinin (26)

"Evet", %27.78'inin "Hayır" yanıtını verdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde küresel dile gereksinim olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında İngilizce Öğretmenliği Programı'nın ilk sırayı aldığı görülmektedir.

Verilen yanıtlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin % 82.31'inin (214) "Evet", % 17.69'unun (46) "Hayır", erkeklerin ise %71.05'inin (54) "Evet" % 28.95'inin (22) "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde küresel dile gereksinim olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında kız öğrencilerin ilk sırayı aldığı dikkat çekmektedir

"Küresel dile gereksinim olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *verilen "Evet" yanıtının nedenleri sorgulandığında* Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin 82'sinin "Uluslararası iletişim kolaylaşır", 65'inin "Uluslararası iletişim hızlanır", 59'unun "Uluslararası iletişimde dilden kaynaklanan yanlış anlaşmalar ortadan kalkar", 41'inin Uluslararası iletişimde birden fazla dil bilme zorunluluğu ortadan kalkar", 37'sinin "Dünya üzerindeki kültürler birbirine yaklaşır", 30'unun "Bilimde daha hızlı ilerleme sağlanır", 25'inin "Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler, yenilikler daha hızlı izlenir", 23'ünün "İnsanlar en az bir dili her yönüyle kullanabilir duruma gelir", 16'sının "Dünya üzerindeki her insanla iletişim kurulabilir", 14'ünün "Bilgi alışverişi artar", 12'sinin "Ticaret olanakları artar", 9'unun "Dünyayı tehdit eden sorunların çözümü kolaylaşır", 2'sinin "Turizm canlanır", 1'inin "Dil öğrenmeye harcanan paradan ve zamandan kazanç sağlanır", 1'inin "Dünya üzerindeki bütün sınırlar kalkar" nedenler sundukları görülmektedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde küresel dile duyulan gereksinimin nedenlerinin "uluslararası iletişimi kolaylaştırma, hızlandırma, iletişimde dilden kaynaklanan yanlış anlaşmaları yok etme, iletişimde birden fazla dil bilme zorunluluğunu ortadan kaldırma, dünya üzerindeki kültürleri birbirine yaklaştırma, bilimde daha hızlı ilerleme sağlama, bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeleri, yenilikleri daha hızlı izleyebilme başlıkları altında toplandığı dikkat çekmektedir.

"İngilizce küresel bir dil midir?" sorusuna öğrencilerin % 83.93'ünün "Evet", % 16.07'sinin "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel dil olduğu görüşünün öğrenciler tarafından büyük oranda benimsendiği görülmektedir.

Verilen yanıtlar bölüm değişkeni açısından değerlendirildiğinde; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ndeki öğrencilerin %82.98'i (234) "Evet", %17,02'si (48) "Hayır", Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin ise %88.89'unun (48) "Evet", %11.11'inin (6) "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel bir dil olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün ilk sırayı aldığı dikkat çekmektedir.

Aynı soruya verilen yanıtlar Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ne bağlı programlar açısından kendi içinde değerlendirildiğinde İngilizce Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin % 87.38'i (180) "Evet", % 12,62'si (26) "Hayır"; Almanca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin % 70'i (28) "Evet", 30'u (12) "Hayır" ve Fransızca Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin %72.22'si (26) "Evet", %27.78'i "Hayır" yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel bir dil olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında İngilizce Öğretmenliği Programı'nın ilk sırayı aldığı görülmektedir.

Aynı soruya verilen yanıtlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin %86.15'i (224) "Evet", %13.85'i (36) "Hayır"; erkeklerin ise %76.31'inin (58) "Evet", %23.69'unun (18) "Hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizcenin küresel bir dil olduğu görüşünü benimseyen öğrenci sayısında kız öğrencilerin ilk sırayı aldığı görülmektedir.

İngilizcenin küresel dil olduğu düşüncesine yönelten nedenler sorgulandığında öğrencilerin 92'si "Dünyada en geniş coğrafyada kullanılmasını" göstermektedir. Bu gerekçeyi İngilizcenin; "Dünya üzerinde en fazla konuşulan dil" (85), "Bütün dünyada iletişimin en kolay sağlandığı dil"(70), "Dünya genelinde en geçerli ve kabul gören bir dil (63), "Anadilinden sonra öğretilen ikinci dil"(59), "Bütün dünyada öğrenilmesi zorunlu olan dil" (57), "Bilim ve teknolojinin üretildiği dil" (52),"Kitle iletişim araçlarının ortak dili" (48), "Bilişim sektörünün dili" (41), "Siyasi ve ekonomik gücün dili" (40), "Bilenin dünyanın her yerinde iş bulacağı, bilmeyenin işsiz kalacağı dil" (26) olması gibi nedenler izlemektedir.

Bu kapsamda, araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalardan biri Demiray (2006) tarafından yapılmıştır. *Küreselleşmenin Türkiye'de Meydana Getirdiği Sosyo Kültürel Değişikliklerin Günlük Hayattaki İzlerinin 18-25 Yaş Arası Gençler Üzerinde Sosyal Antropolojik Açıdan İncelenmesi* adlı çalışmada üniversite öğrencilerinden küreselleşme kapsamında görüş alınmıştır. Alınan görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda İngilizcenin bugünkü konuma gelmesine neden olarak; dünyanın en gelişmiş ülkelerinin dillerinin, bilimsel ve teknolojik çalışmaların ve buna paralel olarak oluşan terimlerin İngilizce olmasını, İngiltere'nin tarih boyunca izlediği sömürgecilik politikalarının sonucu olarak kendi dilini sömürgelerine ve bu yolla dünyaya yaymasını göstermişlerdir.

Bilginin ve teknolojinin akıl almaz bir hızla geliştiği, toplumlar arasında etkileşimin arttığı, sınırların kalktığı yüzyılda gelişmeleri izleyebilmek, çağın gerisinde kalmamak için en az bir yabancı dil bilmek zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil bu anlamda önemli bir araç konumundadır. Günümüzde yabancı dilin araç olmaktan çok yaşamın tek amacı haline geldiği, yabancı dile her kapıyı açabilecek sihirli bir anahtar gözüyle bakılmaya başlandığı, kendi dilimizi daha iyi öğrenmek için gösterilmeyen özen ve çabanın, harcanmayan zaman ve birikimin yabancı dil öğrenmeye yöneldiği acı bir gerçektir olarak gözlenmektedir. Yabancı dil her kapıyı açan maymuncuk, anadili ise bir işe yaramayan küflü bir anahtar şeklinde algılanmaya başlanmıştır (Mengi, 1987: 42). Bu durum, araştırma bulgularında da kendini göstermektedir. Kendi dilini

ikinci sınıf, yetersiz bir iletişim aracı olarak gören bir neslin yetişmesi oldukça düşündürücüdür. Böyle bir bakış açısına sahip gençlerden kendi diline ve kültürüne, anadiline saygı duyması beklenemez. Yabancı dil ne kadar önemli olursa olsun, insanın anadilinin daha önemli olduğu bilincinin yerleştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Kavcar, 1998: 7).

Yabancı dil öğrenmenin kendi dilimizi bir tarafa atmak olmadığı (Demiray, 2006:147), anadilinin ulusun temeli olduğu bilincinin zaman geçirilmeden öncelikle çocuklara ve gençlere kazandırılması gerekmektedir. Dilimize giren yabancı kökenli sözcüklerin vereceği zarar göz önünde bulundurulmalı, anadilinin kendi öz kaynaklarından derlenmiş ya da oluşturulmuş sözcükleri, "koruyucu aşı" anlayışı ile ve zamanında anadilinin genel sözcük dağarcığına aktararak yabancı kökenli sözcükleri engelleme yoluna gidilmeli (Başkan, 1977: 641), anadilimizin küresel dil potasında erimesi tehlikesinin önüne geçilmelidir.

Yerelden küresele doğru hızlı bir geçişle birlikte konu, sorun, çözüm, değer, dil gibi pek çok olguya yerelden çok küresel olarak yaklaşılmaya başlanması, küresel ve yerel değerlerin dikkatle gözden geçirilmesi, küresel fırtınadan öncelikli olarak korunması gereken yerel değerlerin belirlenmesi konusunu gündeme getirmiştir. Yerel kültürlerden bağları koparmadan nasıl dünya vatandaşı olunacağı, ulusal ve uluslararası yaşamda etkinliğin nasıl sağlanacağı sorularına cevap aranması, "küryerel" e giden yolun araştırılması zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Akçay, 2003: 32). Bu bağlamda küresel sürece uyum sağlayacak, yeni tutum ve değerlerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi gerekmekte, eğitime büyük sorumluluk düşmektedir (Tezcan, 2002: 42).

Yaşanan küresel gelişmelerin farkında olan, küreselin ve ulusalın ayırımını çok iyi yapabilen, ulusal değerlerini özümseyen ve onlara sahip çıkan, dilini, kültürünü, bizi biz yapan değerleri her ne şekilde olursa olsun ikinci plana atmayan, dilin ulusal varlıkla eşdeğer olduğu bilincini taşıyan, atalarından kalan bu kutsal emaneti geleceğe taşıyabilen, diliyle, kültürüyle, değerleriyle her zaman gurur duyan, ihtiyaç duyduğu gücün damarlarındaki asil kanda olduğunu bilen gençlerin yetiştirilmesi için zaman geçirilmeden çocuklara ve gençlere yönelik ciddi bir eğitim programının geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

AKÇAY, R.C. (2003). "Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi". *Milli Eğitim Eğitim-Kültür-Sanat Dergisi,*159, s.29-40. Ankara.

AKTAN, C. (2003). *Modernite'den Postmodernite'ye Değişim.* Çizgi Kitabevi. Konya.

BAŞKAN, Ö. (1977). "Yabancı Dilin Anadiline Etkisi". *Türk Dili Dergisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Aralık 315, s.636-641. Ankara.

BOZKURT, V. (2000). "Küreselleşme Kavram,Gelişim Yaklaşımlar". www.isguc.org/memet2. htm (E- dergi). 2 (1). Erişim tarihi: 25.07.2008.

DEMİRAY, F. (2006). "Küreselleşmenin Türkiye'de Meydana Getirdiği Sosyo Kültürel Değişikliklerin Günlük Hayattaki İzlerinin 18-25 Yaş Arasındaki Gençler Üzerinde Sosyal Antropolojik Açıdan İncelenmesi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

D.T.P. (1995). *Dünyada Küreselleşme ve Bölgesel Bütünleşmeler.* Ankara.

FRİEDMAN, T. (2003). "*Küreselleşmenin Geleceği".* Boyner Yayınları. İstanbul.

GELEKÇİ, C. (2005). "Türk Aydınının Küreselleşme Sürecine Bakışı". *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 2, s.91-112.

GÜRDAL, O. (1991). "Enformasyon: Terminolojik Bir Yaklaşım". *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,*5 (3), s.116-121.

KAVCAR, C. (1998) "Türkçe Eğitimi ve Sorunlar". *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi,* 65, s.5-18.

MENGİ, M. (1987). "Üniversitelerimizde Anadili Öğretimine İlişkin Sorunlar". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(2), s.39-44.

MİLES, M. B., E HUBERMAN. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks.* Sage Publications. California, USA.

İŞERİ, E. (2005). "Küresel Kültürün Simgesi Olan McDonald's'ın Yerel Kültürlere Etkileri". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

KAPLAN, M. (1996). "Türk Dili". *Milli Eğitim Dergisi,* 129. Ankara.

ÖZKAN, F., M. BAĞDAGÜL (2004). "Yabancı Dillerin Türkçenin Sözdizimine Etkisi". *Bilig,* 30, s.95-139.

ROBERTSON, R. (1999). *Küreselleşme.* Bilim ve Sanat Yayınları, 280. Ankara.

SAVAŞLAR, Z. (2007). "Küreselleşme ve Sosyal Boyutu". *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

SEYFİ, T. (2006). "Küreselleşme-Kültür İlişkisinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri Örneği)". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

ŞAHİN, K. "Türkiye'de Küreselleşme Tartışmaları Işığında Ulus Devlete Bakış". *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

TDK (2008). "Büyük Türkçe Sözlük". *www. http://tdk.org.tr/TR.*

TEMİZYÜREK, F. (2008). "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Öğeler". *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), s.91-100.

TEZCAN, M. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim.* Anı Yayıncılık. Ankara.

TİMUR, T. (2000). *Küreselleşme ve Demokrasi Krizi.* İmge Kitabevi. Ankara.

TUNA, K. (2003) "Küresel mi, Yerel mi: Neler Oluyor Bize?", *Sosyoloji Dergisi,* 3(6).

UCUZSATAR, N. (1999). *Dünya Politikasında Küreselleşme ve Atatürk.* Ankara.

YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 5. Baskı),* Seçkin Yayıncılık. Ankara.

YILMAZ, A. (2004). *İkinci Küreselleşme Dalgası*, Vadi Yayınları. Ankara.

ÖZTEKİN A. (2005). "Küreselleşme ve Enformasyonun Serbest Dolaşımı Bağlamında Kitle İletişim Sistemlerinde Dış Yönlendirmeler". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE DUYGUSAL OKURYAZAR ÖĞRENME ORTAMLARI

Mehmet KANDEMİR* **Hakan DÜNDAR****

ÖZET

Duygularımız kim olduğumuzun, yaptıklarımızı neden yaptığımızın, birkaç dakikalığına ya da ömür boyu kim olmak istediğimizin en önemli göstergesi olup; öğrenmeye karşı hazır oluşumuzu ve becerimizi de doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada, bizim kim olduğumuza ve öğrenme ortamlarına katkı sağlayan; kendi duygularımızı doğru şekilde anlayıp, bu bilgiyi davranışlarımızı şekillendirmede kullanmaya yarayan yöntemlerle, başkaları ile etkileşebilme pratiği yani kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarına belirli bir bilgi ve yeterlilikle yaklaşabilme becerisi olan duygusal okuryazarlıkla ilgili bilgiler verilmiştir. Bu çalışma literatüre dayalı bir derleme şeklinde yapılmıştır. Bu bağlamda, duygusal okuryazarlığın ne olduğuna, duygusal zekayla aralarındaki benzerlik ve farklılıklarına, duygusal okuryazarlığın bileşenlerine, duygusal okuryazar bireylerin özelliklerine, duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamlarına katkılarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin, kişisel gelişimine, kalıcı öğrenmelerine, sosyal beceri kazanmalarına, öğrenciler arasında meydana gelen zorbalık şiddet gibi istenmeyen davranışların azalmasına vb. önemli katkı sağlayacak duygusal okuryazarlık becerisi için, öğrencilere duygusal okuryazar ortamlar sunulması için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Duygusal Okuryazarlık, Duygusal Zeka

EMOTIONAL LITERACY AND EMOTIONALLY LITERATE LEARNING ENVIRONMENTS

ABSTRACT

Our emotions are the most significant indicators of who we are, why we do what we do, who we want to be for a few minutes or lifelong; and they also directly affect our readiness and ability towards learning. This study provides information on methods that help accurately understand our emotions which contribute to who we are and our learning environments, and use this information in shaping our behaviours; and emotional literacy which is the practice of being able to interact with others, meaning the ability to approach our and others' emotional states with a certain level of knowledge and adequacy. The study was conducted as a compilation of the review of the literature. In this context, information was provided regarding what emotional literacy is, the similarities and differences with emotional intelligence, the constituents of emotional literacy, the characteristics of emotionally literate individuals, the contribution of emotional literacy on learning environments. The study concluded that in order for the students to acquire the ability of emotional literacy which will provide a significant contribution to the students' personal development, effective learning,

* Ar. Gör., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

acquisition of social skills and reduction of undesirable behaviours between students such as bullying and violence; students should be offered emotionally literate environments.

Keywords: Emotion, Emotional Literacy, Emotional Intelligence

1. GİRİŞ

Yirminci yüz yılın ortalarında, geleneksel kültürden demokratik bir kültüre geçerken eğitim kurumlarımız da bu geçişin etkisi altında kalmış çağdaş, bireyi diğerlerinden farklı kılan ve ona özgü olan duyguları, algıları, inançları ve amaçları ile ilgilenen ve bireyin bu özellikleri için destekleyici bir okul ve sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Hümanist eğitim anlayışı olarak bilenen bu yaklaşıma göre bilişsel öğrenmelerle bireyin duyuşsal özellikleri (duygusal farkındalık, empati, algı, benlik saygısı, inanç vb) ve sınıf içindeki algılanan destekleyici ve demokratik ortamlar arasındaki bağ günümüzde çok iyi anlaşılmaktadır. Bireylerin duyuşsal özelliklerinin pozitif yönlü farkındalığı ve öğrenme ortamının destekleyici ve demokratik olması yani bireylerin duygusal okuryazalık becerilerinin yüksek olması ve duygusal okuryazar bir sınıf ve okul ortamı öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine olumlu katkılar sağlayacaktır. Duygusal okuryazarlık alanının öncüsü, Clause Steiner, 1970'lerde *"Kalp-Merkezli Duygusal Okuryazarlık"* kuram ve pratiğini geliştirmeye başlamıştır. Duygusal okuryazarlık kendi duygularımızı doğru şekilde anlayıp, bu bilgiyi davranışlarımızı şekillendirmede kullanmaya yarayan yöntemlerle başkaları ile etkileşebilme pratiği olarak tanımlanır (Mader, 2005). Duyuşsal özelliklerimiz ve okuryazarlığımız, öğrenmeye karşı hazır oluşumuzu ve becerimizi doğrudan etkilemektedir. Sınıfta çok fazla değer görmediğini düşünen bir öğrencinin yeni bir öğrenme durumunda zihinsel anlamda dağınık, sınıf ortamında ise istenmeyen davranışlar sergilediği veya derslerde gösterilen konulara çok fazla ilgisiz kaldığı bilinmektedir. Bunların yanında duygusal okuryazarlık becerileri yüksek olan öğrencilerin, okula ilişkin pozitif tutumlar sergiledikleri, akademik başarılarının yüksek olduğu bilinmektedir (Bocchino, 1999; Goleman, 1998; Matthews, 2004; Park, 1999; Steiner, 2003).Duygusal okuryazarlık bireylerin eğitim yaşamında olduğu gibi diğer yaşam alanları için de önemli bir yere sahiptir. İçinde duygusal farkındalık, kendini düzenleme, empati, sosyal beceri, öz farkındalık, kendini güdüleme vb. pek çok becerileri bulunduran duygusal okuryazarlık, Steiner (2003)' e göre, kişisel güç kaynağı olarak tanımlanır. Bireyler duygusal okuryazarlık becerileri sayesinde, üretici bir yolla başkalarının duygularını ve kendi duygularını anlayabilir ve ifade edebilirler. Ayrıca duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler yaşamın farklı alanlarında daha popüler ve samimi kişiler olarak bilinirler.

2. DUYGUSAL ZEKA VE DUYGUSAL OKURYAZARLIK

Duygusal okuryazarlığa ve duygusal zekaya ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında iki grup arasında net bir ayrım yapılmadığı görülmektedir. Bazı araştırmacıların duygusal okuryazarlığı duygusal zekanın yerine kullandıklarını da görmek

mümkündür (Bocchino, 1999). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı tanımlarken, Suhaily ve Riah (2005)'nın yapmış olduğu duygusal okuryazarlık tanımında, empati, duygusal farkındalık, kendini motive etme gibi ortak öğeler bulunmaktadır. Bu bağlamda, duygusal zeka, *"...duygular zincirini anlama, düzenleme ve hem kendine hem de bir başkasına uyumlu hale getirme becerisi"* şeklinde işlevselleştirilmektedir. Duygusal zeka, herhangi bir kimsenin duygusal dünyası ile ilgili yetenekleri, becerileri şeklinde ifade edilirken duygusal okuryazarlık, bireyin besleyip geliştirebildiği anlayışlar, yetenekler ve stratejiler dünyası" olarak ifade edilmektedir (http://www.metsmac.org/2005/metsmachandbook.pdf). Bocchino (1999), duygusal zeka ile duygusal okuryazarlık arasındaki ayrımı şöyle netleştirmektedir: *" Duygusal zeka karakteristiktir; kişilik dinamiği ve potansiyeli kişinin içerisinde beslenip geliştirilebilir. Duygusal okuryazarlık ise kişinin kendisinin bebeklikten yaşamının sonuna kadar besleyip geliştirebileceği algı, beceri ve stratejiler bütünüdür".* Görüldüğü gibi duygusal zeka ve okuryazarlığa ilişkin net ayrımlar yapılmamıştır. Fakat literatürü incelediğimizde zeka kavramının doğuştan gelen bir potansiyel, kişilik dinamiği olduğunu; duygusal okuryazarlığın ise sonradan geliştirilen duyuşsal süreçlerin algılanmasına ve kullanılmasına ilişkin beceriler bütünü olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda bir örnek verirsek, bireylerin doğuştan getirdiği empati kurabilme potansiyelini duygusal zeka olarak görebiliriz fakat bireyin bu potansiyeli geliştirmesine ve kullanmasına ilişkin stratejiler geliştirmesi ve empatiyi insan ilişkilerinde kullanabilmesi bir okuryazarlıktır. Buna göre duygusal zeka, duygusal okuryazarlığın bir ön şart potansiyeli; duygusal okuryazarlığı ise duygusal zekanın dışavurumu şeklinde yorumlayabiliriz.

3. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN BİLEŞENLERİ

Duygusal okuryazarlık insan doğasına ilişkin yeni bir kavram olduğu için kapsamı ve bileşenlerine ilişkin bilgiler sınırlıdır. Bunlardan birisi Steiner' e aittir. Steiner (2003), duygusal okuryazarlığın beş temel beceriden oluştuğunu iddia etmektedir: (1) Kendi duygularını bilmek, (2) İyi bir empatiye sahip olmak, (3) Duygularımızı yönetmeyi öğrenmek, (4) Duygusal hasarı gidermek ve (5) Bunların hepsini yan yana getirmek olarak duygusal okuryazarlığı boyutlandırmıştır. Weare (2004) e göre, duygusal okuryazarlık, kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarına belirli bir bilgi ve yeterlilikle yaklaşabilme becerisidir. Böyle bir yeterlilik, öz-farkındalık, güven ve iletişim kurabilme, sorunları belirli bir etkileşimle çözebilme becerisi, sağlıklı ilişkiler kurabilme ve başarısının her seviyesinde tebrik edebilme ve empati kurabilme becerilerini içermektedir. Aynı zamanda Suhaily ve Riah. (2005) duygusal okuryazarlığı; empati, duygusal farkındalık, kendini motive etme, sosyal beceri ve kendini düzenleme gibi becerilerin toplamından oluştuğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda, duygusal okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda, duygusal okuryazarlığın, empati, kendini düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı gidermek

(duygusal düzenleme), problem çözebilme gibi kendine ve başkalarına ilişkin duyuşsal süreçlerin farkındalığı, geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin bileşenlerinden söz etmek mümkündür.

4. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN OLUMLU SINIF VE OKUL ORTAMINA KATKILARI

Okul içindeki duygusal okuryazarlık ortamından herkes etkilenmektedir. Duygusal okuryazarlığın ekosistematik bakış açısı, duygusal okuryazarlığın sonuçlarının ve değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili ve dinamik olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısı, Groundwater ve Smith (2005 akt; Nemec ve Roffey, 2006)' e göre, "zeki bir okul, parçaların toplamından çok, yaşayan bir organizma ve dinamik bir sistemdir". Duygusal okuryazarlığı hedef edinen bir okul, öğrenciler arasındaki zorbalığı ve şiddeti azaltmada, personel ve öğrencilerin devamsızlığını düşürme ve okul içerisindeki uyum konularında kapasitesini geliştirebilir. Duygusal okuryazarlık yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi okul içindeki her bir bireyi etkileyebilmektedir. Fakat çağdaş eğitim sisteminin bir sonucu olan öğrenci merkezlilik açısından bunu irdelemek gerekir. Yani duygusal okuryazar bir okulun öğrenciye katkıları neler olabilir? Hümanist bakış açısı irdelendiğinde insanın temelde özgür bir varlık olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda empatik sınıf atmosferi bir anlamda öğrenciye ait davranış özgürlüğünün sınırlarıyla belirlenir (Özbay ve Şahin, 1997:5). Rogers (1961)' a göre, sınıf atmosferinde, bir problem durumundan sonra gerçek bir öğrenmenin meydana gelmesi için öğrenme ortamında olan üç temel öğenin olması gerekmektedir. Bu üç öğe, tutarlılık (Kişinin başkaları tarafından olduğu, göründüğü gibi algılanması), empatik anlama(karşıdaki kişinin yerine kendimizi koyulması) ve şartsız kabul (sıcak ilgiye dayalı, yargılamasız, kişisel tatmine yönelik olmayan tutumlardır) dür. Bir nevi duygusal okuryazar bir sınıf ortamı olarak değerlendirebileceğimiz böyle bir ortamda öğrencide var olan öğrenme ve diğer potansiyeller açığa çıkmaktadır. Sınıf içinde duygusal okuryazar bir ortamın öğretmen tarafından öğrencilere sunulması ile öğrencilerin de duygusal okuryazarlık becerileri gelişebilir. Duygusal okuryazarlık becerileri yüksek olan öğrencilerin, okula ilişkin pozitif tutumlar sergiledikleri, akademik başarılarının, sosyal becerilerinin, arkadaş ilişkilerinin olumlu, empatik becerilerinin, kendilerini motive edebilme güçlerinin daha iyi oldukları bilinmektedir (Bocchino, 1999; Goleman, 1998; Matthews, 2004; Park, 1999; Steiner, 2003). Sharp ve Herrick (2000) okuldaki çocukların kendilerini iyi hissedecek şekilde duygusal okuryazar olmaları durumunda daha etkili öğreneceklerini söylemektedir.

Sınıf ortamının empatik, içten ve pozitif, dolaylı olarak duygusal okuryazar olarak algılanmasına ilişkin yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde algıladıkları empatik atmosfer ile zorbalık davranışları arasında düşük düzeyde ters ve doğrusal yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Algılanan empatik atmosferin artması ile zorbalık davranışlarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Zorbalık yapanların, başkalarının düşündüklerini, hissettiklerini, anlamaktaki

farkındalık düzeylerinin iyi olmadığı bilinmektedir. Yani empatik algılamanın zorbalık yapmayanlara göre daha az olduğu bulunmuştur (Dautenhahn ve Woods, 2003; Bridge, 2003:32; Baldry ve Farrington, 2000:18). Öğrencilerin bulundukları çevreyi algılama biçimi davranış kalıplarını etkilemektedir. Öğrencilere karşı öğretmenin duygusal anlamda destekleyici olması, sınıf yönetiminin öğrenciler tarafından olumlu algılanışı ile bu durumların öğrenciler arasında istenmeyen davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal destek arttıkça istenmeyen davranışlar azalmaktadır (Bru ve Diğ., 2002:301). Yine pek çok öğrencinin sınıf içinde algıladıkları empatik atmosfer ile öğrencilerin benlik saygıları arasında düşük düzeyde düz ve doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin sınıfta hissettikleri, algıladıkları empatik atmosferin artması ile özsaygı düzeylerinin artmakta olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, bu bulguyu destekleyecek araştırmalara rastlamaktayız. Duygusal yönde öğrencileri destekleyen sınıf ortamında çocukların özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu belirten pek çok çalışma vardır (Colwell ve O'Connor, 2003:120; Shirley ve Nes, 2005:276; Kandemir, 2006).

Nemec ve Roffey (2006) güvenli bir sınıf ortamının duygusal okuryazarlık becerisi için önemli olduğunu belirtmektedir. Güvenli sınıf ortamı aynı zamanda Hümanist eğitim anlayışının da önemle üzerinde durduğu bir ortamdır. Kılıççı'ya (1992) göre, güvenli bir sınıf atmosferinde köklü davranış değişiklikleri olmaktadır. Güvenli ortamın üç temel özelliği vardır. Bunlar koşulsuz saygı, empatik anlayış ve dürüstlüktür. Bilge(2002:240)' ye göre, koşulsuz saygı, sınıf içinde öğrencinin insan olarak kendinin ortaya koyduğu davranış ve başarıdan daha önemli olması ve insanın değerinin buna bağlı olmadan sadece kendisine bağlı olmasıdır. Bu özelliği bir öğretmenin kazanmış olması kendi kişiliğini yöneten nihai değer olarak benliğini de özümsemiş olması her şeyin başında gelmektedir. Empatik anlayışta, öğretmen öğrencisiyle ilişkisinde, öğrencinin öznel gerçeği ile kavrayabilmiş ve anlayabilmiş olması gerekmektedir. Öznel gerçeğin merkezi, kişinin kendisi hakkında geliştirdiği benlik saygısıdır. Bu bağlamda, öğretmenin öğrencinin sergilediği istenmeyen davranışlarının temelinde öğrencinin kendine özgü bir tutarlılık içinde davrandığını bilmesi, tutarsızlık durumunu düzeltirken koşulsuz saygı ilkesi ile davranması gerekmektedir. Dürüstlük ilkesi ise öğretmen öğrenciyle olan ilişkilerinde öğrenciyi ve davranışlarını değerlendirirken, öğrencinin öznel gerçeği karşısında nesnel gerçeklerin neler olduğunu göstermede saydam ve içten bir tutum sergilemesi gerektiğinden, iki ilkenin gerçekçi bir sevgiye dönüşmesini sağlamaktadır. Böyle bir sınıf ortamı öğrencilerin güven algısını artırmakta ve duygusal okuryazarlık becerilerine katkı sağlayabilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal okuryazarlık bireylerin; empati, kendini düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı gidermek (duygusal düzenleme), problem çözebilme gibi, kendine ve başkaya ilişkin duyuşsal süreçlerin farkındalığı, geliştirilmesi ve kullanılması gibi

duygusal okuryazarlık becerileri öğrencilerin, akademik becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine, ruh sağlığına, sosyal becerilerine, okula yönelik tutumun oluşmasına, benlik algısına vb. alanlara olumlu katkılar sağlamaktadır.

Steiner (2003), herkesin duygusal bakımdan okuryazar olabileceğine inanmakta ve "H*erhangi bir karmaşık beceri gibi, duygusal okuryazarlık da zaman almakta ve öğrenmek için sabır gerektirmektedir. İdeal olarak, en iyi şekilde uygun bir ortamda çocukluk döneminde öğrenilecektir. Çünkü daha sonra öğrenmek çok daha zordur."*demektedir. Bu bağlamda, duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde özellikle okul öncesi ve ilköğretim yıllarının önemli olduğu görülmektedir. Steiner'in "*Duygusal Okuryazarlığa Doğru Altı İlk Adım"*ı şunları içermektedir: (1) Olumlu ya da olumsuz olsun, duygularını söylemek için izin istemek. Bu, söyleyeceğiniz kişiyi hem daha önceden olumsuz bir şeyler duymaya hazırlar hem de duymak isteyip istemediğine dair seçme şansı tanımış olur; (2) anlaşılır bir örnek kullanarak, başkasının yapmış olduğu bir eylemden sonra nasıl bir duygu halini aldığımızı basit bir cümle veya eylemle anlatmak. Örneğin, "*Sen şunu yaptığında, ben şunu hissettim".* Böyle bir cümle herhangi bir suç unsur ya da savunma içermemektedir ve yargı, nedensellik veya kınama belirtisi göstermemektedir; (3) duygu veya eylem cümlelerini dikkatli bir şekilde almak, "*seni duyuyorum"* veya kişiye onu duyduğunu göstermek; (4) paranoyid fantezileri herhangi bir yargı içermeden, nesnel bir şekilde, daha çok önsezi ile belirtmek. Örneğin, *" Beni sevmediğin konusunda bir korkum var, sanki bana sinirli gibisin";* (5) paranoyid fantezilere, başkalarının tepkilerini iyi analiz ederek, ne hissettiklerini anlamaya çalışıp, onların önsezilerinde yer alabilecek gerçeklikleri araştırarak cevap vermek; (6) kurtarıcı rolüne bürünmemek. Bu role girdiğimizde, (a) yapmak istemediğimiz şeyleri yapmak veya (b) payımıza düşenden çok fazlasını yapmak zorunda kalabiliriz. İnsanları kurtarmaya çalışmanın kaçınılmaz sonu öfkedir. Ne zaman kurtarılmaya ihtiyacımız olduğunu veya ne zaman birini kurtardığımızı iyi belirlemek önemlidir, örneğin, "*seni kurtardım, çünkü bunu yapmak istemedim".*

Bocchino (1999), duygusal okuryazarlık hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışan ebeveyn ve eğitimcilere, çocuklardaki duygusal okuryazarlık becerisinin artması adına şunları ifade etmektedir: "*Empatiyle dinlemek, kendisinin veya bir başkasının duygularını gözlemlemek ve davranışlarımızı bilinçli olarak seçmek, bireylerin duygusal etkileşimlerini ve kararlarını destekleyen seçim ve stratejiler geliştirmek.* Aynı zamanda Bocchino *"Duygusal bakımdan okuryazar olan insanların işlerinde daha başarılı, genel anlamda daha mutlu ve kendi hayatını etkili bir şekilde yönetmekten zevk alan özellikler gösterdiklerini"* de ifade etmektedir.

Duygusal okuryazarlığı geliştiren bir başka yaklaşım ise uygulamaları *Akademik İlgi* çerçevesiyle uyumlu hale getirmektir. Akademik ilgi, öğrenci öğrenimini, iyi olmayı ve normalleşmeyi, öğrenci ihtiyaçlarına karşı empatik pedagojiyi ve öğrenme deneyimleriyle bütünleşmeyi gerektirmektedir. Bu yaklaşım, koruyucu faktörler oluşturmak için sınıfların potansiyelini en üst seviyeye çıkarmayla

ilgilenen okullara rehberlik etmektedir. Duygusal okuryazarlığı oluşturabilmek için, öz-farkındalık, empati ve sabır, duygularını kontrol etme, öz-motivasyon, sosyal becerileri duygusal düzenleme, kişilerarası ilişkiler gibi öğretim ve rehberlik programları geliştirilmeli bireysel ya da işbirliği gruplarıyla bireylere uygulanmalıdır.

Sonuç olarak, Hümanist anlayışın gerektirdiği sınıf içi iletişim becerilerinin duygusal okuryazar bireyler yetiştirmede önemli olduğunu söyleyebiliriz. Hümanist anlayışın olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, empatik anlama, etkin dinleme, ben dili, özsaygıyı geliştirici dil, koşulsuz kabul, saygı, içtenlik, dürüstlük gibi ilkeler önemlidir. Böyle bir sınıf ortamının sağlanması, duygusal okuryazar bir ortam sağlanması anlamına gelir ve duygusal okuryazar sınıf ve okul ortamı ise öğrencinin duygusal okuryazarlık becerilerinin artmasına katkı sağlar.

KAYNAKLAR

BALDRY A. C. ve FARRINGTON D. P. (2000). *Bullies and Delinpunts*. Personal Characteristics and Parental Styles. Journal of Community and Applied Social Psychology. Vol 10, pp 17-18 Cambridge UK.

BILGE, F. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 238-240.

BOCCHINO, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

BRIDGE, B. (2003). *Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri*. Beyaz İstanbul: Yayınları

BRU, E. VE DİĞERLERİ. (2002). Student's Perceptions Of Class Management and Reports Of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*. Vol 40, 287-307.

COLWELL, J., O' CONNOR, T. (2003). "Understanding Nurturing Practices- A Comparasion on the Use Strategies Likely to Enhance Self Esteem in Nuture Groubs and Normal Classroom". *British Journal of Special Education*. Vol. 30, No,3. 119-124.

DAUTENHAHN, K. VE WOODS, S. (2003). Possible Connections between Behavior, Empathy and Imitation. ERİC Document Reproduction Service No: 9901485

GOLEMAN, D. (1998). *Duygusal Zeka*. Çev: Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim Yay. İstanbul.

KANDEMİR, M. (2006). İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer İle Benlik Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KILIÇÇI, Y. (1992). *Okullarda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Matbacılık.

MADER, L. (2005). Men Who Abuse: Examining Emotional Literacy in Men's Story. MS. Thesis , Acadia University.

MATTHEWS, B. (2004). "Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11–14 year olds; the 'Improving Science and Emotional Development' Project" *International Journal of Science Education*, Vol. 26, No: 3, 281–308

NEMEC, M., ROFFEY, S. (2006). Emotional Literacy and the Case for a Whole-School Approach to Promote Sustainable Educational Change, AARE Conference ISSN 1324-9339, Published January 2006.

ÖZBAY, Y. VE ŞAHİN, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine ilişkin Algılamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. IV. Ulusal

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1-3 Eylül, Ankara

PARK, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, *4*(1).

ROGERS, R. C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.

SALOVEY, P., VE MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9* (3), 185–211.

SHARP, P. VE HERRICK, E. (2000). *Promoting emotional literacy: Anger management groups. In Clinical Counselling in Schools*, Ed. Nick Barwick (2000). London: Routledge.

SHIRLEY, G. N. VE NES, L.S. (2005). Self_Esteem and Empathy in Sighed and Visually Impaired Preadolescents. *Journal of Visual İmpairment and Blindness*. May. 276-285.

STEINER, C. (2003). *Emotional literacy:Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.

SUHALY, H.S.H. VE TIAH, H. (2005). Emotional literacy among lower secondary students www.metsmac.org/2005/metsmachandbook.pdf (Erişim Tarihi: 23 Ekim 2007)

WEARE, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Sage Publications.

EĞİTİM FAKÜLTESİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İLE İLGİLİ GÖZLENEN YETERLİLİKLER

DUYGU GÜR ERDOĞAN[*] **MERİÇ KANBUR TUNCEL**[**]

ÖZET

Bu araştırmada Sakarya ilindeki ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2008–2009 öğretim yılı öğretmenlik uygulamasına katılan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Karadağ (2007) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 11 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler t – testi ve One way – Anova kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda yapılandırmacı öğrenme ölçeğinin dört alt boyutu içinde öğretmenlerin staj öğrencileri tarafından kısmen yeterli bulundukları gözlenmiştir. Ayrıca branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin, Türkçe, fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğrenmede staj öğrencileri tarafından daha yeterli bulundukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenme ve öğretmen

ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers' sufficiency in relation to constructivist learning of elementary school teacher of Sakarya State. The subjects of this study Participant of Education practice were the fourth year students of teacher department of Sakarya University Education Faculty in 2008 – 2009 academic year. During the study, the data were collected through "Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning" developed by Karadağ (2007). For the analysis of the data SPSS 11 for Windows program was used and the mean scores of each item in the scale was calculated and t-test and One way – Anova were used by researchers. The analysis of the data indicated that the four sub dimension of Teachers' Sufficiency Scale in Relation to Constructivist Learning teachers were appeared partially adequate by stager srudents. Also Class teachers were more adequate than Turkısh teachers, Science teachers and social studies teachers appeared by stager srudents.

Keywords: Constructivism, Constructivist Learning and Teacher

1. GİRİŞ

Hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım, yeni değildir. Temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır. Yapısalcılık, bir öğrenme ve anlamlandırma

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

teorisidir. Bilginin doğasını ve insanın nasıl öğrenmeye başladığının bir açıklamasını sunar. Bireyler kendi kavrayış ve bilgilenmelerini karşılıklı etkileşim yoluyla oluşturmayı; bildikleri-inandıkları fikir, olay ve aktivitelerle ilişkili olarak sürdürürler (İnteraktif yolla kendi bilgilerini oluşturup, yapılandırırlar.) Öğrenilen bilgiler, olaylarla ilişkilendirilir. Bilgi taklit ya da tekrar yerine içerikle ilişkilendirilerek elde edilir (Canella, G. S. and Reiff,J.C. 1994:21; akt: Bağcı ,2003). İnsanların kendi deneyim ve düşüncelerinden gelen kendi bilgilerini inşa etmeleri kavramı, yapılandırmacılık olarak adlandırılır (Martin, 1997: 154). Yapılandırmacılık yeni anlamlandırmaların oluşmasında ön bilgilerin kullanılmasına dayanır (Nunes ve McPherson, 2003).

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Öğretme, bilginin aktarılması değil, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmasına yardım etmektir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bilginin pasif olarak algılanması değil, öğrenenin olgularla ilgili anlayışını aktif ve sürekli olarak ve yeniden yapılandırması işlemleridir. Ayrıca hatırlama ve tekrarlama bilgisinden ziyade anlamaya yoğunlaşma ve anlamın oluşturulmasında sosyal etkileşim ve işbirliğini öne çıkarma vardır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Atasoy,2002: 7; Demirel, 2004: 233; Perkins, 1999: 8).

Yapılandırmacı öğrenmede amaç; Öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1997: 208). Bunun içinde amaç bilgi aktarmak değil, öğrencinin deneyimleriyle yeni bilgileri buluşturarak, öğrencinin bilgiyi anlamlandıracağı bir süreç hazırlamaktır. Önemli olan öğretmenin bireye bilgiyi öğretmesi ya da tekrar yoluyla kazandırması değil bireyin dış dünyaya ilişkin karşılaştığı yeni bir durumun bilgisini nasıl algıladığı ve bu bilgiyi zihnine nasıl kodladığıdır. Aynı zamanda bireyin dünyaya ilişkin algıladığı ve zihnine kodladığı yeni bilgileri pratikte kullanma biçimi de bu yöntemde önemlidir. Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır (Airaisan and Walsh, 1997: 19; Ülgen, 1994: 144).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel öğesi öğrenendir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Bu yaklaşımla öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiştir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran birinci kaynak olmaktan çıkmış, öğrenciyi bilgiye yönlendiren bir kişi rolünü

üstlenmiştir. Öğretmenin rolü nakleden ve yönetenden, kolaylaştıran (imkân veren) ve beraber çalışana doğru kaymaktadır (Scherman, 1998).

Yapılandırmacılık yaklaşımının egemen olduğu sınıflarda öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır. Demirel (2005: 235)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler;

1. Öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler.

Yapılandırmacı öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Brooks & Brooks 1993; 1999):

a. Öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik eder. Öğretmen, öğrenenlerin bakış açısına göre bilgiyi değişik şekillerde oluşturma yoluna gider.
b. Öğrenenlerin ne bildiklerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.
c. Öğrenenleri grup etkinliklerinde yer alarak işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder.
d. Sınıf içinde sınıflama, çözümleme, tahminde bulunma, yorumlama gibi bilişsel terminoloji kullanır. Günlük yaşam problemlerinin çözümünde bilginin araştırılması görevini öğrenenlere verir.
e. Etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakları kullanır.
f. Öğrenenlerin eğitim programıyla bağlantılı olarak öğrenmeleri gerektiğini bilir.
g. Sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak öğrenenlerin merakını giderir. Soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verir. Öğrenenlerin birbirlerine soru sormalarına fırsat verir.
h. Öğrenenleri, tartışma ve karşılaştırma yapmaya teşvik eder.
i. Kavramlara ilişkin kendi anlamlarını öğrenenlerle paylaşmadan önce öğrenenlerin kavramdan ne anladıklarını ve ön bilgilerini araştırır.
j. Dersleri büyük fikirler üzerine kurar. Öğrenenlerin öncelikle bütünü görmelerini sağlayarak bütünü oluşturan parçaları anlamlandırmalarını teşvik eder.
k. Öğrenilenleri değerlendirmede günlük sınıf çalışmaları bağlamında gerçekleştirir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene yüklediği değerlere bakıldığında yapılandırmacı öğrenmede öğretmen görünüşe göre aktif olarak değerlendirilmese de öğretimin yapılandırmacılığa uygun olarak düzenlenmesinde, derse karşı oluşturulacak tutum ve davranışların planlanmasında öğretmenin rolü önemlidir.

Yapılandırmacılık yaklaşımın temel gösterildiği yeni ilköğretim programımızın uygulama aşamasında en önemli olan öğretmen faktörünün yapılandırmacılık yaklaşımına göre ve bu yaklaşımda yer alan görevlerini uygulamada ne kadar yeterli olduğunu görmek için bu çalışma yapılmıştır. Araştırmanın odağında Sakarya İlinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin yeni ilköğretim programında yer alan yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlilik düzeyi nedir? Sorusu yer almaktadır.

Araştırmanın sonucunda cevaplanması amaçlanan sorular aşağıda verilmiştir.

1. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin yeterlilik düzeyleri ve ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin madde bazında yeterlilik düzeyleri nedir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkeni açısından ve branş değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin 4 alt boyutta da verdikleri cevaplar arasında ve İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin madde bazında verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Araştırma 2008–2009 öğretim yılı Sakarya Üniversitesinin eğitim fakültesinde öğretmenlik uygulaması dersini alan 4. Sınıf öğrencilerinden uygulamaya katılan 238 öğrencinin öğretmenlik uygulaması dersinde gözlemledikleri Sakarya ilinde bulunan ilköğretim öğretmenlerini "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği" ölçeğine göre değerlendirmeleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle araştırma, ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Konu ile ilgili literatür taranmış, daha sonra Karadağ tarafından geliştirilen ölçeğin Sakarya Üniversitesinin eğitim fakültesinin 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması dersine katılan öğrencilerine uygulanması sonucunda öğrencilerin staj uygulamasına katıldıkları Sakarya ili ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterliklerinin değerlendirmesi ile elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Araştırma evrenini Sakarya Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfta öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Sakarya Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfta öğrenim gören 400 öğrenciden öğretmenlik uygulaması dersi alan ve gönüllü olarak bu araştırmaya içten cevap veren 238 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sayı belli evrenler için kabul edilebilir örnek büyüklüklerine uygunluk göstermektedir. Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Belli evrenler için kabul edilebilir örnek büyüklükleri

N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	190	127	1100	285	5.000	357
20	19	200	132	1200	291	6.000	361
30	28	250	152	1300	297	7.000	364
40	36	300	169	1400	302	8.000	367
50	44	350	185	1500	306	9.000	368
60	52	400	196	1600	310	10.000	370
70	59	450	212	1700	313	15.000	375
80	66	500	217	1800	317	20.000	377
90	73	550	226	1900	320	30.000	379
100	80	600	234	2000	322	40.000	380
110	86	650	242	2200	327	50.000	381
120	92	700	248	2400	331	75.000	382
130	97	750	254	2600	335	100.000	384
140	103	800	260	2800	338	1.000.000	384
150	108	850	265	3000	341	10.000.000	384
160	113	900	269	3500	346		
170	118	950	274	4000	351		
180	123	1000	278	4500	354		

Kaynak: Sekaran (1992:253) Akt: Altunışık ve Diğerleri, 2004 (N: Evren Büyüklüğü, S: Örneklem Büyüklüğü)

2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 2007'de Engin Karadağ tarafından geliştirilmiş olan "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği" ölçeği kullanılmıştır. Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği ölçeği Türkiye'de uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli Yeni İlköğretim Programı'nı uygulayan öğretmenlerin yeterliliklerinin ölçümü için geliştirilmiştir. İlgili literatür taraması ile 4 alt faktör belirlenerek maddeler oluşturulmuştur. Bu 4 faktör;

1. Alt boyut: Öğrenci ile ilgili alt boyutlar
2. Alt boyut: Öğretimi planlama ile ilgili boyutlar
3. Alt boyut: Öğretim süreci ile ilgili boyutlar
4. Alt boyut: Ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutlar ile oluşmaktadır.

Başlangıçta 152 maddeden oluşan ölçek uzmanlar tarafından elemeye tutulmuş aynı zamanda Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 107 öğrenciye açık ve anlaşılır olmayan sorulara soru işareti konmaları istenerek uygulanmıştır. Öğrencilerin %20 ve daha fazlasına işaret koydukları sorular çıkartılarak soru sayısı 149'a düşürülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için toplanan veriler Kaise Meyer Oklin= .67 ve Bartlet (P<.01) test analiz sonuçları ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin ilk aşamada tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi de Varimax elik döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir. Faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda ölçekteki

maddelerin 9 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu 9 faktör toplam varyansın % 60'ını açıklamıştır. Ölçeğin geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin 4 faktörde toplanması düşünüldüğünden analizler faktör yükleri .30'un altında olanlar (43 madde) ve birden çok faktörde (51 madde) yer alan maddeler çıkartılarak tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 55 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin 55 maddelik son formunda öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması x=167.21, standart sapması ss= 17.01 'dir. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha, Spearman ve Guttman kat sayıları hesaplanmıştır. Buna göre 4 alt ölçeğin Cronbach alpha kat sayıları 0.715 - 0.782 arasında, ölçeğin toplamı için Cronbach alpha kat sayısı ise 0.793'tür. Ölçeğin kararlılık düzeyi test tekrar test yöntemi kullanılarak saptanmıştır. Ölçeğin SS maddelik son formu uygulamanın yapıldığı 61 öğrenciye (aynı öğretmenler üzerinde) üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır. İki uygulama puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyon kat sayısı .812'dir. Aynı zamanda testin güvenilirliğini de vermektedir.

Ölçeğin Uygulanması Ve Verilerin Analizi

Ölçek 2008 – 2009 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesin 4. Sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS 11.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmış sonra elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde cinsiyet ile ilgili alt problemlerde anlamlı farka bakılırken "t" testi sonuçlarına yer verilmiştir. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, t-testinin kullanılması gerekir. (Büyüköztürk 2004: 39). Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin branşları ile ilgili alt problemler için her bir boyuta ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak, branşlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (Anova) yapılmış, farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc Testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin yeterlilik düzeylerini belirlemek için ölçeğin belirlenen her bir alt boyutuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların ortalaması alınmıştır. Her bir boyut için alınan bu ortalamaların sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 2: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin yeterlilik düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	$\overline{X}$	Sd
1.alt boyut	238	1,00	5,00	3,6312	,80012
2.alt boyut	238	1,14	5,00	3,5144	,90346
3.alt boyut	238	1,19	5,00	3,5420	,70758
4.alt boyut	238	1,75	5,00	3,8640	,66339

Uygulamaya katılan 238 öğrencinin Sakarya ilinde bulunan ilköğretim öğretmenleriyle ilgili yapılandırmacı öğrenme boyutlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmede her boyut için öğretmenlerin kısmen yeterli olduklarını gözlemledikleri görülmüştür. Tablo 2 de görüldüğü gibi öğrenciler en fazla 4. Alt boyutta puanlama yaparken, en az 2. Alt boyutta puanlamada bulunmuşlardır. Bu da bize öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirme boyutunda daha başarılı ve öğretimi planlama boyutunda ise daha başarısız olduğunu göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin madde bazında yeterlilik düzeylerini belirlemek için; her bir maddeye öğrencilerin verdikleri değerlerin ortalamaları alınmıştır.

Tablo 3: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçeğin madde bazında yeterlilik düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	$\overline{X}$	Sd
C40	238	1,00	5,00	3,0294	1,23041
B12	238	1,00	5,00	3,1092	1,19627
C45	238	1,00	5,00	3,2059	1,27109
C31	238	1,00	5,00	3,2857	1,11107
C34	238	1,00	5,00	3,2857	1,03233
C46	238	1,00	5,00	3,2899	1,22042
C36	238	1,00	5,00	3,2941	1,13890
C24	238	1,00	5,00	3,3193	1,09029
C33	238	1,00	5,00	3,3403	1,23150
C22	238	1,00	5,00	3,3529	1,01954
B15	238	1,00	5,00	3,3571	1,17757
B13	238	1,00	5,00	3,3697	1,15372
C30	238	1,00	5,00	3,3739	1,13947
C18	238	1,00	5,00	3,3866	1,14817
A3	238	1,00	5,00	3,3950	1,05717
C41	238	1,00	5,00	3,4244	1,05170
C43	238	1,00	5,00	3,4370	1,17742
C39	238	1,00	5,00	3,4706	1,00483
C25	238	1,00	5,00	3,4832	,89403
C28	238	1,00	5,00	3,4958	1,08984
A5	238	1,00	5,00	3,5000	1,06240
A7	238	1,00	5,00	3,5126	1,03415
C44	238	1,00	5,00	3,5336	1,10852
B14	238	1,00	5,00	3,5462	1,08886
C27	238	1,00	5,00	3,5504	1,06517
C35	238	1,00	5,00	3,5546	1,02457
B16	238	1,00	5,00	3,5714	1,12187
C23	238	1,00	5,00	3,5924	,96667
D51	238	1,00	5,00	3,5924	1,02184
A4	238	1,00	5,00	3,6050	1,05317

C32	238	1,00	5,00	3,6176	1,01509
A6	238	1,00	5,00	3,6387	1,03713
C42	238	1,00	5,00	3,6387	,99984
A8	238	1,00	5,00	3,6891	,99575
A9	238	1,00	5,00	3,7143	1,09192
C37	238	1,00	5,00	3,7185	1,09879
A2	238	1,00	5,00	3,7353	,99008
C29	238	1,00	5,00	3,7689	1,03175
B10	238	1,00	5,00	3,7983	,98152
C26	238	1,00	5,00	3,7983	,93303
C19	238	1,00	5,00	3,8067	,90267
C38	238	1,00	5,00	3,8235	1,13366
D52	238	1,00	5,00	3,8445	,98779
B11	238	1,00	5,00	3,8487	1,06052
C17	238	1,00	5,00	3,8655	,98447
D54	238	1,00	5,00	3,8697	,94347
D55	238	1,00	5,00	3,8866	1,00197
A1	238	1,00	5,00	3,8908	,88865
D50	238	1,00	5,00	3,8908	,93943
D49	238	1,00	5,00	3,8950	,88201
C20	238	1,00	5,00	3,8950	,85283
D53	238	1,00	5,00	3,9160	1,01947
D48	238	1,00	5,00	4,0168	,92762
C47	238	1,00	5,00	4,0378	,93831
C21	238	1,00	5,00	4,1261	,80142

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili ölçek maddelerinin ortalamalarına bakıldığında madde bazında öğretmenler genel olarak kısmen yeterli bulunmuştur. Sadece üç madde de (D48: öğrencilere karşı objektif olma, C47: Öğrenme öğretme sürecinde sade ve anlaşılır dil kullanma ve C21: tanımlara uygun örnekler verme konusunda) ise yeterli oldukları bulunmuştur. Öğretmenler C40: sınıfta tartışma grupları oluşturmayı daha az kullanırken, C21: tanımlara uygun örnekler vermeyi ise genellikle kullandıkları belirlenmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığına bakmak istenmiştir. Fakat uygulanan ölçeklerde belirtilmiş olmasına rağmen her öğrencinin staj öğretmeninin cinsiyetini belirtmemiş olmasından dolayı elde edilen verilerden öğretmenin cinsiyetini belirtilmiş olan veriler kullanılmıştır. Öğretmenin cinsiyetine göre 4 alt boyut için de anlamlı farklılık olup olmadığı t testi sonuçlarına bakılarak cevaplanmıştır. Burada toplam 52 öğretmenin cinsiyeti belirtilmiştir. Bunlardan 24'ü bayan, 28'i ise erkek'tir. Fakat toplam 238 veri içersinde sadece 52 veride öğretmen cinsiyetinin belirtilmiş olması bulduğumuz sonuçları anlamsız kılmıştır.

Tablo 4: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre "öğrenci ile ilgili alt boyuta" ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	24	2,879	1,0891	50	1,287	0,204
Erkek	28	3,218	0,8037			

p>0,05 Anlamlı fark yoktur.

Tablo 5: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre "öğretimi planlama ile ilgili alt boyuta" ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	24	2,815	1,2044	50	0,709	0,482
Erkek	28	3,025	0,9299			

p>0,05 Anlamlı fark yoktur.

Tablo 6: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre "öğretim süreci ile ilgili alt boyuta" ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	24	2,892	0,9604	50	1,074	0,288
Erkek	28	3,141	0,7084			

p>0,05 Anlamlı fark yoktur

Tablo 7: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre "ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyuta" ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	24	3,630	0,8941	50	0,337	0,738
Erkek	28	3,558	0,6459			

p>0,05 Anlamlı fark yoktur

Öğretmen cinsiyeti açısından yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin 4 alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen cinsiyetini veren verilerin sayısı bütün veriler içersinde anlamlı bir sayı olmadığı ve 238 veride 52 tanesinde öğretmen cinsiyetinin belirtilmiş olması yeterli olmadığı için 4 alt faktör içinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yoktur sonucu bulunmuş olması bize tam doğru bilgi veremeyebilir bu yüzden sonuçlar anlamlı olarak ele alınamamıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için her bir boyuta ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Branşlar

arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere tek yönlü varyans analizi yapılır (Büyüköztürk, 2004: 44). Varyans analizinin sonucunda öğretmenlerin branş değişkenine göre ölçeğin her bir alt boyuta ilişkin anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Varyans analizi sonuçları tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerinde branş değişkeni açısından 4 alt boyutta varyans analizleri sonuçları:

Faktörler	Branş	N	$\overline{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,4810	,83785	**Gruplar arası**	33,929	3	11,310	**22,46**	**0,00**
	SBÖ	31	2,9176	,85393	**Grup içi**	117,796	234	0,503		
	TRÖ	64	3,5990	,58682	**Toplam**	151,725	237			
	SNÖ	73	4,1065	,59848						
Öğretimi planlama ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,3367	,96218	**Gruplar arası**	28,553	3	9,518	13,50	**0,00**
	SBÖ	31	2,9171	1,13974	**Grup içi**	164,897	234	,705		
	TRÖ	64	3,4777	,78089		193,451	237			
	SNÖ	73	3,9706	,57289	**Toplam**					
Öğretim süreci ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,4249	,75821	**Gruplar arası**	25,834	3	8,611	**21,70**	**0,00**
	SBÖ	31	2,9584	,77590	**Grup içi**	92,826	234	,397		
	TRÖ	64	3,4561	,56217		118,659	237			
	SNÖ	73	3,9775	,45928	**Toplam**					
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlar	FBÖ	70	3,8036	,72030	**Gruplar arası**	10,933	3	3,644	**9,134**	**0,00**
	SBÖ	31	3,4839	,69278	**Grup içi**	93,366	234	,399		
	TRÖ	64	3,7910	,66333		104,299	237			
	SNÖ	73	4,1473	,46320	**Toplam**					

p<0,05 Anlamlı fark vardır

Her boyutun varyans analizleri sonuçlarına baktığımızda her boyut için branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu görebilmek için Post Hoc Testi (LSD) yapılmıştır.

Tablo 9: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin "öğrenci ile ilgili alt boyutuna" ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Öğrenci ile ilgili boyutlar	Branş	FBÖ	SBÖ	,563	,000
		TRÖ	SBÖ	,681	,000
		SNÖ	FBÖ	,625	,000
			SBÖ	1,189	,000
			TRÖ	,507	,000

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,563, P=,000) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,681, P=,000) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,625, P=,000) P<0,05, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=1,189 P=,000) P<0,05 ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,507 P=,000) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

Tablo 10: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin "öğretimi planlama ile ilgili alt boyutuna" ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Öğretimi planlama	Branş	FBÖ	SBÖ	,419	,021

ile ilgili boyutu	TRÖ	SBÖ	,560	,003
	SNÖ	FBÖ	,6339	,000
		SBÖ	1,0536	,000
		TRÖ	,4930	,001

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,419, P=,021) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretimi planlama ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.
2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,560, P=,003) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretimi planlama ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.
3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,6339, P=,000) P<0,05, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=1,0536 P=,000) P<0,05 ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,4930 P=,001) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretimi planlama ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

Tablo 11: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin "öğretim süreci ile ilgili alt boyutuna" ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Öğretim süreci ile ilgili boyutu	Branş	FBÖ	SBÖ	,466	,001
		TRÖ	SBÖ	,497	,000
		SNÖ	FBÖ	,5526	,000
			SBÖ	1,0191	,000
			TRÖ	,5213	,000

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,466, P=,001) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen

yeterliliğinin öğretim süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,497, P=,000) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretim süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,5526, P=,000) P<0,05, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=1,0191 P=,000) P<0,05 ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,5213 P=,000) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğretim süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

Tablo 12: Öğretmenlerin branşlarına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin "ölçme ve değerlendirme ile ilgili alt boyutuna" ilişkin LSD testi sonuçları:

				Ortalama Fark	P
Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutu	Branş	FBÖ	SBÖ	,3197	,020
		TRÖ	SBÖ	,3071	,027
		SNÖ	FBÖ	,3437	,001
			SBÖ	,6634	,000
			TRÖ	,3562	,001

1. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Fen bilgisi olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3197, P=,020) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

2. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Türkçe olan öğretmenlerin branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3071, P=,027) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

3. LCD testinin sonuçlarına göre, branşı Sınıf öğretmenliği olan

öğretmenlerin branşı Fen bilgisi olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3437, P=,001) P<0,05, branşı Sosyal bilgiler olan öğretmenlere göre (Ort frk=0,6634 P=,000) P<0,05 ve branşı Türkçe olan öğretmenlere göre (Ort frk=,3562 P=,001) P<0,05 düzeyinde anlamlı olarak yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Verilerin toplandığı bütün branşlar için karşılaştırmalara baktığımızda bütün branşların sosyal bilgiler branşına göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliğinin öğrenci ile ilgili boyutunda daha yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat verilerin branşlara göre sayısına baktığımızda; fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplanan veri sayıları birbirlerine yakın olmasına rağmen sosyal bilgiler branşı için toplanan veri sayısından oldukça fazladır. Bu da diğer branşların verilerinin sosyal bilgiler branşının verilerine göre daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bu yüzden sosyal bilgiler branşı için öğretmen yeterliliğinin diğer branşlardan daha az çıkmış olmasını anlamlı bir sonuç olarak değerlendiremeyiz.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin 4 alt boyutta da verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığını görmek için ölçeklerde öğrencinin cinsiyeti belirtilmiş olanlar alınmıştır. Ölçek uygulamasına katılan 238 öğrenciden 168'i cinsiyetini belirtmiştir. Bunlardan 110'u bayan 58'i erkek öğrencidir. Cinsiyet belirten öğrenciler arasında verdikleri cevaplar yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin 4 alt boyutunda incelenmiş, önce bu alt boyutların ortalaması alınmış ve öğrenci cinsiyetine göre farklılık olup olmadığına t- testi yapılarak bakılmıştır. T-testi sonucuna göre yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin 4 alt boyutuna göre verilen cevaplarda öğrenci cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin madde bazında verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığını görmek için ölçeklerde öğrencinin cinsiyeti belirtilmiş olanlar değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek uygulamasına katılan 238 öğrenciden 168'i cinsiyetini belirtmiştir. Bunlardan 110'u bayan 58'i erkek öğrencidir. Cinsiyet belirten öğrenciler arasında verdikleri cevaplar yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği madde madde incelenmiş ve öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t- testi ile bakılmıştır. Bu 55 maddeden 3 maddesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılık çıkan maddeler tabloda verilmiştir.

Tablo 13: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "(A4) öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanır" maddesine verdikleri cevaplara ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	110	3,345	1,1205	166	2,134	0,034*
Erkek	58	3,724	1,0394			

p<0,05 Anlamlı fark vardır.

Tablo 13'de görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin verdikleri cevaplardan öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanır maddesi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(166)= 2,134; P<0.05]. Uygulamaya katılan öğrencilerden erkek öğrenciler (58) öğretmenlerin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanıdığı konusunda ($\overline{X}$=3,724), kız öğrencilere göre ($\overline{X}$=3,345) daha olumlu düşünmekteler.

Tablo 14: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "(A9) öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarıyla iletişime girmesini destekler" maddesine verdikleri cevaplara ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	110	3,418	1,1603	166	2,130	0,035*
Erkek	58	3,810	1,0834			

p<0,05 Anlamlı fark vardır.

Tablo 14'te görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin verdikleri cevaplardan öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarıyla iletişime girmesini destekler maddesi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(166)= 2,130; P<0.05]. Uygulamaya katılan öğrencilerden erkek öğrenciler (58) öğretmenlerin öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarıyla iletişime girmesini destekledikleri konusunda ($\overline{X}$=3,810), kız öğrencilere göre ($\overline{X}$=3,418) daha olumlu düşünmekteler.

Tablo 15: İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "(B12) Konuya uygun olarak materyal hazırlarlar" maddesine verdikleri cevaplara ilişkin t-testi sonuçları:

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bayan	110	2,690	1,1943	166	2,449	0,015*
Erkek	58	3,172	1,2444			

p<0,05 Anlamlı fark vardır.

Tablo 15'de görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliklerini değerlendiren 4. Sınıf staj öğrencilerinin verdikleri cevaplardan Konuya uygun olarak materyal hazırlarlar maddesi cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(166)= 2,449; P<0.05]. Uygulamaya katılan öğrencilerden erkek öğrenciler (58) öğretmenlerin Konuya uygun olarak materyal hazırladıkları konusunda ($\overline{X}$=3,172), kız öğrencilere göre ($\overline{X}$=2,690) daha olumlu düşünmekteler.

4. YORUM / TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda tartışılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama açısından orta düzeyde bir yeterliliğe sahip oldukları gözlenmiştir. Yeni ilköğretim programından beklenen başarının elde edilmesi ve programın daha verimli uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yeterlilik düzeylerini arttırmaları gerekmektedir.

5. SONUÇLAR

1. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda daha yeterli oldukları gözükürken öğretimi planlama ile ilgili boyutta yeterlilik düzeylerinin daha az olduğu ölçülmüştür. Yapılandırmacı öğrenmede planlama boyutunun daha geniş olması ve daha fazla zamanda yapılması gerektiği için bu alt boyut uygulama da daha düşük çıkmıştır. Genel olarak 4 alt boyutta da öğretmenler ortalama bir yeterlilik düzeyine sahiptirler. Programın yeni olması ve öğretmenlerin programı tam olarak kavrayıp uygulamada aksaklıklar yaşamaları yeterliliklerinin ortalama düzeyde olmasına neden olmaktadır.

2. Madde boyutunda baktığımızda öğretmenlerin (D48: öğrencilere karşı objektif olma, C47: Öğrenme öğretme sürecinde sade ve anlaşılır dil kullanma ve C21: tanımlara uygun örnekler verme konusunda) yeterli düzeyde oldukları düşünülürken diğer maddelerde kısmen yeterli bulunmuşlardır. Öğretmenler ilköğretim öğrencilerine hitap ettikleri için konuyu işlerken objektif olma, sade ve anlaşılır dil kullanma ve konuya uygun örnekler verme konusunda öğrenci seviyesine inebilmek adına daha dikkatli ve özenli oldukları için bu faktörlerde yeterlilik düzeyleri daha fazla ortaya çıkmaktadır.

3. Öğretim süreci ile ilgili boyutlarda erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha yeterli bulunurken, ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili boyutlarda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmış olsa da veri sayısı yeterli olmadığı net bir şey söylenememektedir.

4. İlköğretim öğretmenlerini değerlendiren üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre 4 alt boyutta da anlamlı farklılık görülmemiştir. Madde bazında baktığımızda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıma, öğrencilerin kendisi ve arkadaşları ile iletişime girmelerini destekleme ve konuya uygun materyal hazırlama konularında daha yeterli olduklarını düşünmektedirler.

5. Öğretmenler branş olarak ele alındıklarında, 4 alt boyut içinde fen bilgisi öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, Türkçe öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ve sınıf öğretmenleri; fen bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre daha

yeterli oldukları belirlenmiştir. Fakat sosyal bilgiler branşı ile ilgili verilerin sayısı az olduğu için sosyal bilgiler branşı için verilerde kesin bir şey söylenememektedir. Burada yeterlilik düzeyinin Sınıf öğretmenlerinde daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle diğer öğretmenlere oranla daha fazla vakit geçirmesi, sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfının olması ve öğrencilerini daha fazla tanıması ayrıca ders süresinin diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla olması yapılandırmacı öğrenme ortamını yaratmasında ve yapılandırmacı öğrenmede diğer branş öğretmenlerine göre daha yeterli olmasını sağlamaktadır.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre kendilerini nasıl gördükleri araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde de yeni ilköğretim programı ve yapılandırmacılık yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmen eğitiminde yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

AİRAİSAN, Peter W. And Walsh Mary E. (1997), "Countions For Classroom Constructivists", *Education Digest*, sayı: 62.

ALTUNIŞIK, Remzi, E. YILDIRIM, R. COŞKUN, S. BAYRAKTAROĞLU (2004), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitabevi, Sakarya

ATASOY, Basri (2002), *Fen Öğrenimi Ve Öğretimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

BAĞCI, Necati (2003), Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm, 15.03.2008.

BROOKS, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In Search for Understanding the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2004), *Veri Analizi El Kitabı*, 4. Baskı, Pegem A Yayınları, Ankara.

DEMİREL, Özcan (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme,* 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

KARADAĞ, Engin (2007), "*Yapılandırmacı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri*", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ocak 2007 153 – 175.

MARTİN, David Jerner (2000), *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach Wadsworth Thomson Learning,* Belmont, USA.

NUNES, M. B. ve McPherson, M. (2003). *Constructivism vs. Objectivism: Where is Difference for Designers of e-Learning Environments?*. The 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.

PERKİNS, David N. (1996), *The Many Faces of Constructivism*, Educational Leadership, USA

SCHERMAN, G., "From *Behaviorist to Constructivist Teaching*, Social Education" 62(1), p 6-9, *National Council for the social Studies*

ÜLGEN, Gülten (1994), *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara.

İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAKLARINI BİLME DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Sevgi COŞKUN KESKİN* **Dr. Yusuf KESKİN****

ÖZET

Çocuk hakları konusu günümüzde oldukça popüler bir konudur. Çoğu toplum çocuklarının haklarını korumaya yönelik tedbirlere başvurmaktadır. Sağlıklı bir toplum; bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olan bireylerden oluşur. Bireylerin sağlıklı olabilmesi ise onlara çocuklukta verilen eğitim ve olanaklar ile ilgilidir.

10 yıl süren çalışmalar sonucunda hazırlanan bugünkü *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*, 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda oybirliği ile onaylanmıştır. 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak 5058 sayılı yasa ile iç hukuk kuralına dönüşmüş ve Türkiye'de de uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırma; çocuk hakları ve eğitiminin ülkemizdeki durumunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmaya uygun olması nedeni ile Survey (tarama) metodu türlerinden *genel tarama modeli* seçilmiştir. Araştırma 2004–2005 öğretim yılında İstanbul İli'ne bağlı Ümraniye İlçesi'nde, resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 23 tane 7. sınıf ve 18 tane 8. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu geliştirmek için; İstanbul Vakfı Çocukları (1999) tarafından uzmanlarına hazırlatılan ve çocuk hakları bildirgesinin sadeleştirilmiş şekli olan "Benim Haklarım" adlı kitapçıktan faydalanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra, bu görüşler gruplandırılarak bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmıştır. Bu görüşlerin yüzde ve frekansları alınmıştır. Bunun dışında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için ki kare (χ^2) testi yapılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Çocuk Hakları, İnsan Hakları, Vatandaşlık, Sosyal Bilgiler

An Ivestigation About The Knowledges Of Their Rights Of 7th And 8th Classes' Students

ABSTRACT

Child rights is one of the popular subject nowadays. Most socials have cautions about to protect child rihts. A healty social must have peoples who have social, physical, phsychological healty. The healty of a person is connected with the education and possibilities that are given in child term.

At the result of a study which is ivestigated for ten years, the convention on the rights of the child is accepted in 20, November, 2009. It is accepted in Turkey in 27 January 1995 by publishing in Official Gazette as the law of the number 5058. This investigation is about the child rights and its education in our country. General Survey methods is used among the survey methods in this investigation. Our study is done with 23 students attended 7th classes and 18 students attended 8th classes

* Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Dr., Öğretmen.

in Umraniye, a town, in Istanbul. It is used semi-structured inteview forms. For interview forms it is benefitted from a booklet called 'My Rights' and prepared by the experts of Istabul Child Foundation. After collecting the oppinions by the interview forms, the oppinions are classified and transferred to SPSS program. Thr frequencies and percentages of these oppinions are calculated. Also Khi-Kare tests are done to find out the differences between the oppinions of the 7th classes students and 8th classes students.
Keywords: Child Rights, Human Rights, Citizenship, Social Sciences.

1. GİRİŞ

Ülkeler maddi ve manevi mutluluğa ulaşmak ve barış içinde yaşamak için, olanaklarının çoğunu, çocuklarının sağlıklı büyümelerine ayırmalıdırlar (Akyüz 2000). Zira çocuklar; bilindiği gibi bir ülke için şimdiki zamanın gelecek toplumunu oluştururlar. Toplumların ise, daha ileri gidebilmesi için sağlıklı bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Toplumların sağlıklı bir yapıya sahip olmaları, ancak o toplumu oluşturan unsurlara bağlıdır. Toplumu oluşturan en önemli unsur ise insandır ve ancak insanın bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olması, o toplumun yapısını sağlıklı kılmaktadır.

Çocuklar; davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı, değişime ve yenileşmeye açık, kendilerine özgü varlıklardır (Koçak 2001). Değişime ve yenileşmeye açık olmaları göz önüne alınarak, sağlıklı bir toplum oluşturmak için, çocuklara çok iyi bir eğitim verilmelidir. Yalnız burada "iyi bir eğitim" kavramıyla kastedilen, bir bilgi yığınını çocuğa yüklemek değildir. "İyi bir eğitim" kavramıyla kastedilen çocuğun; çevreyi ve dünyayı iyi tanıma, ihtiyaçları tespit edebilme, hak ve sorumluluklarının farkında olma, karşılaştığı problemleri çözebilme, iletişim kurabilme, kendini ifade edebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasıdır.

Böyle bir eğitimin (iyi bir eğitim) verilebilmesi için; ilk önce çocuğun dünyada ve toplumlarda "çocuk" olarak nasıl bir konuma sahip olduklarının ve haklarının bilinmesi ve bu bilgilerin ışığında çocuklara bilinçli hareket edebilecekleri bir hareket alanı yaratılması gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği onun gelecekteki başarılarını ve yaşam kalitesini belirlemektedir (Senemoğlu 2001).

1.1. Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi

Çocuk, eski devirlerden beri toplumların ilgilendiği bir varlıktır. Ancak, bu ilginin niteliği, kapsamı ve biçimi tarihsel gelişimde farklılıklar göstermektedir (Akyüz 2001).

Uluslararası alanda çocukların korunmasına ilişkin bir örgütün kurulması düşüncesini ilk olarak 1894 yılında Jules de Jeune ortaya atmıştır. Savaşların yarattığı olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve insanlığın barış ve huzurlu bir dünyada yaşamak isteği sonucu kurulan Milletler Cemiyeti, ilk olarak 26 Eylül 1924'te Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi'ni kabul etmiştir. Ancak 1939 yılında yeni bir savaş çıkması Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin bir süre ertelenmesine neden

olmuştur. 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Sözleşmesi'nde çocukların hak ve özgürlüklerine yeterince değinilmediği için çocukların özel durumları ve özel korunma ihtiyaçları nedeniyle çocuklara özgü ayrı bir belge hazırlama çalışmaları başlatılmıştır. 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 78 ülkenin genel temsilcilerinin katıldığı genel oturumda Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni oybirliğiyle kabul etmiştir (Aral ve Gürsoy 2001; Müftü 2001).

1959 *Çocuk Hakları Bildirgesi*'nde çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak olgunlaşmamış olduğu göz önünde tutularak, doğum öncesi ve sonrasında özel bakıma ve korunmaya muhtaç olduğu vurgulanarak, artık çocuklar arasında ayrım yapılmaması, çocukların gelişmelerini sağlayacak tüm imkan ve olanaklardan yararlanmaları gerçeği vurgulanıyordu. Uluslar arası topluluk çocuk refahı ile ilgili konularda yol gösterici olarak bu bildirgeyi yıllarca göz önünde tutmuştur. Ancak zaman içinde süratle gelişen ve kalkınan dünyamızda çocukların haklarının korunması için yalnızca bir iyi niyet ifadesinden öteye gidemeyen bu bildirgeden daha bağlayıcı olan uluslar arası belgelere gereksinim olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır (Müftü 2001).

10 yıl süren çalışmalar sonucunda hazırlanan bugünkü *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*, 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda oybirliği ile onaylandı. Sözleşme 26 Ocak 1990 tarihinde Birleşmiş Milletler'e üye devletlerin imzalarına açıldı. Belgeyi aynı gün 61 ülke imzalamıştır. 20 ülke tarafından onaylanarak uluslar arası bir yasa gücüyle yürürlüğe girmiştir. 14 Şubat 1990 tarihinde Türkiye tarafından imzalanan ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda onaylanan sözleşme 9 Aralık 1994 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak 5058 sayılı yasa ile iç hukuk kuralına dönüşmüş ve Türkiye'de de uygulanmaya başlanmıştır (Aral ve Gürsoy 2001; Müftü 2001).

1.2. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin İçeriği

Çocukların Magna Carta'sı olarak nitelendirilen sözleşme dünyanın neresinde yaşarlarsa yaşasınlar bütün halklar için aynı anlamı taşımaktadır (Müftü 2001). Sözleşme; çocukların insan hakları yasasıdır. Çocukların ve gençlerin her yönden nitelikli ve bilinçli insanlar olarak yetiştirilmesine, toplumun ve insanlığın mutluluğunu ve geleceğini korumasına dönük bir yatırımdır. Çocukların yeteneklerini, özgürce geliştirebilecekleri olanaklar ve bu olanakların sağlanması koşullarını tanımlar (Cılga 2001).

Akyüz (2001) ve Aras, Birinci ve Uluç (2001), sözleşmede yer alan dört hakkın, çocuklara tanınan diğer bütün hakların kullanılmasında ve devletlere yüklenen görevlerin yerine getirilmesinde göz önünde bulundurulacak temel ilkeler niteliğinde olduğunu belirtmektedirler. Bu haklar şunlar:

1. Ayrımcılığın Önlenmesi
2. Yaşama ve Gelişme Hakkı
3. Çocuğun Yüksek Yararının (Güvenliğinin) Korunması

4. Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi

1.3. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de Çocuğun Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı, çocuğun en önemli temel haklarından biridir. Hem bireyin hem toplumun gelişmesi; herkese yeteneği, kapasitesi ve ilgisi doğrultusunda eğitim görme hakkının sağlanmasına bağlıdır. Ayrıca, insan hakları ile ilgili uluslar arsı belgelerin ve anayasaların temel ilkeleri olan hürriyet, eşitlik ve demokrasi, bireyin ve toplumun gelişmesi sağlanmadıkça gerçekleştirilemez. Çünkü insan hakları ve demokrasi, ancak halkın belirli bir eğitim düzeyine ulaştırılmasıyla gerçekleştirilebilir (Akyüz 2000: 396).

Çocuk hakları Sözleşmesinin 28. maddesi çocukların eğitim hakkını tanımakta, taraf devletleri, çocuklara ücretsiz zorunlu temel eğitim sağlamak, ortaöğretimi genel ve mesleki olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlemek ve bunları tüm çocuklara açık bulundurmakla yükümlü tutulmuştur (Akyüz 2001).

Sözleşmenin 29. maddesi ise devletlerden, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla geliştirilmesini ve özgür bir toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını istemektedir (Akyüz 2001).

Eğitim hakkını düzenleyen 28. ve 29. maddeler sözleşmedeki tüm hakları kapsayan dört temel ilkeyle birlikte uygulanmalıdır. Bu ilkelerin hepsi, bir eğitim sisteminin ya da belirli bir okulun nasıl biçimlendirileceği başta olmak üzere gerek fiziksel çevre, gerekse programlar bakımından kapsamlı bir çerçeveye sahiptir (Akyüz 2001).

1.4. Türkiye'de Çocuk Hakları Eğitimi

Türkiye çocuk haklarına dair uluslararası sözleşmelere imza atmasına ve çocuğun "eğitim hakkını" kabul etmesine karşın bu konudaki rakamlar, pek de hedeflere ulaşamadığımızı ortaya koyuyor. 18 Ağustos 1997'de büyük umutlarla kabul edilen 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin de aradan geçen 10 yılda pek başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir.

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biridir. Okulda eğitim çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına göre hazırlanmış programlar çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrencilere hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu sebeple eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Zamanla değişen ve gelişen bilgiler okulda verilir. Bu nedenle okuldaki eğitim yenilikçi ve gelişmeye açık olmalıdır. Bu ilke programların geliştirilmesinde de dikkate alınmalıdır. Kısaca, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması gerekir (Doğan 2000; Erden 1998). Fakat, araştırma bulguları açıkça göstermiştir ki, bugün ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerimizin çoğunluğu (7. ve 8. sınıflardaki) haklarını bilmemektedir. Bu durum doğrudan onlara verilen eğitimle yani uygulanan öğretim programları ile ilgilidir. Bu nedenle aşağıda çocuk hakları

konusuna, Türkiye'de uygulanan öğretim programlarında ne kadar yer verildiği üzerinde durulmuştur.

Ayrıca yapılan araştırmalar, eğitimcilerimizin çocuk hakları konusunda eğitime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk hakları konusunda öğretmenler sınıfta kalmıştır. Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı'nın (YÖRET) eğitimciler arasında, çocuk hakları konusunda yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin yüzde 61'inin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumadığı bulunmuştur. Aynı araştırma "Burası Türkiye" dedirten bir çelişkiyi de ortaya çıkarmıştır. Araştırma sırasında, eğitim görevlilerinin yüzde 92'sinin çocuk hakları ile eğitim arasında ilişki olduğunu kabul ettikleri de belirlenmiştir (Duran 2004).

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmaya uygun olması nedeni ile Survey (tarama) metodu türlerinden *genel tarama modeli* seçilmiştir.

Survey denilince akla gelen ilk şey, genellikle anket ve mülâkat teknikleridir (Kaptan 1998: 61). Bu sebeple araştırmanın verilerini toplamak amacı ile öğrencilere uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış (Yarı Formel) bir görüşme formu geliştirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Evren

Araştırmanın evreni, 2004–2005 öğretim yılında İstanbul iline bağlı Ümraniye ilçesinde, resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileridir.

2.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini; İstanbul İli'ne bağlı Ümraniye İlçesi'ndeki Haşim İşcan İlköğretim Okulu ve Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 23 tane 7. sınıf ve 18 tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırmanın problemini tanımlamak için 2004-2005 öğretim yılı bahar yarıyılında; insan hakları, çocuk hakları ve vatandaşlık eğitimine dair literatür incelenmesi yapılmıştır.

Görüşme formunu geliştirmek için; İstanbul Vakfı Çocukları (1999) tarafından uzmanlarına hazırlatılan ve çocuk hakları bildirgesinin sadeleştirilmiş şekli olan "Benim Haklarım" adlı kitapçıktan faydalanılmıştır. Çocuk hakları maddeleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış (yarı formel) bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu görüşme formu Ek 1'de verilmiştir.

Bazı uzmanlara form inceletildikten sonra gerekli düzeltmeler yapılmış ve örneklemde yer alan öğrencilerle görüşülerek görüşme formları doldurulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra, bu görüşler gruplandırılarak bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmıştır. Bu görüşlerin yüzde ve frekansları alınmıştır. Bunun dışında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için ki kare (χ^2) testi yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; çocuk hakları ve eğitiminin ülkemizdeki durumunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

2.6. Araştırmanın Önemi

Genellikle ekonomik anlamda ele alınan küreselleşme olgusu, ülkelerin sosyal ve siyasal politikalarını da yakınlaştırmaktadır. Bu anlamda, sadece ekonominin değil, insan haklarının gelişmesi, devlet-toplum ilişkilerinin demokratikleşmesi ve sivil toplumun güçlenmesi gibi sosyal olayların da küreselleştiği görülmektedir (Alp ve Kahraman 2001). Küreselleşme önü alınmaz bir hızda yayılmaktadır. "*İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*" ve ardından "*Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*" küreselleşme kavramının gelişimine hız kazandırmaktadır. Dünyada durum böyle iken ülkemizde "çocuk hakları" ve içeriğinden çocukların ne denli haberdar olduğu önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma bu sorunun çözümüne bir bakış açısı getireceği için önemlidir.

2.7. Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan gözlem formu, öğrencilerin çocuk haklarını bilmesi ve bu haklara duyarlılığını saptaması yönünden geçerli ve güvenilir ölçme aracıdır.
3. Görüşme formunda, öğrencilerin görüşlerini gerçeğe uygun olarak yansıtacakları kabul edilmektedir.
4. Bu araştırmada kullanılan araç, teknik ve yöntemlerin bu araştırma kapsamına ve amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.

2.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla,
2. Araştırma, görüşme yapılan öğrencilerin okuduğu okullarla,
3. Araştırma süresi 2004–2005 öğretim yılı bahar yarıyılıyla,
4. Araştırma yapılacak örneklem grubu, ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

3. BULGULAR VE YORUM

Burada öncelikle öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili bulgulara, daha sonra ise genel bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin% 68,3'ü (28 öğrenci) kız, %31,7'si (13 öğrenci) erkektir. Bu öğrencilerin % 56,1'i (23 öğrenci) 7. sınıfta, % 43,9'u ise (18 öğrenci) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

TABLO 1: "Babanın Mezun Olduğu Okul"a Göre Öğrencilerin Dağılımı

Babanın Mezun Olduğu Okul	**f**	**%**
İlkokul	20	48,8
Ortaokul	9	22,0
Lise	8	19,5
Yüksekokul	1	2,4
Üniversite	2	4,9
Vefat Etmiş	1	2,4
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 41 öğrencinin yarıya yakınının (% 48,8) babasının ilkokul mezunu, % 22'sinin ortaokul mezunu, % 19,5'inin ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Yüksekokul ve üniversite mezunu baba sayısı ise 3 olup (% 7,3), bu oran oldukça azdır.

TABLO 2: "Annenin Mezun Olduğu Okul"a Göre Öğrencilerin Dağılımı

Annenin Mezun Olduğu Okul	**f**	**%**
İlkokul	27	65,9
Ortaokul	6	14,6
Lise	6	14,6
Vefat Etmiş	2	4,9
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 41 öğrencinin yarısından fazlasının (% 65,9) annesinin ilkokul mezunu, % 14,6'sının ortaokul mezunu, yine % 14,6'inin ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Yüksekokul ve üniversite mezunu anne bulunmamaktadır. Bu sayısal veriler ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

TABLO 3: "Babanın Mesleği"ne Göre Öğrencilerin Dağılımı

Babanın Mesleği	**f**	**%**
İşçi	8	19,5
Memur	3	7,3
Öğretmen	1	2,4
Serbest Meslek	18	43,9
Emekli	10	24,4
Vefat Etmiş	1	2,4
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 41 öğrenciden yarısına yakınının babalarının (% 43,9) serbest meslek sahibi, 10 tanesinin emekli (% 24,4) ve 8

tanesinin ise işçi (% 19,5) olduğu görülmektedir. Öğrencilerden sadece bir tanesinin babası öğretmen, 3 tanesininki ise devlet memurudur.

TABLO 4: "Annenin Mesleği"ne Göre Öğrencilerin Dağılımı

Annenin Mesleği	**f**	**%**
Ev Hanımı	20	48,8
Öğretmen	1	2,4
Serbest Meslek	18	43,9
Vefat Etmiş	2	4,8
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 41 öğrencinin annelerinin hemen hemen yarısı (% 48,8) ev hanımı, 18 tanesi serbest meslek sahibi (% 43,9) ve sadece 1 tanesi (% 2,4) öğretmendir.

Yukarıda verilmiş olan anne ve baba mesleği ile ilgili Tablo 3 ve 4'ye genel olarak bakıldığında araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğunun düşük gelir seviyesinde olduğu görülmektedir.

3.2. Genel Bulgular

Burada öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiş olan bilgilerin tablolar yardımıyla istatistiksel olarak dökümü yapılmış ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.1. Öğrenci Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı

Öğrencilere uygulanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soru maddeleri için değişkenlere göre yapılan ki kare (χ^2) testinde farklılaşma tespit edilen soruların frekans tabloları yapılmış ve tabloların hemen altında yoruma yer verilmiştir.

TABLO 5: "S.7: Çocukların yaşama hakkı güvenceleri çocuk hakları sözleşmesinde;" Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

S.7'ye ait görüşler	**f**	**%**
Evet, belirlenmiştir.	35	85,4
Hayır, belirlenmemiştir.	5	12,2
Açıklama getirememiş.	1	2,4
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin hemen hemen tamamına yakınının (% 85,4 – 35 kişi) doğru cevap olan "Evet, belirlenmiştir" şıkkını seçtikleri görülmektedir. 5 çocuk (% 21,2) "Hayır, belirlenmemiştir" cevabını seçmiş, 1 öğrenci ise (% 2,4) açıklama getirmemiştir.

TABLO 6: "S.10: Annem ve babam bana bakmazsa; ..... bana bakmak zorundadır"* Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

* Burada soru 10 ve soru 19'a ait olan tablolar birleştirilmiştir. Her iki soruda birbirine yakın olup cevapları da aynıdır.

S.10'a ait görüşler		**f**	**%**
…….. bana bakmak zorundadır.	Beni doğurdularsa bakmak zorundalar.	3	7,3
	Akrabalarım	10	24,4
	Devlet	12	29,3
	Komşum	1	2,4
	Kendi başımın çaresine bakarım.	5	12,2
	Çocuk esirgeme kurumu	4	9,8
	Amcamlar	3	7,3
	Açıklama getiremiyor.	3	7,3
S.19'a ait görüşler		**f**	**%**
Çünkü; ……	Kimsesiz çocukları devlet korumalı	2	4,9
	Bakmak zorundalar.	9	22,0
	Ailemden sonra en yakınım onlar.	7	17,1
	Bende bu ülkenin bir ferdiyim. Anayasada çocuk hakları bulunmaktadır.	5	12,2
	Açıklama getirememiş.	17	41,5
Toplam		**41**	**100,0**

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin % 29,3'ü (12 kişi) devlet, % 24,4'ü (10 kişi) ise akrabalarım bana bakmak zorundadır şeklinde görüş belirtmişlerdir. 4 öğrenci ise (% 9,8) Çocuk Esirgeme Kurumu cevabını vermiştir. Bu cevapta, devlet şıkkına eklenecek olursa öğrencilerin % 39,1'inin (16 kişi) bu soruyu "devlet" şeklinde cevapladığı söylenebilir. Tablo 8'in ikinci kısmı (S.19'a verilen cevaplar) incelendiğinde bir tezatla karşılaşılmaktadır. Onuncu soruda aileleri kendilerine bakmayacak olursa devletin veya akrabalarının kendilerine bakmak zorunda olduğunu kabul eden öğrencilerden 17 tanesi (% 41,5) bu soruda görüş belirtmemiştir. Buna karşın 5 kişinin *"Ben de bu ülkenin bir ferdiyim. Anayasada çocuk hakları bulunmaktadır"* şeklinde fikir beyan etmesi kendi haklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin % 80,4'ü (33 kişi) ailelerinin, % 12,2'si (5 kişi) doktorların ve 3 kişi ise (% 7,3) devletin kendilerini tedavi ettirmek zorunda olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanılarak iki yorum getirilebilir. Bunlardan ilki öğrenciler çocuk haklarını bilmediği konusudur. Diğeri ise öğrencilerin -çevrelerinin (aile, arkadaş vb.) etkisiyle- devlete (daha doğrusu hükümetlere) karşı bir güvensizliğin söz konusu olmasıdır.

TABLO 7: "S.21: Hastalanırsam beni …… tedavi ettirmek zorundadır. Çünkü;…" Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

S.21'e ait görüşler		**f**	**%**
tedavi ettirmek zorunda	Ailem	32	78,0
	Annem	1	2,4
	Devlet	3	7,3
	Doktorlar	5	12,2
Toplam		**41**	**100,0**
Çünkü	Ben onların çocuğuyum.	20	48,8

	Ölebilirim de.	1	2,4
	Tedavi ettirmek zorundalar.	7	17,1
	Bu ülkenin vatandaşıyım. Bu hakkım var.	3	7,3
	Açıklama getirememiş.	10	24,4
Toplam		**41**	**100,0**

Tablo 7'nin ikinci kısmı incelendiğinde ise ilk kısımda verilen cevaplara uygun olarak gerekçelerin belirtildiği görülmektedir. Ayrıca yirmi birinci soruya verilen cevaplar ile sınıf, anne/baba mezuniyeti ve baba mesleği değişkenleri arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamış; fakat cinsiyet değişkeni ile öğrenci cevapları (ilk boşluk) arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen farklılık dikkate alındığında, 13 erkek öğrencinin tamamının *"Ailem"* cevabını verdiği, toplam 28 kızdan ise 20 tanesinin *"Ailem"* cevabını vermesine karşın 5 tanesinin *"Doktorlar"* ve 3 tanesinin ise *"Devlet"* cevabını verdiği tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu soruda daha çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

TABLO 8: "S.22: Bana göre; çocukların eğitim hakkı vardır. Çünkü;.." Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

S.22'ye ait görüşler	**f**	**%**
Geleceğim için eğitim şart.	15	36,6
Milletine yararlı bir birey olmak için.	6	14,6
İnsan haklarında belirtilmiştir.	1	2,4
Eğitim en önemli haktır.	12	29,3
Bu hak bizlere devletçe tanınmıştır.	2	4,9
Çocuklar da insandır.	3	7,3
Açıklama getirememiş.	2	4,9
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakın kısmı (% 95,1 – 39 kişi) çocukların eğitim hakkının bulunduğunu kabul etmiş, sadece 2 öğrenci bu konuda görüş belirtmediği görülmektedir. Öğrenci, cevapları geniş bir yelpazede yer almış olmakla birlikte hepsinde eğitim hakkı bulunduğu kabul edilmiş olup, sadece yorumlamalarda farklılıklar görülmektedir. Öğrencilerden 15'inin (% 36,6) *"Geleceğim için eğitim şart"* ve 12 öğrencinin ise (% 29,3) *"Eğitim en önemli haktır"* şeklinde görüş belirtmeleri öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olduklarını; geriye kalanının ise konuyla ilgili durumun farkında olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca yirmi ikinci soruya verilen cevaplar ile sınıf, cinsiyet, anne/baba mezuniyeti ve baba mesleği değişkenleri arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

TABLO 9: "S.25: Bana göre boş zamanlarımı değerlendirmem için yapılan çocuk bahçeleri, çocuk kulüpleri, kitaplık, spor okulları açılmak zorundadır. Çünkü;.." Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

S.25'e ait görüşler	**f**	**%**
Bizimde oynamaya hakkımız var.	5	12,2
Herkes bilgilendirilmeli	5	12,2
Bunlar gereklidir.	13	31,7
Çocuk haklarından dolayı.	3	7,3
Vaktimizi güzel şeylerle değerlendirmek için.	10	24,4
Açıklama getirememiş.	5	12,2
Toplam	**41**	**100,0**

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakın kısmı (% 87,8 – 36 kişi) çocukların bu hakkının bulunduğunu kabul etmiş, sadece 5 öğrenci bu konuda görüş belirtmediği görülmektedir. Öğrenci cevapları geniş bir yelpazede yer almış olmakla birlikte hepsinde bu alanlardan (spor salonları, çocuk bahçeleri gibi) yararlanmayı çocuklara ait bir hak olarak gördükleri anlaşılmakta, sadece yorumlamalarda farklılıklar görülmektedir. Öğrencilerden 13'ünün (% 31,7) *"Bunlar gereklidir"* ve 10 öğrencinin ise (% 24,4) *"Vaktimizi güzel şeylerle değerlendirmek için"* şeklinde görüş belirtmeleri öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yirmi birinci soruya verilen cevaplar ile anne/baba mezuniyeti ve baba mesleği değişkenleri arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamış; fakat cinsiyet değişkeni ile öğrenci cevapları ve sınıf değişkeni ile öğrenci cevapları arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen cinsiyet-öğrenci cevapları arasındaki farklılık dikkate alındığında, 8 erkek öğrencinin *"Vaktimizi güzel şeylerle değerlendirmek için"* cevabını vermesine karşın sadece 2 kız öğrenci bu cevabı vermiştir. Tam tersi bir durum da "Bunlar gereklidir" cevabı için geçerlidir. Sadece 1 erkek öğrenci bu cevabı yazmış iken, bu cevabı yazan kız öğrenci sayısı 12'dir. Tüm bu veriler dikkate alındığında, kız ve erkek öğrencilerin bu soruya yazdıkları cevaplar arasında bir farklılaşmanın varlığından söz edilebilir.

Sınıf düzeyi-öğrenci cevapları arasındaki ilişki dikkate alındığında ise 10 yedinci sınıf öğrencisi "Bunlar gereklidir" şeklinde yazmış iken, sadece 3 sekizinci sınıf öğrencisi bu şekilde yazmıştır. "Çocuk haklarından dolayı" şeklinde yazan öğrencilerin hepsi ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Tüm bu veriler dikkate alındığında, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bu soruya yazdıkları cevaplar arasında bir farklılaşmanın varlığından söz edilebilir.

TABLO 10: "S.28: Annem ve babam ben yaramazlık yaptığım zaman;.." Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

S. 28'e ait görüşler		**f**	**%**
İstedikleri gibi beni cezalandırırlar. Çünkü;	Hak etmişimdir.	5	12,2
	Ceza olmazsa gene yaparım.	4	9,8
	Ailem doğru olanı yapar.	9	22,0
	Açıklama getirememiş.	2	4,9
İstedikleri gibi beni cezalandıramazlar. Çünkü;	Benimde yaşama hakkım var.	4	9,8
	Hak ettiğim kadar ve yaşıma göre cezalandırılırım.	12	29,3

	Psikolojim bozulabilir.	2	4,9
	Açıklama getirememiş.	3	7,3
Toplam		**41**	**100,0**

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yarısının (% 51,3 – 21 kişi) doğru cevap olan *"İstedikleri gibi beni cezalandıramazlar"* cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevabı veren öğrencilerden 12'si (% 29,3) *"Hak ettiğim kadar ve yaşıma göre cezalandırılırım"* şeklinde gerekçe belirtmiştir. Öğrencilerin % 48,7'si (20 kişi) ise *"İstedikleri gibi cezalandırabilirler"* seçeneğini seçmişlerdir. Bu cevabı veren öğrencilerden 9'u *"Ailem doğru olanı yapar"*, 5'i *"Hak etmişimdir"*, 4'ü ise *"Ceza olmazsa gene yaparım"* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun hak etmedikleri durumlarda bile aileleri tarafından cezalandırılmayı kabul ettiklerini göstermektedir. Bu durum ailelerin çocuğa karşı baskıcı bir tavır izlendiği yorumu yapılabilir. Çocukların yazdıkları gerekçeler dikkatlice incelendiğinde, hepsinde bu konunun bir çocuk hakları meselesinden ziyade, bir aile içi olay olarak algılandığı görülmektedir. Ayrıca yirmi sekizinci soruya verilen cevaplar ile cinsiyet, anne/baba mezuniyeti ve baba mesleği değişkenleri arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamış; sınıf değişkeni ile verilen cevaplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yukarıdaki farklılık dikkate alındığında, farklılaşma *"İstedikleri gibi beni cezalandıramazlar"* cevabını verenlerde farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu cevabı, 8. sınıf öğrencilerinden sadece 5 tanesi; 7. sınıf öğrencilerinden de 15 tanesi vermiştir. Bu durum dikkate alındığında 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre çocuk hakları konusunda daha bilgili oldukları söylenebilir.

TABLO 11: "S.30: Bir erkek çocuk 15 yaşında;" Cevabına Göre Öğrencilerin Dağılımı

S.30'a ait görüşler		**f**	**%**
Askere gidebilir. Çünkü;	Zorunluluk olmadıkça gidilmez.	1	2,4
	Kendini hazır hissedebilirse gidebilir.	1	2,4
Askere gidemez. Çünkü;	Daha gelişimini tamamlayamamıştır.	17	41,5
	19 yaşını doldurması gerekir.	22	53,7
Toplam		**41**	**100,0**

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 95,2 – 39 kişi) doğru cevap olarak *"Askere gidemez"* seçeneğini seçtikleri görülmektedir. Sadece 2 öğrenci (% 4,8) *"Askere gidebilir"* seçeneğini seçmiştir. Bu soru öğrencilerin çocuk haklarına dair bir eğitim alıp almadıklarını ölçen iyi bir sorudur. Çünkü Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye göre gerekli görüldüğünde, 15 yaş ve üstü herkes askere alınabilir. 15 yaş altı çocuklar ise askere alınamaz. Bu cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun çocuk haklarından habersiz oldukları anlaşılmaktadır. Çocukların bu soruyu kendi çevrelerinde, ailelerinde gördükleri-duydukları şekilde cevapladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca otuzuncu soruya verilen cevaplar ile sınıf, anne/baba mezuniyeti ve baba mesleği

değişkenleri arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamış; cinsiyet değişkeni ile verilen cevaplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yukarıdaki farklılık dikkate alındığında, farklılaşmanın *"Askere gidebilir"* seçeneğinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu seçeneği (Aynı zamanda bu doğru seçenektir.) seçen 2 öğrencinin ikisi de erkektir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; öncelikle araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara, daha sonra ise bu sonuçlara dayalı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretimde, çocuk hakları ile ilgili verilen eğitim yetersizdir. Bu durum hem uygulama bulgularına; hem de ilköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi derslerinin programlarına bakıldığında açıkça görülmektedir.
2. Uygulama sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin çocuk haklarına bakışı aynı yöndedir.
3. Uygulama sonuçlarına göre ilköğretim çağındaki çocukların yarısına yakını ailede şiddet görmekte ve çocuklar da bunu kabullenmektedirler.
4. Uygulama sonuçlarına göre çocukların çoğu ailelerini her konuda ön plana çıkartarak geleneksel aile yapısının değişmediğini göstermişler ve cevaplarında ailelerini devletin bile üstüne çıkarmışlardır.
5. Türkiye'de Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabulünden bugüne 12 yıl geçmiş olmasına rağmen çocuk hakları konusunda hiçbir ilerleme ve değişme olmamıştır.
6. Uygulama sonuçlarına göre çocukların neredeyse tamamına yakınının doğru cevabı akıl yürüterek bulduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

1. Çocuk hakları konusuna öğretim programlarında daha geniş yer verilmelidir.
2. Okulda ve çevrede çocukların haklarını öğrenmeleri için gerekli fırsatlar yaratılmalıdır.
3. Öğretmenlerin, çocuk hakları eğitiminin önemi ve gereği konusunda bilgilendirilmeleri gereklidir.

KAYNAKLAR

AKYÜZ, Emine, *Ulusal ve Uluslar arası Hukukta Çocuğun Haklarının Ve Güvenliğinin Korunması.* Milli Eğitim Basımevi, Ankara - 2000

AKYÜZ, Emine, "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı." *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı 151, 2001

http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/akyuz.htm(15/09/2004)

ALP, Ali ve Ali KAHRAMAN, *Küreselleşme ve Politika Yakınlaşmaları,* 2001

http://www.libra-dt.org.tr/guncel/Diger/alp_kuresellesme.htm (15/09/2004)

ARAL, Neriman ve Figen GÜRSOY, "Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı", *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 151, 2001, http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/aral_gursoy.htm (05/09/2004)

ARAS, Hülya ve diğ, "İkinci Uluslar Arası Eğitimde Çocuk Hakları Konferansı." *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 151, 2001 http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/aras_birinci_uluc.htm (05/09/2004)

Benim Haklarım. İstanbul Çocukları Vakfı, İstanbul - 1999

CILGA, İbrahim, "Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları." *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 151, 2001 http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/cilga.htm (Erişim Tarihi: 05/09/2004)

DOĞAN, İsmail, *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*. Pegem Yayıncılık, Ankara - 2000

DURAN, Hicran. *"Çocukların Eğitim Hakkını Sözleşmelerle Güvence Altına Almamıza Rağmen Bu Konudaki Rakamlar Hiç İç Açıcı Değil"* http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/arsiv/milliyet4.htm (Erişim Tarihi: 05/09/2004)

ERDEN, Münire, *Eğitimde Program Değerlendirme*. 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara - 1998

KAPTAN, Saim, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Geliştirilmiş 11. Baskı, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara - 1998

KOÇAK, Nurcan, "Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151, 2001 http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/kocak.htm (Erişim Tarihi: 05/09/2004)

MÜFTÜ, Gülgün, "Çocukların Hakları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151, 2001 http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/muftu.htm (Erişim Tarihi: 05/09/2004)

SENEMOĞLU, Nuray, "Çocuk Hakları Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları." *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151, 2001 http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/snemoğlu.htm (Erişim Tarihi: 05/09/2004)

BİR DURUMLUK AKIŞ MODELİ: STRES KONTROLÜ, GENEL ÖZ-YETERLİK, DURUMLUK KAYGI, YAŞAM DOYUMU VE AKIŞ İLİŞKİLERİ

Ümit SAHRANÇ*

Özet

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik algısı, durumluk kaygı, stres kontrol değerlendirmesinin ekzojen değişkenler ve yaşam doyumu aracı (mediator) değişken olarak ele alınıp akış deneyimiyle ilişkisini betimleyen bir model test edilmiştir. Bu amaçla 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesinde çeşitli lisans programlarına devam eden, 198 erkek ve 473 kız öğrenci olmak üzere 671 öğrenciye stres kontrol, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı, durumluk akış ve yaşam doyumu ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modelinde yer alan yol (path) analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı, genel öz-yeterlik ve yaşam doyumuna dayalı akış modeline ilişkin uyum katsayıları, X^2_{indep}(2, N=671) .00 (p< .001) ve RMSEA değeri .00 (RMSEA ≤ 0.06) olarak hesaplanmıştır. Bir başka deyişle sonuçlar, değişkenler arasında doğrudan, dolaylı ve toplam etki ilişkilerinin bulunduğunu öneren hipotez modelde herhangi bir değişiklik gerektirmeksizin doymuş modelle uyumlu olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularına bağlı olarak tartışma ve yoruma dayanan bazı öneriler bu çalışmanın ilgili bölümlerinden sunulmuştur. Bu makalede söz konusu araştırma ve sonuçlarının rapor edilmesi kadar, akış kuramının kısaca tanıtılması da hedeflenmiştir.

A STATE FLOW MODEL: THE RELATIONSHIPS AMONG STRES CONTROL, GENERAL SELF-EFFICACY, STATE ANXIETY, LIFE SATISFACTION AND STATE FLOW

Abstract

The overall goal of the study was to establish a flow model in which general self efficacy, state anxiety, and stress control as exogenous variables, life satisfaction as mediator variable and flow experience as endogenous variable. In order to accomplish this goal, stress control appraisal, general self-efficacy, state anxiety, life satisfaction, and state flow scales were administered to 671 students (198 male and 473 female) who were attending various programs at Gazi University Faculty of Education in 2005-2006 Educational Year. The data were analyzed via Path Analysis in Structural Equating Modeling. The analysis revealed that goodness of fit test coefficients of the hypothesized model had a perfect match with the saturated model X2indep(2, N=671) .00 (p< .001) with an RMSEA value of .00 (RMSEA ≤ 0.06). The conclusion depending on findings were presented under the related topics. In this article, a brief presentation of Flow Theory was also intended in order to make readers more familiar with.

* Dr., Kocaeli Üniversitesi.

GİRİŞ

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) içinde yer alan okul, evlilik ve aile, akıl sağlığı, rehabilitasyon ve kariyer psikolojik danışmanlığı alt alanlarının tümündeki temel amaç, bireyin uyumunu ve gelişimini sağlayarak kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Kendini gerçekleştiren birey, kendi iç dünyası ve çevresiyle uyumlu, sorunlarını çözebilen ve yaşam zorluklarıyla başa çıkan, başkalarıyla birlikte etkinlikler yapma becerisine ve yalnız kalma gücüne sahip, potansiyellerini geliştirerek beceriye dönüştürüp kendine ve insanlara faydalı olan ve böylelikle mutlu olan bireydir (Maslow, 2001:96). Kendini gerçekleştirme kavramının açılımından da anlaşılacağı üzere, bireyin uyumu ve gelişimini sağlayarak, potansiyelleri doğrultusunda kendine ve çevresine yararlı etkinliklerde yer alması yoluyla mutlu olması PDR'de üst düzey bir amaç olarak tanımlanmıştır.

Akış kuramı etkinlik temelli bir mutluluk kuramı olarak (Arygle, 1994:65,72; Csikszentmihalyi, 1988:10), sözü edilen kendini gerçekleştirme amacına hizmet edecek araçlara sahip görünmektedir. Çünkü kuram, sağlıklı bireyin yararlı ve bilişsel becerilerini geliştirebileceği etkinliklere girişmesine, bir başka deyişle kendini gerçekleştirmesine yarayan etkinliklere yönelmesine ilişkin süreci ele almaktadır. Kurama göre birey etkinlik sırasında keyif almakta, yaşam amacına uygun etkinlikleri biriktirmesiyle bir yandan kişisel gelişimini sağlayıp kendini gerçekleştirirken, öte yandan bilincinde oluşan düzenlilik onu mutluluğa götürmektedir. Bu bağlamda akış kuramı psikolojik danışma ve rehberlik alanının amacını neredeyse tümüyle içermiştir.

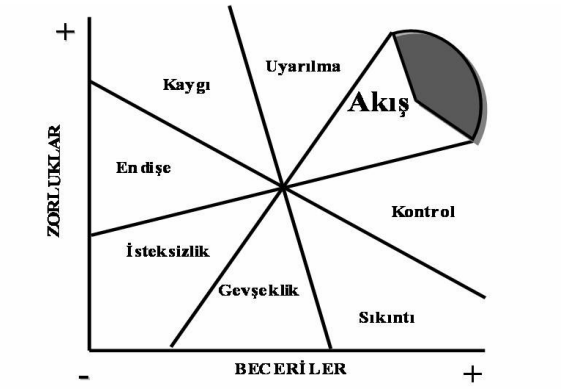
Akış kuramına göre insan davranışı kısaca şu şekilde özetlenebilir: Birey kültürün baskısı ve biyolojik dürtülerinin esiri olmaksızın, benlik güdülenme sistemiyle davrandığında yaşam amacına uygun zorluklara/etkinliklere yönelmekte, amacı net olmaktadır (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996:277; Moneta, 2004:184 13917964.pdf). Bu yönelim, bireyin becerilerine karşılık gelen eşit ya da bireyin kabul edebildiği kadar yüksek düzeyde güçlüklerin varlığıyla kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Birey zorlukları nasıl yaptığına ilişkin geribildirim aramaktadır. Çünkü geribildirim bireye haz verdiği kadar, onun daha çok odaklanmasını ve becerisinde ustalaşmasını sağlamaktadır. Bir başka deyişle davranışın başlaması ve devamı için, benlik güdülenme sistemine uygun **net amaçlar** doğrultusunda, **becerilere karşılık gelen güçlükler**in varlığı ve **geribildirim** arama ve alma üç önemli ön koşuldur (Csikszentmihalyi, 1997:9). Etkinlik sırasında bireyin ruhsal enerjisi olan **dikkati odaklanarak yoğunlaşma**kta, kendine ilişkin hiçbir şey düşünmeksizin (**öz-bilinç kaybı**) etkinlikle bütünleşerek durumu **kontrol**ü altında tutmakta, **zaman algısı değişmektedir**. Etkinlik sonucunda birey **hoşnutluk duygusu** yaşamakta, becerilerini geliştirme ya da pekiştirmesinin sonucunda uzmanlaşmasıyla bir yandan diğerlerinden "**farklılaşıp**" biricikliği desteklenirken, öte yandan hoşnutluk ve mutluluk duyguları aracılığıyla kendini diğerleriyle "**bütünleşmiş**" hissetmektedir (Csikszentmihalyi, 1990:41). Bu özette yer alan kavramların açılımı izleyen paragraflarda sunulmaktadır.

Akış kuramı insan doğasını üç güdülenme sistemiyle açıklamaktadır. Bunlar biyolojik ihtiyaçlarla güdülenen ***genetik güdülenme sistemi***, kültürel normlar, cezalandırma ve ödüllendirmeyi içeren ***kültürel güdülenme sistemi*** ve genetik güdülenme ve kültürel güdülenmenin dışında kalan, bilinçte düzenliliğinin (psychic negentropy/order in consciousness) olması için bireyin deneyimler aramasında, var olan alternatifler arasından zihninde düzenlilik oluşturacak etkinlikler peşinde olmasında, kısaca akış deneyimleri yaşamasında etkin olan ***benlik güdülenme sistemi***dir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996:276; Moneta, 2004:277). Bu sistem ruhsal enerji olan *dikkat*, *farkındalık* ve *hafıza* alt sistemlerini kapsamaktadır. Benlik güdülenme sistemi bireyin becerilerine karşılık düşen zorluk arayışı bağlamında yalnızca deneyimin aranması olmakla birlikte, söz konusu deneyimler becerileri geliştireceği için, bilişsel kapasitenin sürekli artması ve gelişmesini sağlamakta (Moneta, 2004; Novak, Hoffman ve Yung, 1998:22-23 Flow-ModelWorkingDec1997-pdf:116 13917967.pdf), bir bakıma kendini gerçekleştirmeyi desteklemektedir. Kuramda benlik güdülenme sistemiyle becerilerine karşılık gelen eşit ve yüksek düzeydeki zorluklarla baş etme sürecindeki akış deneyiminin sekiz alt boyutu ileri sürülmektedir (Csikszentmihalyi, 1990:49-70). Bunlar:

1. **Net bir amaç:** Bireyin ne yapmak istediğini kesin ve net olarak bilmesidir. Ancak yaratıcılık gerektiren bazı etkinliklerde amaç etkinliğe başlamadan belirgin olmamakta, ürün ortaya çıktıkça netleşebilmektedir.

2. **Eşit ve yüksek düzeyde beceriler ve zorluklar:** Karşılaşılan zorluk/etkinlik ve bireyin beceri düzeylerinin ortalamanın üstünde ve yüksek düzeyde olmasıdır. Zorluğun beceriye göre bireyin kabul edebileceği miktarda yüksek düzeyde olması ise, bireyin becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Beceri ve zorluk düzeylerindeki değişiklikler, bireyin farklı duygu durumları (öznel deneyimler) yaşamasına neden olmaktadır. Söz konusu duygu durumlarına yönelik araştırmalarda, *Üç Kanallı, Dört Kanallı, Sekiz Kanallı ve Deneyim Dalgalanma* Modelleri önerilmiştir (Csikszentmihalyi& Csikszentmihalyi, 1988:259,261; Massimini ve Carli, 1988:270; Novak ve Hoffman, 1997:10). Bu modellerde yer alan öznel deneyimleri kapsayan "Sekiz Kanallı Akış Modeli" ve beceri ve güçlük dengesine ilişkin duygu durumları Şekil 1'de gösterilmektedir.

Aşağıdaki şekilde de görüldüğü üzere isteksizlik ve akış, gevşeklik/rahatlama ve uyarılma, endişe ve kontrol, sıkılma ve kaygı birbirinin tersi öznel deneyimlerdir. Örneğin becerinin fazla ve zorluğun orta düzeyde olduğu durumda bireyin yaşadığı *kontrol* öznel deneyiminin tersi, becerinin görece düşük ve zorluğun orta düzeyde olduğu durumda yaşanan *endişe*dir. Beceri ve zorluk düzeyi yüksek olduğunda birey akış deneyimini yaşamaktadır. Zorluk düzeyi becerisinin çok üstündeyse kaygı yoğunlaşmakta, tersi durumda ise sıkılmaktadır. Becerisi ve zorluk düzeyinin her ikisi de düşükse o etkinliği yapmak istememektedir.



Şekil 1. Sekiz Kanallı Akış Modelinde beceri ve zorluk düzeylerine göre bireyin yaşadığı duygu durumları[1].

3. Odaklanmış dikkat/konsatrasyon: Bireyin ruhsal enerjisi olan dikkatinin yalnızca etkinliğin gerektirdiği bilgiye ya da eyleme yönelmesidir. Dikkatin yapılan iş tarafından soğurulmasıyla olumlu duyguların sıklığı ve niteliği artarak yaşam kalitesi yükselmektedir (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982:15,16,21 7380371.pdf).

4. Kontrol: Bireyin etkinlik sürecini kontrol etmesidir. Birey etkinliğin gerektirdiği ve kendisinin sahip olduğu becerisini zorlukla baş ederken geliştirmekte ve sonuçta etkinlikle ilgili hâkimiyeti artmaktadır.

5. Öz-bilinç kaybı: Bireyin becerilerini zorlukla baş etmek için kullanırken, benliğine ilişkin hiçbir şey düşünmemesidir. Kendisinin nasıl göründüğü, diğerlerinin kendisi hakkında ne düşündüğü önemsizdir.

6. Geribildirim: Zorluk ve becerisine ilişkin geribildirim araması ve almasıdır. Geribildirim bireyin haz almasını sağlarken, onun daha çok odaklanmasını sağlamakta ve becerisini geliştirmekte, zorlukla baş etmektedir.

7. Zaman algısının değişmesi: Zorlukla baş ederken zaman çoğu kez "daha kısa" ya da bazen "daha uzun" algılanabilmektedir. Örneğin zevkli bir etkinlik sırasında zamanın çabuk geçmektedir. Pilotun yakıt, dalgıcın oksijen miktarını kestirmesi gibi zamanın önemli olduğu durumlarda içsel öznel zaman ve gerçek zaman arasında yüksek tutarlılık bulunmaktadır. Zaman algısını değiştiren büyük olasılıkla dikkati odaklamadır (Novak, Hoffman ve Yung, 2000:22-23 Flow-ModelWorkingDec1997-pdf).

8. Ototelik deneyim: Ototelik deneyim (*yn*. auto: kendi, telos: amaç), içsel amaçlı etkinlik demektir. Birey dışsal pekiştireçler peşinde olmayıp, etkinliğin sonucundan alacağı pekiştireci dahi daha az önemseyerek, etkinliği yalnızca etkinliği yapmış olmak için yapar. Etkinliği gerçekleştirme süreci, bireyin haz

1 NOVAK, T.P., Hoffman, D.L.&Yung, Y.-F.'den (1998:6) alınmıştır.

alma sürecidir.

Sözü edilen nitelikler akış deneyiminin kuramsal alt boyutları olmakla birlikte, deneyim sürecinde akış deneyiminin öncül, süreç ve sonuç özellikleri olabilmektedir (Novak, Hoffman & Yung, 2000:24; Voelkl, Ellis & Walker, 2003:22). Öncüller bireyin zorluğa yönelmesini ve baş etmesini sağlarken, süreç içinde ve sonuçta belli öznel bilinç durumları yaşamaktadır. Amacın belirginliği, eşit ve yüksek düzeyde becerilerle eşleşen zorluklar ve geribildirim alma öncüllerdir. Yoğunlaşma-odak ve kontrol süreç özellikleridir. Öz-bilinç kaybı, zaman algısının değişmesi ve ototelik etkinliğin hazzı ise sonuç özellikleridir.

Akış kuramı akış yaşantısı üzerine kuruludur. İşte yukarıda sunulan ve tüm bu süreci içeren kişisel yaşantı "akış yaşantısı/deneyimi" olarak adlandırılmaktadır. Akış yaşantısının işevuruk tanımı, *herhangi bir yüksek zorluk durumuna karşılık gelen eşit ve yüksek düzeyde beceri, net bir amaç, geribildirim alınması, durumun kontrol altında olması, dikkatin odaklanması, öz-bilinç kaybı, zaman algısının değişmesi ve etkinliğin sonucunda haz alınmasına ilişkin bireyin ifade ettiği bilinç hali* olarak yapılabilmektedir (Sahranç, 2007:18). Tekil akış yaşantıları ve bu yaşantıların toplamı mutluluğa ve psikolojik iyi-oluşa karşılık gelmektedir. Mutluluk, mutlu olmayı amaçlamamış olmasına karşın, bireyin niyetlendiği etkinliği gerçekleştirmesinin sonucunda kendiliğinden elde ettiği doğal bir sonuçtur (Yetim, 2001:257).

Bu araştırmada stres kontrolü, durumluk kaygı, öz-yeterlik ve yaşam doyumu değişkenlerinin akış yaşantısıyla ilişkisi incelenmiştir. Bu değişkenlerden **stres kontrolü**, bireysel ve çevresel alternatiflerin değerlendirilerek duygu ve düşüncelerin yönetilmesi anlamına gelip, bir tür stresle başa çıkma yöntemi olarak görülmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984:148-162; Catanzaro, Horaney ve Creasey, 1995:262). Stres kontrolü değişkenin seçilmesinin nedeni, akış yaşantısının ön koşulu olan becerilere karşılık gelen zorlukların, kontrol edilmesi gereken stres kaynakları olmasıdır. **Durumluk kaygı** ise, Akış Kuramında zorluk düzeyinin beceri düzeyine göre yüksek olması durumunda yaşanan öznel deneyimdir. Bu tür kaygı, zorluğun çevresel bir etken olması nedeniyle "çevresel stresörlerden kaynaklanması ve yoğunluğunun değişmesi" (Tsovili, 2004:71) olarak tanımlanan durumluk kaygıya karşılık gelmektedir. Akış kuramına göre stresin kontrol edilmesi, durumluk kaygı düzeyini etkileyebilmektedir. Zorlukların becerilerin sınanabileceği durumlar olarak görülmesi stresi kontrol etmeyi sağlarken kaygıyı azaltabilmektedir (Donner ve Csikszentmihalyi, 1992:16).

Diğer bir değişken olarak **genel öz-yeterlik algısı**, günlük yaşamda karşılaşılan bir çok sorunun dâhil olduğu (Hoeltje ve diğerleri, 1996:446) bir çok zorluk ya da stres verici duruma yönelik bireyin başa çıkma yeterliğine ilişkin inancı anlamına gelmektedir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005:439). Öz-yeterlik, bireyin ne tür bir etkinliğe, ne kadar çabayla ve ne kadar süreyle yöneleceğini etkilemektedir (Tipton ve Worthington, 1984:548). Bu tanım ve açıklamadan çıkarsanacağı üzere, akış kuramının öngördüğü zorluk-beceri dengesindeki

zorlukla baş etme yeterliğinin akış deneyimini etkilemesi olasıdır. Nitekim beceri, kişinin baş etme inancının nedeni (bireyin baş edeceğine inandığında zorlukla baş etmeye girişerek becerisini –az ya da çok- geliştirmek zorunda kalması) ve sonucu görünümündedir (becerisini kullanarak baş ettikçe yeterlik inancının gelişmesi ve pekişmesi).

Yaşam doyumu kavramı genel olarak öznel iyi-oluşun bir alt boyutu olarak ele alınmakla birlikte, psikolojik iyi oluşun (Vittersø, 2003:141), Arygle'da (1994:13) ise mutluluğun bir alt boyutu olarak da ele alınmaktadır. Tekil akış yaşantıları ve bu yaşantıların toplamının mutluluğa ve psikolojik iyi-oluşa karşılık gelmesi nedeniyle, her iki kavramın alt boyutu olarak değerlendirilebilen yaşam doyumunun akış deneyimiyle ilişkisinin yönü ve miktarı merak konusudur.

Akış kuramı içinde, akış deneyimi ile stres ve stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumu arasında, her bir değişkenle tek tek ilişki kurulmuş olmakla birlikte, söz konusu değişkenler bir arada ele alınarak incelenmemiştir. Öte yandan kuramda yer alan kaygı durumluk kaygı olarak akış deneyiminin zıttı, bir başka deyişle akış yaşanırken yaşanmayan bir duygu durumu olarak nitelendirilmektedir. Bu nitelendirmenin doğruluğu birçok araştırmayla desteklenmekle birlikte, söz konusu araştırmaların "kaygılıyım-akış içindeyim" ifadesine karşılık gelen dikotomik tek bir değerlendirme maddesiyle doğrulanması dikkat çekicidir. Bu bağlamda diğer değişkenlerle birlikte durumluk kaygının tek bir maddeyle değil de bir ölçekle ele alınıp akış deneyimiyle ilişkisinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bireyin etkinlik sürecinde kendini yeterli hissetmesi, böylelikle stresini kontrol edip stresörün neden olabileceği durumluk kaygıyı işlevsel hale dönüştürmesinin bireyin yaşam doyumunu artırabileceği yordaması söz konusudur. Yaşam doyumu artan bireyin ise akış deneyimlerini daha kolay yaşaması olasıdır. Bu bağlamda bu araştırmada yaşam doyumu bir aracı değişken olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle stres kontrolü, durumluk kaygı ve öz-yeterliğin yaşam doyumuna etkisi ve yaşam doyumunun akış deneyimine doğrudan ve aracı etkisinin incelenmesi, yukarıda söz edilen psikolojik danışma ve rehberlik alanında hedeflenen kendini gerçekleştirme ve mutlu olma ile ilişkisinden dolayı önemli görülmektedir. Bir başka deyişle bu araştırmanın amacı genel öz-yeterlik algısı, durumluk kaygı, stres kontrol değerlendirmesinin ekzojen değişkenler ve yaşam doyumu aracı (mediator) değişken olarak ele alınıp akış deneyimiyle ilişkisini betimleyen bir model test etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel amaç, durumluk kaygı, kontrol değerlendirme, öz-yeterlik algısı, yaşam doyumu ve akış deneyimi arasındaki ilişkileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir başka deyişle varolduğu düşünülen bir durumun varlığı denetlenmeye ve durum betimlenmeye çalışılmaktadır. Belirli bir konuda var olan durumu değiştirmek için herhangi bir etki (treatment) oluşturmadan,

durumla ilişkili olabilecek değişkenler arasında nedensel ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışan araştırma modeli "nedensel karşılaştırma modeli" (causal comparison model) ya da nedensel modelleme (causal modeling) adlarıyla anılmakta olup, nedensel modellemede değişkenler arasındaki neden-etki ilişkisi araştırmacının kuramsal kurgusuna bağlı olarak değişebilmektedir (Ullman, 1998:712). Bu nedenle bu araştırma nedensel karşılaştırma modeline dayalı bir araştırmadır.

Bu çalışmada stresi kontrolü, öz-yeterlik, zorluk durumuna ilişkin durumluk kaygı, akış deneyimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişki, tam ifadesiyle stres kontrol değerlendirmesi ve öz-yeterlik algısı ile kaygı ve yaşam doyumuna dayalı bir akış modeli test edilmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni (endogenous variable) akış deneyimi olup, bağımsız değişkenleri (exogenous variables) stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı ve genel öz-yeterliktir. Aracı değişken (mediator variable) ise yaşam doyumudur. Bununla birlikte aracı değişkenler, bağımsız değişken temel alındığında bağımlı değişken olarak değerlendirilebilirken, bağımlı değişken temel alındığında bağımsız değişken olarak değerlendirilebilmektedir (Ullman, 1998:712-714).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Gazi üniversitesi Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği, Edebiyat Öğretmenliği, Felsefe Grubu Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 671 öğrenciden oluşmaktadır.

Literatürde akış deneyimiyle sınıf düzeyi, cinsiyet, ekonomik düzey gibi değişkenlerle bir ilişkisinin olmadığı, deneyimi cinsiyet ve yaş farkı olmaksızın tüm kültürel düzeylerdeki kişilerin yaşadığı bildirildiği için (Bassi&DelleFave, 2004, Vlachopoulos, Karageorghis&Terry, 2000; Allison&Duncan, 1995; Massimini&Carli, 1995; Csikszentmihalyi&Lefevre, 1989; Konradt&Sulz, 2001) çalışma grubunun oluşturulmasında yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, ekonomik düzey gibi demografik değişkenler dikkate alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere Durumsal Akış Ölçeği geliştirilmiş, ayırca Kontrol Değerlendirme Ölçeği (Özbay ve Palancı, 1999), Durumluk Kaygı Ölçeği (Spielberger, Gorsuch&Lushene, 1970), Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (Jarusselam&Schwarzer, 1981) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen&Griffin, 1985) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili psikometrik işlemlere ilişkin veriler, 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerine devam eden 164 kız ve 136 erkek toplam 300 öğrenciden elde edilmiştir.

***Durumsal Akış Ölçeği**:* Araştırmada bireylerin duruma yönelik akış deneyimi düzeyini ölçmek için, yedili likert tipi yedi maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte yüksek puanlar bireyin ilgili duruma yönelik akış deneyimi düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışması maddelere ilişkin faktör yüklerinin tek faktör altında .45 ile .83 değerleri arasında değiştiğini ve toplam varyansın %47.21'inin tek faktör tarafından açıklandığını göstermiştir (N=300). Durumsal Akış Ölçeğinin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol Değerlendirme Ölçeği: Bireyin stres durumlarını ne düzeyde kontrol edebileceğine ilişkin algısını ölçmek için, yedili likert tipi 10 adet stres durumunun sunulduğu hipotetik ifadelerden oluşan bir ölçektir. Araştırma kapsamında yeniden yürütülen geçerlik çalışması, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin tek faktör altında .24 ile .73 değerleri arasında değiştiğini ve toplam varyansın % 37.65'inin söz konusu tek faktör tarafından açıklandığını göstermiştir (N=300). Ölçeğin Özbay ve Palancı (1999) tarafından Bandura, Skinner, Lazarus ve Folkman'ın sunduğu kuramsal temel çerçevede hazırlandığı ve ölçeğin bir çok araştırmada kullanıldığı dikkate alınarak, 1. maddenin faktör yükünün .25'e yakın olması (kabul edilebilir olarak Comrey ve Lee tarafından 1992'de önerilen faktör yükü değeri olan .32 değerine %75'i geçen oranda yakın olması) nedeniyle, söz konusu maddenin ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha iç-tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

Durumluk Kaygı Ölçeği: Bireyin belli bir duruma yönelik kaygı düzeyini ölçmek için, dörtlü likert tipi 20 maddenin yer aldığı yaygın olarak kullanılan (Kvaal ve diğerleri, 2005) ve Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Uyarlama çalışmaları ölçeğin yeterli psikometrik değerlere sahip olduğunu göstermekle birlikte, bu araştırma için yapılan geçerlik çalışması, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin tek faktör altında .29 ile .72 değerleri arasında değiştiğini ve toplam varyansın %38.15'inin söz konusu tek faktör tarafından açıklandığını göstermiştir (N=300). Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha iç-tutarlık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği: Bireyin çeşitli durumlara yönelik kendini genel olarak ne derecede yeterli gördüğünü ölçmek için, dörtlü likert tipi 10 maddeden oluşan ve Türkçe'ye Yeşilay (1997; akt: Schwarzer, 1997) tarafından çevrilen bir ölçektir. Bu araştırma için yapılan geçerlik çalışması, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin tek faktör altında .55 ile .74 değerleri arasında değiştiğini ve toplam varyansın %40.075'inin söz konusu tek faktör tarafından açıklandığını göstermiştir (N=300). Bu araştırma için yapılan güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha iç-tutarlık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir.

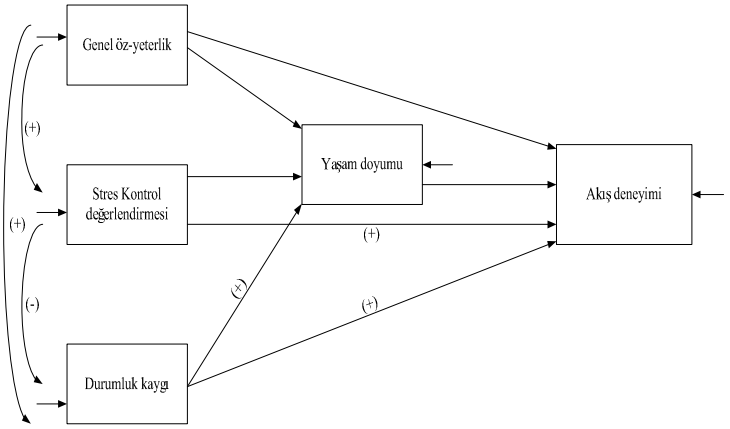
Yaşam Doyumu Ölçeği: Bireyin bilişsel anlamda yaşamından ne derecede doyum sağladığını ölçmek için, yedili likert tipi beş maddeden oluşan ve Türkçe'ye Köker (1991) tarafından uyarlanan bir ölçektir. Bu araştırma için yapılan

geçerlik çalışması, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin tek faktör altında .76 ile .85 değerleri arasında değiştiğini ve toplam varyansın %67.044'ünün söz konusu tek faktör tarafından açıklandığını göstermiştir (N=300). Bu araştırma için yapılan güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha iç-tutarlık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Hipotez Model

Hipotez modele ilişkin, genel öz-yeterlik algısı, kontrol değerlendirme ve durumluk kaygı ekzojen (bağımsız) değişkenler olarak; yaşam doyumu aracı (mediator) değişken, ve akış endojen (bağımlı) değişken olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ekzojen değişkenlerin ve aracı değişkenin akış deneyimini ne derece yordadığı incelenmektedir. Hipotez modelde yer alan, bir başka deyişle araştırmacı tarafından tanımlanan path diagramı aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 2. Hipotez Model

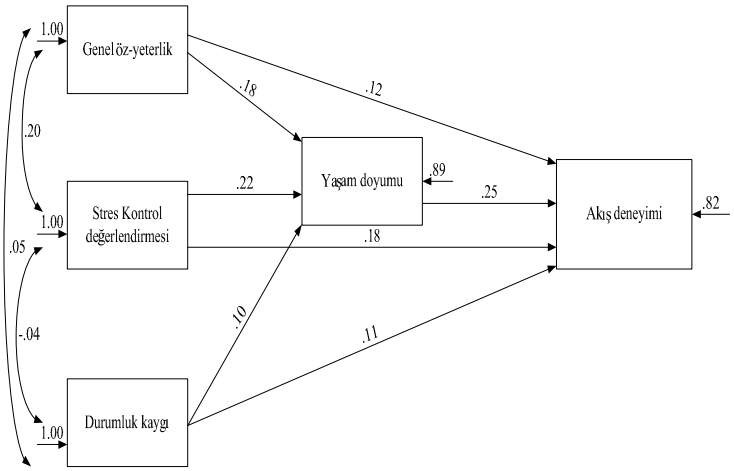
Şekil 2'de görüldüğü gibi genel öz-yeterlik ve stres kontrol değerlendirme değişkenleri yaşam doyumu ve akış deneyimi değişkenlerine doğrudan ve olumlu yönde, durumluk kaygı değişkeni ise yaşam doyumu ve akış deneyimi değişkenlerine doğrudan ve olumsuz yönde etki edeceği öngörülmektedir. Bununla birlikte kontrol değerlendirme ve genel öz-yeterlik değişkenlerinin yaşam doyumu değişkeni üzerinden dolaylı olarak akış deneyimi değişkenini olumlu etkilemesi öngörülmektedir. Ayrıca genel öz-yeterlik ve kontrol değerlendirme değişkenlerinin durumluk kaygı değişkenini doğrudan ve olumsuz etkilemesi beklenmektedir.

Bir başka deyişle hipotez modelde, genel öz-yeterlik düzeyleri yüksek ve streslerini kontrol edebilen öğrencilerin yaşam doyumlarının daha yüksek düzeyde olacağı ve yüksek düzeyde akış deneyimi yaşayacakları öngörülmektedir. Bununla birlikte genel öz-yeterlik düzeyi yüksek ve streslerini kontrol edebilen öğrencilerin durumluk kaygı düzeyinin azalacağı, ayrıca yaşam doyum düzeyi

yüksek öğrencilerin akış deneyimi düzeylerinin daha yüksek olacağı öngörülmektedir. Aşağıda hipotez modelin doymuş modele uyumuna ilişkin bilgiler ışığında nihai model ve ilişkili açıklamalar sunulmaktadır.

Nihai Model

Araştırma kapsamında LISREL paket programıyla hipotez modelin doymuş/beklenen (saturated) modele uygunluğu test edilmiş ve herhangi bir alternatif model önerisine gerek kalmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle hipotez model mükemmel bir uyum sağlayarak doymuş modelle örtüşmektedir. Aşağıda nihai modele ilişkin akış endojen değişkenine etki eden ekzojen değişkenler ve ilişkili standart path katsayıları nihai model path diagramı üzerinde gösterilmektedir.



Şekil 3. Nihai Model

Şekil 3'de parametre tahminlerine ilişkin, .00 önem düzeyinde olan standartlaştırılmış path katsayıları sunulmaktadır. Path katsayıları üzerinden yorumların yapılabilmesi için, bir başka deyişle doğrudan ve dolaylı etkilerin karşılaştırılması için, söz konusu katsayıların standartlaştırılmış olması gerekmektedir (Ullman, 1998:778). Stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı, genel öz-yeterlik ve yaşam doyumuna dayalı akış modeline ilişkin uyum katsayıları, X2indep(2, N=671) .00 (p< .001) ve RMSEA değeri .00 (RMSEA ≤ 0.06) olarak hesaplanmıştır. Söz konusu katsayılar, hipotez modelin doymuş modele mükemmel bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (bkz. Ullman, 1998:749).

Doğrudan Etkiler

Analizler sonucunda elde edilen, bağımsız değişkenlerin birbirleri üzerinde ve bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkileri aşağıda tablo üzerinde sunulmaktadır.

Tablo 1. Ekzojen Değişkenlerin Birbirleri Üzerinde ve Endojen Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri

DEĞİŞKENLER	Stres Kontrol Değerlendirmesi	Durumluk Kaygı	Yaşam Doyumu	Akış Deneyimi
Genel Öz-Yeterlik	.20*	.05*	.18	.12
Stres Kontrol Değerlendirmesi		-.04*	.22	.18
Durumluk Kaygı			.10	.11
Yaşam Doyumu				.25

* Değişkenler arasında yer alan korelasyonlar

Tabloda görüldüğü gibi, genel öz-yeterlik değişkeni göz önüne alındığında, söz konusu değişkenin akış deneyimine olumlu yönde doğrudan etkisinin (.12) olduğu ve yaşam doyumu değişkenine olumlu ve doğrudan etkisinin (.18) olduğu dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri de yüksek olmaktadır. Bununla birlikte söz konusu öğrencilerin akış deneyimi düzeyleri de yüksek olmaktadır.

Stres kontrol değerlendirmesi değişkeni göz önüne alındığında, söz konusu değişkenin akış deneyimine olumlu yönde ve doğrudan bir etkisinin olduğu (.18) ve yaşam doyumuna olumlu yönde ve doğrudan bir etkisinin olduğu (.22) görülmektedir. Bir başka deyişle stres düzeylerini kontrol edebildiklerine ilişkin değerlendirmeye sahip öğrencilerin stresini kontrol edemediklerine ilişkin değerlendirmeye sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akış deneyimi yaşadıkları ve daha yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Durumluk kaygı değişkeni göz önüne alındığında, akış deneyimine doğrudan ve olumlu yönde (.11) ve yaşam doyumu değişkenine doğrudan ve olumlu yönde (.10) etkisinin olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle durumluk kaygı düzeyleri görece yüksek olan öğrencilerin akış deneyimi düzeylerinin ve yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam doyumu değişkeni göz önüne alındığında ise, söz konusu değişkenin akış deneyimiyle diğer değişkenlerin etkisi kıyaslandığında en yüksek düzeyde doğrudan etkisinin olduğu (.25) görülmektedir. Bir başka deyişle yaşam doyumu düzeyleri yüksek olan öğrenciler daha yüksek düzeyde akış deneyimi yaşamaktadırlar.

Yukarıda sunulan ekzojen değişkenler arasındaki doğrudan etkilerle, endojen değişkene doğrudan etkilerinin yanı sıra, path analizinde ortaya çıkan ekzojen değişkenler arasında bazı korelasyonel ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkilerden, genel öz-yeterlik ve stres kontrol değerlendirmesi arasında (.20) yer alan ilişki

anlamlıdır. Bir başka deyişle genel öz-yeterlik algısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin stres kontrol değerlendirmesi de yüksek düzeydedir.

Bununla birlikte, genel öz-yeterlik algısı ve durumluk kaygı arasında (.05) ve stres kontrol değerlendirmesi ve durumluk kaygı arasında (-.04) yer alan katsayıların o'a yakın olması, söz konusu katsayıların dikkate alınmayacak düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sunulan neden-etki ve korelasyon ilişkilerinin yanı sıra, ekzojen değişkenlerin endojen değişkene dolaylı etkileri de söz konusudur. Söz konusu dolaylı etkiler aşağıda sunulmaktadır.

Dolaylı Etkiler

Akış endojen değişkenine etki eden ekzojen değişkenler olarak genel öz-yeterlik, stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı ve yaşam doyumu değişkenlerinin birbirleri üzerinde ve endojen değişken üzerindeki dolaylı etkilerine ilişkin hesaplanan path katsayıları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 2. Ekzojen Değişkenlerin Birbirleri Üzerinde ve Endojen Değişken Üzerindeki Dolaylı Etkileri

EKZOJEN DEĞİŞKENLER	AKIŞ DENEYİMİ
Genel Öz-Yeterlik	.045
Stres Kontrol Değerlendirmesi	.055
Durumluk Kaygı	.025

Nihai model göz önüne alınarak hesaplanan ve yukarıdaki tabloda sunulan dolaylı etkilere bakıldığında, genel öz-yeterlik değişkeninin akış deneyimi değişkenine yaşam doyumu değişkeni üzerinden dolaylı ve olumlu yönde bir etkisinin (.045) olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle genel öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri de yüksek olmakta ve dolaylı olarak yaşam düzeyi üzerinden akış deneyimleri de yüksek düzeyde olmaktadır. Bu durumda yaşam doyumu değişkeni, genel öz-yeterlik ve akış deneyimi değişkenlerinin aracı (mediator) değişkeni durumundadır. Bu bulgu, "genel öz-yeterlik, yaşam doyumu üzerinden akış deneyimini etkilemektedir" hipotezini doğrulamaktadır.

Stres kontrol değerlendirmesi değişkeninin akış deneyimine yaşam doyumu değişkeni üzerinden dolaylı ve olumlu yönde bir etkisinin (.055) olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle yüksek düzeyde streslerini kontrol ettiklerine ilişkin değerlendirmeye sahip öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri de yüksek olmakta ve dolaylı olarak akış deneyimleri de yüksek düzeyde olmaktadır. Bu durumda yaşam doyumu değişkeni, stres kontrol değerlendirmesi ve akış deneyimi değişkenlerinin aracı değişkeni durumundadır. Bu bulgu "stres kontrol değerlendirmesi, yaşam doyumu üzerinden akış deneyimini etkilemektedir" hipotezini doğrulamaktadır.

Durumluk kaygı değişkeninin akış deneyimi değişkenine yaşam doyumu değişkeni üzerinden dolaylı ve olumlu yönde bir etkisinin (.10) olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle durumluk kaygı düzeyleri görece yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri de yüksek olmakta ve dolaylı olarak akış deneyimleri de yüksek düzeyde olmaktadır. Bu durumda yaşam doyumu değişkeni durumluk kaygı ve akış deneyimi değişkenlerinin aracı değişkeni durumunda olmaktadır. Bu bulgu "durumluk kaygı, yaşam doyumu üzerinden akış deneyimini etkilemektedir" hipotezini doğrulamaktadır.

Yukarıda sunulan ekzojen değişkenler arasındaki dolaylı etkilerle endojen değişkene doğrudan etkilerinin yanı sıra, endojen değişken üzerindeki toplam etkiler de söz konusudur. Söz konusu toplam etkiler aşağıda sunulmaktadır.

Toplam Etkiler

Akış endojen değişkenine etki eden ekzojen değişkenler olarak genel öz-yeterlik, stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı ve yaşam doyumu değişkenlerinin endojen değişken üzerindeki toplam etkilerine ilişkin hesaplanan path katsayıları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 2. Ekzojen Değişkenlerin Endojen Değişken Üzerindeki Toplam Etkileri

EKZOJEN DEĞİŞKENLER	AKIŞ DENEYİMİ
Genel Öz-Yeterlik	.165
Stres Kontrol Değerlendirmesi	.235
Durumluk Kaygı	.135

Nihai model göz önüne alınarak hesaplanan ve yukarıdaki tabloda sunulan toplam etkilere bakıldığında, akış deneyimi değişkeni üzerinde en çok toplam etkiye sahip olan değişkenin stres kontrol değerlendirmesi olduğu görülmektedir (.235). Bununla birlikte genel öz-yeterlik değişkeninin akış deneyimine toplam etkisi (.165) ikinci sırada yer almaktadır. Son sırada ise durumluk kaygının toplam etkisi (.135) yer almaktadır.

Akış deneyimine toplam etkisi bulunan değişkenlerden stres kontrol değişkenine ait olan toplam etki, akış deneyimi değişkenine doğrudan (.18) ve yaşam doyumu üzerinden dolaylı etkilerinin (.055) toplamıdır. Genel öz-yeterlik değişkenine ait toplam etki ise akış değişkenine doğrudan (.12) ve yaşam doyumu üzerinden dolaylı etkilerinin (.045) toplamıdır. Durumluk kaygı değişkenine ait olan toplam etki, akış deneyimi değişkenine doğrudan (.11) ve yaşam doyumu üzerinden dolaylı (.025) etkilerinin toplamıdır.

Görüldüğü gibi, genel öz-yeterlik algısı, durumluk kaygı, stres kontrol değerlendirmesi ekzojen değişkenler olarak ve yaşam doyumu aracı (mediator) değişken olarak akış deneyimiyle ilişkili olduğu bulgularla desteklenmektedir. Bu

durum oluşturulan modelin söz konusu çalışma grubuna uygun olduğuna ilişkin hipotezi desteklemektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, ilgili literatür ışığında akış deneyiminde rol alabilecek değişkenler olarak değerlendirilen genel öz-yeterlik algısı, stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı ve yaşam doyumu değişkenlerine dayalı bir model betimlemektir. Bu doğrultuda hipotez bir model oluşturulmuş ve söz konusu hipotez modelin gözlenen verilere uygunluğu test edilmiştir. Oluşturulan hipotez model, herhangi bir alternatif model gerektirmeksizin, gözlenen verilerle yüksek düzeyde uyum göstermiştir. Söz konusu modelde yer alan bağımsız değişkenler arası doğrudan ve dolaylı etkilerle, bağımlı değişken olan akış deneyimi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin bulgular önemli ölçüde literatürle tutarlı görünmektedir.

Örneğin, Genel öz-yeterlik algısının akış deneyimine doğrudan ve olumlu etkisine ilişkin bulgu, Frase (1998:18) ve Basom ve Frase (2004:249) tarafından da doğrulanmaktadır. Adı geçen araştırmacılar öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin daha yüksek düzeyde akış deneyimi yaşadıklarını belirlemişlerdir. Reid (2004:458) de araştırmasında öz-yeterlik ve akış deneyimi arasındaki olumlu yöndeki ilişkinin varlığını desteklemektedir. Kısaca bu araştırmanın bulgularından biri olan öz-yeterlik düzeyinin yüksek olmasının akış deneyimi düzeyinin yüksek olmasını sağladığına ilişkin bulgu literatürle tutarlı görünmektedir.

Araştırma bulguları aynı zamanda genel öz-yeterlik düzeyinin yaşam doyumuna doğrudan etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu Foggle, Huebner ve Laughlin'in (2002:373) öz-yeterlik değişkeninin yaşam doyumu üzerinde aracı etkisinin bulunduğuna dair araştırma bulgusuyla tam olarak örtüşmemekle birlikte, her iki araştırmada da öz-yeterliğin yaşam doyumuna etkisi belirlendiği için bu araştırma bulgusu söz konusu araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Genel öz-yeterlik değişkeninin yaşam doyumuna olumlu ve doğrudan etkisine ilişkin bir başka değerlendirme, benlik kavramı ve günlük yaşam zorluklarını yerine getirmenin (Neugarten, Havighurst ve Tobin'in (1961; akt: Clark, Long ve Schiffman, 1999) yaşam doyumunun alt boyutları olarak ele alındığı göz önüne alınmasıyla açıklık kazanabilir. Genel öz-yeterlik bir çok alanda karşılaşılan stresör ya da zorluklarla bireyin algıladığı baş etme düzeyi anlamına gelmektedir (Hoeltje ve diğerleri, 1996:446; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005:439). Öz-yeterlik algısının oluşmasında bireyin başarılarına dayalı ustalık deneyimleriyle oluşan kişisel yeterliliğe ilişkin inançlar, güçlü inançlar olarak bireyin daha sonraki performansını etkilemektedir (Bandura, 1999:3). Bu bağlamda yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireylerin karşılaştıkları zorluklar karşısında daha yüksek düzeyde performans göstererek daha başarılı oldukları (Baldwin, Baldwin ve Ewald, 2006), bilişsel kapasitelerinin geliştiği ve dolayısıyla benlik

kavramlarının daha olumlu olduğu (Bandura, 1993:117) bilinmektedir. Sonuç olarak günlük yaşam zorlukları, bilişsel kapasite ve olumlu benlik kavramının yaşam doyumu değişkenleri arasında ele alınması nedeniyle, öz-yeterlik düzeyinin yüksek olmasının yaşam doyumu düzeyini artırmasına ilişkin bu araştırmadan elde edilen sonuç, beklenen bir bulgu olup, Cicerone ve Azulay'ın (2006:408) araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

Stres kontrol değerlendirmesi değişkeninin akış deneyimi değişkenine doğrudan etkisinin olduğunu, yaşam doyumu üzerinden ise dolaylı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Stresini kontrol ettiğine ilişkin değerlendirmeye sahip olan öğrencilerin akış deneyimi düzeylerinin görece yüksek olması, yine stres kontrol değişkeninin bir başa çıkma tarzı olarak ele alındığı akılda tutularak, Massimini ve Carli'nin (1988) stresle baş etme düzeyleri yüksek bireylerin daha yüksek düzeyde akış deneyimi yaşadıklarına ilişkin bulgusuyla paralellik göstermektedir. Csikszentmihalyi ve Donner (1992) akış durumu yaşamanın stresli durumlarla baş etmede yardımcı olacağına ilişkin araştırma bulgusunun tersinden okunuşu gibidir. Daha açık bir ifadeyle bu araştırmada bireylerin akış deneyimlerinin stresle baş etme düzeylerine etkisi incelenmeyip, tersine bir baş etme stratejisi olarak da değerlendirilebilen stres kontrol değerlendirmesinin akış deneyimine etkisi incelendiğinden kuramcının iddiasının tersinden ele alınışıdır. Bununla birlikte stres kontrolü ve akış deneyimi arasında olumlu bir ilişkinin varlığına yönelik, bu araştırmanın bulgularının desteklediği bir yorum, kuramcının iddiasıyla paralel olacaktır.

Stres kontrol değerlendirmesinin akış deneyimine yaşam doyumu üzerinden dolaylı etkisi bulgusu, stres kontrolünün yaşam doyumunu olumlu ve doğrudan etkisini içermektedir. Bu bağlamda, Gray ve Calsyin'in (1989) stresin yaşam doyumuna olumsuz etkisinin olduğuna ilişkin araştırma sonucuna dayalı olarak, stres kontrol düzeyi yüksek olan bireylerin daha yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olacağı çıkarımı, bu araştırmada stres kontrol değerlendirmesinin yaşam doyumu düzeyine olumlu ve doğrudan etkisini destekler niteliktedir.

Ayrıca bu araştırmada gözlenen, stres kontrol değerlendirmesinin yaşam doyumuna olumlu ve doğrudan etkisi göz önüne alındığında, Deniz'in (2006) ve Gustavsson ve Bränholm'un (2003) stresle başa çıkma ile yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğuna ilişkin bulgusuyla uyumlu görünmektedir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, stres kontrol değişkeni bir başa çıkma tarzı olarak ele alınabilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Özbay ve Palancı, 2000).

Stres kontrolü değişkeninin bir başa çıkma tarzı olarak da ele alındığı hatırlanırsa (Lazarus ve Folkman, 1984; Özbay ve Palancı, 2000), genel öz-yeterlik düzeyiyle stres kontrol değerlendirmesi arasındaki olumlu ilişki, Takaki ve diğerlerinin (2003), Greenglass ve Burke'ün (2001), Jimmieson'un (2000) ve Luszczynska, Scholz ve Schwarzer'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Adı geçen araştırmacılar, genel öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması durumunda bireylerin daha başarılı başa çıkma becerisine sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Araştırma bulgularının en çarpıcı ve görece açıklanması en güç görünen bulgusu, durumluk kaygı değişkeninin, düşük düzeyde olmakla birlikte, akış deneyimine da doğrudan ve dolaylı olumlu etkisi ile yaşam doyumuna doğrudan ve olumlu yönde etkisidir. Bu sonuç, durumluk kaygı düzeyleri görece yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumları ve akış deneyimi düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Orta düzeyde kaygının, bir genel uyarılmışlık hali olarak stresörle baş etmede hazırlayıcı, tetikleyici ve işlevsel bir etken olduğu bilinmektedir (Bacanlı, 2008). Bir başka deyişle, herhangi bir stresörle baş etmede psikopatolojik ya da nörotik kaygı değil; stresöre ilişkin gerçekçi ya da durumluk kaygı gereklidir. Bu bağlamda yaşam doyumu Neugarten, Havighurst ve Tobin'in (1961; akt: Clark, Long ve Schiffman, 1999) ele aldığı gibi değerlendirildiğinde, günlük yaşamda, yaşamın zorluklarını kabul etmede, istediği hedeflere ulaşmada yer alan stresörlerle baş etmede gerekli olmaktadır. Öte yandan Arygle'ın (1994), Ehrhardt, Saris ve Veenhoven'ın (2000), Meulemann'ın (2001) yaşam doyumunu ele alışı göz önüne alındığında, yaşam doyumu bireyin genel olarak yaşamını değerlendirmesi, onun yaşamında karşılaştığı stresörleri, aldığı olumlu ve olumsuz sonuçları olaylardan sonra değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda söz konusu değerlendirme anında yaşadıkları diğer deneyimlere paralel olarak, öğrencilerin durumluk kaygı yaşamaları muhtemeldir.

Öte yandan bireyin durumluk ya da herhangi bir stresörle ilişkili kaygı yaşaması onun, genel olarak yaşamını değerlendirmesini olumsuz etkilemesini gerektirmemektedir. Ayrıca öğrencilerin durumsal olarak yaşadıkları anlık kaygının, karşılaştıkları stresörle baş etme doğrultusunda tetikleyici ve hazırlayıcı bir işleve sahip olması nedeniyle, baş etme başarılarını artırıcı bir etken olarak, söz konusu kaygının yaşamlarını değerlendirmelerinde olumlu bir etkisi bulunması olasılığı ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle yukarıda belirtildiği gibi bir uyarılmışlık hali olarak olumlu bir işlevselliği taşıyan durumluk kaygının, bireyin hedeflediği amaçlarına yönlenmesinde bir itici güç olarak yaşam doyumunu değerlendirmesini olumlu etkilemesi olasıdır.

Akış kuramında yer alan kaygı, durumluk kaygıya karşılık gelmekte olup (Tsovili, 2004), akış deneyimi ile durumluk kaygı, çoğunlukla aynı anda gözlenmeyen değişkenler olarak ele alınmaktadır (Csiksizentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1993; Jackson ve diğerleri, 2001; Massimini ve Carli, 1988). Öte yandan bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan en yakın sonuç, bu araştırmada durumluk kaygının akış deneyimiyle ilişkisinin incelenmesinde etkisi olan Konradt, Filip, ve Hoffmann'ın (2003) araştırmalarının sonucudur. Adı geçen araştırmacılar akış deneyimini sık yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri arasında herhangi bir farklılık olmadığını belirtmektedirler.

Bununla birlikte akış deneyimi içinde önemli bir işleve sahip olduğu öngörülen zorluk ve beceri dengesindeki zorluk kişisel değişkeni, bir stresör işlevine sahip olduğu için kaygı duygu durumunu beraberinde getirmesi olağandır. Ancak akış deneyimi, bireyin benlik bilincinin kaybolmasını, bir başka deyişle kendisini ve

nasıl göründüğünü unutmasını, etkinlik anında zamana ilişkin gerçekçi değerlendirmesinin değişmesini, bir başka deyişle zamanın ne kadar hızlı ya da yavaş aktığını fark etmemesini, ne hissettiğini düşünmemesini, dikkatini tümüyle uğraştığı zorluğa odaklamasını gerektirmektedir. Birey akış deneyimine ilişkin aldığı keyif yaşantısını bile yaşantı bittikten sonra rapor etmektedir (Novak, Hoffman ve Yung, 2000; Voelkl, Ellis, ve Walker, 2003; Peterson, Park ve Seligman, 2005). Etkinlik anında birey ne yaşadığını fark etmemektedir, çünkü ne yaşadığını düşünmemektedir. Bu durumda bireyin kaygı yaşayıp yaşamadığını da düşünmeyeceği açıktır.

Akış kuramında kaygı değişkeni tartışmasına ilişkin bir diğer bakış açısı ise, Arygle'ın (1994) bireyin aynı anda hem mutlu hem mutsuz olabileceğine ilişkin değerlendirmesidir. Arygle (1994) bu ifadesini açıklarken, mutluluğun karşıtının mutsuzluk olmadığını belirtmektedir. Ona göre birey aynı anda hem olumlu hem olumsuz duyguları yaşayabilir. Bireyin dinamik ruhsal yapısı, buna izin verebilecek niteliktedir. Örneğin, bir yakınını henüz kaybetmiş birinin, yaşadığı acıya rağmen, karşıt-tepki göstermeksizin anlık olarak ya ölen yakınıyla yaşadığı komik bir anıyı hatırlaması, ya da anlık güldüren bir durum karşısında gülmesi, bir başka deyişle tam o anda olumlu duygu durumu içine girmesi, onun acı çekmediği anlamına gelmemektedir. Bu durum ruhsal yapının dinamikliğine, yani zaman ve mekân kavramının, mutluluk ve mutsuzluk ya da olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanımın karışabileceğine; bir nesne ya da duruma ilişkin öfke, üzüntü ve sevgi duygularının bir arada yaşanabileceğine ilişkin kanıt durumundadır.

Akış çalışmaları içinde, kaygının yaşanıp yaşanmadığının birey tarafından fark edilememesinin dışında, kaygı deneyiminin ölçümüne ilişkin metodolojik farklılıklar söz konusudur. Bireyin etkinliğe daha çok odaklanarak "akış" deneyimini yaşadığının çoğu kez sekiz maddeyle sorulan ölçme araçları ya da bilgi formlarından elde edilerek değerlendirilmesine ya da Jackson ve Marsh'ın (1996) 36 maddeden oluşan akış ölçeğinden elde edilen verilere göre değerlendirilmesine karşın; bireyin kaygılı ya da kaygısız olduğu, deneyim örnekleme yönteminde olduğu gibi "kaygılıyım-akış içindeyim" dikotomisiyle zorunlu-seçmeli olarak sorulmaktadır (bkz. Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988; Massimini ve Carli, 1988). Bu durum durumluk kaygının ölçülmesine ilişkin metodolojik bir tartışmayı beraberinde getirecek görünümdedir.

Akış deneyimlerine ilişkin bir ölçekle birlikte 20 maddeden oluşan durumluk kaygı ölçeğinin veri toplamak amacıyla birlikte kullanıldığı bu araştırmada söz konusu iki karşıt gibi görünen duygu durumunun birlikte ortaya çıkması, yukarıdaki yakınını kaybeden kişiye ilişkin örnekte, söz konusu kişiye ölen yakınıyla yaşadığı komik anları ve acısına ilişkin duygu ve düşüncelerini peşpeşe sormaya benzemektedir. Bir başka deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin etkinliğe ilişkin kaygı düzeyleri ile etkinlik anında yaşadıkları akış deneyimi düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak durumluk kaygı ile birlikte akış deneyiminin bir arada yaşandığına ilişkin bu araştırma bulgusu,

durumluk kaygının akış deneyiminin zıttı ya da akış deneyimiyle aynı anda gözlenemeyen bir değişken olmayabileceğine ilişkin bir işaret niteliği taşımaktadır.

Araştırma bulguları durumluk kaygı düzeyinin, düşük düzeyde olmakla birlikte, yaşam doyumunu etkilediğini göstermektedir. Orta düzeyde kaygının performansı olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında, performans sergileyen bireyin performans sonucunda fark ettiği akış deneyimleri toplamının olumlu bir duygulanım olarak yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyeceği açıktır. Nitekim Arygle (1994) ve Kim-Prieto ve diğerleri (2005) yaşam doyumunun günlük yaşam içinde performans gerektiren alanlarda yaşanan bireyin ifade ettiği doyum ve olumlu duygulanımlarla belirgin olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin sınav anında sergiledikleri performansın, performans anında yaşanan ve performansı orta düzeyde olması koşuluyla olumlu etkileyen genel uyarılmışlık hali olarak kaygı aracılığıyla olumlu etkilenmesi muhtemeldir. Ayrıca akış kuramının öngörüsüyle ifade edildiğinde, becerilerini anlamlı bir etkinlikte kullanan bireyin, yalnızca anlamlı bir etkinlikte performans sergilemesi nedeniyle doyum rapor etmesi akla uygun görünmektedir. Bir başka deyişle bireyin yaşadığı durumluk kaygının yaşam doyumunu düşük düzeyde de olsa olumlu yönde etkilemesi, orta düzeyde kaygının genel uyarılmışlık hali olarak kaygının performansı olumlu etkilemesi ve anlamlı etkinliklerin yaşam doyumunu olumlu etkilemesi ile tutarlılık göstermektedir.

Bununla birlikte Neugarten, Havighurst ve Tobin'e (1961; akt: Clark, Long ve Schiffman, 1999) göre "bireyin istediği ve başardığı hedefleri arasındaki tutarlılık" bir boyut olarak yaşam doyumu içinde yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulunu bitirmek istemesi ve bu doğrultuda çaba sarf ederek sınava çalışması ve sınavda performans sergilemesi, yaşam doyumunun söz konusu boyutuyla uyum göstermektedir. Bu nedenle sınav anında yaşanan durumluk kaygının, yaşam doyumu düzeyini düşük düzeyde olmakla birlikte olumlu yöndeki etkisinin ortaya çıkması, yaşam doyumunun olası boyutları ve genel uyarılmışlık hali olarak kaygının performansı etkilemesi göz önüne alındığında araştırma hipotezini desteklemesi beklenen bir bulgu durumundadır.

Sonuç olarak araştırmada oluşturulan model, üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik algısı, durumluk kaygı, stres kontrol değerlendirmesi ekzojen değişkenler olarak ve yaşam doyumu aracı (mediator) değişken olarak akış deneyimiyle ilişkili olduğunu betimlediğine ilişkin hipotez, bulgularla doğrulanmıştır.

Önceki bölümlerde sunulan bulgu ve yorumlar ışığında, üniversite öğrencilerinin akış deneyimlerinin açıklanmasında durumluk kaygının olumsuz değil olumlu etkisinin olduğunu belirtmek mümkündür. Bir başka deyişle akış deneyiminin tersinin durumluk kaygı olmayabileceği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte stresini kontrol edebilen bireylerin yaşam doyumlarının ve akış deneyimlerinin görece yüksek olduğu, yaşam doyumunu yüksek öğrencilerin daha yüksek düzeyde akış deneyimi yaşadıkları, öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin yaşam

doyumlarının ve akış deneyimlerinin görece yüksek olduğu doğrulanmıştır. Söz konusu bulgular yukarıda sunulan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Sonuçlar

Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1) Bu çalışmada akış deneyiminin ölçülebilmesi amacıyla hazırlanan ve yedi maddeden oluşan Akış Deneyimi Ölçeğinin, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, tek bir faktör altında tatminkar faktör yükleriyle toplanan maddelerden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

2) Önerilen hipotez modelin, herhangi bir değişikliği gerektirmeksizin, doymuş modele uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hipotez model doymuş modelle uyumlu olmasına karşın, nihai model path katsayıları, ekzojen değişkenler olan genel öz-yeterlik, stres kontrolü, durumluk kaygı arasındaki ilişki katsayıları ile aracı değişken olan yaşam doyumuna ve endojen değişken olan akış deneyimine etki katsayıları düşük düzeydedir.

3) Genel öz-yeterlik değişkeni, yaşam doyumu ve akış deneyimini doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Genel öz-yeterlik değişkeni, akış deneyimini yaşam doyumu üzerinden dolaylı ve olumlu yönde etkilemektedir. Genel öz-yeterlik ve stres kontrol değerlendirmesi değişkenleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır.

4) Stres kontrol değerlendirmesi değişkeni, yaşam doyumu ve akış deneyimi değişkenlerini doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Stres kontrol değerlendirme değişkeni, akış deneyimi değişkenini, yaşam doyumu değişkeni üzerinden dolaylı olarak ve olumlu yönde etkilemektedir.

5) Durumluk kaygı değişkeni, yaşam doyumu ve akış deneyimi değişkenlerini doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Durumluk kaygı değişkeni, akış deneyimi değişkenini yaşam doyumu değişkeni üzerinden dolaylı olarak ve olumlu yönde etkilemektedir.

6) Yaşam doyumu değişkeni akış deneyimini doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir.

7) Kuramsal açıdan en önemli sonuç, akış kuramında yer alan ve durumluk kaygıya karşılık gelen kaygının tersi duygu durumu, kuramda öngörüldüğü gibi akış durumu olmadığına ilişkin sonuçtur.

KAYNAKLAR

ARYGLE, M. (1994). *The Psychology of Happiness* (4th ed.). London: Routledge.

BACANLI, H. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayınları.

BALDWIN, K. M., Baldwin, J. R., Ewald, T. (2006). The Relationship among Shame, Guilt, and Self-Efficacy. *American Journal of Psychotherapy*, 60, 1.

BANDURA, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), p. 117-148.

BANDURA, A. (1999). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

Bassi, M. and DelleFave, A. (2004). Adolescence and The Changing Context of Optimal Experience in Time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies* 5. p.155–179.

BASOM, M., R.; and Frase, L. (2004). Creating Optimal Work Environments: Exploring Teacher Flow Experiences. *Mentoring and Tutoring*. 12(2), p. 241-258.

CATANZARO, J.; HORANEY, F. ve CREASEY, G. (1995). "Hassles, Coping and Depressive Symptoms in An Elderly Community Sample: The Role of Mood Regulation Experiences". *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 42 (3). p. 259-265

CICERONE, K. D. and Azulay, J. (2006). Perceived Self-efficacy and Quality of Life in Traumatic Brain Injury. Abstracts from the 2nd Federal Interagency Conference on Traumatic Brain Injury in *Head Trauma Rehabilitation*, 21(5). p.408-436.

CLARK, S.D.; Long, M.M. and Schiffman, L.G. (1999). The Mind-Body Connection: The Relationship Among Physical Activity Level, Life Satisfaction, and Cognitive Age Among Mature Females. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(2), p.221-240.

COMREY, A.L.&Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). 1. *Introduction. In Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*. M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Editors), (p.3-14). New York: Cambridge University Pres.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). The Flow Experience and Its Significance For Human Psychology. In *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (Editors), (p.15-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). Happiness and Creativity: Going with Flow. *The Futurist*, September-October. p.8-12.

CSIKSZENTMIHALYI, M. and Csikszentmihalyi, I.,S. (1988); "Introduction to Part IV". In *Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*. M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Editors), (p. 251-265). New York: Cambridge University Pres.

CSIKSZENTMIHALYI, M. & FIGURSKI, T.J. (1982) Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50(1), p. 15-28.

CSIKSZENTMIHALY, M. and LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, p. 815–822.

DENİZ, M. E. (2006). The Relationships among Coping with Stress, Life Satisfaction, Decision-Making Styles and Decision Self-Esteem: An Investigation with Turkish University Students. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1161-1170.

DONNER, E.L. and Csikszentmihalyi, M.(1992). Transforming Stress to Flow. *Executive Excellence*. 9(2), p.16-18.

EHRHARDT, J.J., Saris, W.E. ve Veenhoven, R. (2000). "Stability of Life-Satisfaction Over Time Analysis of Change In Ranks In A National Population". *Journal of Happiness Studies 1*: 177-205.

FRASE, L.E. (1998). *An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts*. Paper presented at te Annual Meeting of the American Educational Research Association in San Diego, CA. April, 13-17.

FOGLE, L.M., Huebner, E.S. and Laughlin, J.E. (2002). The Relationship between Temperamen and Life Satisfaction In Early Adolescence: Cognitive and Behavioral Mediation Models. *Journal of Happiness Studies*, 3, p. 373–392.

GREENGLASS, E.R. and Burke, R.J. (2001). Editorial Introduction Downsizing and Restructuring: Implications for Stress and Anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 14, p. 1-13.

GUSTAVSSON, A. and Bränholm, I-B. (2003). Experienced Health, Life Satisfaction, Sense of Coherence, and Coping Resources in Individuals Living with Heart Failure. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 10, p.138-143.

HOELTJE, C., Zubrick, S.R., Silburn, S.R. and Garton, A.F. (1996). Generalized Self-Efficacy: Family and Adjustment Correlates. *Journal of Clinical Child Psychology*. 25(4), p. 446-453.

JACKSON, S.A., and Marsh, H.W. (1996). Development and Validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, p. 17-35.

JACKSON, S.A., Thomas, P.R., Marsh, H.W., and Smethurst, C.J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, p.129-153.

KIM-PRIETO, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. and Diener, M. (2005). Integrating The Diverse Definitions of happiness: A Time-Sequential Framework of Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, **6**, p. 261–300.

KONRADT, U. & Sulz, K. (2001). The Experience of Flow in Interacting With a Hypermedia Learning Environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia.* 10(1), p. 69-84.

KONRADT, U., Filip, R., and Hoffmann, S. (2003). Flow experience and positive affect during hypermedia learning. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), p. 309–327.

KÖKER, S. (1991). "Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KVAAL, K., Ulstein, I., Nordhus, I.H., and Engedal, K. (2005). "The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI): The State Scale in Detecting Mental Disorders in Geriatric Patients". *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 20, p. 629–634.

LAZARUS, R.S. and FOLKMAN, Susan. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company Inc.

LUSZCZYNSKA, A., Scholz, U. and Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*. 139(5), p. 439–457.

MASLOW, A. (2001). İnsan Olmanın Psikolojisi. Okhan Gündüz (çev.) İstanbul: kuraldışı yayıncılık.

MASSIMINI, F. and Carli, M. (1988). The Systematic Assessment of Flow in Daily Experience. In *Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*. M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Ed.) p.266-287. New York: Cambridge University Press.

MEULEMANN, H. (2001). Life satisfaction from late adolescence To mid-life: The İmpact of Life Success and Success Evaluation on the Life Satisfaction of Former Gymnasium Students. *Journal of Happiness Studies*, 2, p. 445–465.

MONETA, G.B. and Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on The Quality of Subjective Experiene**.** *Journal of Personality***,** 64(2), p. 276-310. 9606164110.pdfMONETA, G.B. (2004). The Flow Experience Across Cultures. *Journal of Happiness Studies,* 5, p. 115–121. 13917967.pdf

NOVAK, T.P., Hoffman D.L. (1997). Measuring the Flow Experience Among Web Users. Paper Presented at Interval Research Corporation**,** July 31, p. 1-35

NOVAK, T.P., Hoffman, D.L. and Yung, Y.-F. (1998). Modeling the Structure of the Flow Experience Among Web Users. Paper Presented at Marketing Science and the Internet Mini-Conference MIT.

NOVAK, T.P., Hoffman, D.L. and Yung, Y.-F. (2000). Measuring the Costumer Experience in Online Environments: A Structural Modeling Approach. *Marketing Science*, 19(1), p. 22-42.

ÖNER, N. & Le Compte, A. (1998). *Süreksiz Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

ÖZBAY, Y., Palancı, M. (2000). Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Algılanan Kontrol Düzeyi ve Cinsiyet Açısından Değişkenliği. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi**,** Ege Üniversitesi, 19-22 Eylül, İzmir.

PETERSON, C., PARK, N., and SELIGMAN, M.E.P., Orientations to Happiness and Life Satisfaction: The Full Life versus The Empty Life**.** *Journal of Happiness Studies***,** 6, p. 25–41. 17211483.pdf

REID, D. (2004). A Model of Playfulness and Flow in Virtual Reality Interactions. *Presence*, 13(4), p. 451–462.

SAHRANÇ, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SCHWARZER, R. (1997). General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures. Internet preprint. *http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm* (Erişim Tarihi: 04/09/2008)

TAKAKI, J.; Nishi, T., Shimoyama, H., Inada, T., Matsuyama, N., Kumano, H., Kuboki, T. (2003). Interactions Among a Stressor, Self-efficacy, Coping With Stress, Depression, and Anxiety in Maintenance Hemodialysis Patients. *Stress, Depression, and Anxiety*, 29, Fall, p. 107-112.

TSOVILI, T.D. (2004). The Relationship Between Language Teachers' Attitudes and The State-Trait Anxiety of Adolescents with Dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(1), p. 69–86.

TIPTON, R.M. and Worthington, E.L. (1984). The Measurement of Generalized Self-Efficacy: A Study of Construct Validity. *Journal of Personality Assessment***,** 48(5), p.545-548.

ULLMAN, J.B. (1998). Structural Equation Modeling. In *Using Multivariate Statistics***.** p. 709-813. Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (editors and writers). (1998). (3rd Ed.). New York: HarperCollins Collage Publishers.

VITTERSØ, J. (2003). Flow Versus Life Satisfaction: A Projective Use of Cartoons to Illustrate The Difference Between The Evaluation Approach and The Intrinsic Motivation Approach To Subjective Quality of Life. *Journal of Happiness Studies***,** 4, p. 141–167.

VLACHOPOULOS, S., Karageorghis, P. C.I; and Peter T.C. (2000). Hierarchical Conformatory Factor Analysis of the Flow State Scale in Exercise *Journal of Sports Sciences*, 18, p. 815- 823. 3869752.pdf

VOELKL, J., Ellis, G. and Walker, Joseph. (2003). Go With Flow. *Parks and Recreation* pp.20-29.

YETİM, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

BAŞARININ SOSYO-KÜLTÜREL KÖKENLERİ BAŞARILI OLANLARLA YAPILAN SÖYLEŞİLER ÜZERİNDEN BİR İNCELEME

Recep ÖZKAN* **Mustafa GÜNDÜZ****

Özet

Başarı insana özgü bir kabiliyet ve duygudur. Ancak başarının ne olduğu konusunda üzerinde uzlaşılmış bir tanım yoktur. Herkesin kendine göre bir başarı tanımı olduğu gibi, bu başarıyı elde etmede izlediği yöntem de farklıdır. Bu noktada kişiyi etkileyen faktörler de değişkendir. Toplumsal olarak kabul görmüş başarı düzeyleri ve eylemleri gelecek nesiller için önemli görülebilir.

Bu çalışmada toplumsal olarak başarılı görülmüş ünlü kimselerin başarıya ilişkin görüş ve düşünceleri incelenmektedir. Başarılı ünlülerin, başarı sebepleri, etkilendiği kimseler ve çevreler, izledikleri yöntem karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Sosyo-ekonomik ve kültürel kökenlerin başarıya önemli derecede etkili olduğu sonucuna varılırken, yakın çevrenin, eğiticilerin kişisel gayretin de başarıda en önemli faktörler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte başarılı kimselerin meslekî başarıyı yakalamada izledikleri yol ve yöntemlerin gelecek nesillere örnek olabilmesi için yeterli derecede somut öğeler taşımadığı görülmüştür.

Anahtar Terimler: Bireysel Başarı, Sosyo-Kültürel Köken, Başarının Etkenleri, Ünlülerin Başarı Sırrı, Milliyet Pazar.

Abstract

Socio-Cultural Origins of Achievement: An Analysis Over Made With Reportage Successful Persons

Success is a capability and emotion specific for human being. However, still there is not a definition of what success is, that is commonly accepted. Like everyone has a personal specific success definition of his own, the method he follows to achieve this success also differs. At this point the factors affecting the individual are also variable. Success levels and actions that have been accepted commonly by public are probable to be regarded as important for future generations.

Within this study, the main focus is the success related vision and thoughts of people regarded as successful. Success reasons of these people, the other people and environmental factors they have been affected, the methods they followed have been assessed with comparisons. While it is concluded that socio-economic and cultural basics are heavily effective on success, it has also been realized that close environment and the endeavors of the educators are important factors in success. On the other hand, it has been also noticed that the method and ways that successful people follow do not include sufficient concrete items which would be helpful samples for future generations.

Keywords: Individual Achievement, Socio-Cultural Origins, Success Factors, the Achievement Secret of Famous Persons, Milliyet Pazar.

* Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Giriş

1 Eylül 2002 ve 13 Temmuz 2003 tarihleri arasında Milliyet Gazetesi Pazar Ekinde "*Başarıya Yürüyenler*" başlığı altında ünlü olarak nitelenen insanların başarıya ilişkin değerlendirmelerini konu edinen uzun bir yazı dizisine yer verilmiştir. Söz konusu gazetenin 1 Eylül 2002 tarihindeki Pazar ekinde "bu günden sonra bu sayfada zorlukları yenerek hedeflerine doğru ilerleyen kişilerle yapılan röportajlar, başarı hikâyeleri, o haftanın en başarılı olayları, yeni ufuklara açılmak ve sınırlarını zorlamak isteyenler için ipuçları, tavsiyeler, fırsatlar yayınlanacaktır"(Milliyet Pazar) haberi verilmiştir. Aycan Genlik, Yiğit Karaahmet ve Elif Berköz, tarafından yapılan röportajlar Johnnie Walker firması tarafından desteklenmiştir. Bu haberin verildiği tarihten itibaren uygulama, birkaç hafta hariç düzenli olarak bir yıl kadar sürmüştür. Bu sürede 45 kişiyle görüşülmüş, özellikle dönemim popüler ünlüleri ile yüz yüze röportajlar yapılmıştır.

Gazetede bu yazı dizisinin, başarılı olmak isteyenler, kendi sorunlarıyla baş etmek isteyenler için ilgi çekici bir çalışma olacağı ileri sürülmektedir. "Kendini sürekli geliştirmek isteyenler, ilerledikleri yolda hiçbir engel tanımayanlar, hep bir adım ötesi için öğrenmekten vazgeçmeyenler için zengin içerikli kaçırılmayacak bir sayfa"(Milliyet Pazar) olarak tanımlanan çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu amaçlara gerçekten ne kadar hizmet etmiştir? Bu makalede bu sorunun da cevabı aranmaya çalışılmaktadır.

Görüşülen kişilerle yapılan söyleşilere gazetede tam sayfa ayrılmakla birlikte zaman zaman kenar sütunlarda konuyla ilgili kısa kitap tanıtımlarının, haberlerin ve değerlendirmelerin de yapıldığı görülmektedir. Genellikle söyleşi yapılan kişilerin büyük bir fotoğrafı, bazen de söyleşiyi yapanla beraber fotoğraflar sayfayı süslemektedir. Bu yazı dizisinin başlangıcında çeşitli alanlarda başarılı olmuş isimlere başarıya yönelik görüş ve düşünceleri yanında günlük hayattaki hobileriyle ilgili farklı sorular da yöneltilmiştir. Favoriler başlığı altında ise görüşülen kişiye en beğendiği oyuncular, yazarlar, filmler, en son okuduğu kitap, en son dinlediği CD, en son izlediği film, kullandığı parfüm ve arabasının markası sorulmuştur. İçinde bulunulan günlerdeki aktivitelere yönelik soruların yanında, başarıya ve başarılı olmaya ilişkin sorulan sorular temel olarak şu şekilde sıralanabilir: "Başarılı olmanıza kim ya da kimler yardım etti? Kendinizi en çok ne zaman başarılı hissettiniz? Başarı insanı çekici kılar mı? Sizce gerçek başarı nedir? Ne zaman işte şimdi başardım dersiniz? Başarısız olduğunuzda vazgeçmeyi düşündünüz mü? Zor işlerin nasıl üstesinden geldiniz? Başarı yolunda sizi cesaretlendiren ve kışkırtan nedir? Başarıya ulaşmanın kriterleri nelerdir? Kendinizi geliştirmek için neler yapardınız? Hedefleriniz nelerdir? Hedeflerinize nasıl ulaşmayı planlıyorsunuz? vd."

Bu sorular yer ve zamana göre değişikliklere uğramamakla birlikte, bazen bu soruların dışında sorular da sorulmuştur. Bazı durumlarda alınan cevapların soruyla ilişkili olmadığı, görüşme yapılan kişilerin cevaplarında tekrarlar, belli bir konuya odaklanmalar ve güncele yoğunlaşmalar sıklıkla görülmektedir. Bu

durum, görüşme tekniğinin sınırlılıkları dikkate alındığında normal karşılanabilmektedir.

Amaç

Bu araştırmada, söz konusu gazetenin ilgili tarihlerinde "*Başarıya Yürüyenler*" başlığı altında yayınlanan yazı dizisinde, alanlarında üst düzeyde başarı elde etmiş kişilerin başarı öyküleri, başarıya ilişkin görüş ve değerlendirmelerinden yola çıkarak, başarıyı yakalamada rol oynayan etkenlerin sosyo-kültürel bir değerlendirmesini yapmak amaçlanmaktadır.

Buradan hareketle, başarı öyküleri, başarılı kişilerin hayat hikâyeleri, biyografi, otobiyografi ve monografi okumak toplumsal başarıya katkı sağlar mı? Özellikle başarılı olmuş kişilerin bu başarıyı elde etmede izledikleri yöntem/ler nedir? Bu yöntem/ler diğer insanlarda da etkili olabilirler mi? Yoksa herkesin kendine göre bir metodu mu vardır? Başarıya ulaşmak için herkesin izlediği ortak yönler var mıdır? Bütün bunlara ilave olarak başarıya kimler nasıl müdahil olurlar? En yakın kimselerden başlayarak birlikte çalışılan insanların, iş, arkadaş ve meslek çevresinin başarıya katkısı olabilir mi? Yoksa herkes kendi iradesi ile başarılı olabilir mi? Başarının tanımı nedir? vb. soruların cevapları aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın verilerine ulaşmak için Milli Kütüphane süreli yayınlar arşivi kullanılmıştır. Görüleceği üzere araştırma, bir basın organı aracılığıyla gerçekleştirilmiş literatür taramasıdır. Öncelikle Milliyet Gazetesi Pazar ekinde kendileri ile röportaj yapılan kişilerin ifadeleri toplanmıştır. Verilen bütün cevaplar bir araya getirilerek tablolaştırılmıştır. Sorulara verilen cevaplar tek sütun altında, satır aralıkları ile bölünerek bir araya getirilmiştir. Araştırma verilerinin tablolaştırılmasının ardından, başarıya ilişkin kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Bu kuramsal bilgiler ışığında veriler önce kendi içinde sonra da araştırmanın geneli içinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Başarı Nedir? Başarı Tanımlanabilir mi?

Başarı üzerine yapılan tanımların çeşitliliğine bakıldığında, tek bir tanımda odaklaşmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın tablo verilerinde de görüldüğü gibi her insana göre bir başarı tanımı vardır. Ortalama bir tanım yapmak gerçekten güçtür. Bir eylem başarılı ise neye göre başarılıdır? Başarının niteliği nasıl ölçülebilir? Ölçüt nedir? Bu ölçüt neye göre yapılmıştır? gibi sorular çoğaltılabilir. Buradan da anlaşılacağı üzere başarının farklı boyutları ve tanımları yapılabilmektedir. Dolayısıyla başarının genel geçer bir tanımını yapmak zor gözükmektedir. Herkesin kendine göre bir tanımı olabilmektedir. Bu ise kişinin başarıyı algılayışı ve başarıyı elde etmede etken olarak gördüğü unsurla da ilgili olabilmektedir. Ancak bir husus vardır ki, "başarı duygusu (yalnızca) insana özgü doğal bir duygu ve yetenektir"(Doğan, 2004). Başarı aslında bir insanın hayata başladığı noktadan geldiği noktaya kadar aldığı mesafeyi değerlendirme, bu sürece bakış biçimidir. Bununla birlikte bir kişinin, yapılan bir hareketin, bir işin başarılı olarak değerlendirilip değerlendirilmemesi, kişilerin

yaşadıkları toplumsal ortamla, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarıyla ve de bu durumdan önceki konumuyla yakından ilgili olabilmektedir.

Gazetenin yaptığı araştırmada "gerçek başarı nedir"? sorusuna verilen cevapların çeşitliliği yukarda söylenilenleri doğrular niteliktedir. Tablo 1'de görüşülen kişilerin bu konuyla ilgili görüşleri yer almaktadır:

Tablo 1: **Görüşme yapılan ünlülerin "gerçek başarı nedir"? Sorusuna verdikleri cevaplar ve başarıyı algılayışları.***

Bülent Ortaçgil: Düşünülenle yaşanılanların bir uyum içinde olması, çalışılan konuda derinlik ve karşılığını almak
Hasan Kaçan: Yaptığınız işin sizi duygusal olarak tatmin etmesi, üstüne bir de para kazanmanız
Güven Kıraç: Yaptığınız işten sonra onu taktir edenler değerlendirenlerle aynı fikirde olmak
Buket Dereoğlu: İnsanın kendisinin toplu olarak var oluşudur. Mutlu olmaktır.
Gülgün Feyman: Bir işi bitirdikten sonra huzurla uyuyabilmek, iyi bir iş yaptım diyebilmek
Cem Davran: Başarı sonsuzlukla kardeştir. "şimdi başardı" demek sizi ölümlü kılar.
İbrahim Kutluay: Kalıcı olmak, (önemli olan zirvede ne kadar kalabildiğindir)
K. Arca Batıbeli: Taviz vermemek
Lale Mansur: Başkalarını mutlu etmektir.
Ozan Güven: Vicdani rahatlık
Erdil Yaşaroğlu: Amaca ulaşmak
İlhan Şeşen: Sürekliliktir
Sanem Çelik: Huzurlu olmak
Bedri Baykam: Kendine güven, mütevazılık
Fikret Öztürk: Başardım deme rahatlığını yaşayabilmeniz
Ahmet Ümit: Yaşama sanatını öğrenmek. Yalnız kalınca bir doygunluk hissetmek.
Yaprak Özen: Toplumsal olmalı, başarından faydalananlar olmalı
Piyale Madra: Başarısızlıktan kurtulmak için birikim sağlanmalı
Zeynep Fadıllıoğlu: Hiçbir zaman kendimi tam başarılı hissetmedim
Genco Erkal: Yaptıklarıyla yetinmemek, çalışmak çalışmak, çalışmak
Sinan Çetin: İşini iyi yapmak, yapamayacağına girmemek
Cüneyt Özdemir: Bilgi birikimi, tecrübe, özgüven
Ayşe Kulin: Kafanda tasarladığını sona ulaştırmaktır
Ayşegül Aldinç: Yapılan işin bize geri dönmesi, alkışlandığınızı hissetmek
Sonay Dikkaya: Benim için gerçek başarı eşittir: Fatih Altaylı.
Kerem Gürsev: Geleceğe kalıcı ve anlamlı eserler bırakmaktır.
Pınar Altuğ: Çevreye karşı çekici olan, Sürekli olan
Birol Güven: Bence tek başarı var o da uluslar arası başarı
Arif Erdem: Süreklilik
Emre Kınay: Gerçek başarıya inanmıyorum
Pelin Batu: Süreklilik gerçek başarıdır.
Mazhar Alanson: Başarılı iş halkın beğendiği iştir.
Bahar Korçan: Tam başarılıyım demek yanlıştır.

* Sorulan sorulara cevap vermeyen ünlülerin isimleri tablo dışı bırakılmıştır. Bu nedenle de tablolardaki sayılarda farklılıklar bulunmaktadır.

Nevra Serezli: Yaptığın işi iyi yapmaktır.
Zeki Alasya: Gerçek başarı çok iddialı bir şey

Tablo verilerinden de anlaşılacağı gibi, başarı nedir? sorusuna ünlülerin hemen hepsinin verdiği cevaplarda farklılık gözlenmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında; başarının, "süreklilik, güven, birikim, hedefe ulaşma, doyuma ulaşma, işi iyi yapma, tatmin olma, kalıcı eser bırakma" şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca bazı ünlülerin gerçek başarıya ulaşmanın zor olduğunu da belirttikleri dikkati çekmektedir. Buradan çıkarılacak sonuç ise; kişilerin başarıyı algılayışlarında farklılıkların olduğudur. Bu farklılık ise yapılan iş ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Arif Erdem'in, Ayşe Kulin'in, Sinan Çetin'in verdikleri cevaplarla yaptıkları iş ve başarı tanımlamaları bunun bir göstergesidir.

Başarının tanımlanmasındaki farklılık ve çeşitlilik toplumsal zeminle bire bir ilişkili bir durumdur. Buradan kültür kavramının başarı ile direk bir bağlantısının olduğu görülmektedir. Birey ya da grup çabalarının sonuçlarının başarı olup olmadığının değerlendirmesi kültürel beklentiler ile açıklanabilir. Bu durum biraz da geleneksel toplumlara has bir durum olarak da görülebilir. Geleneksel toplumlarda aşağı yukarı kişilerin rol ve davranışları belirlenmiştir. Kişiler bu belirtilenlere ne kadar sahip çıkarlar ve ne kadar onları iyi icra ederlerse o ölçüde başarılı sayılırlar. Bu başarı onlara ve yakınlarına görece bir mutluluk da sağlayacaktır. Belirlenmiş rol ve davranışların dışına çıkılması dairenin dışına çıkmak, aykırı olmak vb. anlamlara gelir.

Geleneksel toplum yapısı himaye ve otoriteye yatkındır. Birey doğumla birlikte her yönüyle himaye ve otorite altında tutulmaya çalışılarak bu doğrultuda yaşamaya alıştırılmaktadır. Ailede anne-baba ve büyüklerin himaye ve otoritesinin önemi ve kutsallığı, çevrede büyüklere saygı ve itaat, okulda öğretmenin otoritesi ve himayesi ve ona itaat gibi uygulamalar otoritenin kutsallığını, himayesini ve ona tabi olmayı tabulaştırmaktadır. Bu tabulaştırma bireyin yaşam alanını bir ağ gibi kuşatarak hareket alanını belirlemektedir. Bu belirlenmişlik başarıyı da etki altına almakta, bir noktada başarı bu belirleyicilerin izin verdiği ölçüde gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin başarıyı algılayışları ve bakışları da o çerçevede gelişmektedir.

Başarıyı Belirleyen Etkenler

Başarıyı etkileyen etmenlerin en başında zeka, kalıtım, eğitim ve sosyal çevre gelmektedir. Bu birincil etmenlerden sonra eğitsel tercihler, ailenin kariyeri ve eğitim düzeyi ikincil etmenler olarak görülebilir. Başarının arka planını oluşturan sosyo-kültürel temellerin neler olduğu ve etkileri de tartışılmaktadır. "Başarı ihtiyacı kişiden kişiye değiştiği gibi toplumdan topluma da değişmektedir. Buna göre, ülkeler, dini cemaatler, etnik gruplar, toplumsal sınıflar ve dönemler başarı güdüsünün (motivasyonun) farklı derecede örneklerine sahiptir"(Rocher,1968). Başarı güdüsünün derecesi kişilerde farklı durumları da beraberinde ortaya çıkarmaktadır. "Yüksek başarı güdüsü olan kişiler; yüksek oranda sorumluluk almak isteyecekler ve aldıkları bu sorumluluğun üstesinden de geleceklerdir. Orta derecede tehlikeli işlere girişebileceklerdir. Kendileri için orta güçlükte, gerçekçi

amaçlar belirleyebilecekler ve amaçlara ulaşmak için geniş kapsamlı planlar düzenleyebileceklerdir. Davranışlarının sonuçları ile ilgili somut, ölçülebilir geribildirim isteyebilecekler ve başarı isteklerinin engellenemeyeceği bir iş ortamı arayacaklardır"(Onaran, 1981). Başarı güdüsü yüksek kişiler özellikle başarı isteklerinin engellenmemesi için ellerinden gelen gayreti gösterme eğiliminde olacaklardır.

Başarı elde etme ve bu başarının devamlılığında bireyin ilk giriştiği işlerdeki başarı ya da başarısızlığının da önemli etkisi olmaktadır. Bu etki olumlu ise bireyin daha sonraki yapacağı işlere güdülenmesinde olumlu olacaktır. "Bir kişi bir işe girişip onu başardığında benzeri işlerde de başarı beklentisi artmakta, başarısızlığa uğrarsa başarı beklentisi azalmaktadır (Onaran, 1981). Başarı güdüsünün devamlılığında ve artarak devamında gerçekleştirmek için belirlenen amaçların iyi seçilmesi önemlidir. Yani amaçla güdülenme arasında önemli bir ilişki söz konusudur. "Bir kişinin işiyle ilgili amaçlar belirleyip bunlara ulaşmaya çalışması onun güdülenmesi açısından önemlidir"(Onaran, 1981).

Amaç kuramı bu noktada iki önemli önerme ileri sürmektedir(Onaran, 1981). Birincisi, bir insanın kendisi için ortaya koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirir. Birey hem anlık hem fizik enerjisini kendi belirlediği amaca yöneltir. Dolayısıyla iş başarımını etkileyen önemli bir güdüsel etmen de bireyin amaçları ve niyetleridir. İkincisi ise, dışarıdan verilen özendiricilerdir. Bu özendiriciler iş görenin amaç ve niyetini etkileyerek iş başarımı üzerinde etkili olmaktadır. Özendiriciler içerisinde özellikle çocukluk döneminden başlayarak-aile, arkadaş çevresi ve okul önemli etki gücüne sahip olmaktadır.

Başarının ortaya çıkmasında eğitim kurumunun da önemli bir etkisi söz konusudur. Eğitsel girdiler ve çıktıların(Tural, 2002) niteliği bireyin başarısında rol oynamaktadır. Bunlar okul içi ve okul dışı girdiler olarak ayrılabilmektedir. Okul dışı girdilerin başında eğitim gelir. Bireyin ailesinin toplumsal, ekonomik ve kültürel özellikleri onun başarısını etkileyen önemli bir etkendir. Anne ve babanın zekâsı, inancı, yaşı, eğitimi, mesleği, geliri, yerleşim yeri, ailenin tutumu ve beklentileri, çekirdek ya da geniş aile olması, ayrı veya birlikte yaşayan aile olması, ailedeki birey sayısı, yaşanılan konutun özellikleri vb. Aileden sonra akran grubunun özellikleri bireyin başarısında etkili olmaktadır. Okul içi girdiler; öğrencinin okul ortamında karşılaştığı insan ve fiziksel imkânlar, öğretim programları, yöntem ve süreçlerinin yanında okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun büyüklüğü, eğitim araçlarının niteliği, görev yapan öğretmenlerin niteliği gibi etkenler olarak sayılabilir. Bütün bu sayılanların kalitesi bireyin başarısında doğrudan ya da dolaylı olarak büyük bir etki gücüne sahip olmaktadır.

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumsal ortam, onların yetişme tarzlarını belirleyen en temel etkenlerdendir. Bireysellik, kişisel teşebbüs ya da bağlılık toplumsal zeminin bir ürünü olarak bireylere yansımaktadır. Birey, toplumun kendisine tanıdığı imkân ve fırsatlar kadarıyla kendini değiştirebilmekte ve geliştirebilmektedir. Çünkü "birey toplum tarafından kendisine sunulan toplumsal kalıp ve davranışları kendi hazır bulunuşluk (yeterlilik) düzeyiyle seçip

ayıklama yeteneğine sahiptir. Toplumsal etkiler karşısında bireyin bu seçmeci yeteneği onun "bireyselliği"nin bir sonucudur"(Doğan, 2004). Dolayısıyla bireysel gerçeklik toplumsal gerçeklikle orantılı olarak gelişmekte ve etki alanına sahip olabilmektedir.

Kültürler arasındaki başarı ve tanım farkı biraz da insana bakış açısıyla eşdeğerdir. Doğu ve Batı toplumlarının başarı anlayışları ile bireye bakış açıları arasında önemli bir fark vardır ve bu fark başarıyı belirlemektedir. Bireye bakış açısı, onun eğitimine dolayısıyla da yetiştirilmesine bakışı da ortaya koymaktadır. Bu durum aynı zamanda toplumun eğitim düzeyiyle de ilişkilidir. Bunun yanında toplumun gelenek ve inançları dolayısıyla alışkanlıkları bireyin yetiştirilmesinde çok önemli bir etkendir. İbn-i Haldun'un deyimi ile birey alışkanlıklarının çocuğu olmaktadır. Alışkanlıklar ise uzun bir geçmişin ürünü olarak kendini gösterir ve toplum ve birey yaşamını yönlendirir. Özellikle geleneksel toplum yapısında öne çıkan alışkanlıklar, gelenek ve inançlar doğrultusunda topluma özgü değerler üreterek birey ve toplum yaşamını kuşatmaktadır.

Genellikle geleneksel toplumlarda hemen her şey siyaset gölgesinde bir anlam ve önem kazanır. Siyaseti toplumun insana bakış felsefesi, başarıyı da siyaset belirler. Oysa aynı durumun tersi Batı toplumları için söz konusudur. Bireyler topluma göre siyaset belirler, bu da başarıyı etkiler. Buradan Batı toplumları için şöyle bir sonuç çıkarmak mümkündür: "Toplumun başarısını belirleyen etken siyaset değil, kişilerin ürettikleri kültürdür"(Hungtington, 2000). Kültür ise bireyin hamurunun şekillenmesinde etkili ve yönlendiricidir.

Kişiyi kendi kültürünün bir parçası haline getiren bir süreç olan enkültürasyon ise, antropolojik anlamda, kişinin içinde doğduğu toplumda, doğumla birlikte tüm hayatı boyunca az veya çok daha büyük ölçüde yoğunlukta devam eder; eğitim aracılığıyladır ki, birey kendi kültürünün tarzlarını öğrenir ve kendi kültürüne katılmış olur(Erdentuğ, 1982). Bu katılım sonucu birey o kültürün artık bir üyesidir.

Kültürel zemin üzerinde gerçekleşen başarının temel partiküler parçacıklarının neler olduğu oldukça önemlidir. Bu durum öncelikle eğitim için önemlidir. Eğitim sürecinin sonu daima başarılı olmayı hedefler. Buradan hareketle hangi etkenlere önem verilmelidir ki amaç gerçekleştirilsin. Bireye verilen eğitimin içeriği ve politikası bireysel başarıda önemlidir. Kanaatkarlığın öne çıkarıldığı bir anlayış içerisinde yetişen bir birey için "bir lokma bir hırka" anlayışı ile aza kanaat büyük başarı olarak algılanabilmektedir. Oysa ki hep ileriye, daha iyiye, güzele yönlendirilen birey için bu durum hiç de böyle algılanmayacaktır. Daha ileri için çalışma esas prensip olacaktır. Burada bireyin benimseyip kabul edeceği durum ise toplumsal yapı tarafından biçimlendirilmektedir. Koruyuculuk ya da bireysellik. Ünlülerle yapılan görüşmede başarıyı etkileyen etkenler tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: **Ünlülerin başarılarında etkili olan etkenlerin neler olduğunu belirlemek için sorulan soruya verilen cevaplar**

Ahmet Ümit: Şans ve politik ortam
Ali Poyrazoğlu: Sanatla kültürle iç içe bir yaşam, risk almam, maceracı olmam, korkmamam
Arif Erdem: Aile, dostlar, yılmadan çalışmak
Arsen Gürzap: Ailem yardım etti, hocalarım etkili, eğitimi ciddiye aldım.
Aşkın N.Yengi: Riske disipline isteğe bağlı, zihin, daima başarılı olunabilir. önemli olan iyiyi hedeflemektir.
Ayşe Kulin: yetenekli olmam, çok çalışmam, ayrıca ödüller
Ayşegül Aldinç: Başarıda dış koşulların etkisi olmaz.uygun proje, zaman, doğru seçimle desteklenirse başarı gelir.
Bahar Korçan: Ailem
Bedri Baykam Ailenin verdiği eğitim, özgüven 16 saat çalışma
Birol Güven: Gani müjde
Buket Dereoğlu: Ailem, disiplinli eğitimim,başta kendim.
Bülent Ortaçgil: Eğitimin ve aldığım alt yapı
Cem Davran: Ailem, çocukluğumun iyi geçmesi, ustalarım, mahallem, şehir tiyatroları.
Cüneyt Özdemir: Azmim, kararlılığım, şansım, ustalarım.
Emre Kınay: Bütün şartlar herkes için eşittir.
Erdil Yaşaroğlu: Ailem ve kararlılığım
Fikret Öztürk: Ailem ve eşim
Genco Erkal: Ailem ve verdikleri eğitim ustalarım, hırslı olmam.
Gülgün Feyman: Kendim, işime sahip çıktım, ailen kararlarımı destekledi.
Gülse Birsel: Ailem eğitimim, yaşıtlarıma göre iş tecrübesi edinmiş olmak
Güven Kıraç: Tek bir neden yok
Haldun Dormen: Belli bir etken yok
Hasan KAÇAN: Ustam, yakın çevremdeki bazı insanlar azimli ve disiplinli çalışmak.
Hasan Yalnızoğlu: Bir çok faktör var asla bir tek neden yok.
İbrahim Kutluay: Azmim, ailem, işime saygı, hocam, arkadaşlarım.
İlhan Şeşen: Özellikle anne babam, aldığım eğitim, inadım ve azmim.
İpek Tuzcuoğlu: Ailem, hırsım. Dostlarım ve rehberlerim.
Kerem Gürsev: Babam ve annem. Kendin önemli kimselerle çalıştım.
Kezban A. Batıbeli: Kendim, Annem ve eşim
Mazhar Alanson: Senfoni orkestrası, annem ve birlikte olduğum insanlar.
Nevra Serezli: İşime güvenmem, çok sevmem, babam destekledi.
Ozan Güven: İçimdeki ses
Pelin Batu: Belli bir şeyin etkisi yok.
Pınar Altuğ: Annem
Piyale Madra: Ailem, Güzel sanatlar ve grafik eğitimi almış olmam.
Sanem Çelik: Tek bir neden yok
Sema Şimşek: Kesinlikle işimi çok sevmem, ve ailem bana çok yardımcı oldu.
Sevdiğim işleri yapmak.
Sinan Çetin: Kimse kimsenin başarılı olmasına yardımcı olamaz. Başarının destekleneceğine inanmıyorum.
Sonay Dikkaya: Şansım. Kimseden torpil görmedim ama ailemin desteği var.
Soner Yurdakul: Eşim ve kitaplarım
Yaprak Özen: kendim, kişisel irademi, ısrarım, hedefe kilitlenmem, ne istediğimi bilmem,
Zeki Alasya: Eğitimim ve ailem, en büyük pay ustalarımın.
Zeynep Fadıllıoğlu: Çevrem, büyüklerim, dedem.
Zuhal Olcay: İçimdeki istek çaba hırs, aile etkisi az. İçindeki engel tanımaz istek

Bu cevaplar başarıyı getiren (ortaya çıkaran) etkenlerin kimden ve nasıl kaynaklandığı konusunda ilginç ipuçları vermektedir. Burada ortaya çıkan sonuç ilginçtir; çünkü, başarının zemini konusunda gelenek ve yeni değerlerin çatışması kendini göstermektedir. Geleneksel yaklaşımda başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden biri olarak görülen aile ve yakın çevre ünlülerin başarılı olmalarında da birinci sırada yer almaktadır.

Ünlülerin başarılı olmalarını sağlayan etkenlerin sıklıklarına bakıldığında şu değerler elde edilmektedir: Aile:18, Eğiti:9, Azim ve hırs:8, Kendisi:8, Hocası, ustası:7, Farklı nedenler:6, Anne:5, Eşi:4, Babası:3, Sürekli çalışma:3, Dostlar:2, Şans:2, yakınlar:1, Okul:1.

Bu veriler üzerinden şöyle bir değerlendirme yapmak mümkündür;

"Aile" ve eğitim başarının en önemli etkileyicisi olarak görülmektedir. Bu etkenlerin hemen arkasından ise "azim ve hırs" gelmektedir. Bu durum aile ve eğitim etkenlerini anlamlı kılan bir göstergedir. Bu etkenlerin arkasından gelen "anne", "usta(eğitici, öğretmen)" ve "kişinin kendisi" gelmektedir ki bu da aynı yorumu doğuracak bir sıralama göstermektedir. Öncelikle eğitimciler arkasından ise kişinin kendisi. Kişisel olarak ne kadar iyi olunursa olunsun gayret olmadan başarılı olmasının zorluğu kesindir. Bununla birlikte nice yeteneklerin keşfedilmeden, farkına dahi varılmadan yok olup gitmesi ya da hiç umulmayan, yokmuş gibi görünen nice üstün yeteneklerin belirlenmesinde eğiticilerin rolünü inkar etmek de mümkün değildir. Fakat burada eğiticilerin bu durumu ortaya çıkarması, işi kendiliğinden halletmiyor. Önemli olan bu yeteneğe sahip bireylerin bu yeteneklerini geliştirme azim ve cesaretleridir. Çevrelerinden gördükleri destek de burada etkili olmaktadır. Bu araştırmada göstermektedir ki kişinin kendi azim ve cesareti onun başarılı olmasında öne çıkmaktadır. Ama bu azim ve cesaretin başka bir ifadeyle de bireysel teşebbüsün doğumla başlayan süreçte daima desteklenerek bireylerin bu alanda gelişimi sağlanmalıdır. "Baba," "eş" ve "dost"ların anne ve ustalardan sonra gelmesi de eğitimde ehil olmak ile açıklanabilir. Elbette bütün babalar için geçerli olacak bir genelleme değil ama, anneler çocuğun eğitiminde daha etkili görünmektedir. Bu tabloda ilginç görülen iki seçenek "şans", "yakınlar" ve "okul"dur. Başarılı ünlüler başarılarında şansın rolünün az olduğunu düşünmektedirler. Yakınların da başarıda etkili olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte başarıda, eğitimde olumlu davranış modellerinin bireyin kendisine yön çizmesindeki etki ve gücünü unutmamak gerekmektedir. Eğitimin, ustanın, annenin başarıda önemli bir konumda olduğu yerde okulun son sıraya düşmesi düşündürücüdür. Bunu şu şekilde yorumlamak mümkündür. Öncelikle başarılı ünlülerin çoğunluğu, özel eğitimli kişilerdir. İkinci olarak da ülke genelinde eğitimin nitelik olarak gerilemesi gösterilebilir.üçüncü olarak da bu araştırmada örneklem grubunun büyük bir kısmı ses ve sahne sanatçılarından oluşmaktadır.

Burada eksik olarak görülen bir nokta, başarıda ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Başarının kökeninde ailenin önemli bir etkisi varsa, burada vurgu yapılacak nokta ailenin ekonomik durumu ve kültürel ortamıdır. Kendileri ile

röportaj yapılan ünlülerin hemen hepsinin ülke geneline nispetle ortalama sosyo-ekonomik düzeyin üzerinden gelmeleri bu durumun göz ardı edilmesine sebep olmuş olabilir. Ailenin, ustaların ve yakın çevrenin ekonomik düzeyleri başarılı olma konusunda son derece etkilidir. Bunu bizzat bu araştırmanın özneleri üzerinden gözlemek mümkündür. İçlerinden hiç birisi fakir, sosyo-kültürel ve ekonomik olarak geri kalmış bir bölgenin ve ailenin çocuğu değildir. En azından bu araştırmada bunu imâ eden hiçbir ifade görülmemektedir.

Ekonomik düzey, daha iyi bir eğitim, daha iyi bir sosyal çevre, daha iyi sosyal imkânlar vb. sağlamaktadır. Gelir düzeyi yüksek bireylerin, teknolojik imkânlardan daha kolay ve üst düzeyde yararlanması, daha kaliteli ve seviyesi yüksek okullarda eğitim görmeleri başarıya giden yolda önemli itici güç olmaktadır. Her türlü imkâna sahip bireyin başarısıyla, bu tür imkânları ancak TV. kanallarında görenlerin, en iptidai şartlarda yaşayan ve de ders kitabından başka hiçbir eğitici araç-gereç görmeyenlerin başarısı veya başarılı olmadaki şansları elbette çok farklı olacaktır.

Ünlülerin Çalışma Yöntemleri

Başarılı olmuş ünlüler ile yapılan röportajlarda, onların başarıya nasıl ulaştıkları konusunda da bilgiler bulunmaktadır. En azından bulunmak istenmiştir. Öncelikle kendileri ile konuşulan ünlülerin çalışma programları, yöntemleri konusunda verdikleri cevaplara toplu olarak bakmak, genel bir değerlendirme için önemlidir. Ünlülerin başarılı olma yöntemleri kısa başlıklar halinde tablo 4'te şöyledir:

Tablo 4: **Ünlülerin çalışma yöntemleri ile ilgili sorulan soruya verdikleri cevaplar**

Ahmet Ümit: Kendiyle ve dünya ile barışık olmak, kendini asla diğerlerinden üstün örmemek içten çalışmak Kendine yalan söyleme, Dengeli çalışmak, İç ahengimi kurmak

Ali Poyrazoğlu: Birlikte çalışma, ustalarla çalışma

Arif Erdem: Haftanın İlk günler çift sonra azalarak devam eden idman.

Arsen Gürzap: Başarısız olacağım işlere yanaşmam, sınırlarımı iyi bilirim. Titizim.

Aşkın N.Yengi: Soyut şeyleri somut hale getirmek, ne istediğimi bildim gereken esnekliği gösterdim.

Ayşegül Aldinç: Kendi enerjimi yükseltir yoluma devam ederim.

Bahar Korçan: Çok önceden hedefler belirleme. Soğukkanlı olma, Önce kendime inanma.

Bedri Baykam: Sürekli plan yapa, uygulamada cesaret, sorunları büyük görmeme, ödün vermeden.

Birol Güven: İnsanları tanıyarak iş yaparım.

Buket Dereoğlu: Hiçbir şeyi tam olarak dikkate almam. Bazı şeyler zaman geçince düşünmek lazım

Bülent Ortaçgil: Daima pozitif olurum

Cüneyt Özdemir: Takım çalışması.

Emre Kınay: Düzenli yaşamak, sağlıklı ve dürüst yaşam

Erdil Yaşaroğlu: Başarısızlığa inanmama, sürekli çalışma.

Fikret Öztürk: Doğruları savunmak, başka fikirlere önem vermek.

Genco Erkal: İşimi severek çalışırım.

Gülgün Feyman: Hiç yılmayarak başarısızlıkların üstüne gitmek, onları aşmak.
Güven Kıraç: Ne olursa olsun yılmadan sabırlı ve azimli olmak disiplinli olmak
Haldun Dormen: İşimi ciddiye alıyorum, işimi seviyorum, onu bir hobi gibi yapıyorum.
Hasan KAÇAN: Söz dinlerim, tecrübelere önem veririm, hayatta her eşyin olabileceğini öngörerek çalışmak.
Hasan Yalnızoğlu: Sürekli çalışma.
İbrahim Kutluay: Sürekli çalışma.
İlhan Şeşen: İstediğim bir işe o iş beni def edene kadar peşinden giderim.
İpek Tuzcuoğlu: Yeteneklerin doğrultusunda çalış,bu iş doğrultusunda eğitim, disiplin, iyi iletişim sihirbazı ol, ekibe saygı, kendini sevmek.
Kerem Gürsev: Yapacaklarımı iyice düşünürüm, zihni planlar, disiplin, hedef, zihnen hazırım dedikten sonra sapma az olur.
Kezban A. Batıbeli: Tekrara kaçmadan bir üslup oluşturarak başarılı, olduğumu başkalarına inandırarak
Lale Mansur: Çok çalışmak.
Mazhar Alanson: Tatile çıkarım, dinlenirim, çok çalışmayı sevmem, keyif çatarak başarısızlığı unuturum.
Ozan Güven: İşini sevmek ve sürekli çalışmak.
Pelin Batu: Disiplin, doğru insanlarla çalışmak, işine inanmak.
Pınar Altuğ: Fiziğimi ön plana çıkararak, sürekli değil çalışarak.
Piyale Madra: İstikrarlı bir şekilde çalışıyorum.
Sonay Dikkaya: İyi kalpli olmak, insanları severek çalışmak,
Yaprak Özen: Azimle çalışma Vazgeçmeme, daha iyi olması için gerekirse erteleme denemeler yapmak,
Zeki Alasya: Sabırla iyi niyetle çalışmak. Etrafımdakilerden en az biri benim kadar akıllıdır alçak gönüllüğünde olmak.
Zeynep Fadıllıoğlu: Disiplin, Alanında en değerli insanlarla çalışma, ne yaparsan yap, doğru dürüst yap, disiplin, ve takım çalışması önemli.
Zuhal Olcay: İşimi hakkıyla yaparım, önce kendinizin sonra başkalarının taktirini al, dürüstlük olmak, başkalarını çiğneme.

Türk eğitim sisteminin gelmiş bulunduğu nokta itibariyle, araştırmanın bu kısmı oldukça önemli görülmektedir. Yapılan bir çok merkezi sınavda sıfır çeken öğrenci sayısının gün geçtikçe artış göstermesi bütün eğitim camiası açısından üzerinde önemle düşünülmeye başlanılan bir durum haline gelmiştir. Onca emeğe ve masrafa karşın giderek artan başarısızlığın sebebi nedir? Nereden kaynaklanmaktadır? Son olarak da başarılı olabilmek için ne yapılmalıdır? Bu son soruya kısmî bir cevap olabilmesi açısından bu bölüm önemli görülmektedir. Ancak yukarıda verilen cevaplar göz önüne alındığında bunların afâki olduğu açık olarak görülmektedir. "Çalışmak", "azimli olmak", "disiplinli olmak" vs. gibi yöntem ve tekniği belli olmayan bir sürü cevap başarılı olmak için tutulan usülü tanımlamak için verilmiştir.

Bu konuda ünlülerin verdikleri cevaplara bakıldığında somut ve eğitim açısından anlamlı ve net cevaplar bulunamamaktadır. Verilen cevaplarda süreklilik, düzen, disiplin, ciddiyet, sabırlı olma, plan vb. durumlar öne çıkmakla birlikte, bu konular üzerinden yorum yapmak zor gözükmektedir. Ünlülerin çalışma

yöntemlerini belirtirken en çok benimsedikleri ya da uyguladıkları yol veya şekil tablo beşte verilmiştir.

Tablo 5: **Ünlülerin "başarı için sizi cesaretlendiren ve kışkırtan şeyler nelerdir?** sorusuna verdikleri cevaplar

Ahmet Ümit: Başarı içinde duyduğum güçlülük ve doygunluk
Ali Poyrazoğlu: Takdir edilmek.
Arif Erdem: Beğenilmek
Ayşe Kulin: Ödüller ve okuyucuların tepkileri
Ayşegül Aldinç: Alkışlanmak
Bedri Baykam: Kıskanılmak, sansürlenmek ve bunları pozitife çevirmek
Buket Dereoğlu: Beğenilmek
Cem Davran: Neticeye gitmek için herhangi bir duygu yeter
Emre Kınay: Yaşama heyecanı
Genco Erkal: Beğenilmek, yüreklendirilmek, işime inanmak ve tutkuyla bağlanmak.
Gülgün Feyman: Kendime güvenmek.
Gülse Birsel: Takdir edilmek.
Güven Kıraç: İşin sonunu görmek, işin hazzı, keyfi.
Hasan KAÇAN: Ürettiklerimin beğenilmesi, söz edilmesi, başarısızlık ve hayal kırıklığı körükler.
Hasan Yalnızoğlu: Başarının çekiciliği
İbrahim Kutluay: Başarı ile gelen mutluluk.
İpek Tuzcuoğlu: Sevginin gücüyle yaptıklarım ve yapacaklarım.
Kerem Gürsev: Başarılıların halleri.
Kezban A. Batıbeli: Övülmek, benden öndekilere ulaşma isteği.
Lale Mansur: Yılmadam çalışmak.
Mazhar Alanson: beğenilmek
Nevra Serezli: Etraftan gelen her türlü tepki
Ozan Güven: Başkalarının sizi çok seviyoruz sözleri
Pelin Batu: Kalıcı eser yaratmak
Pınar Altuğ: Hırslı olmak
Piyale Madra: Okuyucularım
Sanem Çelik: Güzel proje ve yeni fikirler.
Sema Şimşek: İşime olan saygım ve ciddi yaklaşımım
Soner Yurdakul: Oğluma sarılmak
Yaprak Özen: Farklı olmak.
Zeki Alasya: Kendime güvenin ve iyi bildiğim konulardaki ruh halim.
Zeynep Fadıllıoğlu: Eşim.
Zuhal Olcay: Takdir edilmek

Tablodan da anlaşılacağı gibi, ünlülerin başarıya giden yolda onları kışkırtan şeylerin "sonuçta elde edilen mutluluk, beğenilmek, hırslı olmak, alkışlanmak, takdir edilmek, güven, vb." şeyler olduğu ortaya çıkmaktadır. Görüşme yapılan ünlülerin bir kısmının verdiği cevaplarda ise bu soruyla ilgili bilgiye ulaşılamaması ilginçtir. Bunların yanında "güven" de başarıda önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Bireysel teşebbüs, kendi kararlarında bağımsız olma, başkalarına bağımlı olmama gibi duygular bireylerin başarılarında oldukça önemli etkenlerdir. Özellikle bireysel teşebbüs ruhunun gelişmesinde güvenin önemli bir yeri olduğu dikkate

alındığında, başarıyı yakalamada güven duygusunun önemi daha da çok öne çıkmaktadır. Bu durum ise ünlülerin yetiştirilme tarzında, girişimci, bireysel karar verebilen, kendine güvenen bireyler olması yönünde, çocukluktan itibaren eğitime tabi tutulduklarını düşündürmektedir.

Ünlülerle yapılan görüşmelerde başarıya motive eden faktörleri sırasıyla şu şekilde sıralanabilmektedir. Ünlülerin başarılı olmalarında ve başarılı kalmalarında birinci etken; çevrelerinden gelen tepkiler, beğenilmek, takdir edilmek olarak görülmektedir. Birilerinin taktir etmesi, beğenmesi, olumlu eleştiriler yapması, kişilerin başarılı olmalarında etkili olmaktadır. İkinci olarak da özgüven ve içtenlik yer almaktadır. Üçüncü olarak ise, ortaya somut bir şeyler koymak gelmektedir. Çalışmanın, gayret etmenin ürününü görmek kişileri yeniden çalışmaya ve başarılı olmaya sevk ediyor görünmektedir. Başkalarından farklı olmak, farklı görünmek duygusunun da insanları başarıya götürdüğü görülmektedir. Bütün çalışmalarına rağmen başarısız olmak korkusu da başarıyı getiren bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Görüşmeden çıkan ilginç sonuçlardan biri olarak şu yorum yapılabilir: Çevreden gelen olumlu tepkiler yapıcı bir özellik gösterirken, olumsuz tepkilerin ve eleştirilerin negatif bir etki yaptığı ortaya çıkmaktadır. Oysa hayatın hangi noktasında olunursa olunsun, insanların çevreden gelecek her türlü eleştiriye açık olmaları beklenirdi. Bu sayede oto kontrol mekanizması sağlanmış olacak, ortaya konulan işin kalitesi belli olacaktır. Toplumda eleştiri kültürünün neden olmadığının kanıtlarından biri burada yakalanabiliyor.

Tablo 7: Ünlülerin "**Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz"?** sorusuna verdikleri cevaplar

Ahmet Ümit: İnsanları tanıma, konuşma, teorik ve sanatsal okumak, izleyerek,dinleyerek öğrenmek
Ali Poyrazoğlu: Okuma, yabancı dil öğrenme, başkalarına açık olma
Arif Erdem: Profesyonel çalışmak
Arsen Gürzap: Okuma, izleme, gözlem
Aşkın N.Yengi: Bol kitap okumak, başkaları ile tartışmak
Ayşe Kulin: Konumla ilgili ödül alanları okurum göziler yapmak her kitabı okumak
Ayşegül Aldinç: Kendinle barışık olma ve yenileme
Bahar Korçan: Devamlı düşünce üretme, gözlemek, okumak, fark etmek, fikirsel seyahat, kendi dışına çıkmak
Bedri Baykam: Sürekli tekrar, okuma.
Birol Güven: Antropoloji, sosyoloji okumak, yaratıcılık konusunda kendini eğitmek
Buket Dereoğlu: Okuma, film izleme, insan ilişkilerine dikkat etme, kendimle barışık olma
Cem Davran: Düşünmek, okumak yazmak, gözlemek, dinlemek
Cüneyt Özdemir: Sürekli çalışma
Emre Kınay: Çok okuma ve tiyatro yapma.
Erdil Yaşaroğlu: Çok iyi bir dinleyici olma, dostlar TV ve radyo
Fikret Öztürk: Eksikleri giderme.
Gülgün Feyman: Okuma, seyahat, gözlem, sağlıklı yorumlar

Gülse Birsel: Okuma, TV. sinema izleme
Güven Kıraç: Dolu dolu yaşamak, gözlemlemek, antenleri hep açık tutmak
Haldun Dormen: Okumak, dinlemek, gençlere önem vermek ve dinlemek fikirlerine saygı duymak
Hasan KAÇAN: Ustaları dinlemek, okuma, altyapı, farklı alan ilgileri, muhakeme
Hasan Yalnızoğlu: Hedef belirleyerek hedefe ilerlemek
İbrahim Kutluay: Kendine yatırım yapma.
İlhan Şeşen: Çok çalışma ve sürekli tekrar
İpek Tuzcuoğlu: Okumak, seminere katılmak, ustaları izlemek, arşivlemek
Kerem Gürsev: Başarılı eserlerle mesgul olmak onların hayalini kurmak
Kezban A. Batıbeli: Eğitim, gizi yapma, kitaplar vs.
Lale Mansur: Hayallerin peşinde koşmak
Nevra Serezli: Okuma, yabancı kanalları izleme.
Ozan Güven: Kitap okuma, insanları izleme ve hayata yakın durma
Pelin Batu: Farklı alanlarda okuma ve araştırma
Piyale Madra: İşi isteyerek yapmak, dünya ve topluma dıştan bakmak, değişimi görmek ve anlamak.
Sanem Çelik: Okuma izleme ve gözlem yapma
Sema Şimşek: Bol kitap okuma, mesleki eğitim
Sinan Çetin: Kendi kendinle yarışmak, işe konsantre olmak, duyguları 24 saat açık tutmak.
Sonay Dikkaya: İnsan ilişkilerine dikkat etmek dünyaya açık olmak gözlemleme
Soner Yurdakul:
Yaprak Özen: Eğitim programlarına katılma, değer verdiklerimi dinleme, planlar yapma.
Zeki Alasya: Okuma, iyi gözlem ve çok çalışma
Zuhal Olcay: Okumak, gezmek, izlemek, başkalarıyla istişare etmek.

Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Sorusuna ünlülerin verdikleri bir çok cevapta anlamlı bir sonuç çıkarılamamaktadır. Verilen cevaplar içerisinde ise, okumak, düşünmek, izlemek ve gözlem yapmak, değer verilen kişileri dinlemek gibi hususlar öne çıkmaktadır. Bu noktada farklı cevapların alınması, ünlülerin değişik meslek gruplarından geldikleri dikkate alındığında belki normal karşılanabilmektedir. Fakat genel anlamda düşünüldüğünde hemen tüm ünlülerin daha çok okumak yoluyla kendilerini geliştirme yoluna gittikleri söylenebilmektedir.

Yapılan röportajlarda okunan kitabın içeriğine dair sorular sorulmamıştır. Ancak bir çok kimse daha çok mesleki alanda kitap okuduğunu belirtmiştir. Kitap okumanın ardından, yakın çevreyi, insanları, doğayı ve sosyal, siyasi, kültürel gelişmeleri izlemek, gözlemek gelmiştir. İzlemek ve gözlemek sütunu içine TV, sinema ve diğer görsel eylemler ile kişilerin çevrelerine yaptıkları gözlemler dahil edilmiştir. Gözlem yapmanın ardından başkaları ile iyi iletişimler kurmak gelmektedir. iletişim kurmada, başkaları ile fikir teatisinde bulunma, tartışma yapma, ortak çalışmalar yapmak gelmektedir. Buraya kadar verilenler kişilerin kendilerini geliştirmek için en sık başvurulan eylemlerdir. Okumak, izlemek, gözlemek ve başkaları ile iletişim kurmak çoğunluğu sinema, tiyatro ve TV sanatçısı olan ünlüler için vazgeçilmez durumlar olarak görülmektedir. Sahne işi yapan, ekran başında olan ve sürekli insanların karşısına çıkmak, başkaları ile yüz

yüze gelmek zorunda olanlar için doğal olarak en çok üzerinde durulması gereken bu tür duyarlılıklar ve faaliyetler olacaktır.

Ünlülerden, kendilerini geliştirmek için sürekli ve düzenli bir şekilde çalışma yaptıklarını belirtenler ise altı kişi ile sınırlı kalmıştır. Seyahat edenler, başarılarının devamını sağlamak için özel eğitim ve seminer alanlar, mesleki ve meslek dışı konularda kurslara katılanlar ile ustaları, hocaları dinleyenler dört, üç kişi aralığında yoğunlaşmıştır. Kendilerine bir hedef belirleyerek, amaç ortaya koyarak çalışmaya başlayanların sayısı ise iki kişi. Kendimi geliştirmek için 'düşünürüm' diyenlerin sayısı da iki kişidir. Bunların dışında, 'kendime yatırım yaparım', 'eksiklerimi gideririm', 'hayallerin peşinden koşarım', 'dolu dolu yaşarım', 'kendi kendimle yarışırım' gibi belli bir kategoriye giremeyen cevaplar da bulunmaktadır.

Sonuç

Başarılı olan ünlülerin başarılı olmalarında etkili olan sosyo-kültürel etkenlerin etkisinin ortaya çıkarıldığı bu çalışmada; başarıya giden yolda farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme yapılan ünlülerin mesleklerine bakıldığında, genelde pisik-omotor becerilerin öne çıktığı meslek grubundan oldukları görülmektedir. Bu tür beceriler elbette ki bilişsel ve duyuşsal gelişimle de ilgili bir gelişim özelliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Fakat daha çok beceriye dayanan bu özellikler, bireylerin sosyalleşme ve öz güven gelişimleriyle yakından ilgili olmaktadır. Çünkü mesleklerin çoğu toplum içerisinde sergilenebilecek davranışlar gerektirmektedir. Bu durumda da; aileden başlayarak diğer bütün sosyal alanlarda karşılaşılan eğitimin bireyler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilmektedir. Görüşmelerde sorulan sorulara verilen cevaplarda bu görüşü destekler niteliktedir.

Sinema, tiyatro, futbol, TV programcılığı, vb. meslek alanlarından gelen ve popüler arenada ön planda olan ünlüler ile başarı konusunda yapılan röportajların tamamı incelendiğinde ilginç, bir o kadar da alışılmışın dışında sonuçlar ortaya çıkmıştır. Başarı nedir?, ünlülerin başarı tanımlamaları nelerdir? soru başlığı altında yapılan incelemede, başarı adına üzerinde uzlaşılacak bir tanımın çıkmadığı görülmüştür. Herkesin kendine göre bir başarı tanımı vardır. Bu tamımlar da spot cümleler halinde özetlenmiştir.

Ünlülerin başarılı olmalarını etkileyen faktörlerin başında ise aile ve yakın çevre gelmiştir. Eğitimin ve eğiticinin (usta) önemsenmesi yanında okulun son sırada yer alması ünlülerin meslekî kabiliyetlerinin farkı ile açıklanabilecek bir durum olarak görülebilir. Kendileri ile başarı konusunda konuşma yapılan ünlülerin çoğunluğunu sahne sanatları icra edenler oluşturmaktadır. Oysa ünlülerin kendilerini geliştirmek için en çok başvurdukları yöntem okumak olarak ortaya çıkmıştır. Tezat gibi görünen durumun izahı, meslekî başarının gerektirdiği kabiliyet ve bunun öncelikle ortaya çıkarılması, geliştirilmesi noktasında okulların işlevi dikkate alındığında anlaşılabilir. Alt yapısı bilişsel bilgiler (sosyal, fen ve sağlık bilimi akademisyenleri, mühendisler ve öğretmenler gibi) isteyen

meslek grupları ile yapılacak aynı türden bir çalışmada muhtemelen daha farklı sonuçlar ortaya çıkacaktır.

Yine bu noktada ünlüler, başarılarının kökeninde sosyo-ekonomik ve kültürel öğelere fazla değinmemişlerdir. Ama aileye yapılan vurgu bir anlamda bu öğeye yapılan vurgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü ailenin her anlamdaki durumu çocuğun başarısında etkilidir.

Başarılı ünlülerin çalışma yöntemlerinde ise hiçbir tutarlılık görülememektedir. Herkesin kendine göre bir çalışma yöntemi vardır. 'Çalışma yönteminiz nedir?' sorusuna verilen cevaplar maalesef okuyucular için örnek alınabilecek ve istifade edilecek mahiyette değildir. Çünkü çalışma yönteminin süreçleri ve somut basamakları hakkında net bilgiler elde edilememiştir. 'Çok çalışırım, sürekli çalışırım, işimi severek çalışırım, plan yaparım, cesaretli olurum, kendime güvenirim, hedef belirlerim vb.' gibi cevaplar çalışma yöntemi olarak ele alınamayacağı gibi, afakî açıklamalardan ileri gidememektedir. Verilen cevaplar başarılı olmak isteyenlerin yararlanabileceği cinsten değildir.

Ünlülerin başarılı olmalarında taktir edilmek, alkışlanmak, beğenilmek gibi tepkiler önemli bir yer işgal etmektedir. İltifat marifet ilişkisinin doğal bir sonucu olarak da değerlendirilen bu cümleden cevapların, hep gündemde kalmak, popüler olmak gibi bir kaygıyı da içeriyor olması, aslında gerçek ve kalıcı başarıyı içten içe eriten, çürüten bir tehlike de barındırmaktadır. Bu sebeptendir ki bir zamanlar başarılı gibi görülenlerin, ekranlarda, sahnelerde hep ön planda durup alkışlananların, kitleleri peşinden sürükleyenlerin aradan fazla zaman geçmeden isimleri bile anımsanmaz hale gelmektedir. Oysa gerçek başarı ve muvaffakiyet 'kendi sadık hizmetkârlarının alâyişine elvermez', işte bu hakiki, ebedî ve klasik başarıdır. Dünya fikir, sanat, edebiyat ve bilim mimarlarının hayatları bu gerçekliğin en güzel örneğidir.

KAYNAKLAR

Doğan, İ. (2004), *Sosyoloji –Kavramlar ve Sorunlar-* Ankara: PegemA Yay, 69-217.

Erdentuğ, N. (1982), "Kişiliğin Oluşması ve Türk Kimliği", *D.T.C.F Dergisi* No. 323, Ankara375.

Hungtington, S. (2000), Samuel. "Cultures Count", *Culture Matters, Basic Books, 2000, s.XİV'den Kozlu, Cem. Öfkeden Çözüme,* İstanbul 2003. 307.

Milliyet Pazar Eki, 1 Eylül 2002- 13 Temmuz 2003 tarihleri arası bütün sayılar.

Onaran, O. (1981), "Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları," Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,s.205.

Tural, N. K. (2002), "Öğrenci Başarısında Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik," Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Sayı: 1-2.

YAHYA KEMAL'İN ÇOK KATMANLI ŞİİR YAPISINI ÇÖZÜMLEMEDE İKİ ANAHTAR TEM: ÖZLEM DUYGUSU VE KAİNAT ALGISI*

Engin Yılmaz**

Özet

Bu incelemede, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının önde gelen şairlerinden Yahya Kemal'in şiir dünyasını oluşturan yaygın temlerden "özlem duygusu" ve "kainat algısı" üzerinde durulmuştur. Yahya Kemal'in şiir dünyası anlam bakımından çok katmanlı bir yapı özelliği göstermektedir. Yahya Kemal'in şiirlerinde, "özlem duygusu" ve "kainat algısı"nın yoğun olarak işlenilmesinin yanında, "ufuk, medeniyet, sonsuzluk, deniz, gökyüzü, hareket, tarih, musiki" gibi temlerle/motiflerle de doğrudan bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. İncelemede, Yahya Kemal'in -özellikle *Kendi Gökkubbemiz* adlı şiir kitabında- yarattığı çok katmanlı şiir yapısının anlaşılmasında bu iki temin (ve bu iki temle bağlantılı olan diğer temlerin) yeri ve önemi vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yahya Kemal Beyatlı, Katmanlı Şiir Yapısı, Özlem ve Kainat.

Abstract

In this review, the leaders in the Republican Period Turkish Literature poet Yahya Kemal's poetry of the world constitutes the common tem of the "sense of longing" and "perception of the universe" has been emphasized. Yahya Kemal's poetry world in terms of feature structures is a multi-layered. Yahya Kemal's poem, the "sense of longing" and "perception of the universe" next as intense, "the horizon, civilization, eternity, sea, sky, movement, history, music" such as tem with/motif in connection with a direct means. In review, Yahya Kemal''s poem in the book-especially-created his own Gökkubbemiz structure to understanding the multi-layered poetry from these two (and the other in connection with these two tem tem of) place and importance has been highlighted.

Keywords: Yahya Kemal Beyatlı, Layered Poetry Structure, Longing and universe.

Bilindiği gibi Yahya Kemal, 1912 yılında Avrupa'dan Türkiye'ye döndükten sonra Türk şiirinde büyük bir yenilik yapar. Bu yenilik, sadece şiir sahasıyla sınırlı değildir. Şair hayata, tarihe, sanata, medeniyete ve insana başka türlü bakar, başka türlü görür. Yahya Kemal'in şiirlerinde insan ve cemiyet dinamiktir. Yahya Kemal'e bu dinamik görüşü kazandıran musiki duygusu, eski Türk şiiri ve Türk

* 2 Aralık 2008 Salı günü Hendek Ticaret Merkezi'nde tertip edilen "Ölümünün 50. Yılında Yahya Kemal'i Anma" başlıklı panelde sunulan bildirinin metnidir.

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

tarihidir. Şair, idealisttir, maddeye değil ruha inanır[2]. Yahya Kemal'in ruhu "çelikten kanatlı bir kuş gibi" göklere yükselir ve ufuktan ufka uçar. "Uçuş" şiiri insana bakışını anlatması bakımından kayda değerdir.

Hayata ve insana bu bakış tarzı Yahya Kemal'i fiil ve hareket ifade eden bir üsluba götürür. Yahya Kemal, Fikret'in şiirlerindeki uzun cümle yapısından, anjanbömanlardan, bol sıfat ve zarf kullanmaktan kaçınır; eskilerin "mısra-i berceste" dedikleri tarzda, bağımsız olarak tek başına değer ve anlam ifade eden dizeler kurar. Yahya Kemal, *Kendi Gökkubemiz* adlı şiir kitabında; yaklaşık olarak %67 oranında Türkçe/Türkçeleşmiş kelime, % 33 oranında da yabancı kökenli kelime kullanmıştır. Yahya Kemal'in bu şiir kitabını 74 yaşında ve 1956-1957 yıllarında hayatta iken ve kendi düşüncesine uygun olarak basıldığı düşünülürse, dönemine göre de oldukça sade ve anlaşılır bir dil kullandığı anlaşılır. Nitekim 1951-1956 yılları arasında yayın yapan dönemin önde gelen gazetelerindeki Türkçe oranı yaklaşık %51, yabancı kökenli kelimelerin oranı ise %49'dur[3].

Yahya Kemal'in şiirlerindeki insan tipleri, eski Türk edebiyatına ve medeniyetine hakim olan iki insan tipidir: *Akıncı* ve *rind*. Bu ikisi birbirinden farklı olmakla birlikte bir noktada birleşirler: *Dünyayı aşma*. Akıncıya da, rinde de ufukları aşma, sonsuzluk duygusu hakimdir. Yahya Kemal'in şiirlerinde en sık kullandığı kelime "ufuk"tur. "Ufuk, sonsuzluk, deniz, gökyüzü, hareket, akın, tarih, musiki" Yahya Kemal'in şiirlerinde sık sık görülen birbirine bağlı tem ve motiflerdir. Bunlar, Yahya Kemal'in "şiir dünyası"nı oluşturur[4].

Şiirlerini yazarken bir kuyumcu titizliği ile çalışan, sabırla "şiir işçiliği" yapan Yahya Kemal'in şiir örgüsüne hakim olan duygu ve tasavvur nedir?Yahya Kemal'in şiir dünyasını anlamamızda anahtar rolü olan iki kavram üzerinde durmak istiyorum: **1.** Özlem duygusu, **2. Kainat tasavvuru.**

1. Özlem duygusu: Şairin şiirlerinde "özlem duygusu" son derece yoğundur. Kanımca, özlem/hasret duygusunun şairin şiirlerine bu kadar sirayet etmesi üç sebebe bağlanabilir: **i)** *Annesini kaybetmesi*: Şairin, çok küçük yaşta annesini kaybetmesi ve bunun yaşattığı psikolojik travmanın ömrü boyunca sürdüğünü biliyoruz. Bilindiği gibi şair, 1897 Eylülünde, yani daha 13 yaşında iken hassas bir kadın olan annesi Nakiye Hanım'ı veremden dolayı kaybetmiştir. En sevdiği varlık olan annesinin ölümü, şairin sadece hayatını değil, ileride yazacağı şiirlerini de derinden etkilemiş, ömür boyu sürecek bir vicdan azabına yol açmıştır[5]. **ii)**

---

[2] Mehmet Kaplan, *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar* 2, Dergah Yay., 1. Baskı, 1987, İstanbul, ss. 254-255

[3] Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil*, TDK Yay., 4. Baskı, Ankara, 2007, ss. 56

[4] Mehmet Kaplan, age, ss. 255

[5] Yahya Kemal, annesinin ölümüyle yaşadığı bu dayanılmaz acıyı hatıralarında şöyle anlatmıştır: "O anda ölmek, intihar etmek istiyordum. Bu müthiş yokluğa, bu derin acıya tahammül edemiyordum. Bir deliyi tutar gibi, sımsıkı tutuyorlardı" Yahya Kemal, *Çocukluğum Gençliğim Siyasi ve Edebi Hatıralarım*, İstanbul, 1973, ss. 8

İnsana bakış tarzı: Şaire göre sonlu bir varlık olan insanı sonsuzluğa müteveccih hale getiren yanı bir "ruh"a sahip olmasıdır. Ruh da; "maddeden manaya", "darlıktan genişliğe", "alçaktan yükseğe/yukarıya" hareket etmeye "memur"dur. Varlık sonlu iken, ruh sonsuzdur. Ruh şairin deyişiyle "daimi bir uçuş" halindedir, "hür gökte, hür denizde, hür ufuklarda". **iii)** *Yahya Kemal'in (ve neslinin) derin bir "yıkılış psikolojisi" içinde olması* (Tanpınar'ın deyimiyle "inkıraz medeniyeti"nin mümessilleri olması; Yahya Kemal'in kendi deyimi ile "sukut devri"nin yaşayanları olması): Şair eski Türk medeniyeti ile hâldeki hayat karşısında alınan tavır ve edebiyat arasındaki irtibatları derinliğine araştırmış ve incelemiştir. 1884 yılında Üsküp'te doğan şairin yaşadığı dönem, son derece çalkantılı ve kederli bir dönemdir. Yahya Kemal, "1918" adlı şiirinde Mütareke'nin yarattığı sosyal sarsıntıyı şöyle dile getirmiştir: "Kalanlar ortada genç, ihtiyar, kadın, erkek/Harab olup yaşıyor tali'in azabıyle/vatanda düşmanı seyretmek ıztırabıyle"[6].

Şair, özlem duygusunu şu boyutlarıyla ele almıştır: **i)** *Sonsuzluk Özlemi* (iştiyakı): Ruh bu dünyadan ve içinde bulunduğu beden kafesinden sıkılır, daima "vüs'at"i; zaman ve mekan planında "genişliği, derinliği ve yüksekliği" arzular. Bu itibarla ruh, maddeden manaya, darlıktan genişliğe, sığlıktan derinliğe, alçaktan yükseğe doğru hareket eder. **ii)** *Anne özlemi*: Bilindiği gibi şair, 1897 Eylülünde, daha 13 yaşında iken son derece hassas bir kadın olan annesi Nakiye Hanım'ı veremden dolayı kaybetmiştir. En sevdiği varlık olan annesinin ölümü, şairin sadece hayatını değil, ileride yazacağı şiirlerini de derinden etkilemiştir. Annesinin öldüğü gün duyduğu büyük acıyı ömrünün sonuna kadar yaşayan ve annesinin gasil işlemlerinden sonra gördüğü yüzündeki o son ifadeyi hiç unutamayan şair, "Ufuklar" şiirinde bu duygularını çok etkileyici bir şekilde ifade etmiştir: "Annemin na'şını gördümdü/Bakıyorken bana sabit ve donuk gözlerle/Acıdan çıldıracaktım/Aradan elli dokuz yıl geçti/Ah o sabit bakış el'an yaradır kalbimde"[7]. **iii)** *Ev Özlemi*: Yahya Kemal, aslında şiirlerine hiç yansıtmadığı, ömrünün sonuna kadar bir kadının sıcaklığıyla dolu olan "ev"in özlemini çekmiştir. Çok sevdiği Celile Hanımla da evlenmekten son anda vazgeçen şairin, belki de bir daha evlenmeyi hiç düşünmediği söylenebilir. Bu yüzden, hep kiralık evlerde, otellerde, pansiyonlarda düzensiz bir hayat sürmek zorunda kalmıştır. Hayatının son demlerinde ise, Park Otel'e yerleşmiş ve burayı biraz olsun benimsemiştir. Nitekim, annesinin ölümü üzerine babası İbrahim Naci Bey'in yeniden evlenmesi ve annesinin hatıralarıyla dolu olan evlerini kiraya vermesi şairin "evsizlik psikolojisi"nin yoğun etkisine daha o dönemler girdiğini göstermektedir[8]. **iv)** *İstanbul Özlemi*: İstanbul, Yahya Kemal'in şiirlerinde "aşk" ve "özlem" duygularının kesiştiği bir temadır. Öyle ki, "Erenköyü'nde Bahar" veya "Bir Tepeden" şiirlerinde asıl sevilenin İstanbul mu, yoksa bir canan mı olduğunun kesin kararını vermek zordur. Nitekim, Beşir Ayvazoğlu'nun yerinde

[6] Yahya Kemal Beyatlı, *Kendi Gökkubbemiz*, MEB Yay., İstanbul, 1989, "1918", ss. 73

[7] Yahya Kemal, age, ss. 89

[8] Beşir Ayvazoğlu, *Yahya Kemal "Eve Dönen Adam",* Kapı Yay., İstanbul, 2008, ss. 164

tespitiyle, Yahya Kemal'in "İstanbul'un dışında yaşanmış veya yaşanabilecek bir aşk düşünemediği" söylenebilir[9]. Bunun yanında, Eski İstanbul'u semt semt gezmek ve izlenimlerini/duygularını yazılarında/şiirlerinde dile getirmek, şairin adeta en büyük zevkidir. Nitekim *Kendi Gökkubbemiz*'de İstanbul'daki semt adlarından yararlandığı "İstinye", "Maltepe", "Fenerbahçe", "Koca Mustapaşa", "Moda'da Mayıs", "Erenköyü'nde Bahar", "İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar", "Atik-Valde'den İnerken" şiirleri, şairin bu konudaki duyarlılığını göstermesi bakımından ilgi çekicidir. **v)** *Geçmişe Özlem*: Yukarıda ifade ettiğimiz, yaşadığı devrin ağır tarihi ve sosyal şartlarından kaynaklanan bir "yıkılış psikolojisi" içindeki şairimiz, maziyi özlemle yad eder, akıncı ruhuna büyük saygı duyar. Nostaljinin yoğun olduğu şiirlerinde bir iç sıkıntısı olmakla birlikte, şairin kendisine Türk tarihini ve Türk medeniyetini şiir planında yeniden canlandırma misyonunu yüklendiği görülür.

2. Kâinat tasavvuru: Yahya Kemal'in "kainat tasavvuru" iç içe geçmiş, birbiri arasında geçişkenliğin şiir tekniğinde başarıyla kullanıldığı, ritmik ögelerin ve özgün anlamlandırmaların kolaylaştırıldığı çok katmanlı bir yapı özelliği göstermektedir. Kanımca Yahya Kemal, şiirlerinde -yoğun olarak- iç içe geçmiş dört kâinat imgesi işlemiştir: **i)** *Küçük Kâinat (ben)*: Yahya Kemal, şiirlerinin temeline "ufukları aşma" hevesinde, "realitenin zincirlerini" kırma peşinde olan kendi "ben"ini koymuştur. Yahya Kemal'in ruhuna "bu vatan dar görünür", daima "başka sefer, başka ufuklar" arar. Bu ben öyle bir "ben"dir ki, yer yer "aşk, neşe, coşkunluk, yaşama sevinci" içinde iken, yer yer "eski Türk tarihinin şaşaalı mazisine özlem duyan" bir ben halini almakta, yer yer de sonsuzluğa gidişte önemli bir dönüm noktası olan "ölüm ve hüzünle kol kola girmiş" bir bene dönüşmektedir. Bu "küçük kainat" ile ilgili duygusal aksiyonlar, değişimler, pişmanlıklar, ruhsal tespitler; kısaca "duyuş" ve "düşünüş"ler, şair tarafından cömert bir şekilde okurla paylaşılmaktadır. **Örnekler*:** "Annemin na'şını gördümdü/Bakıyorken bana sabit ve donuk gözlerle/ Acıdan çıldıracaktım/ Aradan elli dokuz yıl geçti/ Ah o sabit bakış el'an yaradır kalbimde" (Ufuklar, s. 89); "Sevdiklerim göçüp gidiyorlar birer birer/Ay geçmiyor ki almayayım gamlı bir haber/Kalbim zaman zaman bu haberlerle burkulu/Zihnim düşünceden dağınık gözlerim dolu" (Duyuş ve Düşünüş, ss. 102); "Yarab! Hele kalp ağrıları durdu diyordum" (Ses, s. 125); "Her lahza bir alev gibi hasretti *duyduğum*/*Kalbimde* vardı Byron'u bedbaht eden melal/*Duydum* akıncı cedlerimin ihtirasını/Gönlümde hep o zanla beraber çağıldadı/*Sezdim* bir aşina gibi, heybetli hüznünü" (Açık Deniz, ss. 8-9)**;** "Sana dün bir tepeden baktım aziz İstanbul/Görmedim gezmediğim sevmediğim hiçbir yer" (Bir Başka Tepeden, ss. 15); "Haz ve duyguyla Atik-Valde'de bir gün yaşadık" (Ziyaret, ss. 27); "Tenha sokakta kaldım oruçsuz ve neşesiz/Yurdun bu iftarından uzak kalmanın

[9] Beşir Ayvazoğlu, age, ss. 36

* Örnekler, Yahya Kemal'in *Kendi Gökkubbemiz* (MEB Yay., İstanbul, 1989) adlı şiir kitabından alınmıştır.

gamı/Hadsiz yaşattı ruhuma bir gurbet akşamı/Az çok ferahladım…" (Atik-Valde'den İnen Sokakta, ss. 29); "İstanbul ufuktan/Simasını göstermeden önce/Kalbimde göründü/Son yıllarım artık/Geçsin o tahayyüllerimin çerçevesinde" (İstanbul Ufuktaydı, ss. 63); "Cihan ve ben değiliz artık eski halette" (Yol Düşüncesi, ss. 77)**. ii)** *Gerçek (reel) Kainat (tabiat)*: Bütün büyük sanatçılarda olduğu gibi Yahya Kemal'de de yoğun olarak "marazi hassasiyet duygusu" vardır. Bu çerçevede şair, çevresine, tabiata kayıtsız kalamaz. "Dağ, deniz, yıldız, gök yüzü" şiirlerinde sıkça rastlanan imgelerdendir. **Örnekler:** "Yaklaştığın tabiatı günlerce seyre dal" (Geçiş, ss. 98); "Hürr ufuklarda donanmış iki yüz pare gemi/*Yeni doğmuş a*ya baktıkları yerden geliyor" (ss. 7); "Şekvanı dinledim, ezeli muztarip *deniz*!" (Açık Deniz, ss. 10); "*Şimşek* gibi bir semte atıldık yedi koldan" (Akıncı, ss. 16); "Benzetmek olmasın sana *dünya*da bir yeri/Eylül sonunda böyledir İsviçre *göl*leri" (Siste Söyleniş, ss. 20); "Yüce *dağlar* gibidir gördüğü iş Türk oğlu!" (Hayal Beste, ss. 32); "*Denizden* ve *dağdan* gelen hüzne kandık/*Bulutlar* dağılsın, bahar olsun artık/*Güneş* doğmadan mavileşmiş Boğaz'dan" (Mevsimler, ss. 39); "Çağlayanlar dökülür yüksekten/Çeşmelerden su akar rengarenk" (Fenerbahçe, ss. 55); "Artıyor gökyüzünde yıldızlar" (Maltepe, ss. 58); "Ruh ufuksuz yaşamaz/Dağlar ufkunda mehabet/Ova ufkunda huzur/Deniz ufkunda teselli duyulur" (Ufuklar, ss. 88). **iii)** *Mecazi* (*kurmaca*) *Kainat*: Yahya Kemal, şiirlerinde kurmaca bir dünya yaratarak, fantastik/destansı bir atmosfer yakalamayı başarmıştır. Bunu hem "rüya, hulya" gibi düşsel imajlar oluşturarak; hem (hitap, ünlem, yansıma kelime, yineleme, dize içi/dizeler arası uyum) ritmik değer taşıyan dil kullanımları ile; hem de imgelere sözlüklerde mevcut olmayan ikincil (mecazi) anlamlar vererek (örneğin rıhtım'ın sözlük anlamı 'deniz ve karayı birbirine bağlayan yer' iken, şair 'yaşamla ölüm arasında bir geçiş noktası' anlamı vererek reel kainattan düşsel (fantastik kainata) geçişi sağlamıştır) başarmıştır. **Örnekler:** "Mevsim iyi, kainat iyiydi/Yıldızlar o yanda biz bu yanda/Huyla gibi hoş geçen zamanda/Sandım ki güzelliğin cihanda/Bir saltanatın güzelliğiydi" (Erenköyü'nde Bahar, ss. 130); "*Rüya* gibi bir akşamı seyretmeye geldin" (Bir Tepeden, ss. 14); "Bin atlı o gün *dev* gibi bir orduyu yendik" (Akıncı, ss. 17); "*Hulya*ma bir eza gibi aksetti bir daha" (Siste Söyleniş, ss. 21); "Sanki halkın uyanık gördüğü *rüya* idi" (İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar, ss. 22); "Gönlüm isterdi ki mazini dirilten san'at/Sana tarihini her lahza *hayal et*tirsin" (Hayal Beste, ss. 33); "*Uyku*mda bütün bir gece Körfez'deyim artık" (Kar Musikileri, ss. 41); "Gözlerden uzaklaşınca dünya/Bin bir geceden birinde guya/Başlar rü'ya içinde rü'ya" (Akşam Musikisi, ss. 50). **iv)** *Öte Kainat (mistik alem)*: Hayatı birey ve millet boyutuyla bu kadar sorgulayan bir şairin ölümü derinlemesine irdelememesi düşünülemez. Yahya Kemal, sonsuzluğa, annesine, sevdiklerine, maziye duyduğu özlem yanında sonsuzluğa giden yolun bir sondan, yani ölümden geçtiği gerçeğini çok iyi kavramış ve "ahiret/ölüm" gibi mistik temleri "ruh, ufuk, sonsuzluk" vb. imgeler çerçevesinde, özellikle *Kendi Gökkubemiz*'in "Yol Düşüncesi" bölümündeki şiirlerinde yoğun olarak işlemiştir. Yahya Kemal'in "ruh tasavvuru"nun İslami öğreti tarafından belirlenmiş sınırlarda olduğunu

söylemek mümkündür: "Yaprak nasıl düşerse akıp kaybolan suya/Ruh öyle yollanır uyanılmaz bir uykuya". Nitekim, Yahya Kemal'in şiirlerinde toplam 61 defa geçen "ruh" kelimesi, en fazla yinelenen kavram olma özelliğini taşımaktadır. "Ufuk" kelimesi de şiirlerde toplam 54 defa geçmektedir. Bu yoğunluk, bizi Yahya Kemal'in "ruh"a ve "ruhun ölümsüzlüğü"ne inandığı sonucuna varmamızı sağlayan önemli bir göstergedir[10]. **Örnekler:** "Çok şükür *Tanrı'ya*, gördüm, bu saatlerde yine/Yaşıyanlarla beraber bulunan *ervah*ı" (Süleymaniye'de bayram Sabahı, ss. 7); "*Cennette* bugün gülleri açmış görürüz de" (Akıncı, ss. 17); "*Dünyaya veda et*tik atıldık dolu dizgin" (Mohaç Türküsü, ss. 19); "Allah'a giden yolda meleklerle karıştık" (Mohaç Türküsü, ss. 19); "Biz bahçedeyiz şimdi *şehit*lerle beraber" (Mohaç Türküsü, ss. 19); "Bu musikiyi, O, son kudretiyle parlattı/*Öl*ünce, ülkede bir muhteşem güneş battı" (Eski Musiki, ss. 35); "Yaşamak zevki nedir bilmez *ölüm*den korkan" (O Rüzgar, ss. 36); "*Gelmek'çün ikinci bir hayata*/Bir gün dönüş olsa ahiretten" (Bedri'ye Mısralar, ss. 59); "Cihana bir daha gelmek hayal edilse bile/Avunmak istemeyiz böyle bir teselliyle" (Rindlerin Akşamı, ss. 86); "Eğer mezarda, şafak sökmeyen o zindanda" (Yol Düşüncesi, ss. 78).

3.

KAYNAKLAR

Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil*, TDK Yay., 4. Baskı, Ankara, 2007

Ayvazoğlu, Beşir, *Yahya Kemal* "Eve Dönen Adam", Kapı Yay., İstanbul, 2008

Beyatlı, Yahya Kemal, *Kendi Gökkubbemiz*, MEB Yay., İstanbul, 1989

------, *Çocukluğum Gençliğim Siyasi ve Edebi Hatıralarım*, İstanbul, 1973

Kahraman, Alim, *Yahya Kemal Beyatlı*, Kaynak Yay., İstanbul, 2008

Kaplan, Kaplan, *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar* 2, Dergah Yay., 1. Baskı, 1987, İstanbul.

Tanpınar, Ahmet Hamdi, *Yahya Kemal*, Dergah Yay., 5. Baskı, İstanbul, 2005

[10] Beşir Ayvazoğlu, age, ss. 414

YAHYÂ KEMÂL'DE LÂMİ'Î ÇELEBİ ETKİSİ*

*İsmail Güleç***

Özet

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatın önde gelen şairlerinden Yahya Kemal'in şiirlerinde eski edebiyatımızın izleri sıkça görülür. Yahya Kemal eski edebiyatımızdan hem nazım biçim ve türleri bakımından, hem de muhteva bakımından etkilenmiş ve şiirini zenginleştirmiştir. Bu makalede Yahya Kemal'in bir şiiriyle Lami Çelebi'nin bir gazeli arasındaki konu ve söyleyiş benzerliğine dikkat çekilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yahya Kemal, Lâmiî Çelebi, Modern Türk Edebiyatında Klasik Edebiyat Etkisi

Abstract

The Influence of Lami Chelebi on Yahya Kemal

One of the most prominent poets of Republican era Turkish literature Yahya Kemal's poems frequently feature remnants from older literary styles. Yahya Kemal was deeply influenced not only by form and styles of verse but also their content which allowed him to enrich his poetic work. This article underlines the subject and style of expression between one of Yahya Kemal's poems and an ode from Lami Celebi.

Keywords: Yahya Kemal, Lami Chelebi, The Effective of Classic Turkish Literature on Modern Turkish Literature

Divan şiirinin Cumhuriyet dönemi Türk şiirine tesiri meselesi üzerinde birkaç doktora tezi yapılacak kadar kapsamlı bir konudur. Cumhuriyet dönemi şairleri arasında eski şiiri tümden reddedenler olduğu gibi onu örnek alanlara da** tesadüf edilir. Bunların yanında şiirin bir gelenek olduğunu düşünen kimi şairler eski şiirimizi bir kaynak olarak görüp ondan hem biçim hem de içerik olarak yararlanmanın yollarını aramışlardır. Şiirlerine gazel, kaside vs. gibi isimler verenler, şiir kitaplarına divançe diyenler olmuş, aruz veznini kullanan şairler çıkmıştır.

Şiirlerinde eski şiirden beslenen şairlerin bir kısmı poetik yazılarında bunun gerekliliğini izah etmiş ve niçin kullandıklarını açıklamışlardır. Bu şairlerin söylediklerini kabaca şu şekilde özetleyebiliriz: Eski şiirimizden beslenerek yeni şiirimizi yazmalı, ama körü körüne taklit etmemeliyiz. Şiirler bir tarafıyla eskiden

---

* 2 Aralık 2008 Salı günü Hendek Ticaret Merkezi'nde tertip edilen "Ölümünün 50. Yılında Yahya Kemal'i Anma" başlıklı panelde sunulan bildirinin metnidir.

**Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Hisarcılar buna örnek olarak verilebilir.

izler taşırken diğer yanıyla da günümüz şiir anlayışına yakın olmalı ve şiiri zenginleştirmelidir.

Eski şiirden beslenen ve eski şiirin biçim ve muhtevasını şiirlerinde sıkça kullanan şairlerimizin başında Yahya Kemal gelmektedir.[11] Yahya Kemal'in hem hatıralarında, hem de diğer kitaplarında bu konuyla ilgili epeyce malzeme bulunmaktadır. Eski şiirimizin son büyük ustalarından Leskofçalı Galip'in (ö. 1876), Yahya Kemal'in annesinin büyük dayısı olması onun eski şiire ilgi duymasının sebepleri arasında gösterilmektedir. (Ayvazoğlu 2008; 165) Bunun yanında, babasının kitapları arasında bulduğu Muallim Nâcî'nin (ö. 1893) Şerare'sindeki (İstanbul: 1884) gazellerini yüksek sesle okurken eski şiirdeki beliğ ve rindâne edânın farkına varmış ve "Bakın" redifli gazeli tahmis etmiştir. (Hatıralarım; 97) O dönemde kendisine mahlas olarak da 'Esrâr'ı seçmiştir.[12] Beşir Ayvazoğlu, Yahya Kemal'in, Muallim Nâcî'nin şiir kitaplarını okuyarak Divan şiirine başladığını düşünmektedir. (2008a; 165)

Yahya Kemal'in bir başka özelliği, sevdiği ve beğendiği şiirleri sohbetlerinde okumasıdır. Bunlar arasında eski şairlerimiz hatırı sayılır bir yer tutar. Nedim (ö. 1730), Bâki (ö. 1600), Nef'î (ö. 1635), Neşâtî (ö. 1674), ve Nâilî (ö. 1666) onun en çok sevdiği şairlerdir. (Ayvazoğlu 2008; 167-8) Dostlarına beğendiğini söylediği şairler arasında yukarıda isimlerini saydıklarımızın yanında Necâtî (ö. 1509), Nev'î (ö. 1599), Fuzûlî (ö. 1556), Veysî (ö. 1628), Nâbî (ö. 1712) , Şeyhülislam Yahyâ (ö. 1644), Râmî Mehmet Paşa (ö. 1704), Şeyh Gâlip (ö. 1799) ve Yenişehirli Avnî (ö. 1883) bulunmaktadır. (Ayvazoğlu 2008a; 172–175)

Sohbet ve konuşmalarında sevdiği şairlerin sadece güzel olan beyitlerinden ve şiirlerinden oluşan bir antoloji hazırlamak istediğini dostlarına söylerdi. (Eralp 1959; 41) Onun gerçekleştiremediği bu arzusu talebelerinden Necmeddin Halil Onan (ö. 1968) (Divan Şiiri Antolojisi, İstanbul 940) ve dostu Abdülhak Şinasi Hisar (ö. 1963) tarafından hayata geçirildi (Aşk İmiş Her Ne Var Âlemde: Aşka Dair Seçilmiş Mısra'lar ve Beyitler: 1403–1950, İstanbul: Doğan Kardeş, 1955).

Yahya Kemal Divan şairlerini yeni şairlerle şu sözlerle karşılaştırmaktadır:

---

[11] Yahya Kemâl'in ve eski şiir hakkında etraflı ve derinlikli bir değerlendirme için bk. Ahmet Hamdi Tanpınar, *Yahya Kemal*, İstanbul: Dergah Yayınları, 2001, ss. 103–166; Beşir Ayvazoğlu, "Divanlar Arasında Şiir Özü Sürmek, Yahya Kemal'e Göre Divan Şiiri", *Bir Medeniyeti Yorumlamak Ölümünün 50. Yılında Yaya Kemal Beyatlı Sempozyumu 03–07 Kasım 2008*, yay. Haz. Kazım Yetiş, İstanbul Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası V, C. 1, s. 165–176; Yekta Saraç, "Divan Şiirini Yeniden Yorumlayan Şair Yahut "Kökü Mazide Olan Ati"", *Yahya Kemal Beyatlı –Ölümünün 50. Yılında-*, ed. Kazım Yetiş, Ankara: Kültür Bakanlığı, 2008; Yekta Saraç, "Klasik Edebiyatımız Açısından Eski Şiirin Rüzgarıyla", *Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası IV*, İstanbul: 2001, İstanbul Fetih Cemiyeti.

[12] Yahya Kemal, Selânik İdâdî'sinde yatılı öğrenci iken kullanmaya başladığı bu mahlas onun içinde bulunduğu rindâne şiirle, Üsküp'yeykn içli dışlı olduğu tekke kültürünün havasını yansıtır. (Kahraman 2008; 39)

> "Zannediyor musunuz ki koskoca Divan edebiyatını yıkmak için milli şair Mehmet Emin Bey'in manzumeleri kâfî gelsin? Yalnız o değil, bütün muasır şairlerimiz bir araya gelseler divan şairlerinin karşısında birer çocuk gibi kalırlar." (ED; 291–292)

Onun eski şiir hakkındaki görüşlerini şu rubaisi çok güzel bir şekilde özetlemektedir:

Eslâf kapıldıkça güzelden güzele
Fer vermiş o neşveyle gazelden gazele
Sönmez seher-i haşre kadar şi'r-i kadîm
Bir meşaledir devredilir elden ele (*Rübâiler*, 11)

Yahya Kemal, yukarıda veciz bir şekilde ifade ettiği görüşlere bağlı kalarak kıyamete kadar elden ele bir meşale gibi aktarılacak olan bu mirasa şiirlerinde sahip çıkmış, Eski Şiirin Rüzgarıyla ve Rübâiler başlıklı kitaplar yazarak düşüncelerini kuvveden fiile dönüştürmüştür.

Yahya Kemal'in eski şiirden istifade etmesi birçok yönden olmuştur. O, kitaplarının yanı sıra kudemâdan beğendiği şairlerin şiirlerine taştir* ve tahmisler** yazmıştır. Bazen de beğendiği mısra ve ibareleri tazmin*** ederek şiirinde kullanmıştır. Divan şiirinde çok beğendiği şairlerden biri olan Bâkî'nin (1526-1600);

Fermân-ı aşka cân iledir inkıyâdımız
Hükm-i kazâya zerre kadar yok inâdımız (EŞR 112-113)

Matla'lı gazelinin tamamını ve Râmî Mehmet Paşa'nın (1654-1704);

Biz ol aşıklarız kim dâğımız merhem kabûl etmez
O gülzârın ki âteştir gülü şebnem kabûl etmez

beytiyle başlayan gazelin sadece matla beytini taştir etmiştir.[13] (EŞR 111) Neşâtî'nin (ö. 1674);

Gittin amma ki kodun hasret ile cânı bile
İstemem sensiz olan sohbet-i yârânı bile

---

* Taştir: İki mısra arasına aynı vezin ve kafiyede mısralar ilavesiyle oluşan nazım biçimi. (Saraç, 2007; 50)

** Tahmis: Bir gazel veya kasidenin beyitlerinin önüne aynı vezin ve kafiyede üçer mısra ilavesiyle meydana gelen nazım biçimi. (Saraç, 2007; 130)

*** Tazmîn: Bir başka şiirden alınan bir mısranın önüne dörder mısra ilavesiyle yazılan manzume. (Saraç, 2007; 130) Bir şairin bir başka şairin şiirinden bir parçayı (mısra, beyit veya iki beyit) kendi şiirinin içinde iktibas etmesidir. (Saraç, 2006; 280)

[13] *Biz ol âşıklarız kim dâğımız merhem kabûl etmez*
Gönül hem bir devâ-yı mutlak ister hem kabûl etmez
Felekden şâh-ı dârû verseler bir dem kabûl etmez
Yanar bir çöldür iklîm-i muhabbet nem kabûl etmez
O gülzârın ki âteştir gülü şebnem kabûl etmez (EŞR 111)

Matla'lı ünlü gazelini de tahmîs etmiştir. (EŞR 107–108) Çok sevdiği bu Mevlevî şairin bir başka meşhur beyti de şudur;

Ettik o kadar ref'-i teayyun ki Neşâtî
Âyîne-i pür-tâb-ı mücellâda nihânız

Yahya Kemal bu beyti şu şekilde sadeleştirmiştir;

Merhum Edirne şeyhi Neşâtî diyor ki: "Biz
Sâf aynalarda sırroluruz öyle gâibiz (KGK 113-114))

Yahya Kemâl bu beyti o kadar sevmiş ve benimsemiş olmalı ki, o günün diliyle söylemekle yetinmeyip kendisini ziyarete gelen bir Fransız'a büyük bir coşku ile şu şekilde şerh etmiştir:

> "Melâmî şair, Allah görünmez, biz de görünmeyiz demek istiyordu. Bu felsefeyi harikulade bir incelikle bu beyitte söylemiş bulunuyordu. Ref'-i teayyun görünmeyi ref' etmek demektir ki bu Melâmîlikte bir tabirdir. İnsanlar hattâ cemâdâtta hepsi Allah'tır. Allah ise görünmez." (Banarlı 1959: 41)

Nedim'in (1681-1730);

Sâk u sürîn ü gabgab u leb meşrebimcedir
Ser-tâ be-pây hâsılı hep meşrebimcedir

Matlaıyla başlayan gazeline de tahmis yazmıştır. (EŞR 105–106) II. Selim'in (1524–1574);

Biz bülbül-i muhrik-dem-i şekvâ-yı firâkuz
Âteş kesilür geçse sâbâ gülşenimizden (EŞR, 62)

beyti ile Nef'î'nin (1572-1635);

Hem kadeh hem bâde hem bir şûh sâkîdir gönül (EŞR Kıtalar-Beyitler)

beyit ve mısralarını da tazmin etmiştir.[#] 'Şâd Olmayan Gönül' başlıklı gazelinde de Şeyhülislam Yahya Efendi'nin (1553-1644) bir gazelinin matla beyti olan;

Erdik bahâre sen yine şâd olmadın gönül
Her yanda güller açdı küşâd olmadın gönül

dizelerini şairin deyimiyle 'iktibâs yoluyla'* tazmîn etmiştir. (EŞR, 51)

Yahya Kemal'in yukarıda şiirlerinden örnek verilen şairlerin yanı sıra Nâilî (ö. 1666) ve Fuzulî'den (1480-1556) de etkilendiği bilinmektedir. Şair, Râsih'in (ö. 1731) 'Üstüne' redifli gazelinin matlaını çok beğendiğini bir vesile ile ifade etmektedir. (ED; 59-60)

Onun şiirdeki güzellik ve başarı ölçüsü ise eski şiirin değerlerine göredir:

[#] Tazmin bu şiirlerde nazım biçimi olarak kullanılmıştır.

* Şairin burada tazminden iktibas olarak bahsetmesi üzerinde durulması gereken bir konudur.

Bir tek gazel bıraksa yeter bir gazel-serâ
Her beyti olmalı ancak beytü'l-gazel gibi (EŞR, 39)

Şair, eski edebiyatımızda hüner sayılan ebcet hesabı ile tarih düşürmeyi çocukluk yıllarında öğrenmiş (*Hatıralarım*, 97), birçok kişi ve olay için tarih düşürmüştür. Itrî (ö. 1712) için "Buhûrîzâde'yi bûyâ-yı bezm-i adn ide Allah" mısraı bu konudaki maharetini gösteren güzel bir örnektir.

Eski edebiyatımızın nazım biçimlerinden gazel, kıta, rübai, şarkı onun sık kullandığı nazım biçimleridir. Bir kez de terkîb-bend yazmıştır[14] ('Selimnâme'/EŞR 5–20). Kafiye ve vezin ise onun için şiirde vazgeçilmez iki özelliktir. Bununla birlikte o, "gazellerinde bütünden ziyade parçaya, cüz'e önem veren şark estetiği anlayışı değil, konu ve fikir bütünlüğünü önde tutan batılı anlayışı" takip etmiştir. (Saraç 2008; 139)

Yahya Kemal'in 'Abdülhak Hamid'e Gazel'i[15] klasik dönemde yazılan şiirlerden hiç de farklı değildir. Onun eskilerin deyimiyle şairlik kudreti hem aruz ve kafiyeyi kullanma başarısında, hem nazım biçimlerini işlemesinde, hem de klasik devrin dilini adeta o dönemde yaşayan bir şairmişçesine kullanıyor oluşunda çok açık bir şekilde görülür. Servet-i Fünûn dönemi şairlerinde görülmeyen 'rind', 'Cem' ve 'bezm' kelimeleri onda sıkça karşımıza çıkar. Klasik şiirden aldığı mazmun ve imgeleri şiirlerinde başarılı bir şekilde kullanmıştır. (Tanpınar 2001; 122–166)

Yahya Kemal deyince akla gelen ilk isimlerden biri olan Beşir Ayvazoğlu, onun 'Kar Musikileri' isimli şiirinde, Şeyh Gâlib'in (1757-1799) Hüsn ü Aşk'ında yer alan "Geh kar yağar idi geh karanlık" mısraını şayet tevârüd değilse, "Sandım ki

---

[14] Yahya Kemal tarihi Türklere Anadolu'nun kapılarını açan Malazgirt meydan muharebesiyle başlattığı ve bu devirden öncesini 'kable't-tarih' olarak nitelediği için *Eski Şiirin Rüzgarıyla* isimli şiir kitabının 'Alpaslan'ın Ruhuna Gazel' ile başlaması gerektiği söylenmektedir. (Gencay Zavotçu, "Yahya Kemâl Beyatlı'nın Neoklasik Şiirleri", *Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6 (2003/2), s. 137–143.) Yahya Kemal'in, eski şiirimizin dil, şekil ve söyleyiş özellikleriyle söylediği klasik şiirlerini topladığı bu kitabına dikkatlice baktığımızda bir divançe gibi tertip ettiği görülür. Kitabın ilk şiiri olan Selimnâme yedi farklı şiirden oluşan bir bölüm olmayıp Yavuz Sultan Selim'in methedildiği bir terkîb-benttir. Bundan dolayı gazellerden önce yer alması doğaldır.

[15] Vîrâne-i cihânda ne şâhız ne bendeyiz
Rind-i âbâ-be-dûş fakîr-i revendeyiz

Pîr ü civân bahâr bahâr eyleriz sefer
Her dem otâğ-ı Cem'le diyâr-ı çemendeyiz

Yattık bülend servlerin gölgesinde şâd
Dehrin bu hây u hûyuna mecbûl-i hândeyiz

Demdir yanar remâd olamaz şeb-çerâğ-ı dil
Demdir ki ayş u nûş ile ifnâ-yı tendeyiz

Kâm almadık müsâferetinden bu âlemin
Cânânla meyle son günü ey mevt sendeyiz (EŞR 97-8)

uzaklaştı yağan kar ve karanlık" (KGK 40-41) şeklinde kullandığını belirtmektedir. (2008: 471)

Eski şiirimizde geçen imgeleri yeni bir eda ile söylemesi Yahya Kemal'in bir diğer özelliğidir. Çeşmîzâde Mustafa Reşid Efendi'nin;

O şûh-u meşveşin la'l-i nemek-rîzindeki şûru
Füzûn etmekte dâim teşnegî-i cân-ı rencûru

beytini *Vuslat* şiirinde adeta şu şekilde yeniden söylemektedir:

Kanmaz en uzun bûseye, öptükçe susuzdur,
Zîrâ susatan zevk o dudaklardaki tuzdur (Özgül 2008: 78-79)

Yahya Kemal'in Sessiz Gemi şiirinde geçen şu beyit:

Birçok gidenin her biri memnun ki yerinden
Bir çok seneler geçti, dönen yok seferinden

Koca Ragıp Paşa'nın aşağıdaki beytini hatırlatmaktadır:

Bir giden bir dahi gelmez ne acep hikmettir
Âlem-i râhate benzer gibi iklîm-i adem (Özgül 2008: 165)

Ben de 'Rindlerin Ölümü' şiirinin ikinci kıtasını okurken Lâmiî Çelebi'nin 'Senün' redifli gazelinin ilk iki beytini hatırladım. Yahya Kemal, eserlerinde ve sohbetlerinde bahsetmediği Lâmiî Çelebi'nin mezkur beyitlerini eğer görmediyse, bunun da bir başka tevârüd olduğunu, her iki şairde müşterek bir hissediş bulunduğunu, aynı milletin beş yüz sene ara ile yaşamış iki mensubunun benzer şeyleri hissedebildiğini ve bunun da kültürel bir devamlılık olduğunu göstermesine bu yazıyla dikkat çekmek istedim.

Lâmiî Çelebi (1473–1532) Bursalı olup Semerkand'da nakkaşlık öğrenmiş bir dedenin torunudur. Ulu Cami ve Yeşil Türbe'nin nakışlarını yapmış bir sanatkârdır. Hayatı Bursa'da geçtiği için (Hisar, Ortapazar) *Bursalı* olarak şöhret bulmuştur. Bursa'nın zengin tasavvuf ve kültür ortamında tasavvuf ile edebiyatı buluşturan bir şeyh olarak yaşadı. İstanbul'a hiç gitmediği halde eserleri vasıtasıyla şöhreti buralara kadar ulaştı. Molla Câmî'nin *Nefahatü'l-Üns* tercümesi meşhurdur. Bursa'yı ziyaret eden Kanunî için *Bursa Şehrengîzi*'ni telif etmiştir. Bunların yanında birçok eseri daha vardır. Molla Camî'nin bir çok eserini Türkçe'ye tercüme ettiği ve onun gibi Nakşî olduğu için *Câmî-i Rûm* olarak şöhret bulmuştur. Otuz civarında eseri olduğu söylenir. (Kut, 2003; 96–97)

Lâmiî Çelebi'nin yazımıza konu olan gazelinin iki beyti şöyledir:

Gerçi hâk itdi vücûdum hasret-i rûyun senün
Gitmedi dilden hevâ-yı kadd-i dil-cûyun senün

Micmer-i cânın yakaldan ışk odı ben hastenün
Doydu bûy-ı üstühânumdan seg-i kûyun senün

Yüzünün hasreti bedenimi toprak etti, ama yine de gönülden senin arzulanan boyunun hevesi gitmedi.

> Aşk ateşi ben hastanın can buhurdanını yaktığından beri mahallenin köpekleri kemiklerimin kokusundan doydu.

Yahya Kemâl'in söz konusu şiirinin ikinci dörtlüğü ise şöyledir:

> Ölüm âsûde bahar ülkesidir bir rinde;
> Gönlü her yerde buhurdan gibi yıllarca tüter
> Ve serin serviler altında kalan kabrinde
> Her seher bir gül açar; her gece bir bülbül öter (KGK, 89)

Metinlerde de görüldüğü gibi her iki şairin müşterek kullandığı iki imge vardır. Birincisi mezar-servi ilişkisidir. İkincisi ise gönlün buhurdanlığa benzetilmesidir. Bununla birlikte Yekta Saraç'ın, Yahya Kemal'in şiiri için, Divan şiirinden aldığı ilhamın şahsiyetini yok etmesine izin vermeden söylemiş, mazinin hüznünü şiirine taşımış, fakat şiirini kör bir taklit haline getirmemiş (Saraç 2008; 141-142) sözü burada da doğrulanmaktadır.

Lâmiî Çelebi'nin ilk beytinde, aşıkta sevgilinin cemalinin hasreti o kadar şiddetlidir ki cesedi toprağa karışıp gittiği halde aradan uzun yıllar geçmesine rağmen sevgilisinin gül yüzünün ve hayran olunan boyunun özlemi ve kokusu onun toprağından hiç gitmemiştir. Aşkındaki samimiyeti ve sadakati gösteren bu ifadeler adeta bir mezarı tasvir etmekte, üzerine, baş tarafına dikilmiş bir servi ağacının gölgesi düşmüş bir manzarayı göz önüne getirmektedir. Sevgilinin gül yüzü ile servi ağacı arasında da bir ilişki vardır. Eskiden servi ağaçlarının dibine gül fidanı dikerler ve dallarını servinin gövdesine doğru gelecek şekilde uzatırlardı. Güller açtığında servi adeta bir gül ağacına döner ve bakanların içini ferahlatacak bir görünüm arz ederdi. (Şentürk 1999; 189) Lâmiî Çelebi'nin çizdiği bu resimdeki ayrıntıları Yahya Kemal iyice belirtmektedir. Mezarlıkta yatan âşık Yahya Kemâl'de bir bülbül olmakta, hemen yanı başındaki servide ise her sabah yeni bir gül açmaktadır. Bülbül edebiyatımızda güzelliğe adeta tapıyormuş gibi düşkün olanları ve aşkı kendilerine meslek edinenleri simgeler. Ötüşündeki sırları ise sadece gül anlayabilir.

"Servi" ağacı mezar taşlarında ölümün ve faniliğin sembolü olarak kullanılır. Servi her mevsim yeşildir ve kendine has bir kokusu vardır. Güzel için de solma ve sararma yoktur. Aynı zamanda boyunun elife benzemesi dolayısıyla vahdeti yani Allah'ın birliğini, tevhîdi sembolize eder. Dallarının kolaylıkla sarsılmaması ise sabrı ve temkini sembolize eder. Servinin üst dallarının eğri durması Yaradan'ın karşısında boynu bükük kalmayı acziyeti ifade eder. Bütün bunlar aynı zamanda aşığın halleridir.

Servi Yunan mitolojisinde sevgilinin kaybedilmesini simgeler. Ayrıca yakıldığında da çevreye güzel kokular yaydığı için çok rağbet görür. Bu ağaç ve ondan üretilen ürünler bâkî kalmayı hatırlatır. Meyvesi olmadığı için de özgürlüğün sembolüdür. Yahya Kemal aşkın ölümsüzlüğünü dolaylı yoldan bu ifadelerle vurgulamış olmaktadır.

İkinci beyitte yer alan aşk ateşinin aşığın can buhurdanını yakması, her iki şairin çizdiği bir birine benzeyen ikinci resimdir. Lâmiî Çelebi'nin hasta ile aşk derdinden mustarip olmayı kastettiği malumdur. Micmer içine kor ateşi konulup üzerine amber ve öd ağacı gibi hoş kokan maddeler serpilmesiyle bulunduğu mekânı güzel kokutan buhurdanlıktır. Şekil olarak kalbe benzer. Dışı metal mahfazalı olup köz içine konur. Can ise burada gönül anlamında kullanılmıştır. (Şentürk 1999; 189-190) Aşığın yandığı aşk ateşi o kadar şiddetlidir ki sadece aşkın içinde bulunduğu kalbi yakmakla kalmamış kalbin de içinde bulunduğu göğüs kafesindeki kemikleri de tutuşturmuştur. Ve bu ateş sevgilinin köyüne ulaşıp oradaki köpekleri doyuracak kadar şiddetli yanmıştır. Yahya Kemal, Lâmiî Çelebi'nin bu beytini tek mısrada hem özetlemiş hem de Çelebi'nin ayrıntılarını verdiği aşığın durumunun genelleştirerek ifade etmiştir

Eski şiirimizde aşık tipinin özelliklerinden birinin rind oluşu herkesin malumudur. Lâmiî Çelebi gazelinin son beytinde kendisine 'rind-i cihân' diye seslenerek rindliğinin mühim bir mertebede olduğunu belirtmektedir. Yahya Kemal ise bunu ilk mısrada söylemektedir. Ancak Yahya Kemal, Lâmiî Çelebi gibi kendisine doğrudan rind demeyip 'bir rinde' şeklinde ifade etse de biz buradan bu rindin aynı zamanda Yahya Kemal'in kendisinin olduğunu anlıyoruz. Onun şiirlerinde en çok geçen kavramların başında rind gelmekte ve başlığında rind olan bir çok şiiri bulunmaktadır. Hatta Abdülhak Hamid'e ithafen yazdığı bir şiirde;

Vîrâne-i cihânede ne şâhız ne bendeyiz
Rind-i âbâ-be-dûş fakîr-i revendeyiz (EŞR 97)

diyerek kendisinin sırtında aba olan bir rind ve gezgin bir fakir olduğunu belirtmektedir.[16] Kanaatimizde iki şiir arasındaki bir diğer benzer olan yön de budur.

Burada benzerlik Lâmiî Çelebi ile Yahya Kemal arasında değil, klasik şiirimizdeki aşık tipi ile Yahya Kemal arasındadır. Lâmiî Çelebi'nin hayatına baktığımızda onun rindâne bir yaşam tarzına sahip olmadığını görürüz. Şiirde övülen rindlik ise âşığın özelliklerinden biridir ve klasik şair kendi yaşamında farklı olsa bile her zaman rindi över. Bu durumlarda klasik şiirimizde şair ile şiir arasında ilişki

[6] "Kendisinin şiirlerinde tarif ettiği rinde ne kadar benzediği meselesine gelince: Nihad Sami Banarlı, Park Otel'de 12 Ağustos 1953 Çarşamba akşamı çok üzgün ve düşünceli gördüğü Yahya Kemal'e bunun sebebini sorar. Ankara'da bir doçentin bir antoloji çıkardığını, otuz şiirini izinsiz aldığı yetmiyormuş gibi, çoğunu da yanlış naklettiğini söyleyen şair, 'Üstadım üzülmeyiniz! Bunlar küçük şeyler; eserleriniz doğru olarak basılınca her şey düzelir!' diye kendisini teselli etmeye çalışan Banarlı'ya "Evet ama, insanı rahatsız eden küçük şeylerdir. İnsan bir dağa çıkıp oturabilir ama, iğne üstüne oturabilir misin?" dedikten sonra üzgün bir sesle ilave eder: '*Rindlerin Hayatı*'nı yazdım, *Rindlerin Akşamı*'nı, *Rindlerin Ölümü*'nü yazdım; fakat rind olmak ne müşkül şey; kendim bir türlü bir rind olmadım!' " (Ayvazoğlu 2008; 411)

kurmak bizi hatalı sonuçlara götürebileceği gibi şiirin anlaşılmasını da güçleştirebilir.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi Yahya Kemal eskiyi olduğu gibi alıp şiirlerine dahil etmez. Günümüzde devam eden geçmişi, o devre ait mekanları ve yaşantıyı tarihe uygun bir şekilde şiirinde tescil etmemiş, o devrin "zevk ve haz hususiyetlerini parça parça gazel çerçevesine sığdırarak teganni" etmiştir. (Saraç 2001; 254)

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz. Yahya Kemal'in eski şiire bakışı ve şiirlerinde eski şiirden etkilenmesi, "kökü mazide olan âtî" olmaya çalışması, eski şiiri yeniden yorumlaması herkesin bildiği bir konudur. Üzerinde durmak istediğimiz nokta Yahya Kemal'in Divan şairi olmadığı halde, kendisinden yaklaşık beş asır önce yaşamış bir şairle aynı şeyleri hissedecek bir kültüre ve hissiyata sahip olması ve bu kültüre sahip olması için gayret göstermesidir.

Düşünmemiz gereken soru şudur: Lâmiî Çelebi ve Yahya Kemal'e benzer şeyleri düşündüren şey nedir ve nasıl yüzyıllarca canlı kalabilmiştir? Acaba günümüzde hâlâ canlı mıdır?

KAYNAKLAR

Yahya Kemal'in eserleri:

EŞR : *Eski Şiirin Rüzgarıyla*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları, 1962.

ED : *Edebiyata Dair*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları, 1971.

Hatıralarım : *Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi ve Edebi Hatıralarım*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları, 1973.

Rubâiler : *Rubâiler ve Hayyam Rubailerini Türkçe Söyleyiş*, İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları, 1963.

KGK : *Kendi Gök Kubbemiz*, İstanbul: MEB, 1995.

Diğer

Ayvazoğlu, Beşir (2008), *Yahya Kemal "Eve Dönen Adam" Ansiklopedik Biyografi*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Ayvazoğlu, Beşir (2008[a]), "Divanlar Arasında Şiir Özü Sürmek, Yahya Kemal'e Göre Divan Şiiri", *Bir Medeniyeti Yorumlamak Ölümünün 50. Yılında Yaya Kemal Beyatlı Sempozyumu 03–07 Kasım 2008*, yay. Haz. Kazım Yetiş, İstanbul Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası V, C. 1, s. 165–176.

Banarlı, Nihat Sami (1959), *Yahya Kemal Yaşarken*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü.

Eralp, H. Vehbi (1959), *Yahya Kemal İçin*, İstanbul: Yahya Kemal'i Sevenler Cemiyeti.

Kahraman, Alim (2008), *Yahya Kemal Beyatlı*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Kut, Günay (2003), "Lamii Çelebi", *TDV İslam Ansiklopedisi 27*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, s. 96-97.

Saraç, Yekta (2008), "Divan Şiirini Yeniden Yorumlayan Şair Yahut "Kökü Mazide Olan Ati"", *Yahya Kemal Beyatlı –Ölümünün 50. Yılında-*, ed. Kazım Yetiş, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Saraç, Yekta (2001), "Klasik Edebiyatımız Açısından Eski Şiirin Rüzgarıyla", *Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası IV*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
Özgül, M. Kayahan (2008), *Seke Seke Ben Geldim Sekmeler I*, Ankara: Hece Yayınları.
Saraç, Yekta (2006), *Klasik Edebiyat Bilgisi: Belagat.* İstanbul: Gökkubbe Yayıncılık.
Saraç, Yekta (2007), *Klasik Edebiyat Bilgisi: Biçim-Ölçü-Kafiye*. İstanbul: 3F Yayıncılık.
Şentürk, Atilla (1999), *Osmanlı Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Yapı-Kredi Yayınları.
Tanpnar, Ahmet Hamdi (2001), *Yahya Kemal*, İstanbul: Dergah Yayınları.

KARADENİZ BÖLGESİNDE ESKİÇAĞ HALKLARI

Adem IŞIK*

Karadeniz kıyıları eskiçağ halkları için önemli bir yaşam alanı olmuştur. Bebyrikler, Thynler, Trerler, Bithynler, Mysler, Mariandynler, Kaukonlar, Henetler, Paphlagonlar, Amazonlar, Tibarenler, Khalybler, Mossynoikler, Makronlar, Driller, Kolkhlar, Laziler, Zekhiler ve Abasgiler bunlar arasında önemli bir yer tutmaktadır. İsimleri belirtilen kuzey Anadolu kıyılarının sakini olan bu halklar Anadolu'nun etnik tarihi zenginliğinin de bir ifadesidir. Bugün dahi, bu bölge insanlarının taşıdığı antropolojik özellikleri, Anadolu'nun diğer bölgelerine nazaran daha farklı bir yapıyı ortaya koymakta olup, bir çoğu Thrak kökenli olan bu halkların izlerini bugün dahi görmek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Karadeniz, Antik çağlar, Trak.

ANTIQUE CIRCLES IN THE BLACKSEA ZONE

The costs of Blacksea zone have always been considered significant habitat for antique people. Bebyriks, Thyns, Trers, Bithyns, Myses, Mariandyns, Kaukons, Henets, Paphlagons, Amazonlar, Tibarens, Khalybs, Mossynoiks, Makrons, Drils, Kolkhs, Lazis, Zekhis ve Abasesr are only some of them. The before mentioned people who were inhabitants of the Anatolian costs should be considered as richness of Anatolian ethnical history. Even today, the anthropological features of the local people show more different structure from the other places in Anatolia. It is possible to see, even today, tha clues of those people in the other places in Anatolia.

Keywords: Blacksea, antique people, Thrac.

Kuzey Anadolu birbirinden ilginç halkların yaşam alanı olmuştur. M.Ö. Birinci bin esas alınarak, Bosporus Thrakius'dan (İstanbul Boğazı) itibaren doğuya doğru bakıldığında, ilk olarak Bithynia bölgesinin sakinleri olan Bithynialılar karşımıza çıkar. Kaynaklarda Bebyrikler, Thynler, Trerler, Bithynler ve Mysler olarak isimlendirilen bu bölge halklarının Thrak kökenli oldukları ve göçler yoluyla bölgeye gelerek buraları iskan ettikleri ifade edilmektedir.[17] Asia tarafında oturanlar Bithynialı, Avrupa tarafındakiler ise Thynialı olarak adlandırılmış olup, zamanla Bithyn ifadesinin ağır basarak boğazın her iki tarafındaki halkın müşterek adı olduğu belirtilmektedir.[18]

Daha sonra Mariandynler görülür. Herakleia Pontika (Karadeniz Ereğlisi) bunların ülkesinde bulunmaktadır. Bu kent, ilk olarak Miletoslular tarafından

*Dr. Adem IŞIK, Cumhuriyet Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi.

[17] Strabon, *Geographika (Coğrafya)*, çev. A.Pekman, İstanbul,1987, XII, III,3 ; XII,IV,8.

[18] M.T.Tarhan, *Eskiçağda Kimmer Problemi*, İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1972, 22.

iskan edilmiş olup bu yörenin halklarından olan Mariandynler, Yunanlılar tarafından Heilotes olarak hizmete zorlanmışlardır. Mariandynler, bir müddet Kroissos'un egemenliği altında kalmışlardır.[19] Ardından Pers egemenliği altına girmişler ve Persler burayı Dareios'un krallığı zamanında ayırmış bulunduğu 20 satraplıktan üçüncüsü olarak Phrygia, Asya Thrakları, Paphlagonia ve Suriye ile Mariandyn'i üç yüz altmış talant vergiye bağlamışlardı.[20] Bunlar Suriyeliler ile Dareios'un Artystone'den olma oğlu olan Gobyras'ın komutası altında Yunanlılara karşı Perslerin safında yer almışlardı.[21] Bunların kim oldukları ve nereden geldikleri hakkında bilgiler net değildir. Bithynlere benzedikleri halde gerek dialekt ve gerekse diğer etnik özellikleri yönünden bir benzerlik yoktur. Thrak kökenli oldukları da düşünülmektedir.

Bunların doğusunda, Parthenios nehri (Bartın Çayı) etrafında yaptıkları görkemli evleri ile ünlü, Kaukonlar vardır. Kaukonların, Herakleia ve Mariandynler ülkesinden Leukosyria'ya kadar uzandıkları belirtilmektedir. Kentlerinin ismi Tieion olup bunların Mariandynler ile aynı halk oldukları da söylenir.

Bölgenin diğer bir halkı da Henetlerdir. Amastris'i (Amasra) oluşturan dört demostan birisi olan Kytoron, Henetlerin elinde idi.[22] Homeros'un bahsettiği yaban eşekleri ile ünlü Enetlerin de bunlar oldukları sanılmaktadır.[23] Pylaemenes adlı şeflerinin idaresinde Troia savaşlarına katılmışlardır. Strabon bunlardan şöyle bahsetmektedir: "*...Ve bazıları da Kappadokialıların sınırında oturan, Enetler isimli bir kabilenin Kimmerlerle bir sefer yaptıklarını sonra Adria denizine sürüldüklerini söylerler. Fakat Pylaemenes'in ait olduğu Enetler kabilesi Paphlagonialıların en saygın kabilesi olduğu ve ayrıca bunların kalabalık olarak Pylaemenes ile sefere çıktıkları, fakat önderlerini kaybetmeleri üzerine Troia'nın zaptından sonra Thrakia'ya geçtikleri ve başı boş dolaşırken şimdi Enetike denen yere geldikleri hususunda, genellikle herkes aynı fikirdedir. Bazı yazarlara göre, Antenor ve çocukları bu sefere katılmışlar ve benim İtalia hakkındaki söylediklerimde olduğu gibi, Adria körfezine yerleşmişlerdir. Enetlerin bu nedenle ortadan kaybolduğunu ve Paphlagonia'da görünmediklerini varsaymak akla yakındır."* [24]

Paphlagonia bölgesine gelince; burada lisanlarından bir şey anlaşılmadığından dolayı *"gevezelik edenler"* anlamında *"Paphlagonlar"* denilen halk yaşamıştır.

[19] Herodotos, *Herodot Tarihi,* çev. M. Ökmen, İstanbul, 1991, I, 28.
[20] Herodotos, III,90.
[21] Herodotos,VII,72.
[22] Strabon, XII,III,5.
[23] Homeros, *İlyada*,çev. A.Erhat,A. Kadir, İstanbul,1984, 2, 851.
[24] Strabon,XII,III,8.

Bunlar Dareios zamanında 3. satraplığa dahil olup Perslere 360 talant vergi ödemişlerdir.[25] Bunların giyimleri hakkında Heredotos'da şöyle bir ifade geçmektedir. *"Paphlagonialılar savaşa örme başlıklar, küçük kalkanlar, oldukça kısa kargılar, mızraklar ve hançerlerle gidiyorlardı; ayaklarının, bacaklarının yarısına kadar gelen kendilerine özgü papuçlar vardı."* Bu kavmin adını Phineus'un oğlu Paphlagon'dan aldığı söylenmektedir. Bunlar kaynaklarda hep kaba ve vahşi insanlar olarak belirtilmiş olup, sahil kesiminin iç kesimlere nazaran daha medeni oldukları ve bunun sebebinin ise bölgeyi kolonize etmeye çalışan Yunanlılarla olan ilişkileri olduğu belirtilmektedir. [26]

Paphlagonia'nın doğusunda Amisene bölgesindeki Themiskyra'da yaşamış olan Amazonlar, bölgenin en fazla ilgi çeken halkıdır. Bunlarla ilgili olarak pek çok kaynakta değişik rivayetler vardır. Samsun ilinin Terme ilçesi dolaylarında yaşamışlardır.[27] Amazon adının göğüslerini kesmelerinden[28] dolayı Yunanlılar tarafından[29] *"memesizler"* anlamında bunlara söylendiği belirtilir. Armonius dağından çıkan ve Thermodon nehri ile sulanan Themiskyra'daki bu ormanlar Amazonların yaşam alanlarıydı.[30] Buralarda mevsime göre yer değiştirerek hareket ederlerdi.[31] Themiskyra'da büyük bir saray inşa etmişlerdi. Bunlar erkeklerden nefretleri ile ün salmış[32] olup bunların yöneticileri kraliçeleri idi. Amazonlar erkek çocukların ayak ve ellerini sakatlayıp onları savaştan uzak tutarlardı. Kızların ise sağ göğüslerini keserek vücutları ile birlikte memelerinin de büyüyerek savaşmalarına engel olmamasını sağlarlardı. Bunlar Tanais nehrine kadar olan yerleri hükümranlıkları altına almışlardı. Amazonlar, Skythler tarafından *"Oiorpata"* yani *"erkek öldürenler"*olarak adlandırılmışlardır. [33]

Pharnakia'nın güney taraflarında sakin ve neşeli bir kavim olan Tibarenler vardır.[34] Khalybler ve Mossynoiklere[35] komşu idiler.[36] Tibarenlerin ülkesi düzlük idi ve sahil kesimlerinde müstahkem mevkileri vardı. Kotyora bir Helen şehri

---

[25] Herodotos, III,90.

[26] Forbiger,"Paphlagonia", *RE* XI,1135.

[27] H.Geisau, "Amazones", *KP* I, S.291-293.

[28] Ptolemaios,*Tetrabiblos*, II,3,69.

[29] Diodoros Sicilus, *Bibliotheka Historika* ,III,53,3.

[30] Procopios, *Peri Ton Polemon*,VIII,II,1-33.

[31] Ammianus Marcellinus, *Rerum Gestarum Libri*,XXII,17.

[32] Aiskhylos, *Prometheus Desmotes*, 707-735.

[33] Diodoros Sicilus; II,44,2:45,15.

[34] W.Ruge, "Tibarenoi", *RE* VI a/1, S.764-765.

[35] Diodoros Sicilus, XIV,30,3-9.

[36] Plinius, *Historia Naturalis*, VI,III,10. Ayrıca bkz. Ammianus Marcellinus, *İulianus*, XXII, 8, 21,22.

olup burası onların Tibarenler memleketinde bir kolonisi idi.[37] Bunların yakınında Mossnoikler yaşamakta idi. Bunlar, Kerasos'un batısındaki ormanlık arazide Mossyn denilen ağaç kulelerde yaşıyorlardı.[38] Vahşi hayvan eti ve ceviz yiyerek yaşarlardı. Kulelerinden atlayarak yolculara saldırırlardı. Pers-Yunan savaşına iştirak etmişler ve Makronlarla birlikte Sestos kentinin valisi olan Khorasmis oğlu Artayktes'in buyruğunda bulunmuşlardır.[39] Xenophon, askerlerin bir kısmını denizden diğer bir kısmını ise karadan yürütürken, karadakiler Mossnoiklerin memleketine gelmişler ve buradan geçmek için Trapezus'lu Timesitheus'u onlara elçi olarak göndermişlerdir. Bunlardan asla bölgelerinden geçirilmeyecekleri cevabını alan Helenler Timesitheus'un yönlendirmesi ile Mossnoiklerin kendi aralarındaki rekabetten istifade etmişler ve daha ileride bulunan ve bu Mossnoiklerle rakip olan diğer Mossnoiklerle ittifak ederek Mossnoiklerin başkent olarak kullandıkları kaleyi ele geçirmişlerdir. Bu kale kimin elinde ise diğerine karşı bir üstünlük sağlamakta olup diğer Mossnoiklerin de efendisi olurlardı. Ele geçirilen bu kulede yaşayan kral, tepe üstüne yapılmış ağaç bir kulede oturmakta idi. Bu kuleler yakılmak suretiyle sakinleri bertaraf edildi. Buradaki malları yağmalayan Helenler, burada geçen seneden kalma ekmekler buldular. Ayrıca sapları ile birlikte muhafaza edilmiş aynı senenin mahsulü olan kızılcık buğdayları ile yine tuzlanarak küplere basılmış halde yunusbalığı eti ve balık yağı buldular. Haşlayarak ve fırınlamak suretiyle pişirdikleri iç kabukları olmayan ve Mossnoiklerin temel gıdası olan yassı cevizlerde kilerlerde bulunanlar arasında idi. Ayrıca su karıştırılarak içilen ve hoş bir koku ve lezzeti bulunan şaraplar da buldular. Tüm bunlar Mossnoiklerin gıdaları hakkında bize ilginç bilgiler vermektedir. Burada şehirler birbirinden 60 stadion[40] mesafe uzaklıkta inşa edilmişlerdi. Memleketleri inişli çıkışlı vadi ve tepelerden oluşmakta idi. Birisinden bağırılınca diğerinden duyulabilecek gibi idi. Mossnoiklerin zengin ailelerinin çocukları haşlanmış ceviz ile (kestane) beslenmekteydiler. Bembeyaz bir tene sahip olan bu çocuklar çok nazik idiler. Bunlar sırtlarını rengarenk boyamakta olup vücutlarının ön kısmına çiçek deseni şeklinde döğme yaptırmaktaydılar.[41] Boyları ve enleri şişmanlıktan dolayı neredeyse birbirine denkti. Mossnoiklerin garip adetleri vardı. Bunların adetleri başka kavimlerden farklı idi. İnsanların gizli yaptıkları işleri aleni ve yalnız iken yaptıkları işleri de yanlarında başkaları varmış gibi yapmaktaydılar. Yalnız

[37] Xenophon, *Anabasis*, çev. H.Örs, İstanbul, 1939,V,V,2-6.

[38] F.Schachermayer,"Mossynoikoi",*RE*,XVI,I, S.377-379.

[39] Herodotos, VII,78.

[40] 1 stadion 600 Yunan ayağı olup, Atina stadionu 177,6 metredir. Ölçüler hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Herodotos, *Herodot Tarihi*, çev. M.Ökmen, İstanbul, 1991, s.502.

[41] Diodoros Sicilus, XIV,30,3-7.

kaldıklarında kendi kendilerine konuşmakta, gülmekte ve sanki kendilerini seyreden varmış gibi dans etmekteydiler. Hepsi beyaz tenli olan bu insanlar Helenlerin tabiri ile *"geçtikleri yerlerde gördüklerinin hepsinden daha kaba ve vahşi"* idiler. Mossnoiklerin ayrıca başka bir adeti daha vardı ki bu da herkesin gözü önünde çiftleşmeleriydi. Mossnoiklerin sarmaşık yaprağı şeklinde beyaz tüylü sığır derileri ile kaplı örme kalkanları bulunmaktaydı. Ellerinde altı kol uzunluğunda mızrakları vardı. Bu mızrağın bir ucunda temren ve diğerinde bir yuvarlak topuz bulunmaktaydı. Demirden savaş baltaları vardı. Başlarında Paphlagonia miğferlerini andıran deriden, ortasında bir demet kıl bulunan tiara şeklinde bir tolga vardı. Ayrıca kalın çuval bezinden yapılma ve dizlerine kadar mintanları bulunmaktaydı. Kütükten oyulma kayıkları vardı.[42] Döğme yaptırmaktaydılar.[43] Mossnoikler ayrıca, Heptakometler olarak da adlandırılmışlar- dır.[44] Bunların doğusunda demiri ilk kesip işleyen[45] ve demircilikle uğraşan Khalybler vardır. Bunlar, Mossnoiklere tabi idiler.[46]

Bölgede yaşamış olan başka bir halk ise Sanlar olarak da adlandırılan Makronlardır. Bunlar Pharnakeia (Giresun) ve Trapezus'un (Trabzon) güneyinde yaşamaktaydılar.[47] Memleketleri Skythenlerin memleketinden bir nehir ile ayrılıyor idi ki, bu nehir muhtemelen Harpassos nehri idi.[48] Makronlar kıldan elbise giyerlerdi Silah olarak örme kalkanları ve mızrakları vardı. Bunlar Perslerin Yunan seferine iştirak etmişler ve Mossnoiklerle birlikte Hellespontos üzerindeki Sestos kentinin valiliğini yapmakta olan Khorasmis oğlu Artakytes'in buyruğu altına alınmışlardı.[49] Xenophon'un askerleri Makronların ülkesinden de geçmişti. Askerler bunların memleketine geldiğinde nehrin karşı sahilinde Makronlarla karşılaşmışlardı. Makronlar, Xenophon'un askerlerine taş atıyorlar ve birbirlerine seslenerek cesaret veriyorlardı. Attıkları taş kimseye isabet etmeden nehre düşüyordu. Daha sonra bunların dilinden anlayan bir peltast, bu halkın kendi halkı olduğunu söyledi ve onlarla Xenophon'un emri ile ilişki kurdu. Askerler, Makronlarla anlaştılar ve amaçlarının onlara zarar vermek olmadığını Büyük Kral ile savaştıklarını ve ülkelerine dönmek için denize ulaşmak istediklerini söylediler. Makronlar bunu yeminle teyid edip edemeyeceklerini sordular.

---

[42] Xenophon, V,IV,1-34.

[43] Plinius, VI,III,10 ; IV,11.

[44] Strabon,XII,III,18.

[45] A.Marcellinus,*Iulianus*,XXII,8,21-22.

[46] Xenophon, V,5,1.

[47] Strabon,XII,III,18

[48] Xenophon, IV,VIII,1.

[49] Herodotos, VII,78.

Karşılıklı bir dostluk yemini[50] edildikten sonra Makronlar, Helenlerin arasına karıştılar ve onlarla beraber ağaçları devirerek Helenlerin nehri geçmelerine yardımcı oldular. Hatta bir pazar kurarak yiyecek hususunda onlara yardımcı bile oldular.[51] Makronlar, sünnet olurlardı ve bu adeti Kolkhislilerden öğrenmişlerdi.[52] Herodotos'un döneminde bunlar 300 talant vergi ile Perslerin 19. hükümetini oluşturmaktaydılar. Ancak Xenophon bunların müstakil bir halk olduklarından bahsetmektedir.[53] Bu durum aradan geçen zaman içinde Makronların bağımsızlıklarını kazanmaları ile açıklanabilir.

Yine Trapezus'un güneyinde, Gymnias (Bayburt) taraflarında Skythenler meskun idi.[54] Haklarında fazla bilgi bulunmayan bu halkın, isim benzerliğinden dolayı İskitlerle akraba olduğu düşünülmektedir.

Bugün Gümüşhane'nin Torul ilçesinde geçmişte Pontus'un en cengaver kavmi olarak bilinen dağlık ve yolsuz olan arazileri ile ünlü Driller yaşamışlardır.[55]

Bunlardan başka Pontus bölgesinde Kolkhlar vardır. Trapezus, Helenlerin Kolkhlar memleketinde kurmuş oldukları bir koloni olup bu halk Trapezus ile Kerasos arasında kalan bölgede yaşamıştır.[56]

Bunlardan başka Pontus'dan Kolkhis'e uzanan alan içerisinde Laziler, Zekhiler ve Abasgiler gibi bölgede yaşamış diğer halkları da zikredebiliriz.[57]

Yukarıda ana hatları ile belirtilen kuzey Anadolu kıyılarının sakini olan bu halklar Anadolu'nun etnik tarihinin zenginliğinin de bir ifadesidir. Bugün dahi, bu bölge insanlarının taşıdığı antropolojik özellikler, kökeni çok eskilere dayanan ve Anadolu'nun diğer bölgelerine nazaran daha farklı bir yapıyı ortaya koymakta olup, bir çoğu Thrak kökenli olan bu halkların izlerini bugün dahi görmek mümkündür.

KAYNAKLAR

Antik Kaynaklar

AİSKYLOS, *Prometheus Desmotes, (Prometheus Bound)* ed. H.Weir Smyth, London,1956. (Loeb)

AMMİANUS MARCELLİNUS, *Rerum Gestarum Libri*, ed. J.C.Rolfe, London, 1963-1964. (Loeb)

DİODOROS SİCİLUS, *Bibliotheka Historika*, ed. C.H. Oldfather, London,1966. (Loeb)

[50] Diodoros Sicilus, XIV,29,4,5.

[51] Xenophon, IV,VIII, 4-9.

[52] Herodotos, II,104.

[53] Xenophon, VII,VIII,25.

[54] Xenophon, IV, 7,18.

[55] Xenophon,V,2,1-4.

[56] Xenophon, IV,8,8.

[57] A.Işık, *Antik Kaynaklarda Karadeniz Bölgesi*, Ankara, 2001, 14.

FLAVİUS ARRİANOS, *Anabasis, (İskender'in Anabasisi)* çev. H.Örs, İstanbul, 1945.
HERODOTOS, *Herodot Tarihi*, çev., M.Ökmen, İstanbul,1991.
HOMEROS, *İlyada*, çev., A.Erhat, A.Kadir, İstanbul,1984.
G. PLİNİUS SECUNDUS, *Historia Naturalis*, ed. H.R. Rackham,W.H.S.Jones, London,1947. (Loeb)
PROKOPİOS, *Peri Tonpolemon,(History of the Wars)* ed. H.B. Dewing, London, 1960.(Loeb)
PTOLEMAİOS, *Tetrabiblos*, ed. F.E. Robbins,London,1948.(Loeb)
STRABON, *Geographika,(Coğrafya),*çev., A.Pekman, İstanbul,1987.
XENOPHON, *Anabasis*, çev., H.Örs, İstanbul,1939.

Modern Kaynaklar

GEİSAU, H., "Amazones", *KP* I, 1979, S.291-293.
IŞIK, A., *Antik Kaynaklarda Karadeniz Bölgesi*, Ankara,2001.
RUGE, W.; "Tibarenoi", *RE* VI a/1, 1936, S.764-765.
SCHACHERMEYR, F.; "Mossynoikoi", *RE* XVI, 1, 1933, S. 377-379.
TARHAN, M.T.; *Eskiçağda Kimmerler Problemi*, (İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 1972.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ BEYİN GELİŞİMİ ve İLKÖĞRETİM MÜZİK PROGRAMI: UYUMLULAR MI?*

Larissa K. Scott

Çev. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU**

ÖZET

Erken çocukluk dönemi gelişiminde ilerlemeler, müzik ve dilin paralellikleri ve temel eğitim müzik programı küçük çocukların müzik eğitimlerinde çok önemlidir. Müzik icrasında aktif, deneysel bir yaklaşımın kullanımı ile bilgili, ifade gücü yüksek müzisyenler yetiştirmeye yardımcı oluruz. Blacking'e göre dünyada o kadar çok müzik vardır ki müzik, dil ve din gibi, insanın kendine özgü bir özelliğidir. Müzik, genetik olarak bile aktarılabilir ve bu nedenle hemen hemen her insanda mevcuttur (Blacking, 1987: 122). Birkenshaw ve Fleming (1997) Blacking'in görüşünden, müzik yapma tutkusunun her çocukta bulunduğu fikrini ileri sürmüşlerdir. Müzik eğitimcileri olarak, son derece özveri gerektiren ve son derece tatmin edici bir mesleğimiz var. Her çocuğun müzik yapma tutkusunu gerçekleştirme fırsatı bize verilmiş. Çocuklara müziği hediye ediyoruz. Bu hediye, etkili bir şekilde verildiğinde, çocukların hayatları boyunca kullanıp besleyeceği bir şey olacaktır.

ABSTRACT

Early Childhood Brain Development and Elementary Music Curricula: Are They in Tune?

Advancements in early childhood development, parallels of music and language, and the elementary music curriculum are invaluable in the music education of young children. By using an active, experimental approach to music making, we help develop literate, expressive musicians. In A Commonsense View of All Music, Blacking states, "there is so much music in the world that it is reasonable to suppose that music, like language and possibly religion, is a species-specific trait of man. Music may even be genetically inherited and therefore present in almost every human being" (Blacking, 1987: 122). Birkenshaw and Fleming (1997), draws from Blacking's statement that the desire to make music is inherent in all children. As music educators, we have an extremely demanding and incredibly rewarding job. We are given the opportunity to fulfill each child's desire to make music. We give children the gift of music. This gift, if given effectively, is something children will use and cherish for the rest of their lives.

---

* Bu makale; **Larissa K. Scott,** *Early Childhood Brain Development and Elementary Music Curricula: Are They in Tune?* General Music Today, 10483713, Fall 2004, Vol. 18, Issue 1'den, **Dr.Sena Gürşen Otacıoğlu** tarafından çevrilmiş ve düzenlenmiştir.

** Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

1. GİRİŞ

Son yıllarda, beyin araştırmaları ve erken çocukluk dönemi gelişimi A.B.D.'de bir fenomen haline gelmiş, pek çok çalışma çocuk yaşamının ilk dört yılının zeka ve gelişim için çok önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Forrai 1997; Gordon 1997; Monastersky 2000; Perry 2000; Wienberger 1999). Formal eğitimden önce gerçekleşen okulöncesi eğitim, çocukların beyinlerini ve yaşamlarının geri kalanını şekillendirebilecek güce sahiptir. Bu ilk dört yıl boyunca, genç beyin çevresindeki her şeyi emmektedir. Beyin, çocuğun yaşamı boyunca bilgi edinme yeteneğini belirleyecek bağlantılar yapmaktadır. Bu dönemdeki en önemli olaylardan biri "dil" gelişimidir. Araştırmalar göstermektedir ki dil gelişimi ve kazanımı müzik yeteneğinin gelişimi ve kazanımı ile paraleldir (Feierabend 1997a; Gordon 1997).

Çocuklar doğumdan önce bile konuşulan kelimeleri duymaktadırlar. Eric Jensen'a göre (1998), anlaşılsınlar veya anlaşılmasınlar bir bebeğin duyduğu tüm kelimeler, sözdizimi ve kelime haznesinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar ne kadar kelime duyarlarsa, o kadar kelimeyi konuşmayı da öğrenirler. Çocuklar zamanla, okumayı ve yazmayı öğrenmelerine bir temel oluşturan kelimeler ve cümleler ile konuşmaya başlarlar.

Müziğin gelişimi dilin gelişimine benzer şekildedir. Çocuklar okula başlamadan önce dil-dinleme ve konuşma-kelime dağarcıklarını geliştirdikleri gibi, müzik dinleme ve şarkı söyleme dağarcıklarını da okula başlamadan önce geliştirmelidirler (Gordon, 1997). Müzik okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanan müzik okuryazarlığı, müzik eğitimcilerinin her çocuk için hedeflediği amaçlardan biridir (Anonymous, 1994). Ancak çocuklar, müzik okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce müziği "konuşabilmelidirler".

Bugünkü ilköğretim müzik müfredatı genel olarak ana hedefi çocukların yaşamlarındaki müzikalliğin geliştirilmesi ile zenginleştirilmesi olan, Zoltán Kodály ve Carl Orff felsefelerine dayanmaktadır. Yaşamın ilk dört yılının önemi ile ilgili bilinenler ve müzik-dil gelişiminin paralelliklerini göz önünde bulundurursak, mevcut ilköğretim müzik müfredatının iyileştirilmesi araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

2. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ BEYİN GELİŞİMİ

Beyin ve erken çocukluk dönemi üzerine yapılan araştırmalara göre, yaşamın ilk dört yılı, beyin yapısının ve işlevinin özellikle hızlı geliştiği bir dönemdir. Doğru deneyimler, doğru miktarlarda ve doğru zamanlarda beyinin muhteşem potansiyelini ortaya çıkarabilir. Yaşamın ilk aşamalarında, çocukların beyinleri sıvıları emen bir süngerinkine benzer. Çocukların kültür süreci sonraki öğrenim için beynin programlanmasına yardım eder. Görüntü, ses, dokunuş, tat ve konu beyinsel aktivitelere dönüştürülürler. Bu durum, psikomotor, duyuşsal, bilişsel ve sosyal fonksiyonlarımızın büyümesine ve gelişimine neden olur (Perry, 2000: 30).

İlk alma aşamasından önce beyin, çevreye göre kendisini "düzenlemeye ve organize etmeye" başlar ve kullanılmayan ilişkileri eler. DePietro'ya göre,

çocukluk ve sonrasındaki öğrenme ve gelişim temel olarak gereksiz ilişkilerin elenmesi ve kullanılanların ise geliştirilmeleri olarak kabul edilebilir. DePietro beynin eleme sürecini tanımlarken, nihai ürünü üretmek için mevcut taşın bazı bölümlerini çıkarıp atan heykeltıraş örneğini kullanmaktadır (DePietro, 2000).

Yaşamın ilk yıllarında ilişkiler çevredeki pek çok uyarıcıya tepki olarak hızla kurulmaktadır. Bu ebeveynlerin, çocuklara öğrenmek için sonsuz fırsatlar sağlamaya karşı olan sorumluluklarını ortaya çıkarmaktadır. Wolfe'ye göre (1999), tüm A.B.D.'li çocukların nerdeyse yarısı yaşamlarının ilk yıllarında tam zamanlı olarak kreştedirler. Ne yazık ki, pek çok gündüz kreşi yetersiz şekilde finanse edilmektedir ve personel, eğitimi yetersiz ve düşük ücretli çalışanlardan oluşmaktadır (NAEYC, 1997). Bu durum, mevcut beyin araştırmaları ile ters düşmektedir. Toth'un belirttiği üzere (1997), çalışmayan anneler evde olmalarına rağmen çocuklarıyla yüksek sesle okumak, kelime oyunları ve bire bir konuşma gibi etkileşimlerde bulunmamaktadır. Anne ile çocuk arasındaki günlük eğitimsel etkileşimin ortalama süresi 12.2 dakika iken, anne ve çocuk arasındaki bire bir konuşmaların ortalama süresi ise 9.5 dakikadır. Çocuklarla geçirilmesi gereken bu sürelerin eksikliği; işlevsel bilgisizlik, çok genç yaşta hamilelik, madde bağımlılığı ve şiddet ile ilişkilendirilebilir (Toth, 1997). Erken çocukluk döneminin önemi ile bilinenleri göz önünde bulundurursak, eğitimin organizesi, düzenlenmesi ve finanse edilmesinde önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

3. DİL ve MÜZİK GELİŞİMİNİN PARALELLİKLERİ

Doğumdan itibaren, hatta doğumdan önce, çocuklar dilin sesleri ile iç içedirler. Çocukların bakıcıları ve onların çevresinde olan kişiler, sürekli olarak çocuğun önünde, gerek çocukla gerek birbirleri ile konuşurlar. Feierabend (1997a) ve Gordon (1997) doğru dilbilgisi, açıklamalar ve geniş bir kelime haznesi ile konuşulan çocukların diğerlerine göre daha iyi dil yeteneklerine sahip olacaklarını belirtirler. Çocuklara doğumdan önce ve sonra okumak dilin gelişiminde çok önemlidir. Her ne kadar neyin okunduğunu anlamıyor olsalar da, okuma anında bilgilerin emilmesi gerçekleşmektedir. Çocuklar İşitsel algılamalarını, kendi kültürlerinin lisanını dinlemek, fonetiklerini ve diğer önemli özelliklerini belirlemek ve sonra onları tekrarlamak için üretilen sesleri araştırmak suretiyle geliştirirler (Gordon, 1997). Çocukların yeni keşfettikleri bu ilk sesler, yetişkinlerin konuşma dillerinin mükemmel taklitleri değildirler. Öncelikle kısa ses patlamaları olarak başlarlar ve konuşma tonlamasının taklidi olarak gelişirler ama bunun yanında çocuklar, anlamsız heceler ve sözcükler kullanırlar. Kişi, çocuklarının en sevdiği bebeği ile veya evdeki evcil hayvan ile rasyonel konuşmalar yaptığını duyabilir ama dilin araştırması sürecinde gerçek kelimeler yerine çocuklar, "ba" ve "da" seslerini kullanırlar. Bunların sonucunda çocuklar, cümleler oluşturan kelimeler ve kelime kalıpları oluştururlar. Bu süre boyunca kelimeleri okumaları ve yazmaları beklenmemektedir, onlardan beklenen sadece, anlamlı olmaları şartı ile dil araştırmaları ve denemeleri yapmalarıdır.

Montessori, çocukların anlamlı talep ve amaç (yönlendirici) cümleleri kullanma yaşlarının dört olduğunu ileri sürer (Heyge and Sillick, 1997). Bu çocuğun doğumundan beri duyduğu dilin seslerini keşfetmeye başlamasından yıllar sonradır. Bu ayrıca, yazma ve okumaya doğru atılmış bir adımdır. Bu gerçek, çocukların okuma ve yazmaya başlamalarından bir yıl veya civarı bir süre öncesidir. Ses algılamasının gelişimi; okuma, yazma veya dilbilgisi yapısı eğitiminin önüne geçer. Bu dil öğrenme modelleri, müzik temel bilgisinin gelişimine de uygulanabilir (Feierabend, 1997a: 34).

Aile fertlerinin ve çevredekilerin çocuklarla sürekli olarak konuşması gibi, onlara sürekli olarak şarkı da söylemeleri çok önemlidir. Hassasiyet ve müzikal ifadelerle şarkı söylenen çocukların güzel müziği ayırt edebilecekleri söylenir (Feierabend 1997b; Paul 1997). Güzel şarkı ve ninnilerin yer aldığı çocuk kitapları, çocuklar için olduğu kadar yetişkinler için de ilgi çekici olabilmektedir. Çocukların büyümeleri sırasında dinledikleri şarkılar mutlaka onlara hitap eder nitelikte olmalıdır. Çocuklar ifade eder şekilde şarkı söylemeyi, ifade eder şekilde şarkı söyleme modelleri duyarak öğreneceklerdir. Feierabend'in teorisi uyarınca çocuklar, çevrelerinin dili için bir kulak geliştirdiklerinde, çevrelerinin müziği için de bir kulak geliştireceklerdir (Feierabend, 1997b). Çocuklar sesleri emerler ve bu emme süresinden sonra, duyduklarına ve hissettiklerine müziksel olarak tepki verirler. Çocuklardan sesi araştırıp keşfetmeden müzik okuyup yazmalarını istemek, çocuklara daha dil ile ilgili deneyimleri olmadan okuyup yazmalarını istemek kadar anlamsızdır.

Gordon (1997), "Yeni Doğanlar ve Küçük Çocuklar İçin Bir Müzik Öğrenme Teorisi"nde (Music Learning Theory for Newborn and Young Children), erken çocukluk dönemi müzik gelişiminin üç aşamasını teorik olarak belirtmektedir. Bu aşamalar, dil gelişiminin aşamalarıyla da paralellik gösterirler.

- İlk aşama-Yeni bir çevreye uyum sağlama: Çocuklar çeşitli sesler duyarlar ve seslerle denemeler yapmaya başlarlar. Çocuklar dil ile ilgili yaptıkları araştırma ve denemeleri, müzik ile ilgili olarak da yaparlar. Deneyimsiz bir gözlemci için, sesin bu keşfini anlamak zor olabilir. Fakat müziğin algılaması ile uğraşan bir çocuğun ustaca davranışlarını fark eden ve çocukla müziksel olarak etkileşime giren ve çocuğa öğrenmenin sonraki adımına doğru rehberlik eden ebeveynler ve öğretmenler, etkin bir şekilde çocuğun müzikten keyif alan bir kişi olarak ve hatta müzik icra eden veya yaratan olarak sonraki safhaya geçmesine olanak sağlayacaklardır (Bolton, 1996: 15).
- Müzik gelişiminde ikinci adımı taklittir: Çocuklar duyulan müziksel sesleri ve kalıpları taklit etmeyi denerler, ama taklitleri doğru değildir, ancak zamanla doğru ve doğru olmayan taklitleri fark edebileceklerdir.
- Üçüncü adımda Özümseme vardır: Çocuklar şarkı söylemeyi nefes alma ve hareket ile koordine etmeye başlarlar, ton ve ritim yetenekleri çok doğru hale gelir, vuruş ve tonlama merkezi geliştirirler.

Gordon'un teorisine göre çocuklar, ideal olarak yeni çevreye uyum sağlama sürecine dört yaşından önce geçmelidirler. Taklit dönemine beş yaşından önce ve özümseme dönemine de en geç altı yaşında geçmelidirler. Gordon, okulöncesi dönemde çocukların müzikle tam olarak tanışmadıklarını ve ilkokula başlayana dek yapılandırılmamış ve yapılandırılmış öğrenmede bu alana yönlendirilmediklerini belirtmektedir. Bu nedenle, müzik eğitimcilerinin eğitim programlarını, az ya da hiç müzik altyapısı olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için değiştirmeye veya iyileştirmeye hazır olmaları gerekmektedir.

4.İLKÖĞRETİM (Temel Eğitim) MÜZİK PROGRAMLARININ ARAŞTIRILMASI

Temel eğitim müzik programları genelde müzisyenlerin ve çocuklarla sıkça çalışmış olan Kodály, Orff ve Dalcroze'un felsefelerine dayanır. Bu müzisyenler müzik eğitiminde bir değişim ihtiyacını görmüşlerdir. Bir Macar bestecisi (kompozitör) olan Zoltán Kodály, ülkesinin halk türkülerinin yavaş yavaş yok olmaya başladığını görünce çok üzülmüştü. Halk türkülerini yıllarca topladıktan ve çocukların davranışları ve aktiviteleri üzerinde çalıştıktan sonra Kodály, Macaristan'da müzik eğitimini tamamen değiştirmiş olan ve şimdi tüm dünyada kullanılmakta olan bir çocuk müzik eğitimi gelişim dizisini oluşturmuştur. Amerika'da Kodály temeline dayanan program uyarınca çocukların, birinci sınıfta müzik notalarını okumaya ve yazmaya başlamaları beklenmektedir. Temel eğitim müzik programlarında sıklıkla kullanılan kavramlar dizisinde, birinci sınıf öğrencilerinin işitsel ve görsel olarak "ta" vuruşta bir ses, "ti-ti" vuruşta iki ses, "ta-es", "aksan" ve basit ve birleşmiş ölçülerden oluşan çocukların, şarkılarda sol, mi ve la'yı tanımaları beklenmektedir. İkinci sınıfta, birinci sınıfta görülen kavramların yanı sıra öğrencilerin işitsel ve görsel olarak do, re, yarım ses ve basit çift uzunluktaki ölçüleri tanımaları beklenmektedir. Öğrencilerin ayrıca birinci sınıf konularını bir taslak kâğıdına notalarla ifade etmeleri de beklenir.

4.1. İlköğretim Müzik Programlarının İyileştirilmesi

Yukarıda kısaca anlatılan temel müzik eğitimine baktığımızda, çocukların okuma ve yazmayı öğrenmelerinin beklendiği dönemden önce müziği keşfetmeleri için kısa bir dönemleri olduklarına dikkat çekilmiştir. Bu dönem okulöncesi ve birinci sınıfın ilk yarısıdır. Müziğin kazanımı ile dil kazanımını kıyaslarken çocukların, araştırmak, incelemek ve deney yapmaya olanak sağlayacak derecede uzun zamanları olmadığı görülmektedir. Çocuklar kendilerini kuşatan dili öğrenirken ve geliştirirken onun içine tamamen girmelidir. Bunun yanında, birinci sınıfa dek bazı çocukların herhangi bir müzik öğrenimi almamaları, alsalar da bu eğitimin sadece haftada bir veya iki kez olması dikkate alınmalıdır. Okul toplantıları, gezileri ve diğer farklı kullanılmayan zamanlar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara ayrılan gerçek müzik öğretimi süreleri oldukça azdır. Bu kayıp sürelere rağmen, çocuklardan sadece birkaç saatlik müzik eğitiminden sonra basit ritimleri ve melodileri tanımlamaları beklenmektedir. Müzik eğitimcileri olarak, kendimize öğrencilerimizden, neyi öğrenmelerini istediğimizi sormalıyız. Onların bir sayfadaki sembolleri tanıyabilmelerini mi istiyoruz? Yoksa öğrencilerimizin

gerçek temel müzik bilgisine sahip olmalarını mı? Gerçek temel müzik bilgisi Feierabend (1997a: 34) tarafından görünenin duyulması ve duyulanın görülmesi olarak tanımlanmıştır. Bu aynı zamanda Kodály'nin çocuklar için tasarlamış olduğudur. Belki bu vizyon, öğrencilere müzik sembollerini öğretmek için yapılan çılgın koşuda kaybolmuştur.

Dil öğrenimi içinde yaşayarak eğitilen çocuklara verilen temel gibi, müzik için de temel eğitim ortamları sağlanmalıdır. Çocuklar şarkı söyleme konusunda rahat olmalıdırlar ve doğru şarkı söyleme yeteneklerine sahip olmalıdırlar. Bunun yanında hareket konusunda da rahat olmalı ve doğru tempo tutma yeteneğini kazanmalıdırlar. Ayrıca çocuklar, müziğe karşı olan hassasiyetlerini özgürce ifade edebilmelidirler (Feierabend 1997b; Gordon 1996). Temel müzik öğreniminin ilk iki-üç yılında, çocuklar aktif müzik yapımı ile iç içe olmalıdırlar. Sesleri, eserleri, vuruş, ritim ve hareketi araştırmaya yöneltilmelidirler. Çocuklar müzikle deneyler ve denemeler yapma konusunda ise özgür bırakılmalıdırlar.

Gözlemciler çocuklara tamamen kendi başlarına çeşitli sesler ile araştırma ve deneme yapma özgürlükleri verildiğinde, onların sadece rasgele vuruşlar yapmadıklarını gözlemlemişlerdir. Aksine, bu sesleri yapılandırma, ilkel şekiller ve ritimler yaratma, iki veya daha fazla sesi birleştirme, yumuşak ve ince ses değişimlerini kullanmayı içeren oyunlar oynadıklarını görmüşlerdir. Bununla beraber çocuklar, müzikal olarak müziğin en temeli olan tını, dinamik, doku, ton, süre ve tempoyu denemekte ve öğrenebilmektedirler. Ayrıca, gelişimsel şekilde, müzik kalıplarının, bağlantılarının ve ilişkilerinin bilgilerini de kazanabilmektedirler (Birkenshaw and Fleming, 1997: 6).

5. ÖĞRETİM İÇİN ÖNERİLER

Öğretim için verilen öneriler, çocuklara ses de dahil olmak üzere sınıf enstrümanlarını denemek ve üzerlerinde araştırma yapmak için pozitif bir ortamda çokça zaman vermeyi içerir. Çocukların düzeltilmeden hata yapmasına izin verilmelidir. Çocukların öğretmenin çaldığı bir melodiyi dinleyip, sonra da onların bu melodiyi çaldıkları soru ve cevap oyunları oynatılmalıdır. Çocukların çaldıkları melodi öğretmeninki ile aynı, farklı veya tamamen rast gele olabilir. Ancak, onların taklit etme aşamasından geçmelerine izin vermek, çocuklara ihtiyaçları olan doğru ve yanlış taklit arasındaki farkı duyma ve hissetme hazırlığını sağlayacaktır. Bunun yanında çocukların yaratıcı olmalarına izin vermek de, onlara müzik yetenekleri konusunda güven ve bağımsızlık verecektir. Gordon bize bu aşamada, öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin sabırlı olması gerektiğini, çocuğa bağlı olarak beş dakikadan, beş haftaya veya beş aya beklemesi gerekebileceğini söylemektedir (çocuğun kendi keşiflerini yapmasına izin vermek için). Çocuğun şarkı söylemesi, melodileri tekrar etmesi ve hareketlerinin diğerlerinin doğru taklitleri olduğunu anlamasının gerçekleşmemesi halinde, doğru ve doğru olmayan taklit arasındaki farkı asla öğrenemeyebilir (Gordon, 1997: 62). Bunun için çocukların müziği, birbirlerinden ve öğretmeninkinden farklı şekilde denemelerine izin verilmeli ve onların bu isteklerine saygı duyulmalıdır.

Çocuklar müzik ile keşifler ve deneyler yaparken, sınıf ortamının heyecanla mırıldanması hesaba katılmalıdır. Özgür, yaratıcı ve pozitif bir sınıf yönetimine sahip olmak mümkündür. Öğrencilerin hareketi araştırdıkları ve ses ile deney yaptıkları bir müzik sınıfının, çocukların müziksever olmayı öğrendikleri bir ortam olduğu unutulmamalıdır. Tüm öğrencilerin öğretmenin yaptığı her şeyi kendi müzik sevgilerini keşfetmeden harfi harfine kopyaladıkları bir sınıf, öğrencilerin bir başkasına bağımlı olduğu bir sınıftır. Vuruş daima bacaklara vurarak mı olmalıdır? Ritim her zaman elin avucunda mı tutulmalıdır? Çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık vermek temel eğitim müzik programını geliştirebilir.

Yaratıcı fikirler elde etmede en etkil yollardan biri, öğrencileri izlemektir. Çocukların doğaçlama hareketlerini izlemek ve bu hareketlere bir şeyler katarak ilerlemek gerekmektedir. Çocukların vuruş veya ritmi vücutlarının çeşitli bölümlerinde, yerde, ayaklarında veya müzik aletlerinde hissetmelerine izin verilmelidir. Çocukların düzeltilmeden şarkı söylemelerine ve şarkıların tanıdık gelen kısımlarında şarkıya katılmalarına izin verilmelidir. Böylece çocuklar, Gordon'un daha önce bahsettiği müziksel gelişim aşamalarından geçtikçe, şarkının tamamını söylemeden önce kısa kalıpları doğru şekilde söyleyebilmektedirler (McGraw, 2002).

Mükemmel müzik eğitimcisi, bir taraftan sınıftaki beklentileri göz önünde bulundururken, diğer yandan bu gelişim sürecini anlayabilen kişidir. Eğer çocuklar bu aşamalardan geçmediler ise, müzikal olarak yaratamayacak, okuyamayacak ve yazamayacaklardır. Çocukların sınıfta müzikle araştırma ve deney yaptıkları kısa süreleri göz önünde bulundurursak, birinci sınıfın çocuklar için müzik sembollerini okumak için fazla erken olduğu düşünülebilir, özellikle bu onların bir müzik sınıfındaki ilk yılları ise. Çocukların müziği algılamaları için zaman gereklidir. Dil eğitimi ile üç, dört veya beş yıl iç içe olduktan sonra, okumaya ve yazmaya hazırdırlar. Neden aynı şeyler müzik için de geçerli olmasın? Bir çocuk okula girdiğinde müzikal olarak bir bebektir. Eğer çocuklar sembolleri okumak ve yazmak için çok fazla acele ederlerse, sembollerin anlamları anlaşılamayacaktır. Fakat çocuklara müzik üzerinde araştırma ve deney yapma özgürlüğü verilerek, onların müziği öğrenmek için istek duymaları sağlanabilir.

Pestalozzi (1746–1827) okul programının çocukların doğal gelişimi üzerine dayanması gerektiği ve çocukların en iyi şekilde kendilerini keşfetmesi suretiyle öğrenebileceğine inanmıştı. Ayrıca çocukların, çevreyle iç içe olarak kendi başlarına keşif ile yönlendirilmesi gerektiği üzerinde önemle durmuştur. Oyun, yaratıcı şekilde kendini ifade, duyumsal algı ve diğerleri ile uyum içerisinde yaşamak, Pestalozzi'nin okulöncesi müfredatının temelini oluşturmuştur (Wishon and Konopak, 2000). Tüm bunlar için müzikten daha iyi bir ortam sağlanabilir mi? İlköğretim müzik eğitimi programının müzikte keşif ve deneyi kapsayacak şekilde iyileştirilmesi ile çocuklar müziksel ifade, yaratıcılık ve bağımsızlık kazanabileceklerdir.

KAYNAKLAR

BIRKENSHAW and FLEMING, L. "Music For Young Children: Teaching For The Fullest Development of Every Child". *Early Childhood Connections,* 1:6–13, 1997.

BLACKING, J, *A Commonsense View of All Music.* Cambridge, MA: Cambridge University Pres, England – 1987.

BOLTON, B. M. "Was That a Musical Response? Eliciting and Evaluating Musical Behaviors in Very Young Children". *Early Childhood Connections,* 3: 14–18, 1996.

Anonymous, *Consortium of National Arts Education Associations. National Standards for Arts Education.* Reston, VA: MENC, 1994.

DEPIETRO, J. "Baby and The Brain: Advances in Child Development". *Annual Review of Public Health*, 21: 455–71, 2000.

FEIERABEND, J. "Developing Music Literacy: An Aural Approach for An Aural Art". *Early Childhood Connections,* 3: 33–38, 1997a.

FEIERABEND, J. "Music and Movement for Infants and Toddlers: Naturally Wonder-Full". *Kodály Envoy*, 23(2): 7-10, 1997b.

FORRAI, K. "The Influence of Music on The Development of Young Children: Music Research With Children Between 6 and 40 Months." *Early Childhood Connections,* 4: 14–18, 1997.

GORDON, E. "Early Childhood Music Education: Life or Death? No, a Matter of Birth and Life". *Early Childhood Connections,* 3: 7–13, 1996.

GORDON, E, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* 2nd ed, GIA Publications, Chicago – 1997.

HEYGE, L. and SILLICK, A. "When Is The Right Time? Montessori and The Season for Writing and Reading". *Early Childhood Connections,* 3:13–20, 1997.

JENSEN, E. (1998*). Teaching With the Brain in Mind. Alexandria, VA*: Association for supervision and curriculum development – 1998.

MCGRAW, G. "Singing in Early Childhood: A Re-Examination of Appropriate Practice". *Early Childhood Connections,* 4: 25–35, 2002.

MONASTERSKY, R. "A New Round of Research Rattles Old Ideas of How Infants Interpret the World". *Chronicle of Higher Education,* 46(29): A22–24, 2000.

NAEYC, (1997).National Association for the Education of Young Children. Licensing and public regulation of early childhood programs. Retrieved (Erişim Tarihi: 01/10/2004) October1, 2004 from *http://www.naeyc.org/resources/position%5fst atements/ pslicense.htm*

PAUL, A. M. "A Different Tone of Voice". *Psychology Today* 30(5): 22, 1997.

PERRY, B. D. "The Developmental Hot Zone". *Early Childhood Today,* 15(3): 30–32, 2000.

TOTH, B. "Working For Family Literacy: A Conversation With Bea Romer". *Early Childhood Connections,* 3: 39–42, 1997.

WIENBERGER, N. M. "Brain, Behavior, Biology, and Music: Some Research Findings and Their Implications for Educational Policy". *Arts Education Policy Review,* 99(3): 28-37, 1999.

WISHON, P. M. and KONOPAK, B. "Historical Antecedents to the Emergence of Preschools in The 21st century". *Early Childhood Connections,* 3: 7–14, 2000.

WOLFE, P. "News on Brain Gain". *NEA Today,* (17)6: 19-20, 1999.

KİTAP TANITMA

YILMAZ Engin, *Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar*, Ankara: Pegem Akademi, Ocak 2009, 201 s.

Çağdaş dil bilim dilin kullanım özelliklerini belirleyerek doğru ve etkin dil kullanımını sağlamayı, ana dil bilincinin oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Dil bilim adına yapılan çalışmaların hepsi bu amacı gerçekleştirmeye yönelik yapılmaktadır. Dil bilim alanındaki başarılı çalışmalarıyla dikkat çeken Engin Yılmaz, 21.06.1971 tarihinde Erzurum'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini İspir'de tamamladı. 1992 yılında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümünden iyi dereceyle mezun oldu. 1995 yılında Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'de Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu yönetiminde hazırladığı "Gazavat-nameler ve Niyazi'nin Gazavat-ı Nebisi adlı tezle "Türk Dili Bilim Uzmanı" oldu. 1998 yılında Prof Dr. Osman Nedim Tuna ve Yard. Doç. Dr. Kenan Acar yönetiminde hazırladığı "Aca'ibül-Mahlukat Tercümesi" adlı tezle "Türk Dili Bilim Doktoru" oldu. 1999 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümüne "Yard. Doç. Dr." olarak atandı. 2005 yılında "Yeni Türk Dili Doçenti" oldu. Halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta ve çalışmalarını burada sürdürmektedir.

Yayınlanmış dört eseri bulunmaktadır. Bunlar;

- Türkiye Türkçesinde Niteleme Sıfatları
- Sait Faik'in Sakarya'sı
- Dedem Korkut'un Hikayeleri
- Türk Edebiyatında Sakarya

adlı eserleridir. Kitaplaşan eserlerinin dışında Türk Dil Kurultayı ve PIAC gibi ulusal/uluslar arası düzeyde sempozyum/kongre/kurultay/panellerde sunduğu çok sayıda bildirileri ve ulusal/uluslar arası dergilerde yayınlanmış makaleleri ve araştırma projeleri vardır.

Pegem Akademi tarafından yayınlanan Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar adlı eseri uzun bir çalışmanın ürünüdür. Yazar dil bilim alanında yaptığı inceleme yazılarını bu kitapta toplamıştır. Kitapta soru ve sorulama, olumsuzluk, sözlük bilimi, fiil çatıları, sözcük türleri, basın dili ve niteleme ana başlıklı olmak üzere 8 tane inceleme yazısı bulunmaktadır. Bu makaleler hazırlanırken çağdaş dil bilimin gerektirdiği çalışma yöntemleri izlenmiştir. Öncelikle geniş akademik ve bilimsel düzeyde kaynak taraması yapılmıştır. Bu kaynakların yanı sıra konunun sınırlılıklarına bağlı kalarak Çağdaş Türk Edebiyatı'ndan seçkin eserler taranmış

ve incelemeye konu olan dil biriminin kullanım şekilleri ve özellikleri belirlenmiştir. Yazar ortaya koyduğu bu çalışmayla incelemeye konu olan dil birimiyle ilgili tartışmalı sorunlara karşılaştırmalar ve tahliller yaparak yeni çözüm önerileri getirmiştir. Bu nedenle bu çalışma dil bilimiyle ilgili çalışma yapan uzmanlara, öğretmenlere ve öğrencilere yararlı olacaktır. Kitapta bulunan makaleler şöyledir;

- SORU ve SORULAMA: "Mı Sadece Bir Sorulama Ögesi midir?"
- OLUMSUZLUK: "mAdAn Zarf-fiil Eki Sadece Olumsuzluk Mu Bildirir?"
- SÖZLÜK, SÖZLÜKÇÜLÜK ve SÖZLÜK BİLİMİ: "(TDK) Türkçe Sözlük'teki Maddebaşı Birimler Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım"
- FİİL ÇATILARI: İkili Çatı: "Türkiye Türkçesinde İkili Çatı Sorunu ve Bunun Öğretimi ile İlgili Meseleler"
- FİİL ÇATILARI: Fiil Çatılarının Öğretimi: "Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde Soyut Soyut Yapıdan Somut Yapıya Geçiş: Benzetim Tekniği Uygulaması."
- SÖZCÜK TÜRLERİ: "Türkiye Türkçesinde Sözcük Türlerine Yeni Bir Bakış"
- BASIN DİLİ: "Medyatik Dil Alanları: Reklam/cılık Dili Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir İnceleme"
- NİTELEME: "Bir Dilbilgisi Terimi/Kavramı Olan "Nitelik" ve "Özellik" Eş Anlamlı mıdır?"

Kitabın ilk bölümünde yer alan yazı "mI Sadece Bir Sorgulama Ögesi midir?" adlı inceleme yazısıdır. Yazar öncelikle dil bilimsel ögenin kullanım işlevlerini ve özelliklerini okuyucuyla paylaşmaktadır. Çalışmasına katkıda bulunması amacıyla Türkiye Türkçesi dönemimde yazılmış Çağdaş Türk Edebiyatı eserlerinde mI soru ögesinin kullanım şekillerini belirlemiştir. Bu işlevleri belirtirken dil dışı unsurlardan yararlanmıştır. Dil dışı unsurların en önemlisi ihtiyaçtır. Yazar buradan yola çıkarak sorulamanın birincil ve ikincil amaçlara hizmet ettiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla mı soru ögesi bilinenin aksine sadece soru sorma amacıyla değil farklı işlevleri ve özellikleri de belirtmek için kullanılmaktadır.

İkinci inceleme yazısı "mAdAn" zarf-fiil ekiyle ilgilidir. Yine bu çalışmada diğer yazılarda da görüleceği gibi Çağdaş Türk Edebiyatı'nın önemli eserlerinden yararlanılmıştır. Yazar "mAdAn" ekinin kullanım yapılarını belirttikten sonra seçilen eserler üzerinden yola çıkarak tahlillerde bulunmuştur. Seçilen 300 kullanım birimi üzerinde bu ekin katkıları ve işlevleri incelenmiştir.

Üçüncü bölüm sözlük bilimiyle ilgili yapılan çalışmaların yazıya dökümünden oluşmaktadır. Yazar bu çalışmaları yaparken birçok uzmanın görüşlerine yer vermiş ve karşılaştırmalar yapmıştır. Bu bölümde öncelikle modern bir sözlüğün hazırlanmasında geçerli olan aşamaları teker teker belirterek açıklamalarda

bulunmuştur. Modern bir sözlükte bulunması gereken içeriksel terimler, kavramlar ve bu sözlüklerin kullanıcılara sağladığı yararlar belirtilmiştir. Yazıda çeşitli sözlükler arasında karşılaştırmalar da yapılmıştır. Özellikle TDK'nin yayınladığı Türkçe Sözlük ve diğer sözlüklerin yayınlanma zamanları karşılaştırılmıştır. Engin Yılmaz, Türkçe Sözlük üzerine yaptığı tespit ve eleştirilerini de bu yazıda dile getirmiştir. Bu sözlüklerde bulunan tartışmalı tanımlara yer vermiştir. Bu çalışma yapılırken yine seçkin eserlerden yararlanılmış ve bu eserlerde bulunup da Türkçe Sözlük'te yer almayan madde başları tespit edilmiştir. Yazarın bu belirlemeleri Türkçe Sözlük'ün yeni baskılarında bu yanlışların yapılmasına engel olacak mahiyettedir.

Dördüncü inceleme yazısı fiil çatısıyla ilgili yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Yazar burada ikili çatı sorununu ve bunun öğretilmesini konu edinmiştir. Yazarın bu yazısı daha önce TDAY Belleten-2001/1'de yayınlanmıştır. Öncelikle çatı kavramının ifadesine yer verilmiş ve ardından ikili çatı konusu ele alınmıştır. İkili çatı kavramının çeşitli dilbilgisi ve araştırma kitaplarında nasıl ele alındığı belirtilmiştir. Bu bölümde ikili çatının öğretimi meselesi, çalışmanın kapsamı, yöntemi, amacı ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bir fiilin çatısının belirlenmesinde kullanılacak ölçütlere yer vererek dönüşlü ve edilgen çatı kavramları örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Yazının sonunda örnekli bir dizine de yer verilmiştir.

Beşinci inceleme yazısında ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde benzetim tekniği kullanımının öğrencilerin dilbilgisi kavramlarını öğrenmesine etkisi incelenmiştir. Benzetim tekniğinin başarıya etkisiyle ilgili bulgulara, Türkçe dersine yönelik tutum faktörünün etkisiyle ilgili bulgulara ve mülakat kayıtlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Benzetim tekniğinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu oluşturulmuştur. Bunun sonucunda kontrol grubu başarılı bulunmuştur. Bu sonuç benzetim tekniğinin Türkçe dilbilgisi derslerinde başarıyı arttırdığını göstermiştir. Engin Yılmaz bu çalışmayı Yard. Doç. Dr. Havva Yaman ile birlikte gerçekleştirmiştir.

Beşinci inceleme yazısı sözcük türleriyle ilgilidir. Sözcüğün tanımı ve kapsamıyla ilgili görüşler ve yapılan çalışmalar ifade edilmiştir. Sözcük türlerinin anlamları, işlevleri, biçimleri ve konumlarıyla ilgili okuyucuya bilgi verilmiştir. Başlıca yabancı dillerdeki sözcük türleri ve Türkiye Türkçesindeki sözcük türleri açıklanmaya çalışılmıştır. Sözcük türleriyle ilgili tasnif yapılırken bazı uzman dil bilimcilerin görüşlerine de yer verilmiştir. Yazar bu yazısına daha önce Türkiye Türkçesinde Niteleme Sıfatları adlı kitabında da yer vermiştir.

Altıncı inceleme yazısında reklamcılık dili üzerine yaptığı araştırmalara ve bu araştırmalar sonucunda ulaştığı bilgilere yer vermiştir. Birinci bölümde reklam hakkında genel bilgi ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde reklam metni

yazanların, reklam metni oluştururken nelere dikkat ettikleri ve mesajlarını nasıl ifade ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Son bölümde bazı reklam metinlerinin metin dil bilimsel yaklaşımla ayrıntılı incelemelerine yer verilmiştir. Yazarın bu çalışması daha önce Türk Dili dergisinde de yayınlanmıştır.

Son inceleme yazısı nitelik ve özellik kavramları ile ilgilidir. Bazı metinlerde nitelik ve özellik kavramları eş anlamlı kullanılmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmayla nitelik ve özellik kavramlarının eş anlamlı olmadığı ve bu kavramların farklı kullanımlarının olduğu belirlenmiştir.

Kitapta yer alan makalelerden bazıları yukarıda da belirttiğimiz gibi daha önce farklı kaynaklarda yayınlanmıştır. Ancak yazar bu çalışmalarını tekrar gözden geçirmiş ve daha ayrıntılı bir şekilde bu kitabında da yer vermiştir. Çalışmalar yapılırken birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Yararlanılan kaynaklar her makalenin sonunda okuyucuyla paylaşılmıştır. Yararlanılan kaynakların fazlalığı çalışmaların inandırıcılığını desteklemesi bakımından da önem arz etmektedir.

Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar kitabı çeşitli dil bilimsel unsurları, bunların kullanım şekillerini ve özelliklerini tüm ayrıntılarıyla okura sunmaktadır. Çağdaş dil bilimine ve bizlere böyle bir çalışmayı kazandıran Doç. Dr. Engin Yılmaz'a teşekkürü bir borç biliriz.

Fatma DÜZCAN*

* Sakarya Üniversitesi SBE Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi