

Makaleler / Articles

Ramazan Asar – Mustafa Çelikten

Evaluation of The Attitudes Towards Women Man-agers Working at Educational Institutions

Ergin Erginer – Erkan Erdemir

A Qualitative Picture of the Concept of Computer in Turkish Children's Minds

Ayşe Ece Yorgancı – Hasan Bozgeyikli

Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi

Levent Yayıcı – İhsan Düşmez

Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ahmet Mutluoğlu - Ahmet Erdoğan

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi

Y. Cenk Kiper

Üniversite Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının ve Sosyal Kaygılarının, Mükemmeliyetçilik Tutumlarını Yordaması

Kılıçarslan Evren

İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Matematik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ruhi Can Alkın

Turkish Modernity and Epistemic Communities in the Social Sciences: Transfer of Intellectual Knowledge among Religion and Science?

Galip Genç – Ali Rıza Erdem

Matematik Öğretiminde Olumlu Söylem Ortamı ve Söylem Analizi

Mustafa Şanal – Mustafa Güçlü

Türk Eğitim Tarihinin Tozlu Sayfalarına Sıkışıp Kalan Aydın Bir Kadın Eğitimci: Ayşe Sıdika Hanım (1872-1903), Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı

Ejder Ulutaş

Sosyoloji ve Edebiyat Kavşağında Peyami Safa Romanları

Savaş Karagöz

Cumhuriyet Öncesi Dönem Türkiye'ye Psikolojik Testlerin Girişi Üzerine Bir İnceleme

Cemal Güven - Ekrem Zahid Boyraz

Hamdullah Suphi Tanrıöver'in İlk Maârif Vekilliği Dönemi Faaliyetleri

OPUS

sayı
10

Toplumsal Bellek

OPUS ▶

International Journal of
Society Researches

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Sayı 10 • Haziran 2016 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



ADAMOR



Sayı 10, 2016/1



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Social Research

Sayı Issue 10 • Haziran June 2016/1
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Owner and General Director
ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Şti. adına
Emir Osmanoğlu

Editörler • Editors

Prof. Dr. Şahin KESİCİ (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Susran Erkan EROĞLU (Selçuk Üniversitesi)

Hakemler ve Uluslararası Danışma Kurulu • Referees & International Advisory Board*

Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye)
Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkiye)
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi – Türkiye)
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi – Türkiye)
Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia -İtalya)
Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
H. Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya)
Mahmut Küçükoglu, Harran Üniversitesi – Türkiye)
Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi – Türkiye)
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Altunoğlu (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Güdül (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye)
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Orçun İmga (Polis Akademisi- Türkiye)
Péter Mezei (Szeged University -Macaristan)
Selami Özcan, Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Simona Tripa (University of Oradea -Romanya)
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi – Türkiye)
Tuncay Güloğlu, Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi – Türkiye)
Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi – Türkiye)
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi – Türkiye)
Zekeriya Bingöl (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye)

Ali Rıza Erdem (Pamukkale Üniversitesi – Türkiye)
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet –İsveç)
Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz)
Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya)
Elisa Valia (University of Valencia -İspanya)
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi – Türkiye)
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya)
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi – Türkiye)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özyayın (Gazi Üniversitesi – Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Durmuşçelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – Türkiye)
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Oğul Zengingönlü (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş – Türkiye)
Said Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi – Türkiye)
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Sunhilde Cuc (University of Oradea -Romanya)
Tevfik Erdem (Gazi Üniversitesi – Türkiye)
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Uğur Dolgun (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Türkiye)
Verena Perko (University of Ljubljana -Slovenya)
Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)
Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi – Türkiye)

* Ada göre alfabetik sırada In alphabetical order

Yayın Koordinatörü

Yusuf Sunar

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Abonelik

Yıllık: 30 TL

Kurumsal Yıllık: 50 TL

Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi

IBAN:TR61 0006 7010 0000 0083 7963 30

Yayın Türü

Altı Aylık, Yerel Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş Publisher

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Baskı

Haziran 2016

İletişim Correspondence

Lizbon Cad. 55/3 Öveçler Çankaya

ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Haziran ve Aralık olmak üzere yılda 2 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published twice a year in June and December and accepts either Turkish orEnglish studies.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 2011-2015 yılları arasında 2146-5177 ISSN numarasıyla *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi* olarak yayımlanmıştır.

OPUS- International Journal of SocietyResearches was published with ISSN number 2146-5177between years 2011-2015 with the name OPUS-Journal of Turkish Social Policy and Working LifeResearches.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

İçindekiler / Contents

5 Takdim/ Editorial

Makaleler/ Articles

- 8 Ramazan Asar – Mustafa Çelikten**
Evaluation of The Attitudes Towards Women Managers Working at Educational Institutions
Eğitim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumların Değerlendirilmesi
- 20 Erkan Erdemir - Ergin Erginer**
A Qualitative Picture of the Concept of Computer in Turkish Children's Minds
Türk Çocuklarının Zihnindeki Bilgisayar Kavramının Nitel Bir Resmi
- 47 Ayşe Ece Yorgancı – Hasan Bozgeyikli**
Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi
Examination of Class Teachers' Interpersonal Self Efficacy Beliefs and Organizational Trust
- 80 Levent Yaycı – İhsan Düşmez**
Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Analysis of The Academic Procrastination Behaviors of Adolescents in Terms of Certain Variables
- 102 Ahmet Mutluoğlu - Ahmet Erdoğan**
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi
Examining Primary Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Levels According to Their Preferred Teaching Styles
- 127 Y. Cenk Kiper**
Üniversite Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının ve Sosyal Kaygılarının, Mükemmeliyetçilik Tutumlarını Yordaması
Predicting College Students Perfectionism Attitudes by Psychological Needs and Social Anxiety

- 156 Kılıçarslan Evren
İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Matematik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Investigation of Relationship Between Self-Esteem and Mathematics Anxiety in Sixth, Seventh and Eighth Grade Elementary School Students
- 181 Ruhi Can Alkın
Turkish Modernity and Epistemic Communities in the Social Sciences: Transfer of Intellectual Knowledge among Religion and Science?
Türk Modernleşmesi ve Sosyal Bilimlerde Epistemik Cemaatler: Entelektüel Bilginin Bilim ve Din Ara-sında Transferi mi?
- 200 Galip Genç – Ali Rıza Erdem
Matematik Öğretiminde Olumlu Söylem Ortamı ve Söylem Analizi
The Positive Discourse Atmosphere and Discourse Analysis in Teaching of Math
- 233 Mustafa Şanal – Mustafa Güçlü
Türk Eğitim Tarihinin Tozlu Sayfalarına Sıkışıp Kalan Aydın Bir Kadın Eğitimci: Ayşe Sıdıka Hanım (1872-1903), Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı
An Intellectual Female Educator, Stuck Within the Dusty Pages of Turkish History of Education: Ayşe Sıdıka Hanım (1872-1903), An Overview of Teacher, and Teaching Profession.
- 251 Ejder Ulutaş
Sosyoloji ve Edebiyat Kavşağında Peyami Safa Romanları
Peyami Safa Novels on Crossroads of Sociology and Literature
- 271 Savaş Karagöz
Cumhuriyet Öncesi Dönem Türkiye'ye Psikolojik Testlerin Girişi Üzerine Bir İnceleme
A Research on Introduction of Psychological Tests into Turkey in The Pre-Republican Period
- 286 Cemal Güven - Ekrem Zahid Boyraz
Hamdullah Suphi Tanrıöver'in İlk Maârif Vekilliği Dönemi Faaliyetleri
The first Minister of Education Period Activities of Hamdullah Suphi Tanrıöver

Takdim

Latince’de ESER anlamına gelen OPUS kavramından esinlenerek özellikle sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların akademik eserlerini bilim dünyasıyla buluşturmak üzere 2011 yılında OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi adı altında yayın hayatına başlayan dergimizin yeni bir sayısıyla karşınızdayız.

Akademik, hakemli bir dergi olarak yılda iki sayı şeklinde yayınlanan OPUS’ta bu güne kadar sosyal bilimler kapsamında çok sayıda eser yayınlanmış bulunmaktadır. Dergimiz, gerek bugüne kadar yayınlanan eserlerin içerikleri gerekse dergimize gönderdikleri yayınlarla destek olan yazarlarımızın yoğun talepleri doğrultusunda, 2016 yılından itibaren yayın politikasında değişikliğe giderek, OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi olarak yayın hayatına devam etme kararı almıştır. Bu değişikliğe gidilmesinin en önemli nedenlerinden birisi, binbir emekle ortaya konulan akademik eserlerin daha fazla okuyucuya ulaştırılması konusunda teknolojinin günümüzde sağladığı imkânlardan yararlanma isteğidir.

Bilginin global dolaşımını artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurduğu düşüncesinden hareketle OPUS açık erişim politikasını benimsemiştir. Bu kapsamda öncelikle bu güne kadar basılı olarak yayınlanan bütün eserler internet ortamına aktarılmıştır. OPUS bundan sonra da hem basılı hemde elektronik ortamda açık erişim politikasına uygun bir şekilde yayın hayatına devam edecektir.

OPUS en başından beri “Toplum” odaklı olup, topluma dair problemleri disiplinler veya disiplinlerarası açıdan ele alan kuramsal ve uygulamalı özgün çalışmalar yayımlamayı kendisine ilke edinmiştir. Bu anlamda sosyal bilimler ve beşeri bilimler alanında yapılan tüm çalışmalara açıktır.

OPUS, farklı uzmanlık alanları çerçevesinde hazırlanacak çalışmalara açık olmakla birlikte toplumu; eğitim, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, sosyal politika, yönetim bilimi ve çalışma yaşamı alanlarından güç alan bakış açılarıyla/boyutlarıyla ele alan çalışmaları incelemektedir.

OPUS'un bu yeni sayısında da birbirinden farklı alanlarda çalışmalar yapan akademisyenlerin hazırlamış oldukları 7'si araştırma makalesi ve 6'sı da derleme olmak üzere toplam 13 eser bulunmaktadır. Bu güne kadar olduğu gibi bundan sonrada **OPUS**'a katkıda bulunmanızı bekler saygılar sunarız.

Editörler

Evaluation of The Attitudes Towards Women Managers Working at Educational Institutions

*

Ramazan Asar* – Mustafa Çelikten**

*Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

E-Posta: ramazanasar@gmail.com

**Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

E-Posta: celikten@erciyes.edu.tr

Abstract

This research aimed to investigate the attitudes of teachers and managers towards women managers at educational institutions. The population of the research consisted of the teachers and managers at public schools in Yozgat province where women held an administrative position in 2013-2014 educational year. The sample consisted of 290 teachers and managers, 139 male and 151 females, who agreed to respond the survey questionnaire for the research. Descriptive survey method was used to conduct the research. Attitudes Towards Women as Managers Scale and Personal Information Survey were used to collect data. As a results of the research, the attitude towards women managers differentiates with their sex, marital status and their working status as a staffed or as assigned parameter. Teachers' attitudes towards women principals are more positive in the aspect of "Interpersonal Relationships behavior" than the other aspects

Keywords: Women managers, attitude towards women managers, attitudes, management.

Eğitim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumların Değerlendirilmesi

*

Öz

Bu araştırma; eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilere karşı, öğretmen ve yöneticilerin tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Yozgat ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında kadın yöneticinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullarda, anket çalışmasına katılan 139'u erkek ve 151'i kadın olmak üzere öğretmen ve yönetici olarak toplam 290 kişi oluşturmaktadır. Araştırma, tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kadın yöneticilere karşı tutumlar cinsiyet, medeni durum ve yöneticinin kadrolu veya görevlendirme ile çalışması değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarının "insanlar arası ilişkiler" boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın Yöneticiler, Kadın Yöneticilere yönelik tutum, tutumlar, yönetim

Introduction

A woman's position and importance in society is fairly great, who takes from generations and communities, gives birth to people and brings them up. The most important one is the woman to grow up a generation in healthy, easy and educated. For this reason, a woman should have the respect she deserved in society and she shouldn't be deprived of her rights (Pinar, 2008). The first pace of a woman's freedom, which is the most natural right of her, is employment and having an income. However, because of motherhood and household being accepted their traditional charges these are considered women's main duties. Life of work provides a woman some uses such as economical freedom, education, social guarantee and social status. Although to be of help to economical life while outside the house, the woman has become the one who meets the needs of the house (Ayan, 2000).

The process women's inclusion to Labor force in Turkey has become parallel to the development in the world. Women's entering, life of labor in our country bales the period war in which man's productive effort has become insufficient. For this side woman's taking place in productive effort of employed for pay has become a social and economical obligation (Güldal, 2006). Also, with since effect of industrialize, demand of labor force has increased, so it has become a need of women's including in it. While women doing house-axis works at the beginning of industrialize, like weaving carpet and fabric; with the coming of industry they began to present labor force for markets by going away from house-axis works. However, the question of a woman's being an unpaid worker in the family, this time, has turned the question of being a cheap worker in the market of labor force (Kayıkçı, 2002).

For the women working on the process of socialize, the role a working woman has been pushed into the background, and continuously the role of wife and of mother has become prominent. Even in the choosing of an occupation to work, women have been exposing to separation of sex. After that they have been tending towards the occupations like teaching, nursing, secretaryship which are considered the scape of some roles of

motherhood and wife (Ersöz, 1998). Women, who perform various activities together with men in the life of labor and social life and who almost compose half of World population, couldn't have had the same share with men (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007). Becoming behalf on women, some features like submissiveness and patience cause them to consenstrate on unqualified, boring and routine Works. Because of discrimination in labor life, some Works that are high qualified and high profitable haven't been allowed to women, and they have usually been working on the Works low status (Ulutaş, 2009).

In our country, it obvious that women prefer public sector for work. Regular working hours and trust to state can be shown causes to this situation (Yavuz, 2011). The occupation of teaching is a serious field of employment in public. The number of the woman working in teaching is more than the others in the other occupations. Teaching, identified with motherhood, has been an occupation that women and men have taken place at the same proportion even in the most conservative societies (MEB, 2005). With this, even the number of women working in public increases every year, it seems that the increase on woman managers isn't at the same proportion (Yavuz, 2011). Consentrating on the fields of women-work not hindering their traditional roles, and the branch of administration isn't seen suitable to women cause it (Ersöz, 1998). In the positions of employment, payment and administration, women come after men, and it seems that men are more privileged (Şenses, 2006).

Statement of the Problem

In traditional societies, it was believed that women managers wouldn't give a ruling as suitable as men, would avoid taking risk, and their womanish manners would decrease their jurisdiction and that would cause management to be decisive or soft (Özgül, 2002). This thought was accepted in our society, and women couldn't promote the position she deserved. In the branch of administration women have been representing in a small quantity, in Turkey. It has been observed that the situation is the same in the societies women constitute half of the labor force (Ataay, 1998). While women were working for the works –not neccessary for knowledge –accumulation-, men had usually been employed on the

realm of administration. Women are in the position of practitioners of others' decisions, not in the position of decisionmakers (Yıldız, 1998).

Turkey's educational system is a field that women are employed intensely. In our society there is still a perception for teaching 'as a woman occupation'. But in teaching, although a large quantity of women take place, the number of women is very few in the degrees of National Ministry of Education (Ünal, 2003). We face the problem women are represented very few in the degrees of administration in teaching which is identified motherhood and is suitable for their traditional roles.

Purpose of the Study

The aim of the investigation is to observe the teachers' manners against women managers work education foundations serve in the province of Yozgat in 2013-2014 educational year. With this research, it has been tried to come in what the teachers positive and negative manners against woman- managers are.

1. Are the manners towards women-managers differing according to the sexes?
2. Are the manners towards women-managers differing according to the marital status?
3. Are the manners towards women-managers differing according to her working in permanent staff or in temporary staff in the foundation.

Limitations of the Study

The datas in this research have been obtained in 2013-2014 educational year. It has been examined in this research the opinions of the teachers and managers, who work in formal educational foundation related to National Education Ministry in the province of Yozgat. The gotten knowledge about participants' manners towards woman managers is bordered with the items in the "Attitudes Towards Women As Managers Scale".

Research Model

This research, which has been made for the aim of teachers' attitude toward woman managers who work in Educational Foundations, is a descriptive research on the model of scanning in quantitative investigation patterns. Scanning model according to Karasar (2003) is an approach aims describing a situation that happened in the past or in our own time as it is. The object or person discussed in research is reflected in its conditions without interfering, no trying towards to affect them in anyway.

Population and Sample

The 349 persons who were in Yozgat in 2013-2014 educational year and worked as workers, teachers, woman managers and directors, in the foundations education belong to the National Educational Ministry consist of the research population of the search sample hasn't been determined because it is possible to reach to the research population. The quantity of inquiry, which has been replied by the participants and been found suitable for statistical evaluation, is two hundred and ninety. It is seen on table one the distribution over the variability of participants.

Table 1. The distribution to the different variables of participants

Variables		n	%
Gender	Man	139	47,9
	Woman	151	52,1
Marrital Status	Married	210	72,5
	Single	80	27,5

Data Collection Procedure

The necessary permissions have been allowed and the formal education foundations, in which woman managers work, in Yozgat have been ascertained. It has been applied to the teachers and managers working in this institutions the scale of 'Attitudes Towards Women as Manager Scale' which is one of the scales used very often in the earlier studyings with the aim of measuring the attitudes towards women managers, progressed by

Ayca and others (2012). While the scale is being progressed, two studyings has been done; in the first sample while the scale's coefficient of internal consistency was ,91, in the second sample it was found as ,90. As to the studying, internal consistency was found as $\alpha = ,94$. The scale was applied by the researcher to the teachers and the managers worked in the schools of central organizations and town centers where woman managers worked in 2013-2014 educational year in Yozgat.

Analizis of the Data

In the research, the attitudes of teachers and managers working in Educational institutions towards the woman managers have been examined. During the inputting of the data the negative items in the scale have been encoded in reverse and the resulting score's height from each factor of the scale shows that the attitude towards women managers in that position is positive.

Frequency, percentage, arithmetic average, and standard deviation have been used on the demonstration of some features belong the participants. Whether or not the attitudes towards woman managers are differed have been tested by the tests of "independent sample t, Mann Whitney U, and Kruskal-Wallis H" according to the variables of sex, marital status, and the working status of the woman managers.

Findings

According to the descriptive data highest average value which has been consisted in the order of ($\bar{X}=5,86$; $S=1,30$), has been had through the item (item 3) stated as "organized". As do the lowest average ($\bar{X}=3,38$; $S=1,68$) which has been calculated for the sixth item that includes "act emotionally while making decisions". 7-point Likert scale (1) I certainly disagree, 2) I disagree, 3) I agree some, 4) I'm in the middle, 5) I agree some, 6) I agree, 7) I certainly agree) has been used in the means of "data collecting".

Table 2. Descriptive datas according to lower parts of the scale “Attitudes Towards Women as Managers Scale”

Dimensions	$\bar{X}$	Std. Div.
Professional Work Behavior	4,32	1,15
Interpersonal Relationships	4,81	1,15
Work Ethic	4,63	1,61
The Total Attitude Towards Women Managers	4,53	,98

In table 2, It is seen that the teachers working in educational foundations have the attitudes at the level of “I agree some” ($\bar{X}=4,53$; $S=,98$) when studied in educational foundations the teachers attitudes towards women managers in the dimensions of “professional work behaviour” “interpersonal relationships”, and “work ethic” the highest arithmetic average has been seen as “interpersonal relationship” ($\bar{X}=4,81$; $S=1,15$) as to the lowest one, It has come into being in the dimension of “professional work behaviour” ($\bar{X}=4,32$; $S=1,15$)

Table 3. In the test of ‘t’, according to the sexes, the results of the points of attitudes towards women managers

Dimensions	Gender	N	$\bar{X}$	Std. Div.	t	p
Professional Work Behavior	Man	139	3,83	1,047	-7,543	,00
	Woman	151	4,77	1,062		
Interpersonal Relationships	Man	139	4,39	1,122	-6,146	,00
	Woman	151	5,20	1,030		
Work Ethic	Man	139	4,06	1,395	-6,069	,00
	Woman	151	5,15	1,622		

The results of the test of ‘t’ is seen at table 3, which is Attitudes Towards Women as Managers Scale according to the sexes. According to the table there is a meaningful discrepancy at the dimension of “professional work behaviour” ($t=-7,543$; $p=0,000$). At the dimension of “professional work behaviour” it has been noticed that women participants ($x=4,77$) have more positive attitudes than men participants ($X=3,83$).

According to the table, at the dimension of “interpersonal relationship” ($t=-6,416$; $p=0,000$) there is a meaningful discrepancy. At this dimension

“women participants ($\bar{X}=5,20$) have more positive attitudes than men participants ($\bar{X}=4,39$) is noticed.

To the table, at the dimension of “work ethic”, a meaningful discrepancy ($t=-6,069$; $p=0,000$) has been found out. At this dimension, women participants ($\bar{X}=5,15$) have more positive attitude than men participants ($\bar{X}=4,06$) have.

Table 4. The results of the points of “Attitudes Towards Women As Managers Scale according to the marital status in the test of ‘t’

Dimensions	Marital Status	N	$\bar{X}$	Std. Div.	t	p
Professional	Married	210	4,24	1,163	-1,836	,067
Work Behavior	Single	80	4,52	1,107		
Interpersonal	Married	210	4,72	1,158	-2,110	,036
Relationships	Single	80	5,04	1,093		
Work Ethic	Married	210	4,57	1,618	-1,080	,281
	Single	80	4,79	1,582		

In table 4, It has been seen that Attitudes Towards Women as Managers Scale’s results of the test of ‘t’ at the dimension of “professional work behaviour” according to the marital status. To the table, a meaningful discrepancy ($t=-1,836$; $p=0,067$) according to the marital status, hasn’t been found out on the dimension of “professional work behaviour”. Also, to the table, a meaningful discrepancy ($t=-1,080$; $p=0,281$) hasn’t been noticed to the marital status, on the “dimension” of “work ethic”. Married and single teachers’ attitudes related to the dimensions of “professional work behavior” and “work ethic” have been found as resembling.

To the table, between the groups, a meaningful discrepancy ($t=-2,110$; $p=0,036$) has been ascertained and the dimension of “interpersonal relationships” according to the marital status of the participants. To the table, it is seen that the single participants ($\bar{X}=5,04$) have a more positive attitude than the married participants ($\bar{X}=4,72$).

Table 5. The results of the test Mann-Whitney U for “an evaluated manager to his working status” are seen. To the table, a meaningful discrepancy between the dimension of professional work behaviour ($U=6924,5$;

$p=0,435$) and the dimension of “work ethic ($U=7252$; $p=0,815$) hasn’t been established according in “permanent staff” or in “temporary staff”.

Table 5. The results of the test Mann-Whitney U for “an evaluated manager to his working status”

Dimensions	Working Satatus	N	Mean Rank	Sum of Runks	U	p
Professional Work Behavior	Permanent	224	143,41	32124,50	6951,00	,435
	Temporary	66	152,58	10070,50		
Interpersonal Relationships	Permanent	224	139,51	31251,00	6051,00	,025
	Temporary	66	165,82	10944,00		
Work Ethic	Permanent	224	144,88	32452,00	7552	,815
	Temporary	66	147,62	9743,00		

According to this table the manager, who has been evaluated the dimension of “interpersonal relationships” has been in a different position according to status of permanent staff and temporary staff ($U=6051$; $p=0,025$). According to this, women managers who work in temporary have been ($\bar{X}=165,82$), evaluated more positively than the managers who work in permanent staff ($\bar{X}=139,51$).

Conclusion

In this survey, becoming real with the join of 290 teachers who has worked at schools where women managers work, it has been tried to evaluate the attitudes towards women managers in the province of Yozgat. Generally, the attitude of the participants towards women managers has been seen at the level of “I agree-some” which is, that is to say, positive. The most positive attitude towards women managers has been seen at the level of “interpersonal relationships”. According to the research results, while the attitudes towards women managers becoming different to the variables of sex, marital status and the manager’s working status in permanent staff or in temporary staff.

To the research, women teachers’ attitudes towards women managers have been found out to be more positive on the dimensions of “proffessional operating characteristics”, “interpersonal relationships”, and

“work ethic”. While the attitudes of men participants towards women managers are positive, women participants’ attitudes are more positive than men’s. As to attitudes of teachers towards women managers on the dimensions of “professional work behaviour” and “work ethic” any meaningful discrepancy hasn’t been observed according to the variables of “marital status” and “the working status of women managers in permanent staff or in temporary staff”. But, to the research descriptive data, generally, on the dimension of “interpersonal relationship” of high level, single teachers have more positive attitudes than married ones have, assigned teachers more than the ones in permanent staff.

References

- Ataay, A. N. (1998). Kadın Yöneticilerinin Kariyer Boyutları ve Etmenleri. O. Çitci (Ed.), *20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek* (s. 237-252). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Ayan, F. (2000). *Bayan Öğretmenlerin Yöneticilikleri ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aycan, Z., Bayazıt, M., Berkman, Y., & Boratav, H. B. (2012). Attitudes towards women managers: Development and validation of a new measure with Turkish samples. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(3), 426-455.
- Ersöz, A. (1998). Kamu Yönetiminde Yönetici Olarak Çalışan Kadınların Geleneksel ve Çalışan Kadın Rollerine İlişkin Beklentileri, O. Çitci (Ed.), *20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek* (s. 255-264). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Güldal, D. (2006). *Kadın Yöneticileri Motive ve Demotive eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkçı, D. (2002). Türk Tekstil ve Konfeksiyon Sanayi Çalışma Alanında Gözlemlenen Başlıca Sorunlar. *İktisat Dergisi*, 421- 428.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2004-2005*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

- Örücü, E., Kılıç, R. & Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 117-135.
- Özgül, G.E. (2002). *İşletme Yönetiminde Sosyal Sorumluluk Bakış Açısıyla Kadın Yönetici Terfilerinde Terfi Engelleri (Tekstil Sektöründe Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pınar, F. (2008). *Barbara Frischmuth'ta Çalışan Kadının Sorunları ve Kültürel İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şenses, F. (2006). *Küreselleşmenin Öteki Yüzü: Yoksulluk*. (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ulutaş, Ç. Ü. (2009). Yoksulluğun Kadınlaşması ve Görünmeyen Emek. *Çalışma ve Toplum*, 2, 25-40.
- Ünal, I. (2003). İlköğretim Okullarında Demokratik Okul Ortamlarının Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(2-3), 108-123.
- Yavuz, N. (2011). *Eğitim Sektöründe Çalışan Kadın Yöneticilerin Rol Çatışması (Kocaeli İli Örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldız, E. (1998). Türkiye’de ücretli kadın emeğinin toplumsal cinsiyet temelinde analizi. A. B. Hacımirzaoğlu (Ed.), *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Asar, R. & Çelikten, M. (2016). Evaluation of the attitudes towards women managers working at educational institutions. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 8-19.

A Qualitative Picture of the Concept of Computer in Turkish Children's Minds¹

Erkan Erdemir* – Ergin Erginer**

* Bilgisayar Öğretmeni, Endüstri Meslek Lisesi, Tokat, Türkiye
E-mail: erdemirerkan@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir, Türkiye
E-mail: erginerginer@nevsehir.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to conduct a qualitative research on what meanings the fifth grade students, chosen from three schools with different socio-economic level, assign to the concept of computer. Interviewing and brainstorming techniques were employed in an attempt to describe and interpret the problem in detail and to reveal what students think and how they comprehend. The data obtained from interviewing were transformed into evaluation profiles with the use of concept mapping. Furthermore, the study made an analysis into metaphoric structures. In conclusion, it was discovered that students are aware of computer-related concepts- save a few of them; that they are familiar with foreign words they encounter while playing games; that they know about many types of games; and that they have an idea about the drawbacks of addiction to computers and radiation.

Keywords: Computer, children, concept mapping, qualitative research

¹Reproduced on the basis of a part of Erkan Erdemir's post graduate thesis supervised by Asst. Prof. Ergin Erginer.

Türk Çocuklarının Zihinlerindeki Bilgisayar Kavramının Nitel Bir Resmi

Öz

Bu çalışmanın amacı, farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrencilerin eğitim gördüğü üç farklı okul özelinde beşinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar olgusu üzerindeki düşüncelerini nitel bir çalışma aracılığıyla ortaya koymaktır. Öğrencilerin problematize edilen konuya ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşlere nasıl ulaştıklarını keşfedebilmek amacıyla, bire bir mülakat ve beyin fırtınası teknikleri uygulamaya konulmuş ve bu yolla derinlemesine bir araştırma yürütülmüştür. Dahası, çalışma met-aforik yapılarla ilişkin bir analiz içermektedir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin bilgisayarla ilgili kavramlara yönelik farkındalık geliştirdiği –birkaçını hafızalarına kaydettiklerini-, birçok türden bilgisayar oyununu bildikleri ve aynı zamanda bilgisayar bağımlılığının ve radyasyonun dezavantajlarına dair fikir sahibi oldukları bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar, çocuk, kavram haritası, nitel araştırma

Introduction

Adults have always been interested in how children conceive the world around them. The problem is still a living one despite the significant progress made by the theorists of child development since Piaget (Senemoglu 2009). Postman (1995) argued that technological advances destroy the period of childhood and children are transformed into little adults. On the other hand, other studies conducted on the basis of the assumption that the media is not the only reason for this destruction demanded that in order to protect and improve childhood necessary precautions should be taken not only in the media system but also in political, economic, legal systems, etc. Furthermore, such studies proposed that economic conditions should be improved for a decent childhood culture; that children rights should be guaranteed by laws; that educational facilities should be advanced; and that the quality of the education should be increased (Alver, 2004, 141). It is a research subject how the accepted adverse effects of the fast-growing and changing technology on the development of children who turn into little adults (EARGED, 2008) are conceived through their own eyes.

There have been rapid transformations in learning environments in the past two decades prompted by emergent digital technologies. Increasingly, these developments have prompted people to participate in media and the learning possibilities they entail, rather than simply consuming them. Feedback regarding their participation has become far more immediate. Learning tools and content can be shared nationally and internationally. Learning environments and techniques can be customized. There is almost instantaneous and easy access to vast amounts of new information. And new media such as massively multiplayer online gaming environments and virtually enabled social networks pose not only new challenges to learning—new worlds require that we learn about them—but also new possibilities for learning media themselves (Davidson, Goldberg & Jones, 2010, 86).

Computer environments can offer children opportunities to develop their intellectual abilities by making personal discoveries through a continuous process of building on what they already know. Children can gain

concrete experience with dynamic processes acting separately or together, one at a time or in parallel (Cynthia, 1988, 14). Children have always loved running around, whether chasing one another through a shopping mall, darting along a beach, or playing hide and seek in the woods. Nowadays, with a selection of mobile technologies stuffed in their pockets or around their necks, they can do more than simply enjoy the moment. With a digital camera or an iPod at the ready, they can take pictures or record sounds they encounter during their outdoor pursuits. They can tag these artistic creations with comments and other personal details and then upload them to Facebook or another social Website to share them with their friends, teachers, or family (Rogers & Price (2009). According to Unsworth, Thomas & Simpson (2005, 6), children growing up in the early years of the twenty-first century have been born into a culture that differs immeasurably from past cultures. These children are the 'net-generation' who take the personal computer and the internet for granted. Communication in this digital culture is marked by the interactivity, immediacy, and complexity of both images and text (Unsworth, Thomas & Simpson, 2005, 6).

It is rather difficult for adults to know or understand the structures that occupy children's minds during the process of learning. The present-day discussions over such discourses are often settled with the concept of generation gap; however, this leads to a more puzzling process. The fact that the meanings in children's minds conflict with those in adults' (Erginer, 2006, 46) is, in one way, a description of the problems they encounter while learning. In this sense, the data of the constructivist approach (Fox, 2001; Brooks and Brooks 1999; 1993) focus on the necessity that learners should not receive information but create rules to make sense of it through a cognitive perspective. Therefore, the constructivism is a picture of an exploration into the learning world of children.

According to Sasan (2002), those individuals who are trained on the basis of the constructivist approach construct knowledge through exploration, discovery, creation, interpretation and establishment of an interaction with environment, and thus learn both the content and process at the same time. The store of knowledge constructed by a child in his/her mind is actually his/her attempt to make the world more comprehensible to him/her. In this sense, the constructivist perspective means discovering

the meanings assigned by children to learning and looking into the picture in their minds. This idea seems to be supported by the recent approaches in learning theories. Even so, the approaches to the curriculum for the technological education of children are rather different (Catholic Schools Office, 2007; MEB, 2006; NYSED, 2005; Ontario Ministry of Education, 1999; Plano Independent School District, 1998; British Columbia Ministry of Education, 1996). The variety is also reflected on how and to what degree teachers are informed about possible conceptual structures in children's minds. The reason for this is that owing to the methods used throughout the process of curriculum development not all curricula offer the set of data on the needs of children to teachers in the same way. Generally, the concept of technology in children's minds is neglected and teachers are prescribed. This is also the case in the studies that discuss the need of developing a curriculum for computer education at school and make an attempt to make recommendations (Proulx, 1993).

If the last century did so much to reinvent the art or science of teaching, why does pedagogy need to be re-thought again just now? This is a particularly urgent question in relation to the new digital technologies, because teachers who are excited about these technologies are often accused of using them regardless of whether or not they are pedagogically effective, and even in ignorance of the long tradition of pedagogical evidence and thought. 'Pedagogy before technology' is a common catchphrase of reflective practitioners in this field, suggesting that – far from trying to create pedagogy anew – we should be in the business of locating the new technologies within proven practices and models of teaching (Beetham & Sharpe, 2013, 3)

An attempt is made to provide students, from the first grade to the fifth grade, with a type of computer education based on the constructivism by the name of information technologies (MEB, 2006). In order to be able to do so, it is important to learn how students conceive the concept of computer, technology and the Internet. Computers have now become a phenomenon surrounding the whole world of children; even so, parents and the state have only placed it in front of children but failed to enable them to benefit from it. Apart from that, we have a useless store of knowledge what the concept of computer means to children or how teachers will

make it more comprehensible to them. Erginer (2008) argues that the curricula developed since 2005 are actually activity-based.

Used primarily for business purposes in its early years, computers have penetrated into children's lives due to its increasingly easier use and improved visual quality. Although children use computers more often for playing games, they also use it, to some extent, for educational purposes (Cekbas, Yakar, Yildirim and Savran, 2003). With computers penetrating into the world of children, certain problems have presented themselves in their lives. Owing to the excessive amount of time they spend on computers, students have suffered from addiction, impaired sight, neurotic disorders, reduced academic achievement and difficulty in communicating with their environment; there have even been cases of death due to enormous amount of time spent on playing computer games (Baslamis, 2005; Kelleci, 2008). It is an undeniable fact that computers have not only advantages but also disadvantages (Tuncer, 2002: 12-13). Parents are under great responsibility for minimizing the adverse impacts of computers on their children (Cengizhan, 2003).

Studies on what and how children think and learn (Papert, 1980; 1980; 2005; Ackermann, 2001) revealed their attitudes towards technology. In a study on how children conceive the world (Casasanto, Fotakopoulou, Boroditsky, 2010), it was discovered that the concepts of space and time are in an asymmetric correlation with each other in children's minds. However, this finding conflicts with Piaget. It was observed that this is also the case for computer screen. In this regard, the fact that recent studies' findings cannot be backed by traditional theories of child development might indicate that the world or the way how children see the world has changed.

In their studies on what primary school students think about the concepts of engineering and technology, Cunningham, Lachapelle and Lindgren-Streicher (2005) showed them the pictures of the lists of the two concepts and asked them whether the pictures were related to technology and engineering. They found that students generally associated the devices that run on electricity with engineering but did have certain misconceptions. As a computer teacher, Sesko (1999) wondered what students think about computers. The author found that they are quite conscious of the

concept of computer and its future. In addition, Lee and Spires (2009) discovered that American children greatly benefit from computers in their lives. It was observed that children have a role in the design of new technologies (Druin, Bederson, Boltman, Miura, Knotts-Callahan and Platt, 1999) and kids are intimately connected with these technologies (Zevenbergen ve Logan, 2008). According to Druin (1999), children are quite honest about their comments on and recommendations for new technologies. Therefore, their opinions are quite important. Generally, there are two reasons for getting help from children in studies. The first one is to test the general content with the aim of providing information for new technologies and the second one is to make an attempt to understand the learning process better in a way that will enable educational practices.

Among interesting findings are that very little kids are heavily connected with technology in America (Prensky, 2001) and that Australian children are backed by their grandfathers in terms of the development of their technological thinking (Jane and Robbins, 2004). Studies on the place of computers in children's learning experiences in Turkey presented findings about the use of teaching methods for a more convenient learning (Gedizgil & Deryakulu, 2008; Gedizgil, 2006), their academic senses of self (Piyanci, 2007), their efforts to make sense of computers (Coklar, Vural and Yuksel, 2010); Vural, Yuksel and Coklar, 2008; Erdogan and Gok, 2008) or their misconceptions about them (Agca, 2006). In addition, it is known that computer technology have more negative effects than positive ones on children's achievement level (Schacter, 1999; Schacter and Fagnano, 1999).

Piyanci (2007) studied the correlation between sixth grade students' academic senses of self in computer lessons and their achievement level. The researcher found that no significant difference exists between the two genders; that the scores regarding their academic senses of self are in direct proportion to their parents' educational status; that students from high-income families have higher scores than others; and that there is a positive correlation between their grades and academic senses of self. In her study on the effects of the concept mapping strategy on primary school students' attitudes to and level of motivation for computer lessons, Gedizgil discovered that there is a significant correlation between the concept mapping strategy and students' attitudes to computers and their level of motivation

for computer lessons and that the strategy develops their attitudes and increases their level of motivation. Agca (2006) investigated the effects of the conceptual change approach on sixth grade students' misconceptions about the basic concepts of computer, on overcoming these misconceptions and on their attitudes to computer lessons. The author found that students are more successful in learning *the basic concepts of computer* by means of an educational material based on the conceptual change approach.

Investigating how university students conceive the concept of computer, Vural, Yuksel and Coklar (2008) and Coklar, Vural and Yuksel (2010) found that students of Computer Engineering often produce metaphors about structural characteristics of computers whereas students of Computer Teaching produce metaphors about their functions. Furthermore, it was discovered that the latter group of students also produce metaphors about the educational aspect of computers. Erdogan and Gok (2008) studied how prospective teachers conceive technology through metaphor analysis, too. They observed that their perception significantly varies depending on gender, academic achievement and access to technology. Merdivan (2007) stated that different kinds of metaphors used for teaching hyper texts affect the connections established by students in hyper texts. Teleoacl (2004) illustrated how important the metaphors used in computer terminology are in the process of translation. Leong (1988) dealt with learning of metaphors on computer whereas Falconer (2008) assessed the use of metaphors on online learning media.

A review of literature indicates that studies generally focus on determining the problems but solutions to these problems are often neglected. Furthermore, there are not any studies on the meanings assigned by children directly to the concept of computer. In the light of these facts, an attempt was made to depict children's mental structures concerning the concept of computer. Considering that concept mapping is one of the methods that can be used for revealing how children conceive the concept of computer -according to Anderson, Inman and Ditson (1996), *it makes concepts concrete, removes them from the mental world and facilitates learning concrete things-* (cited by Kilinc, 2007, 44), it should prove to be a favorable data collection tool. The researchers were motivated to use the method by

the fact that there was not any single study that designed the findings about children's world of learning concepts through concept mapping.

Materials and Methods

The study is based on a qualitative design and uses concept mapping in order to depict the meanings assigned by children in their minds to the concept of computer. Since the only purpose is to make a conceptual analysis, no statistical data are included. The stages of the design of the study are presented in Figure 1.

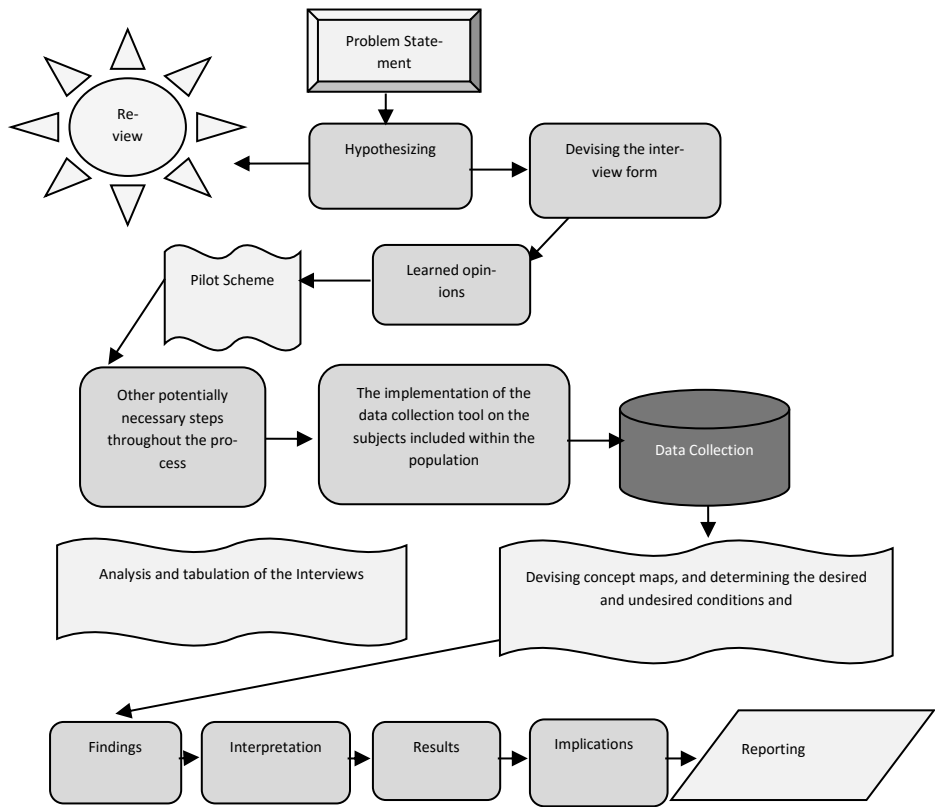


Figure 1.The stages of the study

Following problem statement, the review of literature commenced and continued till the stage of reporting. After the data collection tool was selected, it was implemented as a pilot scheme. Then, the actual implementation was carried out. The research report was prepared following data analysis and organization.

The Purpose of the Study: The purpose is to reveal what fifth grade students think about the concept of computer through concept maps and to show the meanings assigned by them to the concept on concept maps.

The population: The population was comprised of one hundred fifth grade students. The method of criterion sampling was used in order to determine the students to be interviewed. The underlying principle of this method is that all cases that meet a set of pre-specified criteria are studied. The criteria for the study were that the students must have a technological classroom with computers (TCC) and computer teachers in their school. Three classrooms thought to meet the criteria were selected from three different schools and interviews were conducted with them.

The Process of Devising the Data Collection Tools: As a data collection tool, an interview form was devised. The form consisted of questions that would reveal the meanings assigned by children to the concept of computer. The questions were composed in consideration for the curriculum of Information Technologies for primary schools and children's purposes of using computers. They were submitted to various specialists so as to determine whether they were appropriate for the purpose of the study and learned opinion was received (Erdemir, 2009). The form was finalized by omitting or revising the questions considered not appropriate for the purpose of the study.

Data Collection Method: In an attempt to unfold original ideas, brainstorming was employed during the implementation of the interview form. Open-ended questions were addressed to the students and the answers considered original were written on the board. The reason for doing so was to reveal the different concepts of computer in students' minds. Furthermore, a certain amount of time was allocated to all the students owing

to potential presence of shy ones. They were asked to rewrite their answers in the relevant section on the interview form that contained pre-composed questions. In this way, an opportunity was given to the students who were not able to provide an answer during brainstorming or those who wished to add something to their previous answers. Moreover, an attempt was made to expand the map with sub-questions that would result from the answers provided by the students during the process of brainstorming.

Data Analysis: The data obtained throughout the implementation were computerized. They were analyzed through content analysis. A particular table was composed for each question and the relevant sub-question addressed to the children and the answers were analyzed. The analysis revealed the desired and undesired conditions. In addition, those concepts that resulted from misspelling were considered as undesired conditions or misconceptions. The data from these tables were turned into concept maps, as can be seen in the section of findings. The undesired conditions were made clear on the maps in order to point to their misconceptions. On the other hand, some of the concepts were presented among both the desired and undesired conditions. For instance, Counter-Strike is one of the answers provided by children to the question What games do you associate with computers most? It is a fact that Counter-Strike has been played by children for many years, and thus it is included among the desired conditions. However, it is also considered as an undesired condition seeing that it contains violence and has adverse effects on the behaviors of an individual. This fact was taken into account during the process of composing the concept maps. Furthermore, similar concepts were grouped and reflected on the maps. Since the primary objective of the study was to reveal the children's perception of computers and the conceptual correlations between these perceptions, no statistical data were presented, but the type of the metaphoric structure in their perceptions was taken into consideration.

Validity and Reliability: The present paper made an attempt to meet the validity and reliability standards required in qualitative research. In order to ensure credibility, the students, during brainstorming, were made to fill

the data obtained from brainstorming in the forms handed out before the implementation. Furthermore, great care was taken to receive answers from shy students and different answers from the ones filled in the forms. In this way, an attempt was made to receive answers from all the students. During the implementation, two or more individuals were voluntarily exposed to listening to the implementation and they were asked to confirm the data on the computer. Therefore, the proofs of validity and reliability were strengthened.

Results

The findings of the study and the interpretation regarding these findings are presented on concept maps. These figures include what the concept of computer connotes to children; computer games from their perspective; similarities/differences between human beings and computers; and advantages and disadvantages of computers to human beings.

What the Concept of Computer Connotes to Children

Figure 2. presents what the concept of computer connotes to children on a concept map.

It can be concluded that the children's perceptions mainly represent the desired conditions. A look at their perceptions indicates that they can express the areas in which computers are generally used and that they are quite aware of computers. It is observed that children have no perceptions that represent the undesired conditions. No negative forms of thinking are included among what the concept of computer connotes to the children. A metaphoric analysis of their perceptions suggests that they generally use functional metaphors about computers. Examples include such functions of computers as *information*, *MSN (messaging)*, *music*, *speaker*, etc. Children assign structural metaphoric meanings to the concept of computer, too. *Electricity*, *a huge library* and similar expressions can be cited as examples. This finding supports those of Coklar, Vural and Yuksel (2010) and Vural, Yuksel and Coklar (2008). This finding might lead one to think

that those children who use structural metaphors will have a tendency towards engineering whereas those who use functional metaphors will be interested in computer teaching.

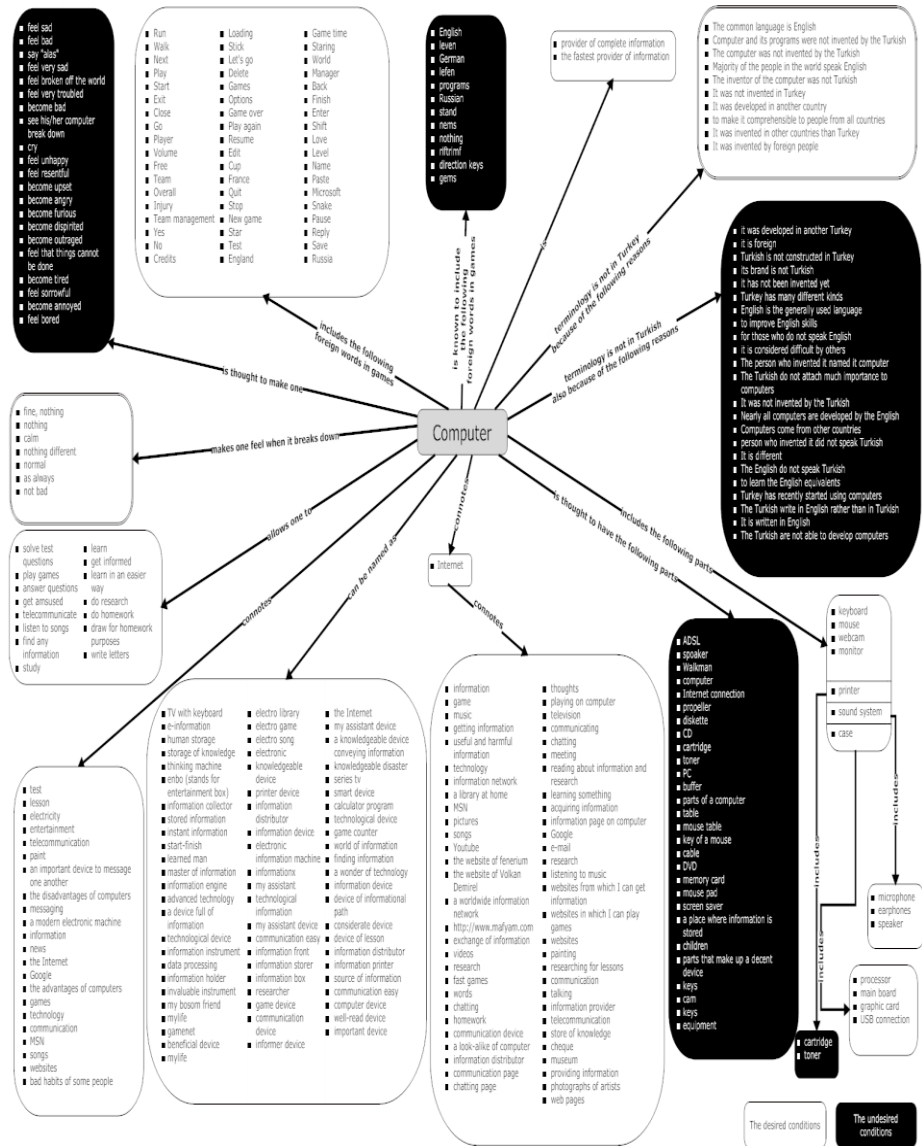


Figure 2. The concept of computer connotes to children on a concept map.

It is observed that the children generally coin compound names for computers. Furthermore, they sometimes make up imaginary, different and original names (enbo, arsisayar, etc.), though in small numbers. This might lead one to think that they are not very creative. A review of the names coined by children suggests that some of them are meaningless. Even so, they are included among the desired conditions owing the process of imagination involved. A metaphoric analysis of their perception shows that the concepts they substitute for computers have the characteristics of a human being rather than functional or structural metaphors. For instance, they coined the word *information writer* by combining *information* and *writer*, two properties owned by human beings. They also expressed the computer in the terms *my assistant*, *my bosom friend*, *considerate machine*, *knowledgeable machine* or similar other phrases. It can be argued that young children would rather use metaphors of personalization instead of structural or functional metaphors.

The children are familiar with nearly all parts of a computer (Figure 2). All the same, they assign undesired meanings to the parts of a computer such as *toner*, *propeller*, *buffer*, *table*, *speaker*. That the children regard any equipment about computers as their parts might indicate that they do have misconceptions. A look at the undesired conditions suggests that most of the expressions are about computers. For example, *toner* is a powder used in laser printers and photocopiers to form the printed text and images on the paper. In other words, it is a part of a printer. It is not directly related to a computer. Some of the undesired conditions result from misspelling. Furthermore, they consider external data storage units like *DVD* and *memory cards* as parts of a computer. This finding might lead one to think that they regard things around a computer as parts of a computer.

The children are aware of why computer terminology is not in Turkish. They maintain that this is caused by the fact that Turkey does not enjoy sufficient technological infrastructure. They also think that these concepts derive from English. This is the actual case when one enters any web-site on computer. The children believe that computer terms are coined in English because it is the most commonly used language in the world. However, some of the children gave the following reasons for why the names of the parts of a computer are not Turkish: *It still has not been invented*, *Turkish language is not constructed in Turkey*, *The person who invented it named*

it as computer, The Turkish write in English rather than in Turkish, It was not the Turkish who invented it etc., which are all included among the undesired conditions.

The children seem to be interested in the kind of web-sites that are based on entertainment or information purposes. As for the metaphors, they generally assign functional metaphors to the concept of the Internet. Examples include *information, game, communication, e-mail*, etc.

It is interesting that the children express their reaction when their computers break down as *it makes no difference*. In this case, they might have positive feelings about computers. Some of the children state that they feel *sad* or *bad* when their computers break down. They might react in a negative manner when their computers break down. They even *break off the world, feel angry*, etc. This finding indicates how addicted some children can be to computers. The phrase *breaking off the world* can be held as an example of structural metaphors. The children think that the phrase means *the inability to take pleasure from life and completely alienating oneself from it*.

The children encounter a lot of foreign words while playing computer games. Among the ones most encountered are *play, stop, Microsoft, snake*, etc, a fact which is not considered odd by the children. This finding might lead one to think that they have a positive attitude towards learning a foreign language and they can be taught a foreign language through computers in an easy way.

As far as computers are concerned, the first thing that comes to mind is computer games. It is interesting that the number of games that come to their mind is very high. This finding is an indicator of how far they are interested in computer games. Moreover, it seems that they have a wide vocabulary, which can be regarded as an advantage of computer games to education. On the other hand, they appear to have misconceptions about the foreign words they encounter while playing on computer. They confuse foreign languages with foreign words. No metaphoric findings are observed in their perception of computer games.

Computer Games from Children's Perspective

The children are exceedingly interested in computer games (Figure 3). In addition, they have a great deal of information about types of games, a fact presented among the desired conditions on the map. They group types of games under the following headings: tps (third person), intelligence, strategy, fight, action, sports, race, educational, adventure and others.

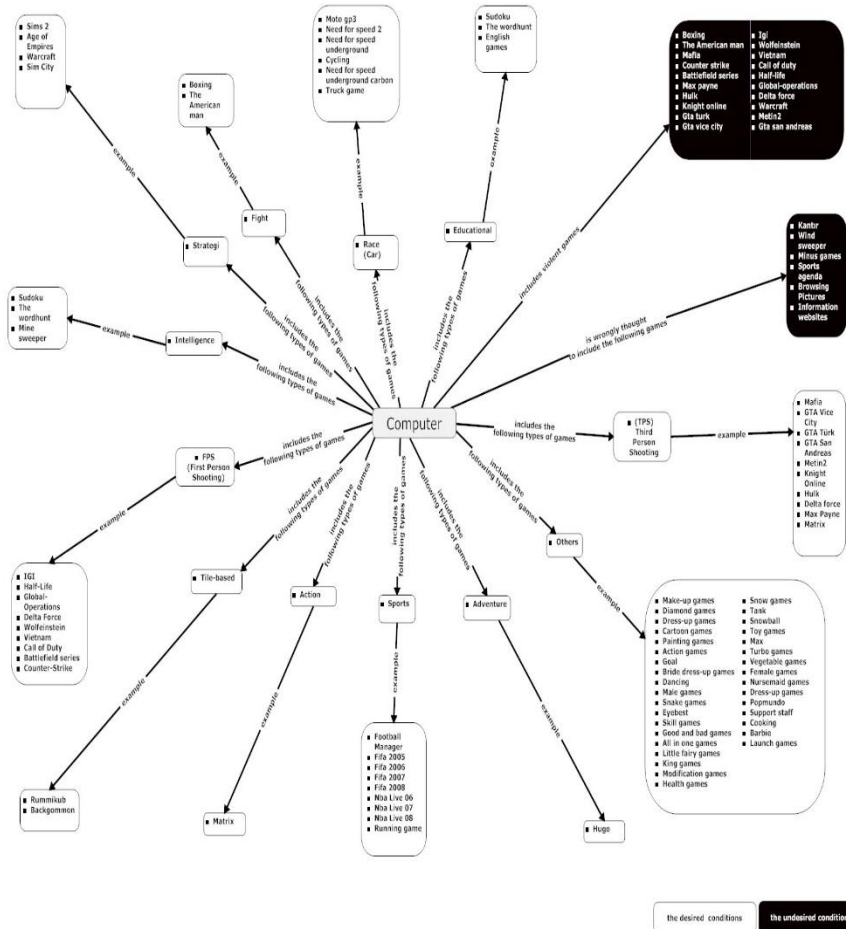


Figure 3. Computer games from children's perspective

The children make up names for or have misconceptions about computer games such as wind, minus games, browsing pictures, sports agenda etc. Some of these phrases are not a game and others are meaningless. They also play excessively violent games. It is known that excessively violent games have an affect on one's physical and physiological health; that such games prevent children from distinguishing between the real world and virtual world; and that children might have the same tendency to violence in their lives (Ozyutuncu Dogan, 2006). No metaphoric findings are observed in children's perceptions of categorizing computer games.

Similarities/Differences between Human Beings and Computers and Advantages/Disadvantages of Computers to Human Beings from Children's Perspective

The children generally base the similarities between computers and human beings on the notion information and they are quite conscious of the advantages and disadvantages of computers (Figure 4).

It can be concluded from the children's perceptions that they compare human beings to computers in mental ways. They also establish a part-organ relation between the two groups (computers have cams whereas human beings have eyes; both have a brain, etc.). Due to the fact that these relations have grounds, they are included among the desired conditions. According to the children, physical actions performed by human beings can be performed also by computers (both can play games, both can sing songs, etc.).

The children assign interesting meanings to computers such as the following: *human beings can make sound whereas computers have a monitor, both human beings and computers have a memory capacity, memory of a computer resembles that of a human being, computers have a case whereas we have a brain* and so on. A review of the undesired conditions suggests that the children sometimes establish an inaccurate part-organ relation (human beings can make sound whereas computers have a monitor, computers have speakers while human beings have ears, etc.). They can be said to have misconceptions about drawing a parallel between computers and other things. A look into their perceptions of metaphors indicates that the children use structural and personalization metaphors. Examples include *both have a brain* (while the brain of human beings is an inherent organ, the one in

computers is a hardware known as processor. What is meant here is that both are units in which operations are carried out) or both are smart (human beings are smart; however, computers have codes that carry out pre-programmed operations).

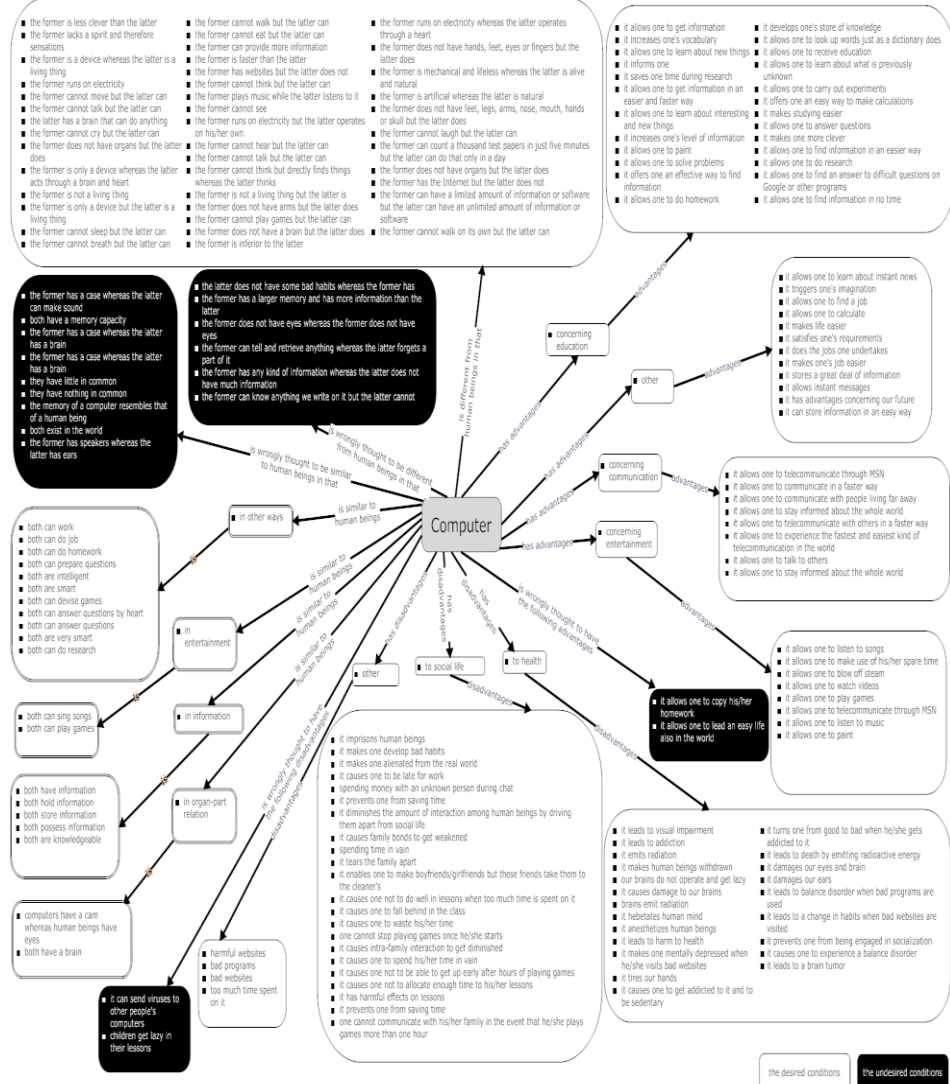


Figure 4. Similarities/differences between human beings and computers and advantages/disadvantages of computers to human beings from children's perspective

It can be concluded from the children's perceptions that they compare human beings to computers in mental ways. They also establish a part-organ relation between the two groups (computers have cams whereas human

beings have eyes; both have a brain, etc.). Due to the fact that these relations have grounds, they are included among the desired conditions. According to the children, physical actions performed by human beings can be performed also by computers (both can play games, both can sing songs, etc.).

The children assign interesting meanings to computers such as the following: *human beings can make sound whereas computers have a monitor, both human beings and computers have a memory capacity, memory of a computer resembles that of a human being, computers have a case whereas we have a brain* and so on. A review of the undesired conditions suggests that the children sometimes establish an inaccurate part-organ relation (human beings can make sound whereas computers have a monitor, computers have speakers while human beings have ears, etc.). They can be said to have misconceptions about drawing a parallel between computers and other things. A look into their perceptions of metaphors indicates that the children use structural and personalization metaphors. Examples include *both have a brain* (while the brain of human beings is an inherent organ, the one in computers is a hardware known as processor. What is meant here is that both are units in which operations are carried out) or both are smart (human beings are smart; however, computers have codes that carry out pre-programmed operations).

The children are aware that human beings are natural and alive whereas computers are artificial and lifeless. They can distinguish between what is alive and what is lifeless. Furthermore, they know that some of the physical actions performed by human beings cannot be performed by computers. According to the children, it is clear that a computer cannot laugh or cry. They are aware of the fact that computers do not have emotions; that they, unlike human beings, cannot think; and that computers only obey the orders.

On the other hand, the children have some conflicting views such as *human beings do not have bad habits, which is not the case for computers* and *computers do not have eyes, but computers have*. They also have the following

misconceptions: computers know everything, they have a larger memory than human beings and any kind of evil and harm is caused by computers. It is observed that the children do not have metaphoric perceptions about the similarities and differences between human beings and computers.

The children list the advantages of computers as extensive research, lessons, homework, games, entertainment, telecommunication and communication. Those children who use computers for doing lesson and research regard them as a kind of library. Moreover, the children are aware that computers can perform, on their own, the functions of devices that include a number of multimedia features. According to them, it is an advantage of computers to provide instant news. This finding suggests that the children are familiar with news websites. On the other hand, they consider computers as an opportunity to copy their homework. This finding might indicate that they take the easy way out and copy their homework on the computer.

The children are quite conscious about the disadvantages of computers (the concept map in Figure 4). They place a particular emphasis on the disadvantages of computers to human health and social life. It is a known fact that radiation is harmful to human health (Mutlu, Senh and Toros, 2003). It can be concluded from their perceptions that the children are aware of this fact. Furthermore, computers are known to cause one to develop an addiction to them (Cengizhan, 2003). The children are observed to know about addiction to computers and what kind of harmful effects the addiction can have on their social life. They regard spending too much time on computers as a waste of time, which is a very positive perception. In addition, they stay informed about current news on the drawbacks of computers. Such expressions as *bad websites*, *bad software* and *developing habits by surfing bad websites* indicate that the children are aware of the fact that they might get harmed owing to the Internet or software.

The children express that other computers might send viruses to their computer, which suggests that they are not able to realize that computer-related threats are actually human-induced ones. They have such structural metaphors as *computers anesthetize human beings* (anesthetization occurs through tranquilizers or drugs taken by the body) and *computers imprison human beings* (imprisonment takes place in a prison; here they use the word to mean causing one to get addicted).

Discussion

The fifth grade students assign various meanings to the concept of computer and have several misconceptions about it. In addition to structural and functional ones, the metaphors they use are generally in the form of personalization. This finding might be considered natural seeing that children are more often engaged in concrete thinking.

Judging from the names they make up to refer to a computer, it can be argued that the children are not very creative. It is observed that the children are familiar with most of the parts of computers. Nevertheless, they wrongly consider the external storage units as parts of computers. Fifth grade students should be enabled to produce creative ideas and develop their metaphoric perceptions by getting them to read books on computers, to visit fairs, to watch visual materials and so on. Furthermore, they should be provided in their learning environment with the opportunity to reinforce what they know and to correct what they wrongly know.

The children have an idea about the disadvantages of computers to human health and social life. All the same, they overreact to computer breakdowns. The reason for this might be that they use computers and the Internet for entertainment purposes. As for types of games, they list fps (first person), tile-based, tps (third person), intelligence, strategy, fight, action, sport, race, educational, adventure and others. Therefore, children and parents should be informed about computer addiction and radiation emitted by computers. Moreover, parents should organize those activities that will teach their children to avoid anything that is harmful to their physiological health. Their overreactions to computers could be abated through support from guidance and psychological counseling units.

The fifth grade children are familiar with most of the foreign words they encounter while playing games, which indicates that it can be easy to teach foreign languages through computer games. It can be proposed that what children know, regardless of the lesson, should be maintained through games that are devised in accordance with the curriculum. Curriculum about computers might be based on the meanings assigned by children to the concept of computer.

References

- Ackerman, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference?, *Paper Peresented at the Summer Institute*, Mexico City: Future of Learning Group Publication.
- Agca, N. (2006). İlkogretim 6. sinif ogrencilerinin bilgisayar ile ilgili temel kavramlar konusunda kavramsal degisim yaklasiminin yasadiklari yanilgilarina ve kavram yanilgilarinin giderilmesine ve bilgisayar dersindeki tutumlarına etkisi, *Yayımlanmamis Yuksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Universitesi, Egitim Bilimleri Enstitusu.
- Alver, F. (2004). Neil Postman'in cocuklugun yok olus surecinde iletisim teknolojisi elestirisinin elestirisi, *Iletisim: Arastirmalari*, 2(2), 129-14.
- Baslamis, C. (22 Haziran 2005). Bilgisayar Oyunu Oldurdu. *Milliyet Gazetesi*. Retrieved July 1st, 2008, from<<http://www.milliyet.com.tr/2005/06/22/yasam/yas08.html>>.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. New York:Routledge.
- British Columbia Ministry of Education. (1996). *Information technology 8 to 10: Integrated resource package*. Retrieved March 12nd 2011, from<<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/it810.pdf>>.
- Brooks, J. G., & Brooks, M.G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*. 57(3), 18-24.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Casasanto, D., Fotakopoulou, O., & Boroditsky, L. (2010). Space and time in the child's mind: Evidence for a cross-dimensional asymmetry, *Cognitive Science*, 34, 387-405.
- Catholic Schools Office (2007). Elementary and Middle School Technology Curriculum Guidelines, Diocese of Erie, Retrieved March 16th, 2011, from <www.eriercd.org/pdf/schools/techstandards.pdf>.
- Cekbas, Y., Yakar, H., Yildirim, B. & Savran, A. (2003). Bilgisayar destekli egitimin ogrenciler uzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2 (4), Retrieved March 8th, 2008, from <<http://www.tojet.net/articles/2411.htm>>.

- Cengizhan, C. (2003). *Ogrencilerin Bilgisayar ve Internet Kullaniminda Yeni Bir Boyut :Bagimlilik*. Retrieved April 23rd, 2008, from<http://mimoza.marmara.edu.tr/~cahit/Yayin/bildiri/PDR2005Bil/PDR2005_Bildiri.pdf>.
- Cynthia, S. (1988). *Computer environments for children: A reflection on theories of learning and education*. MIT press.
- Coklar, N., Vural, L. & Yuksel, I. (2010). Bilgisayar muhendisligi ile bilgisayar ve ogretim teknolojileri egitimi son sinif ogrencilerinin bilgisayar kavramina iliskin gelistirdikleri mecazlar, *Kuramsal Egitimbilim*, 3 (1), 1-28.
- Cunningham, C. M., Lachapelle, C., & Lindgren-Streicher, A. (2005). Assessing elementary school students' conceptions of engineering and technology, *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.
- Davidson, C. N., Goldberg, D. T., & Jones, Z. M. (2010). *The future of thinking: Learning institutions in a digital age*. Massachusetts: The MIT Press.
- Druin, A. (1999). Cooperative inquiry: Developing new technologies for children with children, In *Proceedings of HCHIL 14* (pp. 592-599), Pittsburgh, PA: ACM Press.
- Druin, A., Bederson, B., Boltman, A., Miura, A., Knotts-Callahan, D., & Platt, M. (1999). Children as our technology design partners. In A. Druin (Ed.), *The design of children's technology* (pp. 51-71). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- EARGED. (2008). *Internet kafelerin ogrenciler uzerindeki etkisi*, Ankara: T.C. Milli Egitim Bakanligi Egitimi Arastirma ve Gelistirme Dairesi Baskanligi.
- Erdemir, E. (2009). *Ilkogretim 5.sinif ogrencilerinin bilgisayar kavramina yukledikleri anlamlar: Bir kavram haritasi calismasi, Yayimlanmamis Yuksek Lisans Tezi*, Tokat: Gaziosmanpasa Universitesi, Sosyal Bilimler Enstitusu.
- Erdogan, T. & Gok, B., (2008). Sinif ogretmeni adaylarinin teknoloji kavramina iliskin algilarinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. 8. *Uluslararası Egitim Teknolojileri Konferansi*, Eskisehir: Anadolu Universitesi.

- Erginer, E. (2006). Yeni ilköğretim programları gerçekten yapılandırıcı mı? Bir fikir taraması, *İlköğretim*, 4, 46-47.
- Erginer, E. (2008). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*, Gelştirilmiş 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Falconer, L. (2008). Evaluating the use of metaphor in online learning environments. *Interactive Learning Environments*, 16 (2), 117-129.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined, *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Gedizgil, Z. & Deryakulu, D. (2008). Kavram haritalamanın bilgisayardan hoşlanma ve bilgisayar dersine yönelik güdülenme üzerindeki etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34: 106-115.
- Gedizgil, Z. (2006). Kavram haritalama stratejisinin ilköğretim öğrencilerinin bilgisayara ilişkin tutumları ve bilgisayar dersine yönelik güdülenmeleri üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jane, B., & Robbins, J. (2004). Grandparents supporting children's thinking in technology, *Proceedings of the 2004 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*.
- Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7 (3), 253-256.
- Kilinc, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 21-48.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*, (Çeviren: G.Y. Demir), İstanbul: Paradigma Yayınları. Lakoff, G. (1987). The Death of Dead Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 2 (2), 143-147.
- Lee, J., & Spires, H. (2009). What students think about technology and academic engagement in school: Implications for middle grades-teaching and learning, *AACEJ*, 17(2), 61-8.
- Leong, C. K. (1988). On the computer metaphor for learning. *Canadian Journal of Special Education*, 4 (1), 3-7.
- MEB (2006). *İlköğretim bilgisayar dersi (1 - 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merdivan, E. (2007). Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğrenimine etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Mutlu, B., Sen, O., & Toros, H. (2003). Ultraviyole radyasyonun insan sa-
glığı üzerine etkileri. III. *Atmosfer Bilimleri Sempozyumu*, İstanbul: İs-
tanbul Teknik Üniversitesi.
- NYSED (2005). Mathematics, sciences, and technology (mst), resource
guide with *core curriculum (elementary science core curriculum)*, The
State Education Department, New York: The University of the
State of New York.
- Ontario Ministry of Education. (1999). *The Ontario curriculum grades 9 and
10: Technological education*. Retrieved March 12nd 2011,
from<[http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/second-
ary/teched910_curr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/second-
ary/teched910_curr.pdf)>.
- Oztutuncu Dogan, F. (2006). Bilgisayar oyunlari ve cocuklar: Bilgisayar
oyunlarindaki siddet. *Yeni Symposium Psikiyatri, Noroloji ve Davranis
Bilimleri Dergisi*, 44 (4), 161-164.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, computers and powerful ideas*. New
York: Basic books.
- Papert, S. (1980). Teaching Children Thinking, *Contemporary Issues in Tech-
nology and Teacher Education*, 5(3/4), 1-10.
- Papert, S. (2005). You can't think about thinking without thinking about
thinking about something. *Contemporary Issues in Technology and
Teacher Education*, 5(3/4), 366-367.
- Piyanci, B. (2007). İlkogretim altinci sinif ogrencilerinin bilgisayar
dersindeki akademik benlik kavramlari ile basarilari arasindaki
iliski. *Yayimlanmamis Yuksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylul Univer-
sitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Plano Independent School District. (1998). Plano ISD Elementary Technol-
ogy Literacy Guide, Elementary Curriculum Plano ISD, Retrieved
March 16th, 2011, from <[http://k-12.pisd.edu/currinst/eleme-
men.htm](http://k-12.pisd.edu/currinst/eleme-
men.htm)>.
- Postman, N. (1994). *Televizyon: olduren eglence*[*Amusing ourselves to death
public discourse in the age of show business*] (Ceviri: Osman Akinhay),
İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Cocuklugun yok olusu*[*The disappearance of childhood*]
(Ceviri: Kemal İnal), Ankara: Imge Kitabevi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants:Do they really
think differently?, *On the Horizon*, 9(6), 1-9.

- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, Y. & Price, S. (2009). How Mobile Technologies Are Changing the Way Children Learn. In A. Druin, (Eds.). *Mobile technology for children: Designing for interaction and learning*(pp: 3-22). Burlington, MA: Morgan.
- Sasan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yasadikca Eğitim Dergisi*, (74-75), 49-52.
- Schacter, J. (1999). The impact of education technology on student achievement: What the most current research has to say?, *Milken Exchange on Education Technology*, California: The Milken Family Foundation.
- Schacter, J., & Fagnano, C. (1999). Does computer technology improve student learning and achievement? How, when, and under what conditions?, *Journal of Educational Computing Research*, 20(4), 329-343.
- Senemoglu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretimi: Kuramdan uygulamaya*, Gelistirilmiş 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Sesko, S. C. (1999). Perceptions of a new medium: Gifted children think about computers, *Proceedings of the Annual Conference of the American Educational Research Association*.
- Teleoacă, A. I. (2004). Computer collocations and computer metaphors, *Translation Journal*, 8 (3), Retrieved March 10th, 2009, from <<http://ac-curapid.com/journal/29colloc.htm1>>.
- Tuncer, N. (2002). Polisi olmayan şehir: İnternet, *Coluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 3 (13), 12-1.
- Unsworth, L., Thomas, A., & Simpson, A. M. (2005). *Children's literature and computer based teaching*. McGraw-Hill Education (UK).
- Vural, L., Yuksel, I. & Coklar, A. N. (2008). Bilgisayar mühendisliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi son sınıf öğrencilerinin bilgisayar kavramına ilişkin geliştirdikleri mecazlar. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seckin Yayıncılık.
- Zevenbergen, R., & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 37-44.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdemir, E. & Erginer, E. (2016). A qualitative picture of the concept of computer in Turkish children's minds. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 20-46

Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi¹

*

Ayşe Ece Yorgancı* – Hasan Bozgeyikli**

*Öğretmen, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri, Türkiye

E-Posta: ece_kubas@hotmail.com

**Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

E-Posta: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Öz

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçelerindeki 15 ilköğretimde görev yapan 300 sınıf öğretmeninden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarında cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf mevcudu değişkeni açısından kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık ve iletişim alt boyutlarında kıdemi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Kişilerarası Öz Yeterlilik, Örgütsel Güven

¹ Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinin bir bölümüdür.

Examination of Class Teachers' Interpersonal Self Efficacy Beliefs and Organizational Trust

*

Abstract

In this study which aims to determine the interpersonal self-sufficiency perceptions and organizational trust of the classroom teachers, it was questioned whether determine the interpersonal self-sufficiency perceptions and organizational trust of the classroom teachers who works in the central townships of Kayseri province changes according to some variables. With this aim usable data was obtained from 300 classroom teachers from 15 central schools. Survey method was used in this study. There was no significant difference between gender, marital status and job experience variables and interpersonal self-sufficiency perceptions and organizational trust of the classroom teachers, but the interpersonal self-sufficiency perceptions and organizational trust of the teachers who works in crowded classrooms were higher. There was no significant difference found between organizational trust perceptions and gender and marital status variables, but there were significant differences between job experience and classroom size variables. Teachers whose job experience is higher had higher organizational trust levels in the sub dimensions of sensitivity and communication. In the study there was a positive relationship between self-sufficiency perceptions and organizational trust levels of classroom teachers in terms of all sub dimensions.

Keywords: Classroom teachers, Interpersonal self-sufficiency, Organizational trust

Giriş

Eğitim öğretim sürecinin temel yapı taşı olan öğretmenlere eğitim var olduğu günden beri çok önemli misyonlar yüklenmiştir. Öyle ki öğretmen artık öğrenci için bir rehber vazifesi görmekte, onu bilgiyi keşfetmeye yönlendirmektedir. Bu rehberlik vazifesi yapılırken de sınıf ortamında hem öğrencinin hem de öğretmenin gerçekleştirilen işe ilişkin motivasyonunun yüksek seviyede tutulması gerekmektedir (Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin, kendilerinden beklenen yeterliklerin farkında olup bu yeterlikleri yerine getirmek için çaba göstermeleri aynı zamanda kendilerine duydukları güveni ve başarılı olacaklarına ilişkin inançlarını da artıracaktır. Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli hissetme durumları son yıllarda sıkça gündeme gelen konular arasındadır. Bu durum daha çok öz yeterlik inancı veya öz yeterlik algısı kavramlarıyla ifade edilmektedir.

Öz yeterlik kavramının teorik temeli Albert Bandura (1977) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teori kuramına dayanmaktadır. Öz yeterlik kavramı, davranış değişiklikleri sürecine ilişkin farklı bakış açılarını genellikle fonksiyonel olmayan engellemeleri açıklamaktadır. Bandura (1977), bilişsel süreçlerin değişikliğe aracılık ettiğini ve bilişsel olayların mevcut performanstan ortaya çıkan ustalık deneyimlerinden etkilendiğini varsaymıştır. Bandura, öz yeterlik algısının bireyin etkinlik seçimini, güçlükler karşısındaki dayanıklılığını, çaba düzeyini ve performansını etkilediğini ileri sürmektedir. Bandura'ya göre (1977), bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için büyük çaba göstermekte, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmemekte, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar. Bandura'nın öz yeterlilik inanç kuramı; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir (Yılmaz, 2004). Bandura'ya göre (1997) bir öğretmenin öz yeterlik algısı, onun konu

alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bandura, öğretmenin etkililiğinin kısmen sınıf yönetimini sürdürmedeki öz yeterlik inancıyla belirlendiğini belirtmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanabilir (Atıcı, 2000). Güçlü öz yeterlik inancı olan öğretmenlerin uygun teknikler kullandıklarında ve biraz da ilave çaba gösterdiklerinde en güç öğrencilerin bile öğrenebildiklerini; sınıfta akademik etkinliklere daha çok zaman ayırdıklarını; güçlük yaşayan öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlayacak destekleri sağladıklarını ve onların akademik gelişimlerini ödüllendirdiklerini; daha iyi ders planları hazırlayıp uyguladıklarını, öğrencilerini tartışmaya katmada daha becerili olduklarını göstermektedir (Bandura, 1997; Ghait ve Yaghi, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Glickman ve Tamashiro, 1982; Guskey, 1984: Akt., Kaner, 2010).

Öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, kendilerine olan güven ve başarılı olacaklarına ilişkin inançlarının, öğrencilerinin yaşamlarına olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim eğitim-öğretimin temel taşları olan öğretmenlerin içerisinde; en çok zaman geçirilen, temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği sınıf öğretmeninin öğrenci üzerindeki etkisi büyüktür (Kalkan, 2012) Bu nedenle, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden kazanacağı bilgi, tecrübe ve iyi ahlak da çocukların karakterlerinin şekillenmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inancının dışında bu araştırmada incelenen konulardan bir diğeri de örgütsel güven düzeyleridir. Sınıf öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının örgütsel güven düzeyini etkileyen değişkenlerden biri olduğu düşünüldüğünde araştırılması gereken konulardan biri de örgütsel güven düzeyine ilişkin bilgilerdir. Ayrıca öz yeterlik ve güven kavramlarına ilişkin alan yazın incelendiğinde “öz yeterlik” ve “özgüven” kavramlarının birbiriyle oldukça örtüşmesi, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısının ve örgütsel güven düzeyini etkileyecek bir unsur olup olmayacağı sorusunu akla getirmektedir. Baltaş’a göre (2002), güven duygusunun yorumlanması üç bölüme ayrılabilir: (1) Kendine güven duymak, (2) Güvenilir olmak, (3) Başkalarına güven duymak.

İnsanın kendine güven duyması; kendisini ve sınırlarını kabul etmesiyle başlar ve kendi iç sesine kulak vermesiyle biçimlenir. Kendine güven, güvenilir olmanın ve başkalarına güvenmenin temelini oluşturur (Baltaş, 2002). Özgüven, bireyin kendisinden memnun olması, kendisi ve çevresiyle barışık yaşaması anlamına gelmektedir. Özgüven, hem bireyin kendi ile olan ilişkilerinde hem de çevresiyle olan ilişkilerinde önemli bir etkidir. Ayrıca özgüven, bireye çevresinin kendisine güvenilir bir insan olduğu beklentisine sokacaktır (Yılmaz, 2006).

Örgütsel güven kavramının bel kemiği olan “başkalarına güven duyma” hali, Baltaş’ın (2002) yaptığı sıralamaya göre “kendine güven duymak (özgüven)” ve “güvenilir olma” halinden sonra gelişen bir durum olarak ifade edilmektedir. Kısacası özgüveni olan ve güvenilir olan bireyler başkalarına da güven duyabilir şeklinde yorumlanabilir.

Güven kavramı kişisel ve toplumsal ilişkilerin yanı sıra örgütsel yaşam için de önem taşımaktadır. Ekonomik ve sosyal hayatta, özellikle de çalışma hayatı içinde güven, insan vücudundaki kan kadar işlevseldir (Ören, 2007). Örgütsel güven; çalışanların riskli ve belirsiz durumlarla karşılaştıklarında, örgütün taahhütlerinde ve davranışlarında tutarlı olacağına dair olumlu beklentilerin ve örgüt üyelerinin iyiliği için karşılıklı saygı, sevgi ve nezakete dayalı uyumlu ilişkilerin bir sonucudur (Yılmaz, 2006).

Örgütsel güven kavramı, “işgörenlerin yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesi” olarak ifade edilmektedir (Yaşar, 2005). Asunakutlu (2002) örgütsel güveni, örgüt içinde tüm üyelerin katılımıyla oluşan psikolojik bir ortam olarak değerlendiren, Kalemci Tüzün (2006) ise, örgüt içinde oluşan güven iklimi olarak tanımlamıştır. Örgüt içinde güven, bir sosyal sermaye şekli ve örgütün diğer örgütler tarafından taklit edilemeyen örtük bilgisidir (Jones ve George, 1998, Akt: Erdem, 2003).

Eğitim örgütleri ulusun yaşam sorunlarını çözmeye katkıda bulunan, bireylerarası ilişkileri geliştirmede etkili olan ve daha iyi yaşama koşulları sağlamaya yardımcı örgütlerdir (Başaran, 2006). Bu sebeple okul içinde güven olgusunun konumlandığı yer, diğer örgütlere kıyasla çok daha önemlidir (Yılmaz, 2006). Çünkü eğitim örgütleri bireyde olumlu davranış

değişikliğinin amaçlandığı ve çıktılarının uzun vadede tüm toplumu etkilediği örgütlerdir. Öğretmenler ise bu örgütün en temel ögesidir.

Sonuç olarak güven, genelde örgütsel yaşamda ve özelde ise birer eğitim örgütü olan okulların yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Tüm örgütlerde olduğu gibi, okullarda da iş görenlerin örgütlerine ilişkin güven düzeyleri, hem bireysel edimi, hem de okulların örgütsel edimini doğrudan etkilemektedir. Bu etkinin oluşturulmasına ilk adım, işgören-örgüt arasında gerçekleşen psikolojik sözleşmenin ne düzeyde güvene dayalı olduğuna ilişkin algıları belirleyebilmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri yanıtlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerin örgütsel güven algılarını saptamaktır. Çünkü öğretmenler, her toplumda eğitim kurumunun temel örgütleri olan okulların eğitimsel işgörülerini gerçekleştirmelerinde stratejik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu kritik konumları, okulda örgütsel güvenin oluşturulmasından sürdürülmesine ve sonuçlandırılmasına kadar bütün aşamalarında dikkatle göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretmenler, eğitimdeki değerler sisteminin yalnızca oluşturucusu değil, aynı zamanda tipik bir taşıyıcısı ve temsilcisidir. Yukarıdaki açıklamalarda okullar için örgütsel güvenin önemli bir faktör olduğu ve kurumdaki etkileşimin bir sonucu olduğu açıklanmıştır. Kişiler arası öz yeterlik ve bazı değişkenlerin okulların örgütsel güven düzeylerini etkileme durumlarının bilinmesinin alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri okuttukları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterliği ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklemi, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilikleri ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla genel tarama modeli ve genel tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Kayseri İl Merkezindeki Kocasinan, Melikgazi, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi yöntemle belirlenen ve 15 ilkokulda görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Kişilerarası öz yeterlilik algılarını belirleyebilmek için “Kişilerarası Öz Yeterlilik Ölçeği”, örgütsel güven algılarını belirleyebilmek için “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılacaktır. Veri toplama araçları aşağıda genel olarak tanıtılmıştır.

Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlilik Ölçeği (ÖKYÖ): Brouwers ve Tomic (2002) tarafından, öğretmenlerin (a) sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, (b) meslektaşlarından destek elde etme ve (c) idarecilerinden

destek elde etme yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçek yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Çapri ve Kan tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0.93, alt ölçekler için sırasıyla 0.91, 0.91, 0.89 olarak bulunmuştur.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ), öğretmenlerin görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek için Daboval, Comish, Swindle ve Gaster'ın 1994 yılında geliştirdiği bir ölçektir. Kamer (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda güvenilirlik testinde Alpha değeri 0,96 bulunmuştur. Ölçeğin okullara yönelik tekrar uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik açısından sınanması Yılmaz (2005) tarafından da yapılmıştır. Yılmaz (2005) da, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları çalışanlara Duyarlılık .95; Yöneticiye Güven .95; Yeniliğe Açıklık .75 ve İletişim Ortamı alt boyutu ise .92 bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeğinden aldıkları puanların *cinsiyeye ve medeni durum* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, *mesleki kıdem ve sınıf mevcudu* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA), ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla *TUKEY testi*, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik İnançları ile Örgütsel Güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemleri takip edilerek sunulmuştur.

1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları

Alt Boyutlar		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss.	t	P
Kişilerarası Özyeterlilik Algısı	SYÖY	Kadın	147	15,78	4,298	.151	.880
		Erkek	153	15,71	4,466		
	İDÖY	Kadın	147	46,70	13,249	.087	.931
		Erkek	153	46,55	15,566		
	MDÖY	Kadın	147	8,18	2,831	-,799	.425
		Erkek	153	8,46	3,093		
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	Kadın	147	29,36	12,432	,209	.440
		Erkek	153	30,54	13,877		
	İletişim Ortamı	Kadın	147	23,76	9,756	,401	,689
		Erkek	153	23,30	9,881		
	Yeniliğe Açıklık	Kadın	147	11,59	4,576	,393	,695
		Erkek	153	11,37	4,794		
	Çalışanlara Duyarlılık	Kadın	147	46,70	13,249	,087	,931
		Erkek	153	46,56	15,566		

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ($t=0.151$; $p>0.05$); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ($t=0.087$; $p>0.05$, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ($t= -0,799$; $p>0.05$); cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutunda ($t=0.209$; $p>0.05$); iletişim ortamı alt boyutunda ($t=0.401$; $p>0.05$, yeniliğe açıklık alt boyutunda ($t= 0,393$; $p>0.05$); çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise ($t=0,087$; $p>0.05$) olduğu; buna göre, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ($t= -.262$; $p>0.05$); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ($t=-1,187$; $p>0.05$); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ise ($t=-.496$; $p>0.05$); medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre medeni durum faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları

	Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	X	ss.	t	P
Kişilerarası Özyeterlilik Algısı	SYÖY	Evli	265	15,72	4,319	-,262	,795
		Bekâr	35	15,94	4,862		
	İDÖY	Evli	265	46,29	14,584	-1,187	,241
		Bekâr	35	49,17	13,341		
	MDÖY	Evli	265	8,29	2,996	-,496	,622
		Bekâr	35	8,54	2,758		
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	Evli	265	11,43	4,687	,703	,250
		Bekâr	35	11,80	4,702		
	İletişim Ortamı	Evli	265	23,42	9,609	-,507	,612
		Bekâr	35	24,31	11,311		
	Yeniliğe Açıklık	Evli	265	46,29	14,584	-,434	,665
		Bekâr	35	49,17	13,341		
	Çalışanlara Duyarlılık	Evli	265	11,43	4,687	-1,109	,268
		Bekâr	35	11,80	4,702		

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutunda ($t=0,703$; $p>0.05$); iletişim ortamı alt boyutunda ($t= -.507$; $p>0.05$), yeniliğe açıklık alt boyutunda ($t= -.434$; $p>0.05$); çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise ($t=-1,109$; $p>0.05$) olduğu; buna göre, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre medeni durum faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	X	ss.	F	P
Kişilerarası Özyeterlik Algısı	SYÖY	0-10 Yıl	52	16,46	4,189	
		11-20 Yıl	124	15,98	4,368	
		21-25 Yıl	50	15,16	4,551	1,204
		26 Yıl ve Üzeri	74	15,24	4,385	,309
	İDÖY	0-10 Yıl	52	8,96	2,520	
		11-20 Yıl	124	9,44	3,729	
		21-25 Yıl	50	10,28	4,536	1,083
		26 Yıl ve Üzeri	74	9,47	3,953	,356
	MYÖY	0-10 Yıl	52	8,37	2,744	
		11-20 Yıl	124	8,44	3,013	
		21-25 Yıl	50	8,52	3,046	,514
		26 Yıl ve Üzeri	74	7,96	3,009	,673
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	0-10 Yıl	52	45,17	11,954	
		11-20 Yıl	124	45,92	15,731	
		21-25 Yıl	50	47,90	15,722	,615
		26 Yıl ve Üzeri	74	47,97	12,946	,606
	İletişim Ortamı	0-10 Yıl	52	9,25	3,041	
		11-20 Yıl	124	10,97	4,815	
		21-25 Yıl	50	12,32	5,044	5,692*
		26 Yıl ve Üzeri	74	12,27	4,576	,001
	Yeniliğe Açıklık	0-10 Yıl	52	22,21	8,901	
		11-20 Yıl	124	23,08	10,325	
		21-25 Yıl	50	23,90	9,436	,928
		26 Yıl ve Üzeri	74	24,93	9,769	,428
	Çalışanlara Duyarlılık	0-10 Yıl	52	28,33	11,990	
		11-20 Yıl	124	27,70	12,774	
		21-25 Yıl	50	32,10	15,032	3,745
		26 Yıl ve Üzeri	74	33,45	12,587	,011

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik (SYÖY) inancı alt

boyutunda ($F=1,204$, $p>0.05$); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlilik (İDÖY) inancı alt boyutunda ($F=1,083$, $p>0.05$); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlilik (MDÖY) inancı alt boyutunda ($F=0,514$, $p>0.05$); kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre kıdem yılının sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre yöneticiye güven alt boyutunda ($F=0.615$, $p>0.05$) ve yeniliğe açıklık alt boyutunda ($F=0.928$, $p>0.05$) öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, iletişim ortamı alt boyutunda ($F=5.692$, $p<0.05$) ve çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ($F=3.745$, $p<0.05$) anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. İletişim ortamı ve çalışanlara duyarlılık alt boyutlarında gruplar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY Testi sonuçları 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) KIDEM	(J) KIDEM	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
İletişim Ortamı	0-10 Yıl	11-20 Yıl	-1,718	,103
		21-25 Yıl	-3,070*	,004
		26 Yıl ve Üzeri	-3,020*	,002
Çalışanlara Duyarlılık	11-20 Yıl	0-10 Yıl	-,625	,991
		21-25 Yıl	-4,398	,183
		26 Yıl ve Üzeri	-5,744*	,015

* $p<0,05$

Tablo 3.1. incelendiğinde iletişim ortamı alt boyutunda 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algılarının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin

algılarının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık algılarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir.

4. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ve örgütsel güven düzeyleri okuttukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ve örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ($F=3,333$, $p<0.05$); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ($F=4,151$, $p<0.05$); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ($F=7.373$, $p<0.05$); sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre yöneticiye güven alt boyutunda ($F=2,910$, $p>0.05$) ve yeniliğe açıklık alt boyutunda ($F=2.677$, $p>0.05$) öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık görülmezken, iletişim ortamı alt boyutunda ($F=4.058$, $p<0.05$) ve çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ($F=3.860$, $p<0.05$) anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik (SYÖY) inancı, idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (İDÖY) inancı ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı boyutlarında ve iletişim ortamı ve çalışanlara duyarlılık alt boyutlarında gruplar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY Testi sonuçları 4.1. de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Değişkenler		Sınıf Mevcudu	N	X	ss.	F	P
Kişilerarası Özyeterlilik Algısı	SYÖY	20'den az	45	15,04	4,216		
		21-30 arası	169	15,42	4,342	3,333*	,037
		31 ve Üzeri	86	16,74	4,412		
	İDÖY	20'den az	45	8,78	2,557		
		21-30 arası	169	9,22	3,875	4,151*	,017
		31 ve Üzeri	86	10,45	3,916		
	MYÖY	20'den az	45	8,49	2,617		
		21-30 arası	169	7,80	2,804	7,373*	,001
		31 ve Üzeri	86	9,27	3,223		
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	20'den az	45	26,84	13,506		
		21-30 arası	169	29,53	13,143	2,910	,056
		31 ve Üzeri	86	32,44	12,787		
	İletişim Ortamı	20'den az	45	20,64	9,968		
		21-30 arası	169	23,22	10,021	4,058	,018
		31 ve Üzeri	86	25,62	8,908		
	Yeniliğe Açıklık	20'den az	45	10,53	4,526		
		21-30 arası	169	11,27	4,846	2,677	,070
		31 ve Üzeri	86	12,37	4,328		
	Çalışanlara Duyarlılık	20'den az	45	41,84	13,075		
		21-30 arası	169	46,61	15,044	3,860	,022
		31 ve Üzeri	86	49,16	13,430		

Tablo 4.1. incelendiğinde sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlilik (SYÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlilik inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlilik (İDÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlilik inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlilik (MDÖY)

inancı boyutunda ise 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlilik inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
SYÖY	31 ve üzeri	20'den az	1,700	,034
		21-30 arası	1,324	,022
İDÖY	31 ve üzeri	20'den az	1,676	,015
		21-30 arası	1,235	,013
MYÖY	31 ve üzeri	20 den az	,779	,313
		21-30 arası	1,469	,000
Çalışanlara Duyarlılık	31 ve üzeri	20'den az	7,318	,016
		21-30 arası	2,553	,371
İletişim Ortamı	31 ve üzeri	20'den az	4,972	,016
		21-30 arası	2,391	,152

Tablo 4.1. incelendiğinde çalışanlara duyarlılık alt boyutunda 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde iletişim ortamı alt boyutunda da 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

5. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterliği ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algıları arasındaki ilişki alt boyutlar açısından incelenmiş ve Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algıları arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inancı alt boyutlarından sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık ($r=,251$), yöneticiye güven ($r=,177$), yeniliğe açıklık ($r=,231$) ve iletişim ortamı ($r=,271$) alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5	6	7
SYAÖ	R	-						
	P							
İAÖ	R	,469**	-					
	P	,000						
MAÖ	R	,474**	,617**	-				
	P	,000	,000					
Çalışanlara Duyarlılık	R	,251**	,463**	,277**	-			
	P	,000	,000	,000				
Yöneticiye Güven	R	,177**	,466**	,250**	,760**	-		
	P	,002	,000	,000	,000			
Yeniliğe açıklık	R	,231**	,476**	,279**	,789**	,866**	-	
	P	,000	,000	,000	,000	,000		
İletişim Ortamı	R	,271**	,516**	,313**	,771**	,859**	,879**	-
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inancı alt boyutlarından idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlilik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık ($r=,463$), yöneticiye güven ($r=,466$), yeniliğe açıklık ($r=,476$) ve iletişim ortamı ($r=,516$) alt boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inancı alt boyutlarından meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlilik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık ($r=,277$), yöneticiye güven ($r=,250$) ve yeniliğe açıklık ($r=,279$) alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük bir ilişki görülmekteyken iletişim ortamı ($r=,313$) alt boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet açısından bir farklılık saptanamamıştır. Alanyazın incelendiğinde, Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2000), Çimen (2007a), Türk (2008), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Seçer (2011), Bozgeyikli (2012) de öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların kişilerarası öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, günümüz dünyasında kadın-erkek eşitliğinin yansımaları gereği; cinsiyetin, birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de bireylerin algı düzeylerini etkileyecek bir faktör olarak görülmemesi şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da vardır. Çapri ve Çelikkaleli (2008), Artuksi (2009), Durdukoca (2010), Benzer (2011)'in yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Bandura'ya göre (2001), yeterlik inançları cinsiyete göre, kültürler arasında farklılık göstermektedir. Bu durumda araştırmaların yapıldığı topluluklar arasındaki kültür farkları, cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarını farklı şekilde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, cinsiyetler açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Culver (1994), Blevins (2001), Özdil (2005), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), Paker (2009), Yüksel (2009), Topaloğlu (2010), Kartal (2010) da örgütsel

güven algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Yılmaz'ın (2015), yaptığı çalışmada, öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan "Okul Müdürüne Güven", "Meslektaşlara Güven" ve "Öğrenciye ve Veliye Güven" algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Altun (2010) çalışmasında; özel eğitim kurumları öğretmenlerinin güven algısı üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirlemiştir. Bununla birlikte Conn (2004)'un yaptığı çalışmada ise, örgütsel güven düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını ancak erkeklerin kadınlara göre örgüte daha az güven duyduğunu bulmuştur. Ancak, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da vardır. Yılmaz (2005), Cömert, Demirtaş, Özer, Üstüner (2006), Artuksu (2009), Yücel ve Samancı (2009), Çınar ve Bozgeyikli (2015), örgütsel güven algılarında cinsiyet faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz'ın (2006) yaptığı çalışmada, örgütsel güvenin; çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. Örgütsel güvenin tüm alt boyutlarının puan ortalamalarında erkeklerin puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ile bireylerin kendi yeterliklerini olumlu olarak değerlendirme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında genellikle erkeklerin yeterlikleri konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendirmelerinin kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Knox, Funk, Elliot ve Bush 1998). Bilgiç (2011), yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin "Yöneticiye Güven" ve "Paydaşlara Güven" faktörlerine ait puanları cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin yöneticilerine ve paydaşlarına daha yüksek düzeyde güven duydukları bulunmuştur. Elde edilen bulgular toplam ölçek bazında incelendiğinde ise ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin güven puanları yine kadın meslektaşlarının puanlarından fazladır. Son olarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin "Meslektaşlara Güven" faktörüne ait puanları incelendiğinde

cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zafer Güneş (2014) yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları, örgütsel güvenin yöneticiye güven ve örgütsel güven algılarında çalışanlara duyarlılık boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ancak örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında ve örgütsel güven algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulmuştur. Buna göre araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında cinsiyete göre değiştiği ve öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine istatistiksel anlamda manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bu bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Örgütsel güven düzeylerini etkileyen faktörler içerisinde bireylerin yetiştirilme tarzı ve kültürel farklılıklar etkili olabilmektedir. Bu durumda araştırmaların yapıldığı topluluklar arasındaki kültür farkları ve yetiştirilme şartları, cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını farklı şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerini medeni durum değişkeni açısından anlamlı derecede bir farklılık göstermemektedir. Türk (2008), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumları belirlenmeye çalıştığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte Benzer'in (2011) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında medeni durum değişkeni açısından erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu açıdan Benzer'in (2011) elde ettiği bulgular araştırma sonucumuzu desteklememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, medeni durumlarına göre bir farklılık olmadığı görülmektedir. Altun (2010) yaptığı araştırmada, Örgütsel Güven Ölçeği Çalışan Politikaları faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı

söylenir. Örgütsel Güven Ölçeği Yönetici-Çalışan İlişkisi faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Örgütsel Güven Ölçeği İletişim faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Örgütsel Güven Ölçeği Genel Güven Ölçeği faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Demircan ve Ceylan (2003) da yaptıkları araştırmada örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulmasının, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duymalarını sağlayabileceğinden; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabileceğinden bahsetmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdemleri açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Celep (2002), Zengin Kapıcı, (2003). Chacon (2005), Çimen (2007), Özerkan (2007), Türk (2008), Seçer (2011) de kişilerarası öz yeterlilik algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik algılarının kıdemlerine göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da vardır. Campbell (1996), Woolfolk-Hoy (2000), Önen ve Öztuna (2005), Daughetry (2005), Say (2005), Cheung (2008), öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik algıları üzerinde kıdem faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anılan çalışmalardan

elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Alan yazındaki farklı bulgular, öğretmenlerin edindikleri deneyimlerin birbirinden farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, iletişim ortamı alt boyutunda 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algılarının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksektir. Aynı şekilde 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algıları 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksektir. Çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık algıları 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksektir. Özer ve diğerleri (2006), 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan öğretmen grubunun örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) çalışmalarında, kıdem arttıkça hem alt boyut puanlarının hem de toplam puanın yükselme eğiliminde olduğunu belirterek, özellikle mesleğin son yıllarına doğru örgütsel güven düzeyinin en üst düzeye çıktığı bilgisine ulaşmışlardır. Artuksı (2009) de araştırmasında, boyut ayrımı yapılmaksızın, okul örgütüne ilişkin güven düzeyleri, kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerde daha yüksek, diğer kıdem yıllarındaki öğretmenlerde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Parker (2009)'de aynı sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bilgiç (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin "Yöneticiye Güven", "Meslektaşlara Güven" ve "Paydaşlara Güven" faktörlerinden aldıkları puanların meslekî kıdem durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. "Yöneticiye Güven" faktörü puanlarına göre, 20 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenler yöneticilerine 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Bunlara karşın, ilköğretim okulu öğretmenlerinin "Yöneticiye Güven" faktörü puanlarının, meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, "Meslektaşlara Güven" faktörü puanlarına göre, 20 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenler meslektaşlarına, 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Öte yandan, ilköğretim okulu

öğretmenlerinin “Meslektaşlara Güven” faktörü puanlarının meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin “Paydaşlara Güven” faktörü puanlarına göre, 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerle, diğer gruplar (6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl ve üstü olanlar) arasında, deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde güven duydukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 20 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenler, 6-10 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Bunlara karşın, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Paydaşlara Güven” faktörü puanlarının, meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, “Toplam Ölçek” puanları incelendiğinde, meslekî kıdemi 20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde güven duydukları belirlenmiştir. Diğer yandan, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Toplam Ölçek” puanlarının, meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yılmaz (2015), yaptığı çalışmada, öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” ve “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre farklılık gösterdiği, fakat “Meslektaşlara Güven” algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığının kaynağının 10 yıl altı çalışma yılı ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında; 21 yıl ve üstü çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu; öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığının kaynağının 10 yıl altı çalışma yılı ile 11-20 yıl ve 10 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında; 10 yıl ve altı çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algısının kıdem yükseldikçe arttığı söylenebilir. Bu durum, kıdemi artan öğretmenlerin, okulda geçirdikleri zamanın ve yaşanmışlıklarının artmasına paralel olarak örgütlerine olan güvenlerinin de artması ile ilişkilendirilebilir. Yukarıdaki bulguların aksine Yılmaz (2005), Karaköse ve Bozgeyikli (2012), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz’a (2008) ait çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile

kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Omarov (2009) yapmış olduğu araştırmasında 16-20 yıl aralığında çalışma geçmişine sahip olan özel sektör çalışanlarının örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Altun (2010) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2010) genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmada; kıdem değişkenine göre genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik inançları 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlilik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ise 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlilik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı boyutunda da 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik inançları 21-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlilik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Alan yazın incelendiğinde, kişilerarası öz yeterlik algılarının, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır. Raudenbus, Rowan ve Cheong (1992)'un yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çok yüksek seviyede yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Böylece, araştırmacılar öğretmenlerin yeterliklerini anlamak için onları 'yüksek' ya da 'düşük' yeterlik grupları şeklinde sınıflamak yerine öğretmenler arasındaki farklılıkların üzerinde durulması gerektiğini vurgula-

mışlardır. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) da yaptıkları çalışma sonucunda, kişilerarası öz yeterlilik algılarının, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da vardır. Çimen (2007), Seçer (2011) öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlilik algıları üzerinde sınıf mevcudu faktörünün anlamlı etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Çimen (2007), yaptığı çalışmada öğrenci sayısına göre öğretmenler arasında öz yeterlilik algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ercan (2007) da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin fen bilgisi öz yeterliliğinin sınıf mevcudu değişkeni açısından bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının sınıf mevcutlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, çalışanlara duyarlılık alt boyutunda 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre yüksektir. Benzer şekilde iletişim ortamı alt boyutunda da 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algıları yüksektir. Literetür incelendiğinde, araştırma bulgumuzu destekleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan bir çalışma da ise araştırma bulgularımızın aksine; öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi öğrenci sayısına göre karşılaştırıldığında, okuldaki öğrenci sayısı azaldıkça, genel anlamda örgütsel güvenin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algıları arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar açısından; sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inancı alt boyutlarından sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu

saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inancı alt boyutlarından idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlilik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inancı alt boyutlarından meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlilik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte iletişim ortamı alt boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inançları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması öz yeterlilik algısının örgütsel güven algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Buradan öz yeterlilik algıları yüksek olan sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının da yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki pozitif yönlü ilişki sınıf öğretmenlerinin örgütleriyle olan ilişkileri hakkında bazı ipuçları vermektedir. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik inançları yüksek olan sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının da pozitif yönde arttığı söylenebilir. Sınıf yönetimi sadece sınıf öğretmenleri açısından değil birçok branştaki öğretmenler açısından da ciddi bir kaygı kaynağıdır. Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin birçok alanında da başarı gösterdikleri söylenebilir. Kişilerarası öz yeterlilik algısının bir diğer bileşeni olan idarecilerden elde edilen destek de örgütsel güvenin oluşması ve sürdürülmesi açısından son derece önemlidir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere verdikleri destek oldukça önemlidir. Yaptıkları işlerde idare tarafından desteklendiklerini hisseden öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri söylenebilir. Olumlu okul ikliminin oluşmasında mesleki dayanışma, iletişim, örgütsel destek gibi birçok değişken etkilidir. Meslektaş dayanışması ve desteği de bu olumlu iklimi besleyen etkenlerden birisidir. İdarecilerinden ve meslektaşlarından destek sağlayan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve öz güvenlerinin arttığı, kendilerine güvenleri yüksek olan öğretmenlerin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında öğretmenler açısından öz yeterlilik algısı ve örgütsel güvenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Nitekim ilgili alan yazında öz

yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin en etkili öğretim etkinliklerini sınıf içinde uyguladıkları, öğrenme gücünü çeken öğrencilere daha fazla zaman harcadıkları ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir biçimde katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağladıkları belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Ross ve Gray, 2006). Alan yazın incelemesi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kesen ve Akyüz (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlilik algılarının örgütsel güveni olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenciler akademik olarak kendilerini başarılı gördükçe üniversite yönetimine ve öğrenci arkadaşlarına olan güvenleri artmaktadır. Öz yeterlilik inancının artırılması kişilerin örgütlerine duydukları güveni de artırmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre kişiler arası öz yeterlilik algılarının yüksek olması durumunda örgütsel güven algılarının da yükselmesi beklenir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik algılarını yükseltmek amacıyla alınacak önlemlerin örgütsel güven algılarını da yükselteceği söylenebilir. Bireylerin yaşamında kalıcı izler bırakan sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve öz yeterlilik algılarının yüksek olmasının gerek kişisel gerekse toplum hayatına sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için özel günlerde yapılan kutlamalar, ziyaretler, taziye sunma gibi informal etkinliklere daha çok yer verilerek iletişim kanallarının zenginleştirilmesi yoluyla öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yükseltilebilir.

Kaynakça

Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 55-67.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün ingiltere ve türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior-change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 1–60. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Başaran, E.İ. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece Örneği)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Blevins R. E. (2001). *A Study of Association Between Organizational Trust and Decision-Making, Communication, And Collaboration in Comprehensive Regional*. Unpublished Doctoral Thesis. New Mexico State University Las Cruces, New Mexico, Pro Quest Information and Learning Company.
- Bozgeyikli, H. (2012) Self-efficacy as a predictor of compassion satisfaction, burnout, compassion fatigue: A Study on psychological counselors. *African Journal of Business Management*, 6(2), 646-651.

- Campbell, J. (1996). A Comparison of teacher efficacy for preand in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2–11.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teacher self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school Psychology*, 44, 473-490.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliği ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63- 81.
- Celep, C. (2002). The Correlation of the Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs, and Attitudes About Student Control. *National Forum*, 1-10.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' perceived efficacy among EFL teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and TeacherEducation*, 21(3), 257–272.
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 103-123.
- Çimen, S. (2007a). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.
- Çınar, A. ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 42-60
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Conn, S. J. (2004). Across the miles: Exploring the relationship between perceptions of trust and perceptions of organizational justice in a geographically dispersed organization. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(5-B), 2690.

- Culver, T. R. (1994). *Influence strategies and trust in public schools*. Seattle University, Education, Administration (0514); Edd. Business Administration, Management (0454); Political Science, Public Administration (0617) ProQuest Information and Learning.
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom*. University of Houston, Unpublished Doctoral Thesis, Houston.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak il örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Erdem, F. ve Özen, J. (2003). *Niklas Luhmann'ın tanındıklık, emin olma ve güven ayrımı*. Sosyal bilimlerde güven, Editör: Erdem F., Ankara: Vadi Yayınları, 53-59.
- Kalemci Tüzün, İ. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kalkan, G. D. (2012). *Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliğini değerlendirmeleri*. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Sivas.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karaköse, B., Bozgeyikli, H. (2012) Örgütsel bağlılık ve çalışma yaşamı kalitesi arasındaki ilişki: rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan personel üzerine bir çalışma, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1 (2), 185-202
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kartal, S.E. (2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Kesen, M. ve Akyüz, B. (2015). Akademik özyeterlilik algısı, örgütsel Güven ve örgütsel sinizm ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 47-68.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E.N. ve Demir, T. (2011). *Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlilik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey.
- Knox, M., Funk, J., Elliot, R., & Bush, E. G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39(1/2), 61-80. <http://doi.org/10.1023/A:1018877716225>
- Nazri, İ. and Barrick, K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in Pensular Malaysia. *Journal of Agricultural Education*, 49-54.
- Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu: Özel bir sektörde uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlilik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Dergisi*.
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede güven unsuru ve işgücü performansına etkisi. *Erciyes Üniversitesi Kamu-İş Dergisi*, 1, 71-90.
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle Örneği)*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramı arasındaki ilişki*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

- Raudenbush, S. W., Rowan, B., Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 160-167.
- Sarı, H. Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teacher's Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 30.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası özyeterlilik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Topaloğlu, I.G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Efficacy and Teaching*, The Ohio State University: USA.
- Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 237-260.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Yılmaz, E. (2015). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 117-131

- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, K., Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Yücel, C., Kalaycı, S. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Yüksel, F. (2009). Orta öğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Zafer Güneş, D. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve sınıf-İçi iletişim örüntüleri. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yorgancı, A.E. & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.

Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

*

Levent Yayıcı* – İhsan Düşmez**

*Yrd.Doç.Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl. Giresun/Türkiye

E-Posta: levent.yayci@giresun.edu.tr,

** Öğr.Gör., Giresun Üniversitesi, Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksek Okulu, Giresun /
Türkiye

E-Posta: ihsan.dusmez@giresun.edu.tr

Öz

Bu araştırma, genel tarama modelinde olup, çalışmanın amacı, Giresun İlinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan adolesanların akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm tercihleri ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesidir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin akademik erteleme davranışları belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada istatistiksel analiz olarak, frekans dağılımı, Bağımsız Gruplar için T testi, Anova, Korelasyon, Basit ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve akademik başarı düzeylerine göre farklılaştığını göstermektedir. Regresyon analizi akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme davranışına ilişkin yordayıcımodel, değişkenler içerisinde en fazla katkısı sınıf düzeyi ve akademik başarı durumunun sağladığını göstermektedir. Bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, akademik başarı, adolesan

Analysis of The Academic Procrastination Behaviors of Adolescents in Terms of Certain Variables

*

Abstract

This study has a general screening model and its purpose is to analyze the academic procrastination behaviors of the adolescents studying in the province of Giresun in the 2014-2015 academic year in terms of their gender, class level, branch selection, and academic success status. The Personal Information Form created by the researchers and the "Academic Procrastination Scale" developed by Çakıcı (2003) to determine the academic procrastination behaviors of students were used in the study as data collection instruments. Frequency distribution, T test for Independent Groups, Anova, Correlation, Simple and Multiple Regression Analysis were utilized as statistical analysis of the study. Study findings show that the academic procrastination tendencies of students vary according to gender, class level, branch, and academic success levels. Regression Analysis indicates a negative correlation between academic procrastination and academic success. The predictor model on the academic procrastination behavior shows that the biggest contribution among the variables was made by the class level and academic success status. The findings were interpreted within the context of the literature.

Keywords: Academic procrastination, academic success, adolescent

Giriş

Bireyin yetki alanına giren davranışları yapması ve üzerine düşen görevleri tamamlaması sorumluluk göstergeleridir. Sorumlulukların yerine getirilmesi başarının ön koşullarından birisidir. Öğrencilerin kendilerine, ailelerine, topluma ve doğaya karşı sorumlulukları vardır. Sorumlulukların zamanında yerine getirilmesi dürtüleri engelleyebilme/erteleyebilme, planlama, zaman yönetimi ve öncelik sırasına konulmuş hedefler belirleyebilme gibi becerilere bağlıdır. Sorumlulukların yerine getirilmesini engelleyen faktörlerden başlıcası erteleme eğilimidir. Erteleme eğilimi, zamanında yapılması gereken ve önceliği olan bir işi gereksiz yere geciktirme ya da son ana bırakmaya yönelik bir eğilimdir (Knaus, 1998; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998).

Erteleme kavramı birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Psikoanalitik kuram ertelemeyi bireyin özellikle tehdit olarak algıladığı durumlara ilişkin egonun bir savunma mekanizması olarak kaçınma davranışı sergilemesi (Freud, 2013; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995), davranışçı kuram, kişilere kısa dönemli haz sağlayan öğrenilmiş bir davranış (Lamba, 1999), bilişsel davranışçı yaklaşım, mantıksız korkular, akılcı olmayan inançlar ve kendine yönelik eleştirilerle ilişkili bir durum (Ellis ve Knaus, 1977), sosyal öğrenme kuramı ise özdüzenleme ve özyeterlilik inançları bakımından düşüklükle karakterize olan “kendini düzenleme modeliyle” açıklamaktadır (Bandura, 1986).

Öğrencilerin erteleme davranışı gösterdikleri durumların başında akademik konular gelmektedir. Akademik erteleme davranışı, derslere katılma, verilen ev ödevlerini yapma, sınavlara çalışma gibi akademik alanda önemli ve tarihli bir aktivitenin geciktirilmesi ve tüm görevlerin son dakikaya bırakılmasıdır (Burka ve Yuen, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984; Ferrari, 2001; Akbay, 2009; Kandemir, 2012). Araştırmalar akademik ertelemenin akademik başarı düşüklüğü (Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Wang ve Englander, 2010), kişilik tipi ve karar verme güçlüğü (Eerde, 2003), motivasyon eksikliği (Lee, 2005; Franziska, Manfred ve Stefan, 2007), tembellik (Burka ve Yuen, 1983), zaman yönetimi becerisi yetersizliği (McCown, Petzel ve Rupert, 1987), etkili olmayan öğrenme stratejileri (Chissom ve Iran-Nejad, 1992), risk alma davranışı, sorumluluk

duygusu (DiazMorales, Cohen ve Ferrari, 2008), bilişsel yüklemeler (Yaakub, 2000), özyeterlik (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Steel, 2007), ve düşük benlik saygısı (Eerde, 2003; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Erteleme davranışı oldukça yaygın olarak görülen bir problem durumudur (Onwuegbuzie, 2004). Yurtdışında yapılan çalışmalar lise ve üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının akademik erteleme davranışı gösterdiğini ortaya koymaktadır (Potts, 1987; Damacela, Tindale ve Balcazar, 2000; Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Türkiye'de yapılan çalışmalarda da erteleme davranışı oldukça yaygın bulunmuştur. Balkıs ve Duru (2009) üniversite öğrencilerinin yaklaşık %23'nün, Uzun Özer (2009) lise öğrencilerinin % 54'ünün akademik erteleme davranışında bulunduğunu belirtmişlerdir.

Akademik erteleme davranışı sergileyen bireyler, başta akademik başarısızlık olmak üzere ders devamlılığında aksama, zor derslerde düşük performans sergileme ve okulu bırakma gibi birçok olumsuz sonuç ile karşılaşmaktadır (Knaus, 1998). Akademik erteleme ile başarı durumu arasında ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda erteleme ile akademik başarı arasında negatif bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir (Anthony veOwens, 1997; Çakıcı, 2003; Ekinci, 2011; Seo, 2012; Balkıs, 2013). Yine adolesan öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda ertelemeci öğrencilerin sosyal medyada daha fazla vakit harcadıkları ve akademik ortalamalarının daha düşük olduğu (Akdemir, 2013), akademik erteleme davranışı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif ilişki olduğu ve 9. sınıf öğrencilerinin üst sınıf düzeylerine göre daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri belirtilmiştir (Ekinci, 2011).

Akademik erteleme davranışının cinsiyet ile ilişkisini gösteren bulgular ise çeşitlilik göstermektedir. Cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar olmadığını (Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Aydoğan, 2008; Uzun Özer, 2009) ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla erteleme davranışı içerisinde olduğunu (Jackson, 2002; Balkıs, Buluş, Duru ve Duru, 2006; Ekinci, 2011; Zakeri, Esfahani ve Razmjoe, 2013) ve kız öğrencilerin daha fazla ertelemeci olduğunu bildiren sonuçlara da (Washington, 2004) rastlanılmaktadır.

Öğrenim görülen bölümlerin, eğitsel alanının (sözel, sayısal, eşit ağırlık) farklı olması ve buna yönelik ödevler, uygulamalar, sınavlar veya

projelerin azlığı ya da çokluğu akademik erteleme davranışının görülmesinde etkili olabilir (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Balkıs (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında sözel ve eşit ağırlık puan türüne göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin sayısal puan türüne göre öğrenci alan bölüm öğrencilerinden daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi gösterdikleri belirlemiştir.

Adolesanlarda görülen erteleme eğilimi ileriki yıllarda üstesinden gelinmesi zor bir alışkanlığa dönüşebilir (Owens&Newbegin, 1997, Akt: Uzun Özer, 2009). Erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin işlerini son ana bırakması, onları kısıtlı zaman içinde çalışmaya zorlamaktadır. Zaman baskısı altında ve geç saatlerde çalışma alışkanlığı uykusuzluğa; yeterince uyuyamama ise konsantrasyon güçlüklerine neden olabilir (Balkıs ve ark., 2006). Erteleme davranışı doğrudan akademik başarı problemlerine ve dolaylı olarak da düşük benlik saygısı geliştirmeye, aile içi problemler yaşamaya ve geleceğini istediği gibi biçimlendirme gücüne de neden olabilir.

Akademik erteleme davranışının sıklığı ve bireylere kayıpları düşünüldüğünde yordayıcı faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu faktörlerin belirlenmesi önleyici rehberlik faaliyetlerinin planlamasına da katkı sağlayabilecektir. Bu çalışma yordayıcı faktörlerin belirlenmesi, eğitsel-kişisel ve önleyici rehberlik çalışmaları için ön veriler oluşturması açısından önemlidir.

Adolesanlarda akademik erteleme davranışını yordayıcı faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada;

1. Akademik erteleme eğilimi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Akademik erteleme eğilimi sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Akademik erteleme eğilimi öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Akademik başarı ile akademik erteleme düzeyi arasında ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, genel tarama modelinde olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, "...iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlanabilir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılı Giresun ili merkezde öğrenim görmekte olan genel lise düzeyinde üç farklı okuldan seçkisiz olarak seçilen 309 öğrenciden oluşmaktadır (N=2075). Evrenin büyüklüğü de gözönünde bulundurularak %90 güven aralığında 240 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle örneklem grubunu oluşturan 309 kişiden sağlanan verilerin araştırma için yeter sayıda olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu lise öğrencilerinden tesadüfi yöntemle seçilen 309 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri Bakımından Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Ölçüm Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	Erkek	127	41,1	41,1	41,1
	Kız	182	58,9	58,9	100,0
	Toplam	309	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bakımından frekans dağılımlarına bakıldığında %41.1'i erkek (127 kişi) ve %58.9'u kız (182 kişi) özelliktedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Ölçüm Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	genel dersler	57	18,4	18,4	18,4
	MF	149	48,2	48,2	66,7
	TM	92	29,8	29,8	96,4
	TS	11	3,6	3,6	100,0
	Toplam	309	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm bakımından frekans dağılımlarına bakıldığında %18.4'ü Genel dersler (57 kişi), %48.2'si Matematik-Fen (149 kişi), %29.8'i Türkçe-Matematik (92 kişi) ve %3.6'sı Türkçe-Sosyal (11 kişi) özelliktedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Ölçüm Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	9 sınıf	57	18,4	18,4	18,4
	10 sınıf	113	36,6	36,6	55,0
	11 sınıf	76	24,6	24,6	79,6
	12 sınıf	63	20,4	20,4	100,0
	Toplam	309	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri bakımından frekans dağılımlarına bakıldığında %18.4'ü dokuzuncu sınıf (57 kişi), %36.6'sı onuncu sınıf (113 kişi), %24.6'sı onbirinci sınıf (76 kişi) ve %20.4'ü onikinci sınıf (63 kişi) özelliktedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılara, araştırmacılar tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri alan ve akademik başarı ortalamasını içeren soruların bulunduğu kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları belirlemek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadeler verilen tepkiler "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtmıyor", "beni biraz yansıtmıyor", "beni çoğunlukla yansıtmıyor", "beni tamamen yansıtmıyor" biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. 1, 2, 4, 7, 11, 13, 17. maddeler olumsuzdur ve puan hesaplamasında bu maddelerin tersi alınarak puanlama yapılmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, akademik erteleme davranışının olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .89; ikinci faktörü için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .84'dür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87, 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 1. faktör için .80, 2. faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003). Bu çalışma için Cronbach Alpha katsayısı .82 bulunmuştur.

Tablo 4. Akademik Erteleme Ölçeği Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Stand- ardized Items	N of Items
.825	.827	19

Verilerin Toplanması ve Analizi

Akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının, cinsiyete göre karşılaştırılmasında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını incelemek için Bağımsız Gruplar T testi (Independent Samples T Test) kullanılmıştır. Akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının, sınıf düzeyi, akademik başarı ve bölümlere göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış; gruplar arası farkın kaynağını belirlemek üzere Bonferoni Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadıkları için ise tekli ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Dağılımın Normalliği

Tablo 5. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
akademik erteleme eğilimi	,044	309	,200 [*]	,994	309	,273

Normallik analizi sonucunda veri dağılımının normallik gösterdiği görülmüş bu nedenle parametrik istatistik analizleri kullanımı tercih edilmiştir.

Öğrencilerin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri Bakımından t Testi Sonuçları

	cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
akademik erteleme eğilimi	Erkek	127	58,15	11,90	307	3,662	,000
	Kadın	182	53,17	11,67			

Akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup T Testi analizi yapılmıştır. Analizlerin sonucuna göre erkeklerin akademik erteleme puan ortalamalarının ($\bar{x} = 58.15$) kız öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 53.17$) daha yüksek olduğu ve bu farklılaşmanın $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğunu görülmektedir.

Öğrencilerin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Akademik erteleme eğiliminin sınıf düzeyi değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
9 sınıf	57	52,17	11,28
10 sınıf	113	52,97	10,47
11 sınıf	76	53,52	11,34
12 sınıf	63	64,06	12,08
Toplam	309	55,22	12,00

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F = 16,665$; $p < .001$). Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde homojenliğin sağlandığı belirlenmiş ($p > .05$) bu nedenle çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferoni Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır.

Bonferoni Testi’nin sonuçlarına göre bu fark öğrencilerden “12. sınıf” düzeyinde olanların akademik erteleme ortalamalarının “11. sınıf”, “10. sınıf” ve “9. sınıf” düzeylerinde olanların akademik erteleme ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puanları Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	6243,733	3	2081,244	16,655	,000	12.Sınıf- 11.Sınıf
Gruplar İçi	38113,859	305	124,963			12.Sınıf- 10.Sınıf
Toplam	44357,592	308				12.Sınıf- 9.Sınıf

Öğrencilerin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Bölümlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Akademik erteleme eğiliminin bölüm değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Bölümler	N	$\bar{x}$	SS
Genel dersler	57	52,1754	11,28071
MF	149	53,6644	11,43762
TM	92	59,1848	12,53034
TS	11	59,0000	10,44031
Toplam	309	55,2233	12,00076

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin bölümlere göre aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F= 6,052$; $p< .005$). Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde homojenliğin sağlandığı belirlenmiş ($p>.05$) bu nedenle çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferoni Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır.

BonferoniTesti’nin sonuçlarına göre bu fark öğrencilerden “TM” bölümünde olanların akademik erteleme ortalamalarının “Genel Dersler”

bölümünde olanlardan ve yine “TM” bölümünde olanların akademik erteleme ortalamalarının “MF” bölümünde olanların ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puanları Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2492,266	3	830,755	6,052	,001	TM-Genel Dersler
Gruplar İçi	41865,326	305	137,263			TM-MF
Toplam	44357,592	308				

Öğrencilerin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Akademik erteleme eğiliminin akademik başarı değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Başarı Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Başarı Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Çok Yüksek	116	52,7759	12,79136
Yüksek	174	56,2011	11,38551
Orta	19	61,2105	9,34867
Düşük	-	-	-
Toplam	309	55,2233	12,00076

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin akademik başarı düzeyleri bakımından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F=5,511$; $p<.005$). Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde homojenliğin sağlandığı belirlenmiş ($p>.05$) bu nedenle çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferoni Çoklu Karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bonferoni testinin sonuçlarına göre bu fark öğrencilerden “orta başarı” düzeyinde

olanların akademik erteleme ortalamalarının “çok yüksek başarı” düzeyinde olanlardan fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puanları Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1542,302	2	771,151	5,511	,004	Orta - Çok Yüksek
Gruplar İçi	42815,290	306	139,919			
Toplam	44357,592	308				

Korelasyon Analizi

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin olarak akademik erteleme eğilimlerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü ve akademik başarı ortalaması ile ilişkisini belirlemek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre akademik ertelemenin sınıf düzeyleri bakımından sınıf düzeyi 1 ile düşük düzey negatif yönde anlamlı ($r = -.121$ $p < .05$) ve sınıf düzeyi 2 ile düşük düzey negatif yönde anlamlı ($r = -.143$ $p < .01$) ve sınıf düzeyi 4 ile orta düzey pozitif yönde anlamlı ($r = .373$ $p < .001$) ; okuldaki bölüm bakımından TM bölümü ile düşük düzey pozitif yönde anlamlı ($r = .215$ $p < .001$) ve MF bölümü ile düşük düzey negatif yönde anlamlı ($r = -.126$ $p < .05$) ve Genel Dersler bölümü ile düşük düzey negatif yönde anlamlı ($r = -.121$ $p < .05$); akademik başarı ortalaması bakımından çok yüksek başarı ile düşük düzey negatif yönde anlamlı ($r = -.158$ $p < .005$) ve orta başarı düzeyi ile düşük düzey pozitif yönde anlamlı ($r = .128$ $p < .05$); cinsiyet bakımından kız olma ile düşük düzey negatif yönde anlamlı ($r = -.205$ $p < .001$) ve cinsiyet bakımından erkek olma ile düşük düzey pozitif yönde anlamlı ($r = .205$ $p < .001$) ilişki olduğunu göstermiştir.

Tablo 13. Korelasyon Sonuçları

		akademik erteleme eğilimi
TS	PearsonCorrelation	,061
	Sig. (1-tailed)	,144
	N	309
TM	PearsonCorrelation	,215**
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	309
MF	PearsonCorrelation	-,126*
	Sig. (1-tailed)	,014
	N	309
Genel Dersler	PearsonCorrelation	-,121*
	Sig. (1-tailed)	,017
	N	309
sınıf1	PearsonCorrelation	-,121*
	Sig. (1-tailed)	,017
	N	309
sınıf2	PearsonCorrelation	-,143**
	Sig. (1-tailed)	,006
	N	309
sınıf3	PearsonCorrelation	-,081
	Sig. (1-tailed)	,078
	N	309
sınıf4	PearsonCorrelation	,373**
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	309
Cinsiyet	PearsonCorrelation	-,205**
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	309
Başarıçokyüksek	PearsonCorrelation	-,158**
	Sig. (1-tailed)	,003
	N	309
Başarıyüksek	PearsonCorrelation	,093
	Sig. (1-tailed)	,052
	N	309
Başarıorta	PearsonCorrelation	,128*
	Sig. (1-tailed)	,012
	N	309
akademik erteleme eğilimi	PearsonCorrelation	1
	Sig. (1-tailed)	
	N	309

Regresyon Analizi

Araştırmamızın amacına uygun olarak akademik erteleme eğiliminin, akademik başarı ortalaması üzerine etkisini yordamak için Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı ($\beta = -.201$ $p < .001$) anlamlı düzeyde ve olumsuz olarak yordadığı görülmüştür, $R = 0.201$, $R^2 = 0.042$, $F(1,308) = 12.936$, $p < .001$. Akademik başarıya ilişkin toplam varyansın % 4'ünün akademik erteleme davranışı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 14. Akademik Erteleme- Akademik Başarı Basit Regresyon Sonuçları

Değişken	B	S.H.	β	T	P
(Constant)	88,252	1,986		44,440	,000
Akademik erteleme eğilimi	-,126	,035	-,201	-3,597	,000

$R = 0.201$ $R^2 = 0.042$ $F(1,308) = 12.936$ $p = .000$

Bağımsız Değişkenlerin Akademik Erteleme Eğilimini Yordama Gücü

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, akademik başarı ortalaması) akademik erteleme eğilimlerini yordama gücünü test etmek için Çoklu Regresyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Akademik Erteleme Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi R
(Constant)	56,184	1,689		33,269	,000		
TS	5,270	3,479	,081	1,515	,131	,061	,087
MF	-3,483	1,479	-,145	-2,354	,019	-,126	-,135
sınıf1	-4,186	2,038	-,136	-2,053	,041	-,121	-,118
sınıf3	-1,563	1,633	-,056	-,957	,339	-,081	-,055
sınıf4	11,796	1,788	,397	6,597	,000	,373	,356
başarıçokyüksek	-6,749	1,299	-,273	-5,195	,000	-,158	-,287
Başarıorta	6,554	2,520	,131	2,601	,010	,128	,149
Cinsiyeterkek	3,440	1,206	-,141	-2,851	,005	-,205	-,162

$R = 0.530$ $R^2 = 0.281$ $F(8,300) = 14.664$ $p = .000$

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeylerinin anlamlı katkı sunduğu görülmektedir. ($p < .001$). Regresyon modeli incelendiğinden en anlamlı katkıyı sınıf düzeyinin sunduğu ($\beta = .397$ $p < .001$) görülmüştür. Bağımsız değişkenler birlikte, akademik erteleme eğilimi toplam varyansının yaklaşık % 28'ini açıklayabilmektedirler.

Regresyon analizine göre akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Akademik erteleme = $63,063 + 5,270TS - 3,483MF - 4,186SINIF1 - 1,563SINIF3 + 11,796SINIF4 - 6,749 AŞARI YÜKSEK + 6,554 BAŞARI ORTA + 3,440 CİNSİYET ERKEK$

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla daha fazla erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde daha önce yapılan birçok çalışmada erkek öğrencilerin daha fazla erteleme davranışı içerisinde olduğunu belirlenmiştir (Jackson, 2002; Bozgeyikli, 2004; Balkis ve ark., 2006; Ekinci, 2011). Jackson (2002)'e göre bu duruma bir neden toplumsal cinsiyet kalıplarıdır. Çünkü erkekler akademik faaliyetleri toplumsal cinsiyet kalıpları ile tutarlı olarak çoğu zaman kız işi olarak görmektedirler.

Araştırmanın sonuçları 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir. Çakıcı (2003) ve Uzun Özer (2009)'in yaptığı çalışmalar eğitim kademesi bakımından ileride olanların daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediğini belirlemiştir. Bu durum, yaş değişkeni ile de açıklanmakta, yaş bakımından büyük olanların daha fazla erteleme davranışı içerisinde olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte adolesan öğrenciler üzerinde Ekinci (2011) tarafından yapılan çalışma da 9. sınıf öğrencilerin diğer üst sınıf düzeylerine göre daha fazlaca erteleme davranışı içerisinde olduğu görülürken Akdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları düşünüldüğünde bu durum, 12. sınıf öğrencilerin sınav kaygısı nedeniyle daha fazla erteleme davranışı içinde olduğu ya da

sınava dönük performans beklentilerini karşılamada daha fazla güçlük çektikleri için erteleme davranışı sergiledikleri yönünde açıklanabilir.

Araştırmanın sonuçları akademik başarısı orta düzeyde olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir. Bu durum daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Anthony ve Owens, 1997; Knaus, 1998; Çakıcı, 2003; Bozgeyikli, 2010, Ekinci, 2011; Seo, 2012; Balkıs, 2013). Ertelemeci bireylerin akademik erteleme davranışı ile başarı durumları arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck (1998)'in belirttiğine göre başarı skorları düşük öğrenciler hata yapma ve başkalarının onayını alamama korkusu ile sıkça erteleme davranışı sergilemektedir.

Araştırmanın sonuçları MF bölümünde olma ile akademik erteleme davranışı sergileme arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum MF bölümü öğrencilerinin dört (4) farklı puan türünde puanlarının hesaplanabilmesi ve bu sayede fazla alternatif soru aralığı seçebilme olanakları nedeniyle diğer bölümlerden avantajlı değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Ferrari ve ark. (1998)'e göre görevin bireyde rahatsızlık hissi uyandırması erteleme için bir nedendir. Yine Ferrari ve Scher (2000)'e göre öğrenciler karşılaştıkları görevi yetenekleri için bir tehdit olarak algıladıklarında erteleme davranışı içerisine girmektedirler. Bu nedenle MF öğrencileri spesifik alternatif soru alanlarının fazla olması hem de sayısal alanının sınav sisteminde belirleyiciliğini ve yetenek ile bağdaşımının fazla olması nedeniyle erteleme davranışına daha az başvuruyor olabilirler.

Araştırma sonuçları akademik ertelemeye ilişkin model içerisinde bağımsız değişkenlerden en fazla olumlu katkıyı sınıf düzeyi bakımından 4. sınıf olma, cinsiyet bakımından erkek olma, başarı bakımından orta düzey olma ile açıklarken en fazla olumsuz katkıyı ise başarı bakımından çok yüksek olma, sınıf düzeyi bakımından 1. sınıf olma, bölüm bakımından ise MF olma ile açıklamaktadır.

Akademik yaşantı süresince öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz bir etkiye neden olan akademik erteleme davranışlarını etkileyen ve katkı sağlayan faktörleri belirlemek, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının daha iyi anlaşılmasına ve erken dönem eğitim yaşantılarında önleyici eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik fayda sağlayacaktır.

Bu araştırma Giresun ilinde lise düzeyi bakımından genel liseler üzerinde yapılmış olması ile sınırlıdır. Benzer bir çalışmanın meslek liseleri ve fen liselerini de dâhil edecek biçimde farklı popülasyonlarda yapılması öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordayan değişkenlerin anlaşılması bakımından katkı sağlayacaktır.

Akademik erteleme davranışı bireyin eğitim yaşantıları boyunca başta akademik performansı olmak üzere benlik saygısı ve psikososyal yönden olumsuz etkilemektedir. Bu amaçla erken dönem eğitim yaşantılarında öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordayan değişkenlerin anlaşılması bakımından erken ergenlik dönemi öğrencileri üzerine yapılacak araştırmalar fayda sağlayabilir.

Kaynakça

- Akdemir, N.T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Anthony, M. & Owens I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality* 12(4), 869-887.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve özyeterliliği ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*.13(1), 57-74.

- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 57-73.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Prentice-Hall, (617).
- Berber Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47.
- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 11, 221-234
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions"-, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, s:1798-1804.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it and what to do about It*. Reading, PA: Addison- Wesley.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Chissom, B. ve Iran-Nejad, A. (1992). Development of an instrument to assess learning strategies. *Psychological Reports*, 71, 1001-1002.
- Damacela-Orellana, L. E., Tindale, R. S. Ve Balcazar-Suarez, Y. (2000). Decisional and behavioural procrastination: How they relate to self-discrepancies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 225-238.
- Day, V., Mensink, D. & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- DiazMorales, J. F., Cohen, J.R., ve Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 554-558.
- Eerde, Van W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, (35), 1401-1418.
- Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini

- yordamağıcú. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi-osmanpaşaÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Ellis, A. &Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: *Theory research, and treatment*. NY: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215.
- Ferrari, J. R.,&Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academicanonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37 (4), 359-366.
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 2-6.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, selfawareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, (15), 391-406.
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Freud, S. (2013 Reprint of 1936 Edition), *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*, Martino Publishing, 178 pp.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., &Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination: an investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- Jackson, C. (2002). Laddishness as a self- worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.

- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. ve Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benliksaygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., ve Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduate's low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W.J. (1998). Do it now! Break the procrastination habit. New York: John WileyveSons, Inc.
- Lamba, G. (1999). *Effects of gender-role and self-efficacy on academic procrastination in college students*. Unpublished Master's Thesis, Missouri: Truman State University. (UMI no. 1396698).
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., &Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality&Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment& Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. Unpublished Doctoral Dissertation. Hofstra University, New York, USA.
- Seo, E.H. (2012). Cramming, active procrastination, and academic achievement. *Social behavior and Personality*, 40(8), 1333-1340.

- Solomon, L. J.& Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 12-19.
- Wang, Z. & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.
- Washington, J. A. (2004) *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counselling*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Southern University.
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy*. The School of Languages and Scientific Thinking, University of Utara, Malaysia (07 Haziran 2016) <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/>.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N., & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yaycı, L. & Düşmez, İ. (2016). Adolesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 80-101.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi¹

Ahmet Mutluoğlu * - Ahmet Erdoğan**

* Matematik Öğretmeni, Yazıcıyır Ortaokulu, Kulu, Konya, Türkiye

E-Posta: mutlu_@hotmail.com

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Meram,
Konya, Türkiye

E-Posta: aerdogan@konya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaçla 178 ilköğretim matematik öğretmenin öğretim stilleri, TPAB düzeyleri ve demografik özellikleri ilgili ölçekler yardımı ile tespit edilmiştir. Katılımcıların TPAB düzeyleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon katsayıları ve TPAB düzeylerini hangi öğretim stillerinin yordadığını belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin istatistikî anlamda manidarlığı için $p=.05$ ve $p=.01$ düzeyleri esas alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stili grubu “kolaylaştırıcı / kişisel model / uzman” iken en az tercih ettikleri öğretim stili grubu “uzman / otoriter” dir. Öğretmenlerin TPAB düzeyleri “cinsiyet” e göre değişmezken, “kıdem” e göre “teknoloji bilgisi (TB)” seviyelerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin lehine “teknoloji bilgisi (TB)”, “alan bilgisi (AB)” ve “teknolojik pedagoji bilgisi (TPB)” seviyelerinde farklılık belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretim stilleri ile TPAB modelinin bileşenleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TPAB’ın bileşenlerini en fazla yordayan öğretim stillerinin “kolaylaştırıcı” ve “otoriter” olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim stilleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi, matematik eğitimi

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar yönetiminde hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examining Primary Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Levels According to Their Preferred Teaching Styles

Abstract

The purpose of this study is based on the preferences of elementary mathematics teachers' teaching style to examine the level of technological pedagogical content knowledge (TPACK). For this purpose, 178 elementary school mathematics teachers' teaching styles, levels of TPACK and demographic characteristics were determined with the help of relevant scales. While Pearson correlation coefficients are used to measure how strong a relationship is between the TPACK levels and teaching styles of participants, regression analysis is used to determine which teaching styles predict TPACK levels of participants. The significant of data for statistical meaning based on $p = .05$ and $p = .01$ levels. According to research findings, the most preferred teaching style group of teachers is "facilitator/ personal model / expert", while the least preferred teaching style group is "expert/ Formal Authority." While teachers' TPACK levels did not change according to their "gender", differentiation at "technological knowledge (TK)" levels were determined according to their "seniority". In addition, differences were determined at "technological knowledge (TK)", "content knowledge (CK)" and "technological pedagogical knowledge (TPK)" levels in favour of the teachers who have computer. At the end of the study, a significant relationship between teaching styles and components of TPACK model has been identified. Furthermore, teaching styles that most predicted TPACK components were emerged as "facilitator" and "formal authority."

Keywords: Teaching Styles, Technological Pedagogical Content Knowledge, Mathematics Education

Giriş

Matematik eğitiminin amacı matematiğin anlamını bilen, gelişen dünyaya uyum sağlamak adına gerekli matematik bilgisine sahip ve ileri teknoloji kullanma konusunda uzman bireyler yetiştirebilmektir (Ersoy, 2003). Hiç şüphesiz birey yetiştirme o ülkenin eğitim sisteminin ve temel unsurlarının aslı görevidir. Öğrenme öğretme sürecinin temel unsurlarından birisi olan öğretmenin bu süreçteki rolü ise en önemlisidir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998; Çelikten vd., 2005; Üredi, 2006).

Eğitim öğretimin kalitesi ve etkililiği öğretmenin sahip olduğu niteliklerle doğru orantılıdır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öncelikle öğretmenlerin kendi niteliklerinin ve yeterliliklerinin farkında olması gerekmektedir. Burada öğretmenin öğretim sürecini yönetme biçimi (öğretim stili) eğitimde kalitenin artırılmasında önemli görülen faktörlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Dursun ve Dede, 2004; Dursun ve Peker, 2003). Dahası öğretmenin kendi alanında ve mesleğinde uzman, yeniliklere ve teknolojiye açık, kendi özelliklerinin farkında olması ve kendini yenileyebilen ve geliştirebilen bir yapıya sahip olması önem arz etmektedir (MEB, 2008). Çağdaş eğitim anlayışı ile birlikte bu niteliklerin yanında öğretmenlerden bilgi toplumu bireylerini yetiştirebilmeleri için derslerini teknoloji ile bütünleştirmeleri vurgulanmaktadır. Burada çağdaş niteliklerde kasıt yaygın olarak alanyazında genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik bilgi olarak belirtilmektedir (Çetin, 2001). Bu bilgilere ilave olarak; artık teknolojik bilgi de ideal öğretmen nitelikleri arasında sayılmaktadır (Baki ve Çelik, 2005; Gündüz ve Odabaşı, 2004; Koehler ve Mishra, 2005; MEB, 2008; Mishra ve Koehler, 2008; NCTM, 2000;). Matematik alanında teknoloji kullanımı ise teknolojik araçları kullanabilme becerisinin ötesinde teknolojinin matematik pedagojisi ile entegre bir şekilde kullanılması şartına bağlıdır (Erdoğan, 2010; Öksüz vd., 2009).

Öğretmenlerin yalnızca teknolojiden ve bir takım teknik bilgilerden haberdar olması ve hatta teknolojiyi kullanabilme becerisi öğrenme öğretme sürecinde teknoloji kullanımı için yetersiz görülmektedir (Baki, 2002). Yapılan birçok araştırmanın sonucunda teknolojinin özel konu

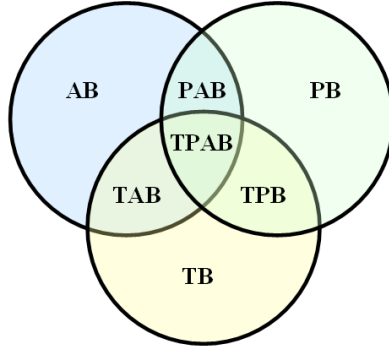
alanlarının öğretiminde kullanılması, öğretmenler tarafından TPAB modelinin anlaşılmasına ve bu modeli oluşturan yapılarıdaki bilgilere sahip olmasına bağlanmaktadır (Erdoğan ve Sahin, 2010; Koehler ve Mishra, 2005; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2012; Niess, 2005).

Sonuç olarak öğretmenin eğitim sürecinde teknolojiye etkin ve verimli olarak yararlanabilen, mevcut bilgisini güncelleyebilen, kendisini geliştirebilen, yeni öğretim yaklaşımlarını benimseyip kendi öğretimsel davranışlarına adapte edebilen bir anlayış içerisinde olması gerektiği söylenebilir. Bu anlamda ortaya konulmuş önemli modellerden birisi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modelidir.

1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli Shulman'ın (1986, s.187) "Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)" tanımlamasının üzerine Koehler ve Mishra'nın (2005) "teknolojik bilgi"yi inşa ettikleri bir yapıdır. Bu model öğretmenlerin teknoloji ile etkili bir öğretim gerçekleştirebilmelerinde eğitim teknolojileri ile PAB'nin birbirleri ile etkileşimini açıklamaya çalışır. Diğer bir deyişle PAB bileşenlerinin teknoloji ile desteklenmesi ve iyileştirilmesi sonucu TPAB modeli ortaya çıkmıştır (Niess, 2005).

TPAB modeli alan, pedagoji ve teknoloji bilgi alanlarının birbiri ile olan etkileşimi ve kesişimi olarak ifade edilmektedir (Koehler ve Mishra, 2005; Niess vd., 2009). Bu model üç önemli bileşen olan *teknoloji bilgisi (TB)*, *pedagoji bilgisi (PB)* ve *alan bilgisinin (AB)* dışında, bu alanların birbirleriyle olan etkileşimi üzerine yeni yapıların oluşturulmasıdır. Bunların birbirleriyle etkileşmesi sonucu ortaya *pedagojik alan bilgisi (PAB)*, *teknolojik alan bilgisi (TAB)*, *teknolojik pedagoji bilgisi (TPB)* ve *teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)* şeklinde bileşenler ortaya çıkmaktadır. Bu modele ait şema Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: TPAB Modeli (Koehler ve Mishra, 2005)

Bu modeldeki üç temel bileşen TB, PB ve AB şeklindedir. *TB*: Kitap, tebeşir ve tahta gibi standart teknolojiler ile internet ve dijital videolar gibi ileri düzey teknolojiler hakkındaki bilgidir (Schmidt vd., 2009). *AB*: Öğrenilecek ya da öğretilecek konular hakkında öğretmenlerin sahip olması gereken güncel ve temel bilgileridir (Koehler ve Mishra, 2005). *PB*: Bilişsel, sosyal, gelişimsel öğrenme teorileri ve bunların sınıfta öğrencilere nasıl uygulanacağı hakkında bir anlayış gerektiren bilgidir (Harris vd., 2009; Mishra ve Koehler, 2006; 2008).

TPAB modelinin üç temel bilgi bileşeninin kesişmesi ve etkileşmesi sonucu ortaya çıkan bilgi bileşenleri ise PAB, TAB ve TPB şeklindedir. *PAB*: Hangi öğretim yöntemlerinin içeriğe uygun olacağı ve alana ait öğelerin öğretilmesinde nasıl bir düzenlemenin yapılması gerektiğini içeren bilgi türüdür (Mishra ve Koehler, 2006). *TAB*: Teknolojinin özel konu alanında kullanımının nasıl yeni sunumlar oluşturulabileceği hakkındaki bilgidir (Schmidt vd., 2009). *TPB*: Öğrenmenin ve öğretmenin belirli teknolojilerin belirli yollarla kullanıldığında nasıl değiştiğinin anlaşılması üzerine olan bilgidir (Koehler ve Mishra, 2009).

TPAB üç temel bileşen olan TB, AB ve PB'nin ötesinde olan bir bilgi biçimidir. Bu anlamda TPAB yalnızca teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin birbirleri ile olan kesişimlerini değil aynı zamanda birbirleriyle olan

etkileşimlerini anlamayı da ifade eder. TPAB: Teknoloji yardımı ile etkili öğretimin geliştirilmesinde alan, pedagoji ve teknoloji faktörlerinin iç içe geçerek etkileşimi sonucu ortaya çıkmış olan bilgi bileşenidir (Mishra ve Koehler, 2006).

2. Öğretim Stilleri

Öğretim stillerine geçmişten günümüze farklı tanımlamalar getirilmiştir. Heimlich ve Norland’a (2002) göre öğretim stili öğretmenlerin öğretme davranışı tercihidir. Öğretmen davranışları, inanış ve değerlerin bir yansıması olarak belirmektedir. Dunn ve Dunn (1979) öğretmenler “öğretildiği yolla öğretir” şeklindeki genel inanışın aslında “öğrendiği yolla öğretir” şeklinde olması gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar öğretim stilini “öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumları” şeklinde tanımlamışlardır. Grasha’ya (1994; 1996; 2002) göre öğretim stili; öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır. Alanyazında birden çok öğretim stili sınıflaması yapılmasına rağmen en yaygın olarak bilineni Grasha’nın yapmış olduğu sınıflamadır (Sürel, 2010).

Grasha (1994); öğretmenlerin öğretme sürecinde sergiledikleri davranışları üzerine yaptığı çalışmasının sonucunda öğretim stillerini beş farklı kategoriye ayırmıştır. Bunlar *uzman*, *otoriter*, *kişisel model*, *kolaylaştırıcı* ve *temsalcidir*. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin karakteristik özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Uzman: Bilgileri detaylandırarak, öğrenenlerin karşısında uzmanlık konumunu korumaya çalışan öğretim stilini ifade eder (Grasha, 2002). *Otoriter*: Kendi alanlarındaki bilgilerinden ve otoriter pozisyonlarından ötürü öğrencilerden daha kıdemli bir statüye sahip olunan öğretim stilini ifade eder (Grasha, 1996). *Kişisel Model*: Kişisel örneklerle liderlik eden ve böylece uygun davranışları olan bir örnek sergilemiş olduğuna inanılan öğretim stilini ifade eder (Grasha ve Hicks, 2000). *Kolaylaştırıcı*: Birincil vazifesi ve gayesi öğrencilerin bağımsız davranış sergileyerek düşünebilme yetilerini geliştirmek ve öğrenmede inisiyatif sahibi ve sorumlu olmalarını sağlayan öğretim stilini ifade eder (Grasha, 2002). *Temsilci*: Öğrencilerin

kendilerini bağımsız öğrenen olarak algılamalarında onlara yardımcı olunan öğretim stilini ifade eder (Grasha, 2002).

Bir öğretmen birden fazla öğretim stiline sahip olabilir. Bununla beraber öğretim stilleri arasından biri baskınlık gösterir. Diğer bir deyişle öğretmenler birincil, ikincil hatta üçüncül öğretim stiline sahip olabilmektedir. Grasha (2002) yaptığı çalışmada öğretmenleri, sahip olduğu birden fazla öğretim stiline göre aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

1. Grup: Uzman / Otoriter
2. Grup: Kişisel Model / Uzman / Otoriter
3. Grup: Kolaylaştırıcı / Kişisel Model / Uzman
4. Grup: Temsilci / Kolaylaştırıcı / Uzman

Bu çalışmada öğretmenlerin TPAB bileşenlerinde sahip oldukları bilgi düzeyleri, benimsedikleri öğretim stilleri özelinde irdelenmiştir.

Yöntem

İlköğretim Matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öğretim stilleri ve TPAB düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu, Meram, Karatay ve Kulu ilçelerinde MEB'e bağlı farklı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 178 ilköğretim matematik öğretmeni üzerinden yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Verilerin Elde Edildiği Grubun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt Boyutlar	N	%
Cinsiyet	Erkek	97	55.5
	Kız	81	44.5
En Son Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	117	65.7
	Fen Edebiyat Fakültesi	26	14.6
	Eğitim Enstitüsü	30	16.9
	Diğer (Kamu Yönetimi, İşletme vb.)	5	2.8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	42	23.6
	6-10 yıl	59	33.2
	11-15 yıl	25	14
	16-20 yıl	18	10.1
	21 yıl ve üzeri	34	19.1
Bilgisayar Sahipliği	Var	150	84
	Yok	28	16
Görev Yapmakta Olduğu Okulun Bulunduğu İlçe	Karatay	55	30.9
	Kulu	21	11.8
	Meram	48	27
	Selçuklu	54	30.3

Veri Toplama Aracı

Çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek üzere “Öğretim stilleri Ölçeği” ve TPAB düzeylerini belirlemek için “TPAB Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir form kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan TPAB ölçeği Şahin (2011) tarafından geliştirilmiştir ve 5’li likert tipinde 47 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte katılımcılar her maddeyi 1’den 5’e kadar puanlamaktadırlar; “1= bilgim yok,” “2= az bilgim var,” “3= kısmen bilgim var,” “4= oldukça bilgim var” ve “5= tamamen bilgim var.” Ölçeğin geliştirilmesinde alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 0.86 ile 0.90 aralığında hesaplanarak ölçeğin güvenilir bir ölçüm yapabildiği sonucuna varılmıştır.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin TPAB bileşenlerindeki düzeylerinin karşılaştırılabilmesi için her bileşenle ilgili elde edilen puanlar bileşene ait ölçek alt boyutunda yer alan madde sayısına bölünmüş ve 1 – 5 aralığında

puanlar elde dilmiştir. Bu puanların yorumlanmasında aşağıdaki puan aralıkları ve düzeyler esas alınmıştır (Şad vd., 2015).

Tablo 2: TPAB bileşenleri puan aralıkları ve düzeyleri

Puan Aralığı	Düzy
1.00 – 1.80	Hiç bilmem
1.81 – 2.60	Az düzeyde bilirim
2.61 – 3.40	Orta düzeyde bilirim
3.41 – 4.20	İyi düzeyde bilirim
4.21 – 5.00	Çok iyi düzeyde bilirim

Çalışmada kullanılan öğretim stilleri ölçeğinin orijinali (3. sürüm) Grasha (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Bilgin vd. (2002) tarafından yapılarak, farklı lise ve değişik branşlardaki 137 öğretmene uygulanarak Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Öğretim stili ölçeğinde öğretmenler “uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci” olmak üzere beş şekilde sınıflandırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin her bir öğretim stilineki düzeyleri yüksek, orta ve düşük şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ölçekteki sorular yedili likert tipte olup boyutların her birine ait 8 soru yer almasıyla ölçek toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Her öğretmenin sahip olabileceği birden fazla öğretim stiline olduğunu belirten Grasha (2002) çalışmasında öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin dört grupta toplandığını belirtmiştir. Bunlar; “Uzman – Otoriter \ Kişisel Model – Uzman – Otoriter \ Kolaylaştırıcı - Kişisel Model – Uzman ve Temsilci – Kolaylaştırıcı – Uzman” şeklindedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasını elde ettiği ölçek alt boyutu, onun baskın öğretim stili olarak kabul edilmiştir. Ortalamaların eşitliği durumunda, öğretim stili düzeyi yüksek olan alt boyut, baskın öğretim stili olarak alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla öncelikli olarak araştırmanın yapılacağı okulların bağlı olduğu il milli eğitim müdürlüğüne başvurulup

gerekli izinler alınmıştır. Sonra milli eğitim müdürlüğünün onaylamış olduğu ölçekler çoğaltılarak çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlere ulaştırılmış ve ölçekler uygulanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgileri ve öğretim stillerine ait puanlar normal dağılım göstermiştir. TPAB düzeyleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon katsayıları ve TPAB düzeylerini hangi öğretim stillerinin yordadığını belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin istatistikî anlamda manidarlığı için $p=.01$ ve $p=.05$ düzeyleri esas alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; ilköğretim matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri ve TPAB düzeyleri incelenmiştir. Yine bu bölümde öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile TPAB düzeyleri arasındaki ilişkiye ve öğretmenlerin TPAB düzeylerini yordayan öğretim stillerine dair yapılan incelemeler yer almaktadır.

1. Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Dağılımı Nasıldır?

Bu bölümde matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin genel dağılımına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Matematik öğretmenlerinin öğretim stilleri alt boyutlarında hesaplanan aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları ve her bir öğretim stili düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Öğretim stilleri ölçeği alt boyut ortalamaları, Grasha (1996) tarafından belirlenen ve Tablo 3'te verilen ölçütler göz önünü alındığında, "*Uzman*", "*Kolaylaştırıcı*" ve "*Temsilci*" öğretim stilleri düzeylerinin yüksek; "*Otoriter*" ve "*Kişisel Model*" öğretim stilleri düzeyleri ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Öğretmenlerin öğretim stilleri alt boyut ortalamaları ve düzeyleri

Öğretim stilleri	$\bar{X}$	S_x	Düzy
Uzman	5.59	0.792	Yüksek
Otoriter	5.18	0.803	Orta
Kişisel Model	5.37	0.774	Orta
Kolaylaştırıcı	5.47	0.788	Yüksek
Temsilci	4.92	0.766	Yüksek

(n=178)

Öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasını elde ettiği ölçek alt boyutu, onun baskın öğretim stili olarak kabul edilmiş olup, ortalamaların eşitliği durumunda, öğretim stili düzeyi yüksek olan alt boyut, baskın öğretim stili olarak alınmıştır. Buna göre 178 matematik öğretmenin baskın öğretim stili tercihlerine göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4: Öğretmenlerin baskın öğretim stilleri tercihlerine göre dağılımları

Baskın öğretim stilleri	N	%
Uzman	77	43.3
Otoriter	16	9
Kişisel Model	24	13.5
Kolaylaştırıcı	54	30.3
Temsilci	7	3.9
Toplam	178	100

Tablo 4’e göre öğretim stilleri tercih edilme oranının yüzde 3.9 ile 43.3 arasında değiştiği görülmektedir. En az tercih edilen stil %3.9 ile “Temsilci” iken en çok tercih edilen stil %43.3 ile “Uzman” öğretim stilidir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık üçte biri de “Kolaylaştırıcı” öğretim stilini benimsemektedirler.

Grasha (1996), öğrencilerin öğretim stillerinin tek bir stil altında sınırlı tutulmasının doğru olmadığını, bunun yerine farklı öğretim stillerinin varyasyonlarıyla oluşturulan grupların öğretim stili kabul edilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Buradan hareketle çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin öğretim stili grupları Tablo 5’teki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 5: Öğretmenlerin öğretim stili tercih gruplarına göre dağılımları

Öğretim stili Tercih Grupları	N	%
Uzman/Otoriter (1. Grup)	23	12.9
Kişisel Model/Uzman/ Otoriter (2. Grup)	31	17.4
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (3. Grup)	88	49.4
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (4. Grup)	36	20.2
Toplam	178	100

Tablo 5'e göre, matematik öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubu %49.4 ile 3. Grup iken, en az tercih ettikleri öğretim stili grubu %12.9 ile 1. Grup şeklindedir.

2. Matematik öğretmenlerinin TPAB bileşenlerindeki ortalamaları ve düzeyleri nedir?

Araştırmanın ikinci alt problemi "Matematik öğretmenlerinin TPAB bileşenlerindeki ortalamaları ve düzeyleri nedir?" sorusuna cevap aramak için matematik öğretmenlerin TPAB bileşenlerinde hesaplanan aritmetik ortalamaları ile standart sapmalar ve her bir bileşendeki düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin TPAB bileşenlerindeki ortalamaları ve düzeyleri

Bileşen	$\bar{X}$	S_x	Düzyey
TB	3.4831	1.14598	İyi düzeyde bilirim
AB	3.7528	0.88657	İyi düzeyde bilirim
PB	4.0056	0.77019	İyi düzeyde bilirim
PAB	4.1910	0.71901	İyi düzeyde bilirim
TPB	4.0225	0.86980	İyi düzeyde bilirim
TAB	3.6910	0.98004	İyi düzeyde bilirim
TPAB	3.7472	0.93163	İyi düzeyde bilirim

Tablo 6'ya bakıldığında TPAB alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların 3.48 – 4.19 aralığında değiştiği görülmektedir. Buradan, elde edilen ortalama puanlara göre tüm alt bileşenlerde öğretmenlerin

düzeylerinin “İyi düzeyde bilirim” aralığına karşılık geldiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında pedagojik bilgi içeren bileşenlerde (TPAB hariç) daha yüksek bir ortalama puan elde edildiği görülmektedir. Buradan, kıs-
men pedagojik bilgi içeren bileşenlerde daha yüksek düzeyde olmak üzere öğretmenlerin tüm bileşenlerde iyi düzeyde bilgi sahibi olduğu an-
laşılmaktadır.

3. Matematik öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile öğretim stilleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: TPAB ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. TB	-											
2. AB	.528 (**)	-										
3. PB	.436 (**)	.770 (**)	-									
4.PAB	.421 (**)	.732 (**)	.827 (**)	-								
5.TPB	.626 (**)	.707 (**)	.737 (**)	.745 (**)	-							
6.TAB	.625 (**)	.685 (**)	.715 (**)	.709 (**)	.859 (**)	-						
7.TPAB	.539 (**)	.646 (**)	.658 (**)	.752 (**)	.786 (**)	.857 (**)	-					
8.Uzman	.097	.209 (**)	.246 (**)	.263 (**)	.201 (**)	.089	.156 (*)	-				
9.Otorite	.164 (*)	.319 (**)	.340 (**)	.381 (**)	.352 (**)	.290 (**)	.294 (**)	.714 (**)	-			
10.K.Model	.056	.297 (**)	.328 (**)	.353 (**)	.330 (**)	.269 (**)	.317 (**)	.724 (**)	.752 (**)	-		
11.Y.Gösterici	.121	.372 (**)	.365 (**)	.391 (**)	.332 (**)	.288 (**)	.298 (**)	.629 (**)	.661 (**)	.759 (**)	-	
12.Temsilci	.007	.213 (**)	.266 (**)	.294 (**)	.196 (**)	.143 (*)	.187 (*)	.579 (**)	.671 (**)	.699 (**)	.734 (**)	-

*: p<.05;

** : p<.01

TPAB ile öğretim stilleri alt boyutlarında genel olarak kendi içindeki korelasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğretim stillerinden uzman ve temsilci ile TPAB bileşenleri arasındaki ilişki genelde pozitif yönde ve düşük seviyede iken otoriter, kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri ile TPAB bileşenleri arasındaki ilişki genelde pozitif yönde ve orta seviyede olduğu bulunmuştur.

4. Matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerini tercih ettikleri öğretim stilleri yordamakta mıdır?

Bu probleme yapılan çoklu regresyon tekniği ile cevap aranmıştır. Yedi adet TPAB bileşeninin her birinin hangi öğretim stilini yordadığı aşağıda sırayla verilmiştir.

Tablo 8: Teknoloji Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	P
1	0.164 ^b	0.027	14.225	4.851	5.170	0.000

^a: bağımlı değişken: teknoloji bilgisi

^b: yordayıcı: otoriter

Otoriter öğretim stili ile teknoloji bilgisi arasında düşük ve anlamlı bir ilişki görülmektedir, $R=0.164$, $R^2=0.027$, $F_{(1,177)}=4.851$. Teknoloji bilgisini otoriter öğretim stili .03 oranında yordamaktadır. Teknoloji bilgisine ait varyansın % 3'ünü otoriter öğretim stili açıklamaktadır.

Tablo 9: Alan Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	P
1	0.372 ^b	0.139	3.943	28.296	5.305	0.000

^a: bağımlı değişken: alan bilgisi

^b: yordayıcı: kolaylaştırıcı

Kolaylaştırıcı öğretim stili ile alan bilgisi arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir, $R=0.372$, $R^2=0.139$, $F_{(1,176)}=28.296$. Alan bilgisini kolaylaştırıcı öğretim stili 0.14 oranında yordamaktadır. Alan bilgisine ait varyansın % 14'ünü kolaylaştırıcı öğretim stili açıklamaktadır.

Tablo 10: Pedagoji Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	P
1	0.365 ^b	0.133	3.600	27.042	7.132	0.000

^a: bağımlı değişken: pedagoji bilgisi

^b: yordayıcı: kolaylaştırıcı

Kolaylaştırıcı öğretim stili ile pedagoji bilgisi arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir, $R=0.365$, $R^2=0.133$, $F_{(1,176)}=27.042$. Pedagoji bilgisini kolaylaştırıcı öğretim stili 0.13 oranında yordamaktadır. Pedagoji bilgisine ait varyansın % 13'ünü kolaylaştırıcı öğretim stili açıklamaktadır.

Tablo 11: Pedagojik Alan Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	p
1	0.391 ^b	0.153	4.138	31.806	7.323	0.000
2	0.424 ^c	0.180	4.084	19.177	6.199	0.000

^a: bağımlı değişken: pedagojik alan bilgisi

^b: yordayıcılar: kolaylaştırıcı

^c: yordayıcılar: kolaylaştırıcı, otoriter

Pedagojik alan bilgisini kolaylaştırıcı öğretim stili tek başına .15; kolaylaştırıcı ve otoriter öğretim stilleri beraber .18 oranında yordamaktadır. Kolaylaştırıcı öğretim stili pedagojik alan bilgisine ait varyansın %15'ini; kolaylaştırıcı ve otoriter öğretim stillerinin ikisi beraber % 18'ini açıklamaktadır.

Tablo 12: Teknolojik Pedagoji Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	P
1	0.352 ^b	0.124	2.816	24.914	6.222	0.000

^a: bağımlı değişken: teknolojik pedagoji bilgisi

^b: yordayıcı: otoriter

Teknolojik pedagoji bilgisini otoriter öğretim stili .12 oranında yordamaktadır. Teknolojik pedagoji bilgisine ait varyansın %12'sini otoriter öğretim stili açıklamaktadır.

Tablo 13: Teknolojik Alan Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	p
1	0.290 ^b	0.084	3.210	16.145	5.161	0.000
2	0.335 ^c	0.112	3.170	11.054	5.720	0.000
3	0.384 ^d	0.147	3.114	10.033	4.574	0.000
4	0.413 ^e	0.170	3.081	8.878	4.864	0.000

^a: bağımlı değişken: teknolojik alan bilgisi

^b: yordayıcılar: otoriter

^c: yordayıcılar: otoriter, uzman

^d: yordayıcılar: otoriter, uzman, kolaylaştırıcı

^e: yordayıcılar: otoriter, uzman, kolaylaştırıcı, temsilci

Teknolojik alan bilgisini otoriter öğretim stili tek başına .08; otoriter, uzman, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri beraber .17 oranında yordamaktadır. Otoriter öğretim stili alan bilgisine ait varyansın %0.8'ini; otoriter ve uzman öğretim stillerinin ikisi beraber %11'ini; otoriter, uzman ve kolaylaştırıcı öğretim stillerinin üçü beraber %15'ini; otoriter, uzman, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin dördü beraber %17'sini açıklamaktadır.

Tablo 14: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	R	R ²	Std. Hata	F	T	P
1	0.317 ^b	0.100	3.874	19.632	4.746	0.000

^a: bağımlı değişken: teknolojik pedagojik alan bilgisi

^b: yordayıcı: kişisel model

Teknolojik pedagojik alan bilgisini kişisel model öğretim stili .10 oranında yordamaktadır. Yani kişisel model öğretim stili teknolojik pedagojik alan bilgisine ait varyansın %10'unu açıklamaktadır.

Tartışma

Öğretmenler birden fazla öğretim stiline sahip olabilirken bu stiller ile beraber bazı rolleri ve bu rollere uygun tutum ve davranışları da üstlenir. Bununla beraber Grasha (1996) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin tercih ettiği (sahip olduğu) öğretim stilleri arasında muhakkak uzman öğretim stiline yüksek seviyede var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada da uzman öğretim stiline tercih edilmesi en fazla sayıda ve puan ortalamasında yüksek seviyede gerçekleşmiştir. Benzer şekilde Canto ve Salazar (2010) da yaptıkları araştırmalarının sonucunda en fazla tercih edilen öğretim stilini uzman olarak bulmuşlardır. Buradan matematik öğretmenlerinin bilgiyi aktarmaya büyük değer verdikleri ve öğretimleri esnasında bilgileri detaylandırma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ancak bu çalışmanın diğer bulgularından birisi de uzman öğretim stili haricinde diğer yüksek seviyedeki öğretim stillerinin, Grasha (2002) tarafından öğrenci merkezli stiller olarak ifade edilen kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri olduğudur. Bu sonuç yapılmış bazı diğer araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Bilgin ve Bahar, 2008; Canto ve Salazar, 2010). Yukarıdaki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğretimleri sırasında üstlendikleri rollerde hem öğrenci hem öğretmen merkezli bir yaklaşım içerisinde oldukları ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olmaları ve içlerinde muhakkak öğretmen merkezli stillerden en az birisine sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Grasha (2002) öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stillerinden bazılarının bir araya gelmesiyle 4 farklı öğretim stili grubu oluştuğunu ifade eder. Bunlardan birisi olan *temsilci / kolaylaştırıcı / uzman* öğretim stili grubunu oluşturan stiller mevcut çalışmada en çok tercih edilen stillerin birleşiminden oluşmaktadır. Bu stillerin benimsendiği bir öğretme ortamının en belirgin özelliklerinden birisi öğrencilerin kendi öğrenmelerinde inisiyatif almasıdır. Yani bu öğretim stili grubuna sahip olan bir öğretmenin bulunduğu öğrenme ortamında öğrencinin bilginin aktarıldığı bir nesne olmaktan ziyade öğrenme faaliyetlerinin başrolünde olması söz konusudur. Yani geleneksel öğretim yaklaşımlarına uygun stil olarak kabul edilen uzman öğretim stiline ait öğretimsel davranışların ve yaklaşımların *temsilci / kolaylaştırıcı / uzman* öğretim stili grubu içerisinde diğer stillere baskınlık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca Grasha'ya (1996) göre 3 ve 4. grup öğretim stilleri öğrenci merkezli; 1 ve 2. grup geleneksel öğretim yöntemlerinin benimsendiği öğretmen merkezli stillerdir. Bu araştırmanın sonuçlarından öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ya da öğretmenlerin en azından öğrenci merkezli bir öğretim stilini tercih ettikleri algısına sahip oldukları ifade edilebilir. Üredi (2011) ve Üredi ve Üredi (2009) da yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stilini öğrenci merkezli olarak kabul edilen 3 ve 4. öğretim stili grubu olarak bulgulamışlardır. Barrett vd. (2007) yaptıkları araştırmalarında ise Amerika'da halk eğitim merkezlerinde çevrimiçi eğitim veren öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli öğretim stillerini benimsediklerini bulgulamıştır. Yani alanyazında farklı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Üredi ve Üredi (2009) yaptıkları araştırmada öğrenci merkezli öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı ortamları hazırlamada en yüksek skora sahip oldukları bulgusuna erişmiştir. Buradan mevcut araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı kuram temelli yeni matematik öğretim programı (MEB, 2009) yaklaşımı doğrultusunda öğretme stillerini tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin TPAB bileşenlerindeki düzeylerinin ortalama 3.48 – 4.19 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin TPAB'ın tüm bileşenlerinde iyi düzeyde bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bilgi bileşenleri arasında ise pedagojik bilgi içeren bileşenlerde (TPAB hariç) görece daha yüksek bir ortalama puan elde edildiği görülmektedir.

Alanyazında bu sonuçları destekler ya da farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar mevcuttur. Şad vd. (2015) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının içerisinde pedagojik bilgi alanını içeren bileşenlerde diğer bileşenlere nazaran daha yüksek puanlar elde ettiğini, Schmidt vd. (2009) ise PB'nin TPAB gelişiminde en fazla etkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Graham vd. (2009) öğretmenlere düzenledikleri hizmet içi eğitim sonucu TPAB'ın dört alt boyutu olan TPAB, TPB, TAB ve TB bileşenlerinde kendilerine olan güvenlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin en fazla alan bilgisi bileşeninin yer aldığı TAB'da kendilerine duydukları güvenin geliştiğini bulgulamışlardır. Archambault ve Crippen (2009) ise çalışmalarında öğretmenlerin pedagoji ve pedagojik alan bilgisi bileşenlerinin yanında alan bilgisi düzeylerini de diğer bileşenlere göre daha yüksek puanladıklarını bulmuştur. Mevcut çalışmada öğretmenlerin TBAP bileşenlerinde pedagojik bilgi içerenlerde daha yüksek ortalama puan elde etmesine karşın alanyazında farklı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür.

Araştırmaya ait diğer sonuçlar şöyledir: öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile öğretim stilleri arasında ilişki incelendiğinde genel olarak uzman ve temsilci stile sahip öğretmenlerin TPAB bileşenlerindeki bilgi seviyeleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde; otoriter, kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stillerine sahip olanlarda ise TPAB bileşenlerindeki seviyeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Buradan hangi öğretim stiline TPAB bileşenlerini yordadığına bakılmıştır. TB'de etkili olan yordayıcı öğretim stiline otoriter; AB'de ve PB'de etkili olan yordayıcı öğretim stiline kolaylaştırıcı, PAB'da etkili olan yordayıcı öğretim stillerinin kolaylaştırıcı ve otoriter, TPB'de etkili olan yordayıcı öğretim stiline otoriter, TAB'da etkili olan yordayıcı öğretim stillerinin otoriter, uzman, kolaylaştırıcı ve temsilci, TPAB'da etkili olan yordayıcı öğretim stiline kişisel model olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgularından otoriter öğretim stiline sahip olan öğretmenin teknoloji bilgisinin diğer stildeki öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu stildeki öğretmenlerin önemli özelliklerinden birisi geribildirim sürecinin öğretimdeki yerini önemsemesidir. Bu stildeki öğretmenlerin matematik alanında dersin konularını iyi bir biçimde yapılandırmasına olanak tanıyabilmesi ve

öğrencilerin kendi matematiklerini öğrenmelerinde onlara iyi bir geribildirim sağlayıcı kaynak olarak kullanılabilmesi için teknolojiyi etkin olarak kullanabilir. Teknolojiyi etkin olarak kullanan bir öğretmenin de teknolojik bilgi seviyesinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Alan bilgisinin ve pedagojik bilginin büyük oranda yordayıcısı olan öğretim stili kolaylaştırıcıdır. Alan bilgisi öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken güncel konu alanlarını ifade ederken pedagojik bilgi bu konuların öğretiminde nasıl bir yöntem benimsenmesinin doğru olacağı ile ilgili bilgi alanıdır. Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip olan öğretmenler öğrencilerine bir konu alanının öğretiminde doğrudan sorular sorar ve farklı alternatifleri araştırıp onlara sunar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirmede sorumluluğu almalarını sağlamaktır. Öğrencilerine rehberlik etme eğilimindeki bu öğretmenler içerik, amaç ve stratejileri öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirmeye çalışırlar. Yani mevcut konuları öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenler ve doğru olan yöntemle öğrenmeyi sağlamaya rehberlik ederler. Öğretmen sahip olduğu geniş alan bilgisi yardımı ile öğrencilerin matematiği öğrenmelerinde onları kalıpların dışında çıkarır ve farklı düşünebilme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu görevi yerine getirebilmesinde şüphesiz alanına özgü konularda hâkimiyetinin olması gerekmektedir. Bu durum kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgi seviyelerinin yüksek olmasını açıklar niteliktedir.

Kişisel model öğretim stiline bir öğretmen öğrencilerin nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir model sunar. Öğretmenin problemi ele alış ve çözüme gidiş biçimi iyi gözlemlenerek öğrenilmelidir. Öğretmenin bu noktada kendine olan güveni tamdır. Kendisinin örnek alınabilmesinde yetkin olması önem kazanmaktadır. Bu da öğretimini gerçekleştirdiği alanına hakim, alanındaki konuların en iyi nasıl öğretilbileceği bilgisine sahip ve tüm bunların dışında dersin teknoloji yardımı ile nasıl zenginleştirilebileceği noktasında da yeterli bilgi düzeyine sahip olmasını gerektirmektedir. TPAB, teknolojinin alan ve pedagojiye entegrasyonu ile gerçekleşen öğretimi kasteder. Bu bilgi alanının en önemli açıklayıcısı olan kişisel model öğretme stiline öğretmenlerin özellikleri dikkate alındığında TPAB'ın önemli bir yordayıcısı olması şaşırtıcı olmamıştır.

Yukarıdaki sonuçlar toparlanırsa öğretim stilleri ile TPAB modelinin bileşenleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TPAB'ın alt bileşenlerini en fazla yordayan öğretim stillerinin kolaylaştırıcı ve otoriter olduğu ortaya çıkmıştır. Grasha'nın (1996) belirttiği gibi en iyi bir öğretim stiline varlığından bahsetmek mümkün değildir. Ama, duruma ve şartlara göre benimsenebilecek öğretim stili şekil almalıdır. Yeni öğretim programı ile birlikte öğrenci merkezli öğretim stillerinin öğretmenlerin öğretimsel davranışlarına yansımaları önem kazanmıştır. Öğretmenin gerektiği zamanlarda stiller arasında esnek bir biçimde geçişler yaparak öğretimini zenginleştirmesinin öğrencilerin matematiği anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining tpack among K-12 online distance educators in the united states. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71–88.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*. Ankara: Ceren Yayın-Dağıtım.
- Baki, A. & Çelik, D. (2005). Grafik hesap makinelerinin matematik derslerine adaptasyonu ile ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology(TOJET)*, 4(4), 146–162.
- Barrett, K.R., Bower, B.L., & Donovan, N.C. (2007). Teaching styles of community college instructors. *American Journal of Distance Education*, 21(1), 37–49.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E., & Geban Ö. (2002). Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının Lise 1. ve Lise 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*. 16 – 18 Eylül. ODTÜ, Ankara, 155.
- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19–38.

- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, Ş. (1998). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 137, 68-73.
- Canto, P.J. & Salazar, H. (2010). Teaching beliefs and teaching styles of mathematics teachers and their relationship with academic achievement. *2010 AERA Annual Meeting*, Colorado Convention Center, Colorado, April 30 - May 4.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 149.
- Dunn, R.S. & Dunn, K.J. (1979). Learning styles and teaching styles: should they... can they... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dursun, Ş. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Dursun, Ş. & Peker, M. (2003). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 135-142.
- Erdoğan, A. (2010). Variables that affect math teacher candidates' intentions to integrate computer-assisted mathematics education (CAME). *Education*, 131 (2), 295-305.
- Erdoğan, A., & Sahin, I. (2010). Relationship between math teacher candidates' technological pedagogical and content knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2707-2711.
- Ersoy, Y. (2003). *Teknoloji, destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler*. <http://www.ilkogretim-online.org.tr/>, [Ziyaret Tarihi: 15 Mart 2011].
- Graham, C.R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.

- Grasha, A.F. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with Style: Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*, Pittsburg. PA:Alliance Publishers.
- Grasha, A.F. (2002). The Dynamics of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Grasha, A.F. & Hicks, N.Y. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393 -416.
- Heimlich, E.J. & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 93, 17-25.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*. 21(3), 94-102.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>, [Ziyaret Tarihi: 15 Mart 2012].
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=search&query=matematik&min=40&orderby=titleA&show=10, [Ziyaret Tarihi: 20 Şubat 2012].
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association*, http://punya.educ.msu.edu/presentations/AERA2008/MishraKoehler_AERA2008.pdf, [Ziyaret Tarihi: 19 Aralık 2011].
- Mutluoğlu, A. & Erdoğan, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *VI. International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, Gaziantep.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA.
- Niess, M.L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523.
- Niess, M.L., Ronau, R.N., Shafer, K.G., Driskell, S.O., Harper S.R., Johnston, C., Browning, C., Özgün-Koca, S.A., & Kersaint, G. (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 4–24.
- Öksüz, C., Ak, Ş., & Uça, S. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270–287.
- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J., & Shin, T.S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Sürel, S. (2010). Pamukkale üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim stillerinin karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1226 – 1243.
- Şad, S.N., Açıkgül, K., & Delican, K. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) ilişkin yeterlilik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 204–235.
- Şahin, İ. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97–105.

- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, L. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1129–1141.
- Üredi, I.T. & Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: öğretim stili tercihi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1171–1185.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Mutluoğlu, A. & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçlarının ve Sosyal Kaygılarının, Mükemmeliyetçilik Tutumlarını Yordaması

*

Y. Cenk Kiper *

* Ph.D,M.D. Büyükdere Caddesi, 56/7 Mecidiyeköy/Şişli /İstanbul /Türkiye
E-Posta: drcenkkip@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının ve sosyal kaygılarının mükemmeliyetçilik tutumlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu nedenle bu araştırmanın problemi, üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının ve sosyal kaygılarının mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması oluşturmaktadır. Bu çalışmada, genel tarama modelinin türlerinden birisi olan ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 226 (%77.4) kız, 66'si (%22.6) da erkek olmak üzere, toplam 292 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygıları ile mükemmeliyetçilik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygılarının, mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin varyansının ne kadarını yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizinin, stepwise tekniği uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ise, psikolojik ihtiyaçların alt boyutları ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır. Ayrıca sosyal kaygı ölçeğinin alt boyutları ile Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise, psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal kaygı mükemmeliyetçiliğin önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Kaygı, Mükemmeliyetçilik ve Psikolojik İhtiyaçlar

Predicting College Students Perfectionism Attitudes by Psychological Needs and Social Anxiety

*

Abstract

Aim of this study is to reveal whether psychological needs and social anxiety levels of university students predict their perfectionist attitudes. Relational screening method was used in this study. Participants consist of university students study in Necmettin Erbakan University-Ahmet Keleşoğlu Educational Faculty and the number of participants are 292 university students while 226 (77.4 %) of them women. To collect data Personal information form, Multidimensional Perfectionism Scale, New Needs Assessment Questionnaire and Social Anxiety Scale were used. To reveal the associations between psychological needs, social anxiety and perfectionism Pearson product-moment correlation analysis was used. Further, to investigate predictive power of psychological needs and social anxiety on perfectionist attitudes of university students stepwise multiple regression analysis was used. Findings of study indicate that there is positive and significant correlations between the subdimensions of New Needs Assessment Questionnaire and subdimensions of Multidimensional Perfectionism Scale. Also there is significant correlations between subdimensions of Social Anxiety Scale and subdimensions of Multidimensional Perfectionism Scale in university student sample. In addition, regression analysis showed psychological needs and social anxiety were significant predictors of perfectionism of university student. Lastly, findings of study were discussed in the light of literature and suggestions were given.

Keywords: *Social Anxiety, Psychological Needs, Perfectionism*

Giriş

İnsanlar sürekli olarak ideal olan davranışı sergilemek isterler. İnsanlardan bazıları ideale ulaşma ihtiyaçlarını sağlıklı yollardan doyurarak ulaşırken bazıları için ise, ideale ulaşmak ve daha mükemmele ulaşmak tek koşuldur. Onlar için mükemmele ulaşmadıkça ortada bir başarı yoktur ve kendilerini sürekli baskı altında hissederler. Bu nedenle bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygı düzeylerinin; onların mükemmeliyetçilik tutumları ile ilgili varyanslarını ne kadar yordadığını saptamaktır. Bu saptamaya ulaşabilmek için üniversite öğrencileri psikolojik ihtiyaçları nasıl hissediyorlar ve psikolojik ihtiyaçların neler olduğuna dair analizler yapılacak ve bu ihtiyaçlar karşılanırken öğrencilerde sosyal kaygı nasıl oluşuyor sorusuna cevap aranacak ve son olarak da hem psikolojik ihtiyaçlar hem de sosyal kaygının mükemmeliyetçilik tutumunun oluşmasına olan katkıları ile ilgili analizler yapılacaktır.

Psikolojik ihtiyaçların hissedilmesi döngüsel bir süreçtir. İlk olarak ihtiyaç hissedilir, sonra birey ihtiyacı doyurmak için harekete geçer ve daha sonra bireyde rahatlatma görülür (Eysenck, Arnold ve Meili, 1972). Bu döngüsel sürecin işleminde bireysel farklılıklar göze çarpabilir. Çünkü ihtiyaçların hissedilmesinde bireysel farklılıklar söz konusudur ve bir ihtiyaç karşılandığı zaman, karşılanan ihtiyaç tekrar hissedilebilir. Bu aşamada üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının hissedilmesinde ve ihtiyaçların tekrarlanması, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçların hangilerini daha fazla hissettikleri önemlidir. Çünkü psikolojik ihtiyaçlarla ilgili kuramlarda ihtiyaç sınıflamaları arasında hem birbirinden farklı ihtiyaçlar hem de benzerlikler göze çarpmaktadır. Murray (1938) başarı, uyarılık, özerklik, yakınlık, duyguları anlama, ilgi görme, başatlık, kendini suçlama, sebat gibi temel psikolojik ihtiyaçları sıralamıştır (Calvin vd., 1985; Kesici, 2008). Maslow (1954) psikolojik ihtiyaçları, fizyolojik, güvenlik, sevmek ve ait olma, saygı ve kendi gerçekleştirme olarak sınıflamıştır. Edwards psikolojik ihtiyaçları, başarı, uyarılık, düzen, gösteriş, özerklik, yakınlık, duyguları anlama, ilgi görme, başatlık, kendini suçlama, şefkat gösterme, değişiklik, sebat, karşı cinsle ilişki ve saldırganlık olarak sınıflamıştır (Kuzgun, 1985).

McClelland başarı ihtiyacı ile ilgili teori geliştirmiştir. Glasser (1998) psikolojik ihtiyaçları, yaşama, ait olma, güç, özgürlük ve eğlence olarak sınıflamıştır. Deci ve Ryan ise psikolojik ihtiyaçları, yeterli ilişki ve özerklik olarak sınıflamışlardır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000a). Heckert, Cuneio, Hannah, Adams, Droste, Mueller vd. (2000) psikolojik ihtiyaçları, başarı, ilişki, özerklik ve başatlık olarak sınıflamışlardır. Bu sınıflamalar analiz edildiğinde, özellikle üniversite öğrencileri farklı zamanlarda ve farklı ortamlarda bu ihtiyaçları hissedebilir. Öğrenciler açısından üç noktanın altı çizilmelidir. Zaman, ortam ve beklenti. Üniversite öğrencileri açısından zaman önemlidir. Çünkü ergenlik sonu, gençlik dönemi başlangıcıdır ve bu geçiş dönemi psikolojik ihtiyaçları ve sosyal ilişkileri farklılaştırabilir. Üniversite öğrencilerin bulundukları ortam hem sosyal ortam hem de okul ortamı ihtiyaçları ve sosyal ilişkileri farklılaştırabilir. Üniversite öğrencilerinin yaşamdan beklentileri ve öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının beklentileri de ihtiyaç ve sosyal ilişkilerini farklılaştırabilir. Bu farklılıkların kaynağını tespit etmek için yapılan araştırmalara bakıldığında, Kesici (2015) psikolojik ihtiyaçların insani değerleri yordadığı, Grolnick, Ryan ve Deci (1991) ebeveynlerle çocukların birlikte yaptıkları aktivitelerin, çocukların özerk davranışlarını yordadığını, Vlachopoulos ve Michailidou (2006) iletişim ihtiyacı, sevgi ve kendisini o gruba ait hissetme ihtiyacının önemi, Ntoumanis, Edmunds ve Duda (2009) yakın ilişki ihtiyacı için, koşulsuz sevgi ve kabulün önemli olduğu, Çankaya (2009) temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun da öznel iyi olmayı olumlu etkilediğini, İlhan ve Özbay (2010) içsel amaçların, öznel iyi oluşu dışsal amaçlardan daha fazla yordadığını, Türkdogan ve Duru (2012) öğrencilerin en yüksek doyumu sevgi ve ait olma ihtiyacından algıladıklarını, Çivitçi (2012) yaşam doyumunun yüksek olduğu öğrencilerde başarı ihtiyacı yaşam doyumunun düşük olanlarından daha fazla olduğuna dair sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar da gösteriyor ki öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve karşılanma şekilleri farklılık gösteriyor. Bu farklılıkların en önemlilerinden birisi de öğrencilerin sosyal ortamlarda ihtiyaçlarının karşılanması ve bireylerin gruplar içerisindeki süreçlerde ihtiyaçlarının anlaşılmasıdır (Sheldon ve Bettencourt, 2002). Grup içerisindeki psikolojik ihtiyaçlar karşılanırsa, öğrenci sosyal ortamlarda daha rahat ve huzurlu olur. Aksine, psikolojik ihtiyaçlar karşılanmaz ise,

öğrenci sosyal ortamlardan kaçmaya, kendisini değersiz olarak algılamaya ve sürekli eleştiriliyormuş gibi hissetmeye başlayabilir (Özbay ve Palancı, 2001). Kısacası öğrencilerde görülen bu durum sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğu sosyal durumlarla ilişkili gerilim, endişeli beklenti ve korku duyguları ile tanımlanır (Furmark, 2002). Sosyal kaygının belirgin bir özelliği de duygusal bastırma ve uyumsuz duygu düzenlemesidir (Kashdan ve Breen, 2008; Kashdan ve Steger, 2006; Werner, Goldin, Ball, Heimberg ve Gross, 2011). Sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerde; akademik, sosyal ve mesleki alanlarda olumsuz sonuçlar (Acarturk, Graaf, Straten, Have ve Cuijpers, 2008; Cuthbert, 2002) ve yaşam kalitesinde düşme görülebilir (Fehm, Beesdo, Jacobi, ve Fiedler, 2008; Kessler, 2003; Wittchen, Fuetsch, Sonntag, Muller ve Liebowitz, 2000). Sosyal durumlarda eleştirilme korkusu sosyal kaygı bozukluğunun temel özelliğidir (Stopa ve Clark, 1993).

Öğrenciler psikolojik ihtiyaçlarını eksiksiz olarak karşılamak ve bulundukları ortamlarda daha aktif olabilmek için, en doğru davranışı sergilemek isterler. Öğrencilerin bir kısmı en doğru davranışı sergilemeye çalışır ve sergileyemezse kendini baskı altında hissetmez ve bir daha denemeye kalkar. Bir kısım öğrencilerde en doğru davranışı sergilemek ister ve kendini baskı altında hisseder. Tam o anda öğrencide mükemmeliyetçilik oluşabilir. Psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak ister ve karşılayamazsa kendini baskı altında hissedebilir. Psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal ortamlara girer. Ama bu sosyal ortamlarda ihtiyaçlarını karşılarken, kendisine dair oluşturduğu değersizlik duygusu ve eleştirilme kaygısından dolayı sosyal ortamlardan kaçınmaya başlar ve kuruntu geliştirir. En iyisini en mükemmeliyi yaparsam, hem (psikolojik) ihtiyaçlarımı eksiksiz karşılarım hem de kendimi daha değerli hissederim ve beni hiç kimse eleştiremez diye düşünür. Bu düşüncelerin baskısı altında kalan öğrencide mükemmeliyetçilik oluşmaya başlamıştır.

Mitchelson (2009) mükemmeliyetçiliği, yüksek standartlara ulaşabilme çabası olarak ifade eder. Mükemmeliyetçiliği tetikleyen düşünce hatası, kutuplaşmış düşüncelerdir ve mükemmeliyetçilik mükemmeliyetçi aile ve çocuk arasında gerçekleşen etkileşimle öğrenilir (Burns, 1980). Sosyal olarak saptanmış mükemmeliyetçilikte, diğer kişiler tarafından belirlenmiş standart ve beklentileri elde etmek için algılanan ihtiyacı içerir

(Hewitt ve Flett, 1991). Mükemmeliyetçilik çelişkili ya da koşullu onay sonucunda da oluşabilir. Çocuklar ailelerinin tutarsız davranışlar ve çelişkili onay durumlarında, diğer insanlardan kaynaklanan sürekli standartların mahrumiyetini gidermek için kendilerine akılcı olmayan standartlar belirleyebilirler. Koşullu onay koşulsuz onaydan çok daha büyükse problem söz konusu olabilir. Aile eğer koşullu onaya çok başvuruyorsa çocuklar performanslarına çok aşırı değer verip kendilerini küçümseyebilirler (Hamachek, 1978). Özetle mükemmeliyetçilikle ilgili alan yazını incelendiğinde; depresyon (Bieling, Israeli ve Antony, 2004); stres (Bieling, Israeli ve Antony, 2004) test anksiyetesi (Bieling, Israeli ve Antony, 2004); benlik saygısı (Luyten, Kempke, Van Houdenhove, Goossens, Bekaert, 2011; Zhang ve Cai, 2012); psikolojik iyi oluş (Butt, 2010); A Tipi davranış (Flett, Panico ve Hewitt, 2011); akran kurbanlığı (Miller ve Vaillancourt, 2007); sosyal kaygı (Nepon, Flett, Hewitt ve Molnar, 2011) ve akademik erteleme (Seo, 2008) gibi kavramlarla da ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Kısacası, üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygı düzeylerinin, öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordayıp yordamadığı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının ve sosyal kaygılarının mükemmeliyetçilik tutumlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın temel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

Alt Problemler

1. Üniversite Öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin Düzen alt boyutunu yordamakta mıdır?
2. Üniversite Öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Alt boyutlarının, Çok Boyutlu

-
- Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin Hatalara Aşırı İlgili alt boyutunu yordamakta mıdır?
3. Üniversite Öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin Şüphe alt boyutunu yordamakta mıdır?
 4. Üniversite Öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin Aile Beklentisi alt boyutunu yordamakta mıdır?
 5. Üniversite Öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin Ailesel Eleştiri alt boyutunu yordamakta mıdır?
 6. Üniversite Öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin Kişisel Standartlar alt boyutunu yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, genel tarama modelinin türlerinden birisi olan ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geçmişte ya da içinde bulunduğumuz anda var olan bir durumun, olduğu gibi yansız ve tarafsız olarak, betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelin en dikkat çeken özelliği ise, var olanı değiştirmeden olduğu gibi gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modelinde ise, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişim olup olmadığını, eğer değişim var ise değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerinden birisidir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 226'sı (%77.4) kız, 66'si (%22.6) da erkek olmak üzere, toplam 292 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu, üniversite öğrencilerinin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile üniversite öğrencilerinin cinsiyet bilgilerini içeren soruya yer verilmiştir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ): Çok boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Frost ve arkadaşları tarafından tanımlanan mükemmeliyetçilik eğilimleri geliştirmiş oldukları 35 maddelik Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin alt ölçek ve toplam puanları ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışması farklı fen liselerinde eğitim gören 489 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Karşıt tercüme işlemlerinden sonra, testin geçerliliğine ilişkin çalışmalar yapı geçerliliğine dayalı olarak yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda yapı geçerliliği konusunda bulgular elde edilmiştir. Faktörlenebilirlik incelemesinden sonra, 35 maddelik mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin ölçeğin, orijinal çözümlemesine benzer olarak 6 faktör çözümlemesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiştir. Orijinal ölçekten farklı olarak 4. ve 34. maddeler farklı faktör yapıları içerisinde açıklanmışlardır. Düzen/Ter-tip, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile

Beklentileri ve Kişisel Standartlar olarak yorumlanan ve adlandırılan faktörler toplam varyansın 47.8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Testin güvenirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve alfa değerlerinin genel ve alt testler için .63 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .80 bulunmuştur. ÇBMÖ olarak kısaltılan testin bireylerin mükemmeliyetçilik tutumlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçebileceği konusunda psikometrik sonuçlar elde edilmiş ve tartışılmıştır (Özbay ve Mısırlı Taşdemir, 2003).

Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği (YPİDÖ): Yeni psikolojik ihtiyaçları değerlendirme ölçeği, Heckert vd. (2000) tarafından geliştirilmiş olup Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin (YPİDÖ) üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenirliği, Kesici (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin maddeleri psikolojik ihtiyaçlarla (başarı, ilişki, özerklik ve başatlık) ilgilidir. YPİDÖ'nün yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı uygulanmıştır. YPİDÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için korelasyon katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin içsel tutarlılık katsayısı .80 bulunmuştur. YPİDÖ'nün ölçüt-bağıntılı geçerliği için "Kişisel Tercih Anketi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak 20 maddelik orijinal ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu bulunmuştur.

Sosyal Kaygı Ölçeği: Ölçek, Özbay ve Palancı (2001) tarafından bireylerin sosyal kaygı içerikli sorunları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, bireylerin sosyal durumlarına uygun becerilerini ve bu durumlarda oluşabilecek kaygılarını ölçebilecek yapıda hazırlanmıştır. Test kriter ve yapı geçerliğine tabi tutulmuştur. Kriter geçerliği için SCL-90 ölçeğinin ilgili beş ölçeği, Rathus Atılganlık Envanteri ve MMPI testinin içedönüklük alt testi kullanılmıştır. Yapı geçerliğine yönelik faktör analizi sonucunda da 30 maddelik üç faktörlü bir test yapısı oluşmuştur. Bu üç faktör, sosyal kaçınma, eleştirilme kaygısı ve bireysel değersizlik olarak adlandırılmıştır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 32.9'dur. Test içi tutarlık yöntemi ile hesaplanan Cronbach Alfa değeri .83'tür. Test likert

tipi olup 0-4 aralığında derecelendirmeye sahiptir. Alınan puanların yükselmesi sosyal kaygı düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim fakültesinden toplandı. Öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verildi. Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanların öğrencilerin araştırmaya katılması istendi. Öğrencilere; “Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Kaygı Ölçeği”nin yer aldığı ölçek bataryası verildi. Öğrenciler bu ölçek bataryasını yaklaşık 60 ile 90 dakikalık bir süre içerisinde tamamladılar.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için ilk olarak öğrencilerden toplanan ölçek bataryaları kontrol edildi. Ölçek bataryasından yanlış ve eksik doldurulan 14 batarya çıkarıldı ve daha sonra bataryada yer alan ölçeklerin alt boyutları ile ilgili puanlama yapıldı.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygıları ile mükemmeliyetçilik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygılarının, mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin varyansının ne kadarını yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizinin, stepwise tekniği uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve alt problemine uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Üniversite öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin düzen alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	R ² (Adj)	Standart Hata	F	p
A	.389	.151	.149	3.868	51.774**	.000
B	.413	.170	.165	3.831	29.648**	.000
C	.442	.195	.187	3.780	23.245**	.000

A Yordayıcı: Başarı.
B Yordayıcı: Başarı, Değersizlik Duygusu.
C Yordayıcı: Başarı, Değersizlik Duygusu, Sosyal Kaçınma.

**p<.01

Tablo 1’de görüldüğü gibi Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Başarı alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu ve Sosyal Kaçınma alt boyutları, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Düzenin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p<.01). Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Düzen alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %14.9’unu açıklamaktadır. Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu alt boyutu ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Düzen alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %16.5’ini açıklamaktadır. Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu ve Sosyal Kaçınma alt boyutları ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Düzen alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %18.7’sini açıklamaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı ve Değersizlik Duygusu alt boyutları ile Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Başatlık ve İlişki alt boyutları, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Hatalara Aşırı İlginin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p<.01). Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Hatalara Aşırı İlgi alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %21.3’ünü açıklamaktadır.

Tablo 2: Üniversite öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin hatalara aşırı ilgi alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	R ² (Adj)	Standart Hata	F	p
A	.464	.216	.213	5.271	79.735**	.000
B	.536	.287	.282	5.034	58.112**	.000
C	.554	.306	.299	4.973	42.416**	.000
D	.563	.317	.308	4.943	33.333**	.000

A Yordayıcı: Kritize Kaygısı.

B Yordayıcı: Kritize Kaygısı , Başatlık.

C Yordayıcı: Kritize Kaygısı , Başatlık, Değersizlik Duygusu.

D Yordayıcı: Kritize Kaygısı , Başatlık, Değersizlik Duygusu, İlişki.

**p<.01

Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Hatalara Aşırı İlgi alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %28.2'sini açıklamaktadır. Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu, Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu alt boyutları ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Hatalara Aşırı İlgi alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %29.9'unu açıklamaktadır. Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu, Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu, Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu alt boyutu ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin İlişki alt boyutları ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Hatalara Aşırı İlgi alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %30.8'ini açıklamaktadır.

Tablo 3: Üniversite öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik tutum ölçeğinin şüphe alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	R ² (Adj)	Standart Hata	F	p
A	.54	.296	.294	3.019	121.965**	.000
B	.569	.324	.320	2.963	69.351**	.000

A Yordayıcı: Kritize Kaygısı.

B Yordayıcı: Kritize Kaygısı , Değersizlik Duygusu.

Tablo 3’de görüldüğü gibi Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı ve Değersizlik Duygusu alt boyutları, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Şüphenin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($p<.01$). Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Şüphe alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %29.4’ünü açıklamaktadır. Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu ve Değersizlik Duygusu alt boyutları ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Şüphe alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %32’sini açıklamaktadır.

Tablo 4: Üniversite öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin aile beklentisi alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	R ² (Adj)	Standart Hata	F	p
A	.313	.098	.095	3.910	31.386**	.000
B	.411	.169	.163	3.759	29.364**	.000

A Yordayıcı: Başatlık.
B Yordayıcı: Başatlık, Kritize Kaygısı.

** $p<.01$

Tablo 4’de görüldüğü gibi Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Başatlık alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutları, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Aile Beklentilerinin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($p<.01$). Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Aile Beklentileri alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %9.5’ini açıklamaktadır. Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Aile Beklentileri alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %16.3’ünü açıklamaktadır.

Tablo 5: Üniversite öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin ailesel eleştiri alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	R ² (Adj)	Standart Hata	F	P
A	.388	.151	.148	2.456	51.524**	.000
B	.453	.205	.200	2.380	37.286**	.000
C	.466	.217	.209	2.367	26.599**	.000

A Yordayıcı: Değersizlik Duygusu.

B Yordayıcı: Değersizlik Duygusu , Başatlık.

C Yordayıcı: Değersizlik Duygusu , Başatlık, Başarı.

**p<.01

Tablo 5’de görüldüğü gibi, Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Başatlık ve Başarı alt boyutları, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Ailesel Eleştirinin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p<.01). Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu alt boyutu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Ailesel Eleştiri alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %14.8’ini açıklamaktadır. Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu alt boyutu ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Ailesel Eleştiri alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %20’sini açıklamaktadır. Sosyal Kaygı Ölçeğinin Değersizlik Duygusu alt boyutu, Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık ve Başarı alt boyutları ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Ailesel Eleştiri alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %20.9’unu açıklamaktadır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı ve Başatlık alt boyutları ile Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı ve Sosyal Kaçınma alt boyutları, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Kişisel Standartların önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p<.01). Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Kişisel Standartlar alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %21.2’sini açıklamaktadır.

Tablo 6: Üniversite öğrencilerinin Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Tutum Ölçeğinin kişisel standartlar alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	R ² (Adj)	Standart Hata	F	p
A	.464	.215	.212	3.191	79.419**	.000
B	.502	.252	.247	3.120	48.742**	.000
C	.529	.280	.272	3.067	37.274**	.000
D	.543	.294	.285	3.041	29.943**	.000

A Yordayıcı: Başarı.

B Yordayıcı: Başarı, Kritize Kaygısı.

C Yordayıcı: Başarı, Kritize Kaygısı, Sosyal Kaçınma.

D Yordayıcı: Başarı, Kritize Kaygısı, Sosyal Kaçınma, Başatlık.

**p<.01

Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu ve Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı alt boyutu ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Kişisel Standartlar alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %24.7'sini açıklamaktadır. Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu, Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı ve Sosyal Kaçınma alt boyutları ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Kişisel Standartlar alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %27.2'sini açıklamaktadır. Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başarı alt boyutu, Sosyal Kaygı Ölçeğinin Kritize Kaygısı ve Sosyal Kaçınma alt boyutları ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin Başatlık alt boyutu ile birlikte Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin, Kişisel Standartlar alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %28.5'ini açıklamaktadır.

Tartışma

Bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve psikolojik ihtiyaçlarının farklı değişkenlerle ilişkilerinin analiz edilmesi (Bozgeyikli, 2002; Bozgeyikli, 2010; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998; Doğan ve Kesici, 2015; Kesici, 2002; Kesici, 2006; Kesici, 2007; Kesici, 2014; Kesici, 2015; Şat, Doğan ve Amil, 2015; Yalçın ve Hamarta, 2013) ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik rehberlik hizmetleri (Büyükeskil ve Kesici, 2013; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Herdem ve Bozgeyikli, 2013;

Sesli ve Bozgeyikli, 2015; Kesici, 2007; Yılmaz ve Kesici, 2014) ve en önemlisi de ihtiyaçlar konusunda geliştirilen bilinçli farkındalık (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011) bireylerin sosyal ortamlardaki kritize edilme, değersizlik duyguları ve sosyal kaçınmalarını engelleyecek ve bu nedenle de bireylerin mükemmeliyetçilik tutumlarını yoğun bir şekilde hissetmelerini engelleyebilir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve sosyal kaygılarının mükemmeliyetçilik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olması, mükemmeliyetçilik tutumunun çok boyutlu yapısı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Bieling vd., 2004; Flett vd., 2011). Bununla birlikte sosyal kaygı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkilerde görülmektedir (Hamarta, 2009). Benzer olarak da psikolojik ihtiyaçlarla mükemmeliyetçilik arasında da ilişkiler bulunmuştur (Kesici, Özteke ve Kiper, 2012).

Başarı ihtiyacı ve değersizlik duygusu düzenin önemli bir yordayıcısı olması sonucu; öğrencilerin hem kendileri hem aileleri hem de sosyal ilişkilerinin daha planlı ve programlı olması için daha başarılı olma arzusu hissetmekteledir. Öğrenciler başarılı oldukça kendilerini daha değerli hissedecekler ve başarılı oldukça sosyal onay alacaklar ve kendilerini değerli hissedecekler ve benlik saygıları yükselecektir. Ryan ve Deci (2000b) bireylerin yeterin yeterlik ihtiyaçlarını karşıladıklarında kendilerini daha iyi hissedecekleri ve Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov ve Kornazheva (2001) bireylerin yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaçların karşılanmasıyla, bireylerde yardımlaşma, saygı ve güven duygusunun gelişebileceklerini belirtmeleri araştırma bulgusunu desteklemektedir. Benzer olarak, Kurtyılmaz (2011) öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyal bağlılıklarının sosyal kaygılarını yordadığı, araştırma sonucu ile bu araştırmanın bulgusu paralellik taşımaktadır. Beidel ve Turner (2007) sosyal kaygının yabancı kişilerle sosyal ilişki kurarken, performans gerektiren durumlarda ya da kişi değerlendirildiğini düşündüğünde, ortaya çıkar bir durum olduğunu belirtmesi araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Tangney (2002) mükemmeliyetçi bireylerin sürekli kendilerini değerlendirdikleri ve bu değerlendirmelerin kural ve kritere dayanmadığını ifade etmesi araştırmanın bulgusu olan başarı ve değersizlik duygusunun düzeni yordamasını desteklemektedir. Mükemmeliyetçilerin aşırı düzen konusunda kendilerini baskı altına almaları sosyal ilişkileri konusunda kaygılarını artıracığı için, sosyal kaygıları olan

bireylerde; aile hayatı ve sosyal ilişkilerde (Lipsitz ve Schneier, 2000) aksaklıklar ortaya çıkabilir. Kısacası, Antony ve Swinson (2000) mükemmeliyetçi bireylerin en belirgin kişilik özellikleri arasında, yapacakları planı düzen ve listeye göre yapmak istemeleri ve plan ya da düzenin gerçekleşmesi konusunda aşırı ısrarcı olduklarını belirtmesi, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Kritize kaygısı, değersizlik duygusu, başatlık ve ilişki ihtiyaçları, hatalara aşırı ilginin önemli bir yordayıcısı olarak bulunması sonucu; öğrencilerin değerlendirilmekten kaçınmaları, kendilerini yetersiz ve değersiz görmelerinden ve bu iki olumsuzluğun üstesinden gelmek için hem sosyal ortamlarda daha baskın olmak hem de yeni yakın ilişkiler kurmak için kendilerini hata yapmamaya yani kusursuz olmaya mecbur hissedebilirler. Sosyal kaygı yaşamamak ve eleştirilmemek için en küçük hatayı bile gidermek isterler ve kendilerini sürekli baskı altında hissederler. Tangney (2002) mükemmeliyetçi bireylerin aşırı şekilde yüksek standartlar oluşturdukları ve önceden belirlenmemiş bir kritere göre değerlendirme yapmayıp değerlendirme işine gereğinden fazla odaklandıkları ve değerlendirme konusunda da katı olmalarından dolayı mükemmeliyetçi olma özelliklerinin daha fazla olması araştırma bulgusunu desteklemektedir. La Greca ve Lopez (1998)'in, yüksek düzeyde sosyal kaygı, arkadaşlar tarafından daha az desteklenme duygusu ile ilişkili bulgusu, araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Torgrud, Walker, Murray, Cox, Chartier ve Kjernisted (2004) sosyal kaygısı olan bireylerin daha küçük sosyal ağlara sahip olmaları ve Davidson, Hughes, George ve Blazer (1994) yakın arkadaşlara sahip olmama ihtimalleri yüksek olduklarını belirtmesi araştırmanın bulgusunun daha iyi yorumlanmasına katkı sağlayabilir. Hamarta (2009) kişilerarası problem çözme ve olumsuz değerlendirilme korkusu, probleme olumsuz yönelme, kendine güvenmeme, sorumluluk almama ve ısrarcı sebatkâr yaklaşımın yeni durumlarda sosyal kaygı ve huzursuzluğu yordadığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Kritize kaygısı ve değersizlik duygusu davranışlardan şüphenin önemli bir yordayıcısı olarak bulunması; öğrencilerin sosyal ortamlara dair gerçekleştirecekleri davranışlarla ilgili sürekli endişe duymaları ve kendileri ile ilgili değerlendirmelerinde olumsuz oldukları için sosyal or-

tamlara girmeme ve sosyal ortamlara girdiklerinde sergiledikleri davranışların tamamen yanlış olduklarını düşünmeye yol açabilir. Bu durum hem kişisel olarak güvensizlik hem de en ideale yani en mükemmeline ulaşabilme konusundaki standartların yükselmesine yol açabilir. Öğrenci hangi davranışın doğru hangi davranışın yanlış olduğu ile ilgili sürekli onay arama düşüncesi içerisinde olabilir. Tuncer ve Voltan-Acar (2006) mükemmeliyetçiliğin çoğunlukla, sevgi, kabul görme veya reddedilmeme ve onaylanma ihtiyaçlarını gidermek için başladığı ve bu bireylerin düşük düzeyde benlik saygısı olduğu ve daha kolay etki altında kalabildiklerini belirtmesi, davranışlardan şüpheyi yordayan kritize etme ve değersizlik duygusunun içeriğini anlamamıza katkı sağlayabilir. Leary ve Kowalski (1997) sosyal kaygısı olan bireylerin diğer insanların düşünceleriyle ilgilenildikleri ve diğer insanların kendileri hakkındaki düşüncelerine oldukça fazla önem verdiklerini ifade etmesi bireylerin davranışlarından nasıl şüphe ettikleri ve kuruntunun nasıl oluştuğunu açıklamaya yardımcı olan ve araştırma bulgusunu destekleyen bir görüştür. Antony ve Swinson (2000) mükemmeliyetçi bireylerin, yaptıkları veya yapacakları eylemlerden emin olmak isterler ve sürekli kontrol ettikleri ve yaptıklarının doğru olduğuna dair onay aradıklarını ve ilaveten bu kişilerin karar vermekte zorluk çektiklerini ve sürekli erteleme davranışı içerisinde bulunduklarını ifade etmesi araştırma bulgusunu desteklemektedir. Yine benzer bir çalışmada ise, Hamarta (2009) sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu ile davranışlardan şüphe arasında pozitif ilişki bulgusu araştırma sonucu ile paralellik taşımaktadır. Antony ve Swinson (2000) mükemmeliyetçi bireylerin sıklıkla, sergiledikleri eylemleri olması gerektiğinden daha fazla kontrol altına almaya çalıştıkları ve bu nedenle, sorumluluklarını artırdıklarını ve kontrol düzeylerini daha fazla artırdıkları içinde hata yapmaktan kaçınmak içinde kaçınma davranışı sergilediklerini ifade etmesi araştırma bulgusunu destekleyen önemli bir katkıdır. Öztürk (2004) etkileşim ve izlenme kaygısı üzerinde, onay ihtiyacı, dinleyicilere atfedilen değer, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısının etkili olduğunu sonucu, davranışlardan şüphenin oluşmasına etki eden değişken olarak yorumlanabilir. Davranışlardan şüphe oluşmasına katkı sağlayan değişkenlerden birisi olan fonksiyonel olamayan inançlar üzerine Kalkan (2008)'ın yaptığı çalışmada; mükemmeliyetçi tutumun; yalnızlıktan

kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ile negatif yönde etkilediği sonucu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Başatlık ihtiyacı, kritize kaygısı, aile beklentilerinin önemli bir yordayıcısı olması bulgusu; öğrencilerin aile beklentilerinin mükemmeliyetçiliği öğrencilerinin bulundukları ortamlarda daha önde olma arzuları ve eleştirilmekten kaçındıkları için mükemmel olma davranışı sergilemeleri ile açıklanabilir. Baltacı (2010)'nın kritize edilme kaygısı ile aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulgusu, araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Benzer bir şekilde, Hamarta (2009) sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu ile ailesel beklentiler arasında pozitif ilişki bulgusu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Gilboa-Schechtman, Franklin ve Foa (2000) sosyal kaygısı olan bireylerin olumlu olayların olmasını daha az bekledikleri aksine sıklıkla olumlu sosyal olaylara, kaygısı olmayan bireylerden daha olumsuz tepkiler verdiklerini ifade etmeleri, kritize kaygısı ile ilgili bulguyu desteklemektedir. Araştırma bulgusunu destekleyen benzer bir görüş ise, Kashdan, Weeks ve Savostyanova (2011)'nin aşırı sosyal kaygının bireylerin ilişkilerinde bozulma ve sıkıntıya yol açabileceğini ve ilaveten olumlu olan sağlık fonksiyonlarında azalma görülebileceğini ifade etmesidir. Özellikle başatlık ihtiyacının hissedilmesi ise, öğrencilerin kritize kaygısından kurtulmak ve ortamlarda daha aktif olma isteği yatabilir. Çünkü sosyal kaygısı yüksel olan bireylerde; depresyon, yalnızlık ve diğer ruh sağlığı problemleri görülebilir (Safren, Heimberg, Brown ve Holle, 1996). Bu problemlere ilaveten, sosyal kaygısı olan bireyler fiziksel ve sözlü saldırılar, sakınma, alay, önemsememe, dedikodu gibi sözel şiddet ve akran kurbanlığının en önemli olumsuz sonuçlarını yaşayabilirler (Roth, Coles ve Heimberg, 2002). Öğrencilerin yukarıda belirtilen bu durumları aşmaları ve ailelerinin istediği gibi bir birey olması için hem sosyal ortamlarda baskın olmaları hem de eleştirilerle ilgili kaygı yaşamaması için psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması ve sosyal kaygı düzeyini düşürmesi gerekmektedir. Aksi takdirde kaçınılmaz sonuç mükemmeliyetçilik olabilir.

Değersizlik duygusu, başatlık ve başarı ihtiyaçları, ailesel eleştirinin önemli bir yordayıcısı olarak bulunması, öğrencilerin ailesel eleştirileri önemsedikleri ve kendilerinin değersizlik duygularına inandıkları ve

ailelerini üzmek için hem başatlık hem de başarı ihtiyaçlarını hissettikleri söylenebilir. Özellikle, Van Amerigen, Mancini ve Farvolden (2003) sosyal fobisi olan çocukların, düşük akademik beceri ve okulu erken yaşta bırakma gibi davranışların görülebileceğini belirtmeleri araştırma bulgularından başarı ihtiyacının ailesel eleştiriyi yordaması sonucunu destekleyebilir. La Greca ve Lopez (1998) yaptıkları çalışmada, sosyal fobi deneyimi yaşayan çocukların, yaşamayanlara göre daha düşük düzeyde de arkadaşlık, samimiyet ve akran desteğine sahip oldukları sonucu, çocukların kendilerini değersiz gördükleri için akran ilişkilerinden nasıl kaçındıklarını açıklamakta ve araştırma bulgularını desteklemektedir. Ceylan (2011) sosyal kaygının en iyi yordayıcısının erken dönem uyumsuz şemalardan başarısızlık şeması olduğu sonucu, öğrencilerin başarısızlıktan kaçınmak için başarı ihtiyacı hissetmeleri sonucunu destekleyen araştırma bulgusudur. Kurtyılmaz (2011)'ın, benlik saygısı yükselip, sosyal bağlılık duygusu güçlendikçe sosyal kaygıları azalmakta olduğu araştırma bulgusu değersizlik ve aile arasındaki ilişkiyi açıklaması açısından araştırma bulgusunu desteklemektedir. Benzer bir şekilde araştırma bulgularını destekleyen diğer bir çalışmada ise, Baltacı (2010)'nın, değersizlik duygusu ile aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulgusu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Hamarta (2009)'nın, sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ile ailesel eleştiriler arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna dair araştırmadır.

Başarı ve başatlık ihtiyacı ile kritize Kaygısı ve sosyal Kaçınma, kişisel Standartların önemli bir yordayıcısı olarak bulunması sonucu, mükemmeliyetçilik tutumunun ana tetikleyicisi olan yüksek standartların bir göstergesidir. Çünkü standartlarını yükselten öğrenci hem başarılı olmak ve sosyal ortamlarda baskın olma ihtiyacı hissedecek hem de eleştiriden kaçınmak ve sosyal ortamlardan uzaklaşmamak için kusursuz olup standartları yükseltip sosyal ortamlara girme arzusu öğrencilerde baskı oluşturup mükemmeliyetçiliğe yol açabilir. Tangney (2002) mükemmeliyetçi bireylerin, katı ve yüksek standartlar oluşturduklarını ve değerlendirme sürecine çok fazla yöneldiğini ve mükemmeliyetçi olmayanların öz-değerlendirmesini kriterlere uygun olarak yaparken, mükem-

meliyetçilerin değerlendirme sürecini zorunlu iş olarak gördüklerini belirtmesi araştırma bulgusunu desteklemektedir. Antony ve Swinson (2000) mükemmeliyetçilerin yaşamlarındaki olayları olduğundan daha fazla kontrol ettiklerini ve mükemmeliyetçilerin görevlerinde aşırı sorumluluk sahibi olduklarını ifade etmesi araştırma bulgusunu desteklemektedir. Torgrud vd. (2004) sosyal olarak kaygılı bireyler daha küçük sosyal ağlara sahip olduklarını ifade etmesi, araştırmanın bulgusunu olan sosyal kaçınmanın kişisel standartları yordamasını destekleyen bir görüştür. Hamarta (2009) sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu ile kişisel standartlar arasında pozitif ilişki saptadığı araştırma sonucu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Araştırma sonucuna benzer bir katkı da, Baltacı (2010)'nın sosyal kaçınma ve kritize edilme kaygısı ile aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kısacası hem psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özgürlük ve başatlık hem de sosyal kaygının değersizlik duygusu, kritize edilme kaygısı ve sosyal kaçınma boyutları arasında hem anlamlı düzeyde ilişkiler hem de yordayıcı ilişkiler görülmüştür. Buda gösteriyor ki hem psikolojik ihtiyaçlar hem de sosyal kaygı mükemmeliyetçiliği tetiklemektedir.

Öneriler

1. Öğrencilerde mükemmeliyetçilik tutumlarının sorun oluşturmaması için ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerin başarı ihtiyaçlarını karşılamak için önceden belirlenmiş bir plan ve düzen oluşturmaları ama bu düzen aksadığı zamanlarda öğrencileri baskı altına almamalıdır ve öğrencilere düzen konusunda aşırı ısrarcı olmamalıdır.
2. Ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerinin başarı ihtiyaçlarını karşılayıp, öğrencilerinin mükemmeliyetçilik rahatsızlığı gelişmemesi için, onların hatalarını yani olumsuzluklarını değil olumlu özelliklerini ve başarılarını pekiştirmelidirler.
3. Ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerde şüpheciliğin gelişmemesi için onlara güvenmelidirler ve güvendiklerini hissettirmelidirler.

4. Ebeveynler öğrencilerin başarılı olması konusunda aile beklentilerini düşük düzeyde tutmalıdırlar.
5. Öğrenciler kişisel standartlarını düşürmelidirler ve başarı ihtiyacını gidermek için kişisel standartlarını gerçekleştirebilir ve ulaşılabilir hale getirmelidirler.
6. Öğrenciler ilişki ihtiyacını karşılamak için iletişime geçtikleri insanlarla belirli bir düzen ve program dâhilinde ilişki kurmayıp, diğer insanlarla daha spontan iletişime geçmelidirler.
7. Öğrenciler ilişki ihtiyaçlarını karşılarken, diğer insanlara güvenle ve koşulsuz olarak yaklaşmalıdırlar.

Kaynakça

- Acarturk, C., Graaf, R., Straten, A., Have, M. T. & Cuijpers, P. (2008). Social phobia and number of social fears, and their association with comorbidity, health-related quality of life and help seeking. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(4), 273-279. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0309-1>
- Antony, M. M. & Swinson R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik, Dost Sandığımız Düşman* (Çev: Aslı Açıkgöz). Kuraldışı Yayınevi: İstanbul.
- Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Beidel, D. C. & Turner, S. M. (2007). *Shy Children, Phobic Adults: Nature and Treatment of Social Anxiety Disorders* (2nd ed.). American Psychological Association: Washington, DC, USA.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Bozgeyikli, H., (2002) Üniversite Öğrencilerinin İlişkide Farkında Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, 14, s:127-142
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.

- Büyükkaragöz, S. S. ve Kesici, Ş. (1998). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 68-73.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Butt, F. M. (2010). The role of perfectionism in psychological health: A study of adolescents in Pakistan. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 125-147.
- Büyükeskil, M. ve Kesici, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 92-136.
- Calvin, H. vd. (1985). *Introduction to Theories of Personality*. John Wiley&Sons: New York.
- Ceylan, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Yordanması*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Cuthbert, B. N. (2002). Social anxiety disorder: Trends and translational research. *Biological Psychiatry*, 51, 4-10.
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Davidson, J. R. T., Hughes, D. C., George, L. K. & Blazer, D. G. (1994). The boundary of social phobia: Exploring the threshold. *Archives of General Psychiatry*, 51, 975-983.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum: New York.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.

- Doğan, S ve Kesici, Ş. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 45-81.
- Eysenck, H., Arnold J. W. & Meili, R. (1972). *Encyclopedia of Psychology*. Fontana/Collins.
- Fehm, L., Beesdo, K., Jacobi, F. & Fiedler, A. (2008). Social anxiety disorder above and below the diagnostic threshold: prevalence, comorbidity and impairment in the general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 257-265.
- Flett, G. L., Panico, T. & Hewitt, P. L. (2011). Perfectionism, type a behavior, and self-efficacy in depression and health symptoms among adolescents. *Curr Psychol*, 30, 105-116.
- Gilboa-Schechtman, E., Franklin, M. E. & Foa, E. B. (2000). Anticipated reactions to social events: differences among individuals with generalized social phobia, obsessive compulsive disorder, and non-anxious controls. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 731-746. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005595513315>
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A New Psychology of Personal Freedom*. Harper Collins: New York.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Gürbüz, S. F. ve Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3).
- Hamurcu, H. (2011). Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar. *Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya*.

- Heckert, T. M., Cuneio, G., Hannah, A. P., Adams, P. J., Droste, H. E. & Mueller, M. A. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(1), 121-136.
- Herdem, F. S. ve Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 109-116.
- Kalkan, N. (2008). *Ergenlerde Bilişsel Yapılar ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Açısından Yorumlanması*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.
- Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2006). Expanding the topography of social anxiety. *Psychological Science*, 17, 120-128.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kashdan, T. B. & Breen, W. E. (2008). Social anxiety and positive emotions: a prospective examination of a self-regulatory model with emotion suppression and expression tendencies as moderators. *Behavior Therapy*, 39, 1-12.
- Kashdan, T. B., Weeks, J. W. & Savostyanova, A. A. (2011). Whether, how, and when social anxiety shapes positive experiences and events: a self-regulatory framework and treatment implications. *Clinical Psychology Review*, 31, 786-799. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.012>
- Kesici, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya*.
- Kesici, Ş. (2006). Demokratik olmayan öğretmen inanç ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).

- Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 365-385.
- Kesici Ş. (2008). Yeni psikolojik ihtiyaç değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Doğrulamalı faktör analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 493-500.
- Kesici, S. (2014). Human values as predictors of motivational beliefs in high school students. *Anthropologist*, 18(3), 869-875.
- Kesici, S. (2015). Psychological needs as predictors of human values in high school students. *Anthropologist*, 19(2), 499-506.
- Kesici, Ş., Özteke, H., ve Kiper, C. (2012). *The investigation of relationship between psychological needs and perfectionisms of university students*. International Counseling and Education Conference (ICE-C 2012).
- Kessler, R. C. (2003). The impairments caused by social phobia in the general population: Implications for intervention. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108(417), 19-27.
- Kurtyılmaz, Y. (2011). Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir*.
- Kuzgun, Y. (1985). Edwards kişisel tercih envanterinin Türkiye’de geçerlik ve güvenirliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 69-93.
- La Greca, A. M. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peerrelations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1997). *Social Anxiety*. The Guilford Press: New York.
- Lipsitz, J. D. & Schneier, F. R. (2000). Social phobia: Epidemiology and cost of illness. *Pharmaco-Economics*, 18, 23-32.
- Luyten, P., Kempke, S, Van Wambeke, P., Claes, S., Blatt, S. J. & Van Houdenhove, B. (2011). Self-critical perfectionism, stress generation, and stress sensitivity in patients with chronic fatigue syndrome: Relationship with severity of depression. *Psychiatry*, 74(1), 21-30.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*.
- Miller, J. L. (2007). Vaillancourt t. relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionist? *Aggressive Behavior*, 33, 230-241.
- Mitchelson, J. K. (2009). Seeking the perfect balance: Perfectionism and work-family conflict. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 349-367.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford: New York.
- Nepon, T., Flett, G. L., Hewitt, P., & Molnar, D. S. (2011). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(4), 297-308.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J. & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249-260.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2001). Sosyal Kaygı Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Özbay, Y., & Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Öztürk, A. (2004). Sosyal kaygıya ilişkin kendini sunma modeli. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. G.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, S., ve Deniz, M. (2011). Adaptation of the mindful attention awareness scale into Turkish. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 36(160), 224-235.
- Roth, D. A., Coles, M. E. & Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in childhood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 149-164. doi: 10.1016/S0887-6185(01)00096-2
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Safren, S. A., Heimberg, R. G., Brown, E. J. & Holle, C. (1996). Quality of life in social phobia. *Depress Anxiety*, 4, 126-133.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a Mediator in the Relationship between Self-oriented Perfectionism and Academic Procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753-764.
- Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 82-111.
- Sheldon, K. & Bettencourt, B. (2002). Psychological needs and subjective wellbeing in social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25-38.
- Stopa, L. & Clark, D. M. (1993). Cognitive processes in socialphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 31(3), 255-267. [http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967\(93\)90024-O](http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967(93)90024-O)
- Şat, A., Doğan, H. ve Amil, O. (2015). Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçları ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: kayseri örneği. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 112-132.
- Tangney, J. P. (2002). *Perfectionism and the Self-Conscious: Shame, Guilt, Embarrassment and Pride*. Flett ve P. L. Hewit (Der.), *Perfectionism: theory, research and treatment* (199-215). American Psychological Association: Washington, Dc.
- Torgrud, L. J., Walker, J. R., Murray, L., Cox, B. J., Chartier, M. & Kjernisted, K. D. (2004). Deficits in perceived social support associated with generalized social phobia. *Cognitive Behaviour Therapy*, 33, 87-96.
- Tuncer, B. ve Voltan Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 1-15.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun Yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü (The role of basic needs fulfillment in prediction of subjective well-being among university students). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2429-2446.

- Van Amerigen, M., Mancini, C. & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.
- Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg, R. G. & Gross, J. J. (2011). Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: The emotion regulation interview. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 346-354.
- Wittchen, E., Fuetsch, M., Sonntag, H., Muller, N. & Liebowitz, M. (2000). Disability and quality of life in pure and comorbid social phobia: findings from a controlled study. *European Psychiatry*, 15, 46-58.
- Yalçın S. B. ve Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 36-82.
- Yılmaz, M. T. ve Kesici, Ş. (2014). Anne baba tutumları ve kardeş sırasının üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının gelişimine etkisi. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 131-157.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kiper, Y. C. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının ve sosyal kaygılarının, mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 127-155.

İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Matematik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

*

Kılıçarslan Evren *

* Uzman Psikolojik Danışman, Şehit Piyade Er Nezir Akgül Ortaokulu, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa/Türkiye
E-Posta: kaslanevren@gmail.com

Öz

Bu araştırma ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Konya'nın Çumra ilçesindeki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya 201 kız 220 erkek olmak üzere toplam 421 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini ölçmek için Suinn (1988) tarafından hazırlanan, Baloğlu ve Balgemiş (2010) 'ın Türkçeye uyarladığı "Matematik Kaygısı Derecelendirme Ölçeği İlköğretim Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek için ise "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve matematik kaygısı alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucu bulguları ise şöyle sıralanabilir; Öğrencilerin cinsiyeti ile benlik saygısı arasında ve öğrencilerin sınıf düzeyi ile matematik kaygıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin matematik kaygıları ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik Kaygısı, Benlik Saygısı, İlköğretim

¹ Araştırma, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Investigation of Relationship Between Self-Esteem and Mathematics Anxiety in Sixth, Seventh and Eighth Grade Elementary School Students

*

Abstract

In this study, it was aimed to find out the association between elementary school students' self-esteem in 6th, 7th, 8th grades and their mathematics anxiety. The research was carried out between the years 2009-2010 on 6th, 7th, 8th grade students in Çumra district of Konya City. 421 students, 201 female and 220 male participated in the study. Mathematics Anxiety Rating Scale Elementary Form that was prepared by Suinn (1988) and later adapted to Turkish by Baloğlu and Balgamiş (2010) was used as the instrument to measure students' anxiety and Piers Haris Self-Concept Scale for Children was used to measure students' self-esteem. The data were analyzed by means of t test and one-way analysis of variance. A Tukey technique was used to discover the source of differentiation. The correlation technique was used to find the association between students' self-esteem and their mathematics anxiety scores. The findings of the study are as follows; No significant association was found between students' gender and self-esteem and between students' grades and their mathematics anxiety. Female students' mathematics anxiety level was found higher than male students' mathematics anxiety. It was found that Students in grades 6 and 7 had higher self-esteem than students in grade 8. Negative significant association was found between students' mathematics anxiety and their self-esteem.

Keywords: Mathematics Anxiety, Self Esteem, Primary school

Giriş

Bireylerin gelişim ihtiyaçlarını karşıladıkları en yoğun dönemlerden birisi de kuşkusuz ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemimi hem aileler hem de öğrenciler açısından son derece önemlidir. Özellikle öğrencilerin (Altı, Yedi ve Sekizinci sınıf) hem ortaöğretime hem de erinliğe geçiş dönemlerinde olmalarından dolayı önemlidir (Kesici, 2007a; Kesici, 2007b; Kesici, 2008a). Geçişleri daha önemli hale getiren ise, öğrencilerin bu geçiş süreçlerini sorunsuz bir şekilde atlatmaları gerekmektedir. Eğer öğrenciler bu geçiş süreçlerini sorunsuz bir şekilde atlattırlarsa yani ihtiyaçlarını fonksiyonel ve sağlıklı olarak karşılarılarsa (Bozgeyikli, 2010a; Bozgeyikli, 2010b; Bozgeyikli ve Kesici, 2016; Kesici, 2007c; Kesici, 2008d), öğrencilerin benlik saygıları pozitif hale gelebilir.

Benlik saygısı bireylerin yeteneklerini, becerilerini ve kendilerini ifşa etmedeki kendilerine olan inancı ifade eder. Bu nedenle de ergenlerin benlik saygısı yüksek olursa, kendilerine güvenleri de yüksek olur. Öz güven duygusu girişimcilik özelliklerini geliştirebilir ve kendi başına karar verebilir ve karar vermenin sorumluluğunu alabilir. Bu özellikler kaçınılmaz olarak ergende yeterlilik ve başarı inancını geliştirir (Kesici, 2002).

Öğrencilerde yeterlik ve başarı inancının gelişmesi için olumlu benliğin gelişmesi gerekmektedir. Bireylerin benlik saygısının olumlu olabilmesi için de eğitimci ve özellikle de öğretmenlere görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin benlik saygılarını negatiften pozitive dönüştürmek için öğrencilerin yeterlik alanlarını ve gizil güçlerini ortaya çıkarmalı ve öğrencilerin değerli olduğunu hissettirmeli ve başarılarından sonra onları takdir etmelidir (Schunk, 2009). Öğrencilerin benlik saygılarının yükseltilmesi veya pozitif hale gelmesinde ebeveynlere de görevler düşmektedir. Ebeveynler de çocuklarını koşulsuz sevgi göstermeli ve başarılarını takdir etmelidirler. Aynı zamanda da ailenin ayrılmaz bir parçası olduğunu hissettirmeli ve ait olma duygusunu geliştirmelidir (Amil ve Bozgeyikli, 2015; Dallos ve Draper, 2012; Herdem ve Bozgeyikli, 2013; Kesici, 2006; Kesici, 2008b; Kesici, 2008c; Kesici, 2014; Kesici, 2015; Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011).

Benlik saygısındaki belirsizlikler yani öğrencinin kendi benlik algısı ile ilgili olumlu olamayan inançlar öğrencilerde kaygılara neden

olabilmektedir. Özellikle benlik saygısı düşük olan çocuklarda kaygı ve çeşitleri daha çok görülmektedir. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren rekabet ve sınav maratonunun için yoğun olarak yaşanmaktadır. Okulda daima iyi not almak, iftihar listesine geçmek isteyen öğrencilerin, yüksek not alamazlarsa kaygılanmaları ve korku yaşamaları normaldir (Bekdemir, 2007; Kayapınar, 2006).

Spielberg ve arkadaşları kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olarak iki kısımda incelemişlerdir. Durumluk kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden ve tehlike yaratan biçimde algılanmasından ve yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Sürekli kaygı ise durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli. Sürekli kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişmektedir (Yurdabakan, 2009). Bu nedenle de matematik kaygısına durumluluk kaygı olarak bakılmaktadır. Matematik kaygısı, sınav kaygısı ve istatistik kaygısı gibi kaygılar araştırmacılar tarafından durumluluk kaygı olarak araştırılmış ve matematik kaygısı ile ilgili alan yazınında daha fazla çalışma yapıldığına rastlanılmıştır (Baloğlu, Deniz ve Kesici, 2011; Erdoğan, Kesici ve Şahin, 2011; Kesici ve Erdoğan, 2010; Kesici, Erdoğan ve Şahin, 2010; Kesici, Baloğlu ve Deniz, 2011). Bu çalışmalarda daha çok durumluluk kaygıya yol açan bireysel farklılıklara ve öğrenmeyi etkileyen değişkenler üzerine odaklanmıştır. Matematik kaygısını azaltmak ve matematik ve geometri gibi derin öğrenme stratejilerinin kullanılması gereken konularda bilişsel, biliş ötesi stratejilerinin kullanılması ve öğrencilerin öz yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2011; Kesici, Erdoğan ve Özteke, 2011).

Öğrencilerin matematik dersinde de başarılı ya da başarısız olmalarında bu derse karşı duyulan kaygının rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Matematik dersine karşı kaygı duyulduğunda derse olan ilginin ve başarının azalması, gözlenmesi muhtemel bir durumdur (Konca, 2008). Matematik, bilimde ve günlük hayatta karşılaştığımız problemlerin çözümünde kullandığımız önemli araçlardan biridir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere her düzeyde matematikle ilgili kazanımlar yer almaktadır (Baykul, 1997; Doğan ve Bozgeyikli, 2015).

Matematik kullanımının yaşamın bir çok alanında kullanılması ve özellikle de ok oku kademelerdeki geçişlerde matematik dersinin önemli

rol oynaması ile matematik dersine verilen önem giderek artmakta ve bu nedenle öğrenciler matematik dersi ile ilgili problemleri daha yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar. Matematik alanında yaşanan en önemli problemlerin başında bu konuda öğrencilerin yaşadıkları kaygı gelmektedir (Baloğlu, 2001). Matematik kaygısı genel olarak, test kaygısının bir alt tipi veya formu olarak kabul edilmekle birlikte, yapılan araştırmalarla bu ikisini eşdeğer görmemek için yeterli derecede kavramsal ve deneysel sebepler ortaya konmuştur. Matematik kaygısı günlük ya da akademik yaşamda sayılarla uğraşırken, matematik problemi çözerken, matematikle uğraşmayı gerektiren durumlarda ortaya çıkan mantık dışı bir kaygı olarak ya da benzer şekilde, özsaygıyı tehdit edici olarak algılanan, matematik içeren her türlü duruma karşı tepki niteliğinde ortaya çıkan bir kaygı durumu olarak tanımlanmaktadır (Deniz ve Üldaş, 2008). Özellikle de, ilköğretimin ilk yıllarında matematikle tanışan tüm öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarının aynı olamadığı görülmektedir. Öğrencinin matematiği başaramayacağını düşünmesi hatta onunla ilgili konularla uğraşmak istememesinin sonucunda, matematik dersine karşı kaygı duyması ve dersi sevmemesi gözlenmektedir. Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin derste işlenecek konuları anlamayarak başarısız olması durumunun da kaygının doğal bir sonucu olduğu bilinmektedir (Yenilmez ve Özbey, 2006). Artan kaygı sadece bir görevdeki performansı azaltmaz aynı zamanda kaygı öğrenciye matematiği itici hale getirir, öğrenciyi yardım aramasını engeller, ya fiziksel olarak geri çekilir ya da psikolojik olarak duyarsız hale getirir (Osborne, 1995, 1997).

Öğrencilerin yaşadığı matematik kaygısı, eğitimin kalitesini düşürmekle kalmayıp, eğitimde hedeflenen noktanın çok altına düşmeye de neden olur. Öğrenciyi başarısızlığa sürükleyen, öz-güvenini sarsıcı, kişinin kapasitesini ve yeteneklerini verimli olarak kullanamamasına neden olan ve gelecek planlarını etkileyen psikolojik bir durum olan matematik kaygısı eğitimcilerin önem ve ciddiyetle üzerinde durmaları gereken konulardandır (Üldaş, 2005). Baloğlu (2001) Matematik kaygısının temelleri, ilkokul yıllarına kadar dayanmaktadır. Bu yüzden, bu kaygı ile ilgili çalışmaların eğitimin ilk yıllarında itibaren başlamasında fayda olacağını düşünmektedir.

Kısacası, ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı ve matematik kaygıları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve matematik kaygıları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre öğrencilerinin benlik saygısı farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrencilerinin benlik saygısı farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile matematik kaygıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, genel tarama modelinin türlerinden birisi olan ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geçmişte ya da içinde bulunduğumuz anda var olan bir durumun, olduğu gibi yansız ve tarafsız olarak, betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelin en dikkat çeken özelliği ise, var olanı değiştirmeden olduğu gibi gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modelinde ise, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişim olup olmadığını, eğer değişim var ise değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerinden birisidir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın araştırma grubu ilköğretim ikinci kademeye devam eden 421 öğrenciden oluşturmaktadır. Öğrencilerin 201'i (% 47.7) kız öğrenci ve 220'si (% 52.3) ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin 144'ü (% 34.2) altıncı sınıf, 150'si (% 35.6) yedinci sınıf ve 127'si (% 30.2) ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 12.64'dür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanmasında, öğrencilerin benlik saygılarının belirlenmesi için "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği" (Öner, 1996) ve matematik kaygılarının belirlenmesinde ise "Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği" (Baloğlu ve Balgalmış, 2010) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu öğrencilere uygulanmıştır.

Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği: 80 maddelik Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği 1964'te Piers ve Harris tarafından ABD'de geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını değerlendirmeyi hedefler. Bu ölçek çocuklarda öz kavramı ya da benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırma ve belirlemede kullanılır. Ölçek 80 betimleyici maddeden oluşup her bir maddeye evet ya da hayır şeklinde yanıtlar verilmektedir. Yüksek puanlı sonuçlar çocukların kendileri hakkındaki olumlu öz-kavramına, düşük puanlı sonuçlarsa olumsuz öz-kavramına işaret etmektedir.

Ülkemizde ölçeğin çeviri ve güvenirlik çalışması Öner (1996) tarafından yapılmıştır. Türkçeye çevrilen benlik kavramı ölçeğinin orijinal formdan istatistiksel düzeyde bir farklılık göstermediği, Türkçe ve İngilizce formların özdeş olduğu tespit edilmiştir (Öner, 1996).

Piers Harris'in tarafından geliştirilen çocuklarda öz kavramı ölçeğinin 3.-12. sınıf öğrencileriyle standardizasyonu yapılmış olup farklı yaş gruplarının ve cinsiyet farklarının olmadığı tespit edilen bu ölçeğin güve-

nirliği, iç tutarlık ve değişmezlik (test-tekrar-test) teknikleriyle sınamıştır. Spearman Brown ve KR-21 formülleriyle elde edilen iç tutarlılık katsayıları .78 ile .93 arası; Pearson Momentler Çarpımı formülü ile elde edilen puan değişmezliği korelasyon katsayıları .71 ile .77 arası bulunmuştur. (Öner, 1996). Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği sınanırken Lippsit'in "Öğrenci Problem İşaretleme" listeleri olmuştur. Ölçekle ölçütler arasında .68 ve .64 düzeyinde (anlamlı) korelasyonlar elde edilmiştir. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden altısının yorumlanabilir özellikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin %42'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu 6 faktör ölçeğin alt testlerini oluşturmuştur. Katkı düzeyine göre sıralanan faktörler şu şekilde adlandırılmıştır. (1) Davranış, (2) Zekâ ve Okul Durumu, (3) Fiziksel Görünüm ve Nitelikleri, (4) Kaygı, (5) Sosyal Beğenirlik ya da Gözde Olma, (6) Mutluluk.

Ancak bu faktörlerin ölçeğin Türkçe formundaki dizilişi orijinalindeki dizilişinden farklıdır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam ölçek puanı değişimine katkı dereceleri bakımından (en yüksek katkıdan en düşük katkıya doğru) bu faktörlerin Türkçe Formdaki sıralanışı: (a) Mutluluk, (b) Kaygı, (c) Sosyal Beğenirlik ya da Gözde Olma, (d) Davranış, (e) Fiziksel Görünüm (f) Zihinsel Durum/Okul Durumu şeklinde olmuştur (Öner, 1996).

Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği İlköğretim Formu: Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği İlköğretim Formu Suinn (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Baloğlu ve Balgamiş (2010) tarafından uyarlanmıştır. Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği İlköğretim Formu (MARS-E)'nin Türkçe formu İngilizce aslı gibi 5'li Likert tipinde yirmi altı maddeden oluşmuştur. İngilizce-Türkçe uyumunu açısından, yabancı dil uzmanları her bir madde için, maddenin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinali ile olan uyum düzeyleri derecelendirmişlerdir. Yirmi altı ölçek maddesinden yirmi birinde uyum 9.50 üzerinde bulunmuştur (Baloğlu ve Balgamiş, 2010).

Ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla ölçek puanlarının iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. En düşük katsayı üç maddeli Ders Kaygısı alt ölçeğinde olup tüm ölçek ve alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin yüksek güvenilirlik değerlerine sahiptir. Ölçek

maddeleri, düzeltilmiş madde toplam katsayıların .32 (Madde 18) ile .75 (Madde 8) arasında değişmektedir (Baloğlu ve Balgemiş, 2010).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve matematik kaygısı alt boyutları puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve matematik kaygısı alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon tekniği uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırasına göre bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve toplam puana ait t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Mutluluk	Kız	201	10.01	2.80	-.484	.629
	Erkek	220	10.14	2.49		
Kaygı	Kız	201	7.19	2.38	-2.993	.003
	Erkek	220	7.91	2.51		
Popülerite	Kız	201	8.81	2.28	-.506	.613
	Erkek	220	8.92	2.21		
Uyum ve Davranış	Kız	201	13.19	2.14	4.169	.000
	Erkek	220	12.17	2.85		
Fiziksel Görünüm	Kız	201	7.07	2.02	-.569	.569
	Erkek	220	7.19	2.15		
Zihinsel ve Okul Durumu	Kız	201	5.18	1.56	1.960	.051
	Erkek	220	4.91	1.28		
Benlik Toplamı	Kız	201	51.50	9.30	.249	.804
	Erkek	220	51.27	9.62		

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin mutluluk, popülerite, fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu ve toplam benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmazken; kaygı ve uyum ve davranış alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Erkek öğrencilerin kaygı puan ortalamaları kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre erkeklerin kaygılarının kızlardan daha düşük olduğunun bir göstergesidir, çünkü yüksek puan düşük kaygıya işaret etmektedir. Diğer taraftan kız öğrencilerin uyum ve davranış puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır.

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin matematik kaygısı alt boyutları ve toplam puana ait t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İşlem Kaygısı	Kız	201	14.59	5.64	.216	.829
	Erkek	220	14.47	5.70		
Uygulama Kaygısı	Kız	201	11.04	4.51	.130	.896
	Erkek	220	10.98	4.67		
Ders Kaygısı	Kız	201	7.43	2.80	1.307	.192
	Erkek	220	7.06	2.91		
Öğretmen Kaygısı	Kız	201	14.61	4.92	1.922	.055
	Erkek	220	13.70	4.74		
Sınav Kaygısı	Kız	201	18.25	4.70	5.215	.000
	Erkek	220	15.72	5.27		
Matematik Kaygısı Toplam	Kız	201	65.95	17.95	2.184	.030
	Erkek	220	61.96	19.50		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı ve öğretmen kaygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından sınav kaygısı ve matematik kaygısı toplam puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan matematik

kaygısı toplam puanları incelendiğinde ise kız öğrencilerin matematik kaygıları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir ($p>.05$).

Tablo 3: Sınıf değişkenine göre öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve toplam puana ait t testi sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Mutluluk	6	144	10.41	2.42	4.605	.011
	7	150	10.26	2.51		
	8	127	9.50	2.93		
Kaygı	6	144	7.96	2.52	4.339	.014
	7	150	7.60	2.45		
	8	127	7.08	2.38		
Popülerite	6	144	8.81	2.19	1.415	.244
	7	150	9.10	1.92		
	8	127	8.66	2.62		
Uyum ve Davranış	6	144	12.91	2.40	6.972	.001
	7	150	13.02	2.03		
	8	127	11.96	3.19		
Fiziksel Görünüm	6	144	7.34	2.04	4.860	.008
	7	150	7.35	2.05		
	8	127	6.66	2.12		
Zihinsel ve Okul Durumu	6	144	5.29	1.29	12.979	.000
	7	150	5.24	1.36		
	8	127	4.51	1.53		
Benlik Toplam	6	144	52.76	9.35	9.445	.000
	7	150	52.59	8.60		
	8	127	48.39	9.93		

Tablo 3 incelendiğinde sınıf değişkeni açısından öğrencilerin mutluluk, kaygı, uyum ve davranış fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu ve toplam benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Diğer taraftan benlik saygısı popülerite alt boyutunda sınıf değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 4: Sınıf değişkenine göre Tukey testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(II) Sınıf	Ortalama- malar Arası Fark	Standart Hata	p
Mutluluk	6	8	.91	.31	.012
	7	8	.75	.31	.044
Kaygı	6	8	.87	.29	.009
	6	8	.95	.31	.006
Uyum ve Davranış	7	8	1.05	.30	.002
	6	8	.67	.25	.019
Fiziksel Görünüm	7	8	.69	.24	.015
	6	8	.77	.16	.000
Zihinsel ve Okul Durumu	7	8	.72	.16	.000
	6	8	4.36	1.12	.000
Benlik Toplam	7	8	4.19	1.11	.001

Tablo 4’de görüldüğü gibi altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin mutluluk, uyum ve davranış, fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu ve benlik saygısı toplam puan ortalamaları sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan altıncı sınıf öğrencilerinin kaygıları sekizinci sınıflardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 5: Sınıf değişkenine göre öğrencilerin matematik kaygısı alt boyutları ve toplam puana ait t testi sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	F	p
İşlem Kaygısı	6	144	15.11	6.02	2.639	.073
	7	150	14.76	5.67		
	8	127	13.59	5.16		
Uygulama Kaygısı	6	144	11.70	4.82	3.399	.034
	7	150	10.98	4.43		
	8	127	10.25	4.41		
Ders Kaygısı	6	144	7.62	2.91	1.987	.138
	7	150	7.08	2.90		
	8	127	7.00	2.74		
Öğretmen Kaygısı	6	144	14.43	4.92	1.826	.162
	7	150	14.44	4.72		
	8	127	13.45	4.87		

	6	144	17.13	4.97		
Sınav Kaygısı	7	150	17.00	5.05	.371	.690
	8	127	16.61	5.50		
	6	144	66.02	19.38		
Matematik Kaygısı Toplam	7	150	64.28	18.47	2.539	.080
	8	127	60.92	18.49		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sınıf değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, ders kaygısı, öğretmen kaygısı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır ($p>.05$).

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından uygulama kaygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf değişkenine göre Tukey testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(II) Sınıf	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Uygulama Kaygısı	6	8	1.44	.55	.025

Tablo 6 incelendiğinde altıncı sınıfların uygulama kaygılarının sekizinci sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, öğretmen kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Benlik saygısı alt boyutlarından kaygı ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı, öğretmen kaygısı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Benlik saygısı alt boyutlarından popülerite ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 7: Matematik kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler

		İşlem Kaygısı	Uygula- ma Kaygısı	Ders Kaygı sı	Öğret- men Kaygısı	Sınav Kaygısı	Matematik Kaygısı Toplam
Mutluluk	r	-.159	-.181	-.083	-.126	.000	-.137
	p	.001	.000	.088	.010	.993	.005
Kaygı	r	-.257	-.195	-.207	-.340	-.258	-.314
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Popülerite	r	-.201	-.184	-.117	-.059	.009	-.136
	p	.000	.000	.016	.225	.855	.005
Uyum ve Davranış	r	-.069	-.119	.028	-.003	.132	-.010
	p	.158	.014	.572	.957	.007	.835
Fiziksel Görünüm	r	-.097	-.068	-.033	-.057	.014	-.061
	p	.048	.163	.493	.244	.769	.208
Zihinsel ve Okul Durumu	r	-.170	-.101	-.053	-.120	.086	-.091
	p	.000	.039	.282	.014	.078	.062
Benlik Toplam	r	-.225	-.209	-.113	-.170	-.013	-.183
	p	.000	.000	.020	.000	.792	.000

Benlik saygısı alt boyutlarından uyum ve davranış ile matematik kaygısı alt boyutlarından uygulama kaygısı, ve sınav kaygısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Benlik saygısı alt boyutlarından fiziksel görünüm ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Benlik saygısı alt boyutlarından zihinsel ve okul durumu ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı ve öğretmen kaygısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Toplam benlik saygısı puanları ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı, öğretmen kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde benlik saygısı ile matematik kaygısı arasında ilişki olduğu söylenebilir. Benlik saygısı düşük öğrencilerin matematik kaygıları da yüksektir. Dolayısıyla benlik saygısının yükseltilmesine yönelik yapılacak etkinlikler öğrencilerin matematik kaygılarının azaltılmasına da katkı sağlayacaktır.

Tartışma

Tartışma bölümü araştırmada yer alan alt problemlere göre yapılmıştır.

1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Benlik Saygısı

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin mutluluk, popülerite, fiziksel görünüm, zihinsel, okul durumu ve toplam benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmazken; kaygı, uyum ve davranış alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile toplam benlik saygısı puan ortalamalarında anlamlı farklar görülmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu araştırmacıların birçoğu tarafından desteklenmiştir (Aydoğan, 2010; Çankaya, 2007; Demirbaş, 2009; Saygın, 2008; Balat ve Akman, 2004; Ünüvar, 2007; Özmen, 2007; Yenidünya, 2005).

Bazı araştırmacılar tarafından ise öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile toplam benlik saygısı puan ortalamalarında anlamlı farklar bulunmuşlardır. Duran (2007)'ın yaptığı araştırmada kızların benlik saygı puanları erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır.

Benlik saygısı ile ilgili yapılan araştırmalara bakılınca araştırma sonuçlarının genelinde benlik saygısı ile cinsiyet değişkenini arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Matematik Kaygısı

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı ve öğretmen kaygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından sınav kaygısı ve matematik kaygısı toplam puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan matematik kaygısı toplam puanları incelendiğinde ise kız öğrencilerin matematik kaygıları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuca toplumumuzda erkek öğrencilerin matematiğe kız öğrencilerden daha yatkın

olduğu inancı etkili olmuş olabilir. Kız öğrenciler kendilerini sözel alanlara daha yatkın olarak görmektedir. Bu yüzden kız öğrenciler daha kaygılı olabilir.

Erkek öğrencilerin kaygı puan ortalamaları kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre erkeklerin kaygılarının kızlardan daha düşük olduğunun bir göstergesidir, Çünkü yüksek puan düşük kaygıya işaret etmektedir. Diğer taraftan kız öğrencilerin uyum ve davranış puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu bazı araştırmacılar tarafından desteklenmiştir (Baloğlu, 2004; Konca, 2008; Eldemir, 2006). Furner ve Duffy (2002), Cates ve Rhymer (2003) de matematik kaygısının cinsiyete göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

Bazı araştırmacıların bulgularında ise matematik kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Dede ve Dursun, 2006; Yenihayat, 2007; Akgül, 2008; Yenilmez ve Özobacı, 2003; Nazlıççek, 2007; Yenilmez ve Özbey, 2006).

3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Benlik Saygısı

Öğrencilerin sınıf değişkeni ile benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. İlköğretim 6.ve 7. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun sebepleri arasında 8. sınıf öğrencilerin ergenlik döneminin etkileri olduğu düşünülebilir. Bu dönemdeki öğrencileri kendilerinin fiziksel görünüm-lerini beğenmeme ve değersiz bulabilirler.

Bu çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf değişkeni ile benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmasına rağmen bazı araştırmacılar tarafında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Yenidünya, 2005; Balat ve Akman, 2004; Altunbaş, 2006).

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin mutluluk, kaygı, uyum ve davranış fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu ve toplam benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin mutluluk, uyum ve davranış, fiziksel

görünüm, zihinsel ve okul durumu ve benlik saygısı toplam puan ortalamaları sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan altıncı sınıf öğrencilerinin kaygıları sekizinci sınıflardan anlamlı düzeyde düşüktür.

4. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Matematik Kaygısı

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından uygulama kaygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Altıncı sınıfların uygulama kaygılarının sekizinci sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, ders kaygısı, öğretmen kaygısı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır.

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından matematik kaygısı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmamıştır ($p>.05$). Araştırmanın bu bulgusunu Dede ve Dursun (2006), Üldaş (2005), Yenilmez ve Özbey (2006) 'in yaptıkları araştırmalar desteklemektedir. Cates ve Rhymer (2003) da matematik kaygısının düzeyinde yaşınl etkili olduğunu belirtmektedir.

5. Öğrencilerin Benlik Saygıları ile Matematik Kaygıları Arasında İlişki

Benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, öğretmen kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Benlik saygısı alt boyutlarından kaygı ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı, öğretmen kaygısı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benlik saygısı alt boyutlarından popülerite ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benlik saygısı alt boyutlarından uyum ve davranış ile matematik kaygısı alt boyutlarından uygulama kaygısı, ve sınav kaygısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler

saptanmıştır. Benlik saygısı alt boyutlarından fiziksel görünüm ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benlik saygısı alt boyutlarından zihinsel ve okul durumu ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı ve öğretmen kaygısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Toplam benlik saygısı puanları ile matematik kaygısı alt boyutlarından işlem kaygısı, uygulama kaygısı, ders kaygısı, öğretmen kaygısı ve matematik kaygısı toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Aydoğan (2008)'nın lise son sınıf öğrencilerine yaptığı araştırma, araştırmanın bulgusunu desteklemektedir, Aydoğan araştırmasında öğrencilerin durumluluk kaygıları düzeyleri arttıkça benlik saygıları azaldığını bulmuştur.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde benlik saygısı ile matematik kaygısı arasında ilişki olduğu söylenebilir. Benlik saygısı düşük öğrencilerin matematik kaygıları da yüksektir. Baloğlu (1999), matematik kaygısının oluşumunda, kaçınma, düşük benlik saygısı, öğrenilmiş acizlik, dikkat ve zorunlu davranışın uzun süre etkili olabileceğini düşünmektedir. Cemen (1987)'de matematik kaygısını, bireyin matematikle ilgili konularda benlik saygısının tehdit olarak algılanması durumuna bir tepki oluşturması olarak düşünmektedir. Hadfield ve McNeil (1994) matematik kaygısının nedenlerini araştırırken matematik kaygısının kişisel nedenleri arasında benlik saygısının da olduğunu ifade etmişlerdir. Pek çok eğitimci benlik kavramının okul eğitimiyle pozitif ilişkili olduğunu düşünür öğrenme yeteneklerine güvenen ve özünün değerli olduğunu hisseden öğrenciler okulda daha büyük ilgi ve motivasyon sergilerler ki bu da başarıyı getirir Schunk (2009). Benlik saygısı yüksek olunca öğrencilerin ders başarıları da yükselecektir. Bunun sonucunda öğrencilerin derslere karşı ve sınavlara karşı kaygıları azalabilmektedir. Ülkemizde birçok öğrenci matematik dersinin zor olduğunu ve matematiği başaramayacaklarını düşünerek kaygılanmakta ve matematik dersine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmektedir. Bu durum maalesef ilkokul yıllarından ilerlemeye başlayıp artarak devam etmektedir. Sonuç olarak öğrenciler bu önemli araca karşı olumsuz bir tutum ve kendilerine yönelik güvensizlik geliştirmektedirler. Daha kötü olanı da kendilerinin matematik dersini öğrenecek kadar zeki ve başarılı olmadıkları sonucuna varmaktadırlar (Baykul, 1997), öğrencilerin bu dersi başaramayacakları

inancı ve geliştirdikleri güvensizlik duygusu öğrencilerin kendi benlik saygılarını da etkilemektedir.

Öneriler

İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarını azaltabilmek için öğrencilerin benlik saygıları yükseltilmelidir. Bunun içinde hem öğretmenler hem de ebeveynler öğrencilerin benlik saygılarını yükseltmek için öğrencilere değer vermeli ve onları takdir etmelidirler. Kız öğrencilerinin matematik kaygısını azaltabilmek için hem öğretmenler hem de ebeveynler matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olmalıdırlar. Sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarını yükseltebilmek için öğrencileri diğer öğrencilerle kıyaslanmamalıdır.

Kaynakça

- Akgül, Ş. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygıları ile Algıladıkları Öğretmen Sosyal Desteğinin Cinsiyete Göre Matematik Başarılarını Yordama Gücü*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Altunbaş, Ç. (2006). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Sivas.
- Amil, O. ve Bozgeyikli, H. (2015). Investigating the relationship between social appearance anxiety and loneliness of Turkish university youth. *Journal of Studies in Social Sciences*, 11(1), 68-96.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlik ile Açıklanabilirliği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

- Balat, G. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Baloğlu, M. (1999). A comparison of mathematics anxiety and statistics anxiety in relation to general anxiety. *Information Analyses*, 31, 436-703.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-71.
- Baloğlu, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Kaygısı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Baloğlu, M., Deniz, M. E. ve Kesici, Ş. (2011). A descriptive study of individual and cross-cultural differences in statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 387-391.
- Baykul, Y. (1997). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. (2. Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının edenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Bozgeyikli, H. (2010a). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Bozgeyikli, H. (2010b). A study on Turkish elementary school students' career development according to perceived social support, socio-economic status and gender. Gregory T. Papanikos (Ed.) in *Issues on Education and Research*, 2, 187-200.
- Bozgeyikli, H. ve Kesici, Ş. (2016). Üniversiteli gençlerin serbest zaman faaliyetlerinin sıralama yargılarına göre ölçeklenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-72.
- Cates, G. L. and Rhymer, K. N. (2003). Examining the relationship between mathe anxiety and mathematics performance: An instructional hierarchy perspective. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 23-34.
- Cemen, P. B. (1987). The nature of mathematics anxiety. (ERIC Document Reproduction Service No. ED, 287-729).

- Çankaya, B. (2007). *Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Dallos, R. and Draper, R. (2012). *Aile Terapisine Giriş: Sistemik Teori ve Uygulama* (Çev: Ş. Kesici, & C. Kiper) Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2006). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Demirbaş, E. (2009). *Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi Konya.
- Deniz, L. ve Üldaş, İ. (2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği'nin geçerlilik güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 49-62.
- Doğan, H. ve Bozgeyikli, H. (2015). Etüt uygulamasının ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 710-717.
- Duran, K. Ş. (2007). *9.10.11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Eldemir, H. H. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Sivas.
- Erdoğan, A., Baloğlu, M. ve Kesici, Ş. (2011). Gender differences in geometry and mathematics achievement and self-efficacy beliefs in geometry.
- Erdoğan, A., Kesici, Ş. ve Şahin, İ. (2011). Prediction of high school students' mathematics anxiety by their achievement motivation and social comparison. *İlköğretim Online*, 10(2).
- Furner, J. M. and Duffy, M. L (2002). Equity for all students in the new millennium: Disabling math anxiety. *Intervention in School & Clinic*, 38(2), 67-74.

- Hadfield, O. D. and McNeil, K. (1994). The relationship between Myers-Briggs personality type and mathematics anxiety among preservice elementary teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 375-384.
- Herdem, F. S. ve Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.
- Kesici, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya*.
- Kesici, Ş. (2006). Demokratik olmayan öğretmen inanç ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Kesici, Ş. (2007a). Middle school students' guidance and counseling needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 13-25.
- Kesici, Ş. (2007b). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 365-385.
- Kesici, Ş. (2007c). Ortaöğretim öğrencilerinin anne baba tutumlarının ve rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarını yordaması. *Selçuk University Social Sciences Institute Journal*, 18.
- Kesici, Ş. (2008a). Sixth, seventh, and eighth grade students' guidance and counseling needs according to parents' views. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 101-116.
- Kesici, Ş. (2008b). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62-70.

- Kesici, Ş. (2008c). Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 192-204.
- Kesici, Ş. (2008d). Yeni psikolojik ihtiyaç değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Doğrulamalı faktör analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 493.
- Kesici, Ş. (2014). Human values as predictors of motivational beliefs in high school students. *Anthropologist*, 18(3), 869-875.
- Kesici, Ş. (2015). Psychological needs as predictors of human values in high school students. *Anthropologist*, 19(2), 499-506.
- Kesici, Ş. ve Erdoğan, A. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *College Student Journal*, 43(2), 631.
- Kesici, Ş. ve Erdoğan, A. (2010). Mathematics anxiety according to middle school students' achievement motivation and social comparison. *Education*, 131(1), 54.
- Kesici, Ş., Erdoğan, A. ve Şahin, İ. (2010). Prediction of 8th grade students' mathematics self-efficacy by their achievement motivation and social comparison. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 143-156.
- Kesici, Ş., Baloğlu, M. ve Deniz, M. E. (2011). Self-regulated learning strategies in relation with statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 472-477.
- Kesici, Ş., Erdoğan, A. ve Özteke, H. İ. (2011). Are the dimensions of metacognitive awareness differing in prediction of mathematics and geometry achievement? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2658-2662.
- Konca, Ş. (2008). 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygısının Nedenlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüzüncüyıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Van.
- Nazlıççek, N. (2007). Onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını açıklayıcı bir model çalışması. *Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.*
- Osborne, J. W. (1995). Academics, self-esteem, and race: A look at the assumptions underlying the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449-455.

- Osborne, J. W. (1997). Race and academic disidentification. *Journal of Educational Psychology*, 89, 728-735.
- Öner, N. (1996). *Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği: Ankara.
- Özmen, F. (2007) *Algılanan Aile İçi İletişim Biçimlerinin Ergenlerin Benlik Saygısına Etkisi ve Bir Uygulama Örneği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. (2011). Adaptation of the mindful attention awareness scale into Turkish. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 36(160), 224-235.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (Çev: Şahin, M.). Nobel Dağıtım: Ankara.
- Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.
- Ültaş, İ. (2005). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)'nın Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ünüvar, A. (2007). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-baba Tutumları ile Kendine Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya
- Yenidünya, A. (2005). *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ile Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Özobacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132.

- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yurdabakan, İ. (2009). Grup Rehberliği Programının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi. (Ed. Erkan, S. ve Kaya, A.). *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları-I* (2. Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kılıçarslan, E. (2016). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 156-180.

Turkish Modernity and Epistemic Communities in the Social Sciences: Transfer of Intellectual Knowledge among Religion and Science?

*

Ruhi Can Alkın

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü- Konya/
Türkiye

E-Posta: rcalkin@konya.edu.tr

Abstract

In this study, transformation process of epistemic communities in modern Turkey, which helps us understanding the imagined conflict among science and religion, will be issued and the problematic regarding an assumed competition among religion and science will be focused on. In doing so, it is proposed to illustrate the unique model of religious intellectual manner in Turkey, which both embraces religion and science without problematizing them as the conflict areas. At the end of the study, it is proposed to clarify the relationship among modernity, religion, intellectual knowledge and scientific language in specific to modern Turkish history.

Keywords: Religion, Science, Epistemic Communities, Intellectual Knowledge.

Türk Modernleşmesi ve Sosyal Bilimlerde Epistemik Cemaatler: Entelektüel Bilginin Bilim ve Din Arasında Transferi mi?

*

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de bilim ve din arasında var olduğu düşünülen çatışmayı anlamaya yardımcı olacak olan epistemik cemaatler arasındaki geçiş süreci konu edilecek ve bilimle din arasında yaşandığı varsayılan çatışma üzerinde odaklanılacaktır. Bu yolla, Türkiye’de entelektüel çabanın kendine has bir durumu olarak hem dini hem de bilimi, bu iki olguyu bir çatışma perspektifinden görmeyerek kucaklayan tavır ortaya konulmuş olacaktır. Çalışmanın sonunda, modern Türk tarihi özelinde din, modernite, entelektüel bilgi ve bilimsel dil arasındaki ilişkiye dair açılımlar getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Din, Bilim, Epistemik Topluluklar, Entelektüel bilgi.

Introduction

After the appearance of secular interpretation of individual, social, and political life in the 19th Century; the relationship among science and religion were recognized as one of the conflict areas. Like many other antagonisms formed by modernist interpretation, this process encouraged social scientists to recognize social life in terms of either “scientific knowledge” or “religious values”. Especially, positivism-oriented perception of science in the 19th century prepared an understanding of scientific endeavour, which is based heavily on a strong opposition against “religious dogmas”. For example, Auguste Comte, who is one of the well-known representatives of positivism in the social sciences, announced “scientific stage” in his scale as the consequence of advanced level of human mind, which is independent from sacred and invisible powers. At this point, when dealing with the “knowledge”, science plays the major role and the ways that help obtaining knowledge are expected to include (positive) scientific concreteness and exclude religious-metaphysic background.

Interestingly, this expectation initially makes itself visible in academia although philosophers, physicians, astronomers, mathematicians, etc. of the pre-modern period were also known with their theologian background. As if there was not any scientist who is also a believer, modern intellectual manner theoretically requires “a scientist profile independent from religion and religiosity”. Beside the situation in academia in Western European countries, non-Western societies modernized by the actors of enlightenment, industrial revolution and secularism witness the sterilization of intellectual knowledge from religious-traditional themes.

Turkey, as a country rose from the ashes of Islamic Ottoman Empire and modernized by political and military power elites, has been experiencing the same process since it has been established in the 1920’s. The imagined struggle among science and religion could be observed in the studies and the position of Turkish intelligentsia towards religion. The

reason behind this bifurcation could be found by looking at the transmission of the social sciences into the Turkish universities at the end of 19th Century.

In brief, meeting the social sciences in Turkey came across with the fall of Ottoman Empire. Intellectuals of the period try to utilize social sciences –especially sociology- to understand the backwardness in economy, politics, technology and military in Ottoman Empire. According to early-period intelligentsia of Turkey, who also share the same position with their forerunners in the 20th Century, religion is accused as being 1) the main factor for the forthcoming fall of the empire and 2) an obstacle to development as in the Western countries. By such a perception, people who take the position inside or outside of this idea were recognized in different epistemic communities. As Hüsammettin Arslan detailed in his inspirational PhD thesis published in 1992, supporters of positivistic/secular manner in the social sciences were named “modern epistemic community” and traditionalist manner was recognized as “classical epistemic community”. As a very normal consequence, after the establishment of Turkish Republic in 1923, modern epistemic community took the power and kept the majority. It held some secular interpretations of social and political life such as Marxist, evolutionary, rationalist, etc. and maintained its power until the 2000’s.

Interestingly, as a unique situation to Turkey, members of the classical epistemic community were not identifying themselves as being oppose to science and scientific values despite the tendency of the members of modern epistemic community on excluding religion in scientific studies. They were trying to understand the sociological, legal, and political transformation in the light of religious background of Turkish society, instead.

After the 2000’s in Turkey, the second imagined transformation among epistemic communities has been witnessed. Islamist approaches made themselves more visible in academic platforms and dominance of non-religious social scientific endeavour (or at least demand for it) started to be broken. This was also due to the general transformation of the social sciences in the World in favour of interpretivist perspectives in theory and methodology. By this way, positivistic approach, which tends to ignore invisible powers of intangible processes in scientific endeavour, started to be abandoned. Now, “Islamisation of intellectual knowledge” (Birekul,

2012) is one of the most popular study areas among Turkish intellectuals perhaps as the consequence of recent developments in Turkish academia.

In this current paper, this long process, which helps us understanding the imagined conflict among science and religion, will be detailed and the problematic regarding this competition through the transformation of intellectual knowledge among epistemic communities in Turkey will be discovered. In doing so, it is proposed to illustrate the unique model of religious intellectual manner in Turkey, which both embraces religion and science without problematizing them as the conflict areas.

1. Discovering 'Epistemic Community'

In order to understand the ongoing conflict and struggle among intellectual communities in Turkey and the effect of modernity in this process, an explanation and clarification on epistemic communities should firstly be done. In a theoretical base, epistemic community is a community of knowing, knowledge, realization and it means the community that constructs and develops the information and transfers it to the next generations (Arslan, 2007). Epistemic community has also different conceptualizations such as 'invisible college', 'scientific community', 'research community', 'network', etc. (Nelson, 1992). The main reason that makes these people 'community' is the collaboration of the members of an intellectual group on the study areas, subjects, assumptions, problems, and more importantly, their consensus on norms, beliefs, common values, interests, and of course benefits. As Rai (2012, p.561) indicates, "[F]ormation of an epistemic community necessarily leads to generation of a method of knowledge evaluation, production and dissemination".

An epistemic community, as it could be guessed by the statements above, is a platform that deals with 'knowledge' by many dimensions. For the first dimension, epistemic community is a source where the information is provided. Unless a statement is approved by an epistemic community, it is not accepted by the circle and members of that epistemic community as knowledge or truth. In this respect, epistemic communities could be understood as the first channel for an acceptable knowledge. Sec-

ondly, epistemic communities survive by keeping the knowledge and using it as a tool for their theoretical position, intellectual status. That is why, epistemic communities are subjected to 'struggle' or 'conflict' - as it is illustrated in this study. In order to support the position of a specific epistemic community, members contribute to main study areas of it and repeat the methodological and intellectual preferences of epistemic community. This dimension, indeed, is based heavily on the practices and successes of the members. For example, studying on the relevant subjects that epistemic community focuses on, participating national or international conferences and giving voice to those special interest areas and of course reflecting the position of the community, publishing edition books together with some members of the epistemic community, determining the curriculums of the departments in a university where a specific epistemic community keeps the majority, etc. are some of the examples for the individual or collective practices of epistemic communities. Throughout and/or at the end of these practices, both members and community get stronger. That is why; ignoring the main subject areas of the epistemic community might be punished by group (Bruner, 2013). This process again proves the rightfulness of the assertion "the epistemic community is identified by its shared theoretical rationale and its shared set of causal beliefs and notions of validity" (Brine, 2000,p.267).

Besides many ways or methodology on strengthening the ties among member and community, the main attempt for making epistemic community alive and maintaining communal relationships is publishing a journal and reciprocal 'referencing'. Almost every serious and widely-known journal that publishes specific papers is an output of an epistemic community. That is why; it is not a coincidence that the introduction/preface parts of the first issue of a journal declare a belonging to a tradition in relevant scientific endeavour. Even if it is not indicated in the first issue; in time, it is observed that the journal positions itself beside a tradition. In relation to this, authors are determined by considering the main discourse of the journal that serves the epistemic community. "Editors", says Crane (1967, p.195), "are the gatekeepers of an epistemic community". They decide what to publish or not to publish in consideration of the main interests, values, expectations and benefits of an epistemic community.

In addition to a specific journal, referencing is another methodology that supports an epistemic community and the unity among members. Referencing not only feeds the intellectual capacity of a group qualitatively or quantitatively, but also becomes a platform where the members of the community demonstrate their loyalty to community. By citing one or some of the statements or assumptions of a community member, members renew their relationship with group. "Citation is an institution in which the members of the community assist each other. Obviously, it is an argument that arises from the authority" (Arslan, 2007, p.132). On the other hand, being referenced by a colleague is a kind of awarding for another member. Such an attempt proves the rightfulness of cited member. Eventually, the relationship among "citer" and "cited" contributes to validity and plausibility of the main discourse(s) of the epistemic community. At this point, the process of joining an epistemic community could be remembered. To follow Arslan's (2007, p.113) arguments again, "scientific manner and positioning is not a natal virtue of the member of an epistemic community, but is a manner imposed by the community to the member. All of the information, ability and equipment of an individual are put the service of community". Until an individual is fully recognized as the member of an epistemic community, she/he experiences an apprenticeship process. "Long apprenticeships", in this way "socialize members of any particular epistemic community" (Miller & Fox, 2001, p.683). During this 'task', candidates should prove their willingness to join to community by "not only learning the language, theories and notions of the community, but also learning how these serve the purpose of community" (Arslan, 2007, p.106). After satisfying the conditions of the community and associating her/his own language with community's language, member of epistemic community should keep this situation and attribute her/his studies to the aims and norms of community during her/his intellectual life.

Since the scientific studies have been maintained and intellectual gatherings have been organized, epistemic communities are formed by their members. That is why, "[A]lthough epistemic community is a new concept, it have existed for centuries" (Dever, 2012, p.201). In other words, "all hitherto scientific disciplines and research areas was born from an invisible college in the beginning" (Arslan, 2007, p.71). This point actually

shows the philosophical and humane background of epistemic communities as much as power relations and conflict among intellectual groups.

The status of knowledge, language and their relationship with human mind is the other dimension that may help to clarify epistemic communities. As one of the perspectives of epistemology, knowledge can only be constructed collectively, so it cannot be evaluated individual-based (Kukla, 2000). The control or dominance of the collective over individual provides the collectiveness of knowledge. Whatever we know, according to this perspective, is gained through social relationship(s) with other(s). From the natural events to very deep philosophical investigations, there is a conceptual frame, which provides us a point of view regarding the questions of 'what' and 'how'. As Lynch stated (2001, p.102), "[T]ruth is defined in terms of what we might call our epistemic point of view: for a proposition or belief to be true is for it to be known, justified, or warranted in some sense. This point of view could be resulted by a habit obtained during social relationships, a religion, an ideology, etc. In this respect, "knowledge is a matter of the perspective of the knower within a community of other knowers" (Miller & Fox, 2001, p.675). The thing that makes this context stronger and consistent is the 'language'. The limits of our knowledge are kept in the language we have and use.¹That is why; "language" could be understood as "an intellectual micro-institution" (Toulmin, 1972, p.166), which guides people on their actions and discourse.

In epistemic communities, the importance of language and the methods on gaining knowledge are more observable. As a scientific and intellectual 'world' that provides the main aspects to its members, epistemic community is based on a language unique to itself, so "the languages of different epistemic communities talk about different worlds" (Arslan, 2007, p.103). In other words, language both determines the limits and position of an epistemic community and becomes a channel for the theoretical outputs of it. This point is very crucial to understand the status of knowledge. Accordingly, if any statement is named 'knowledge', it is be-

¹ What is more, there is a Wittgensteinian perspective that asserts an absolute parallelism among our language and our world: "The limits of my language are the limits of my world" (Wittgenstein, 2001, p.68).

cause that statement is recognized as knowledge or approved by an epistemic group. This could be a scientific committee, a group, a methodological community, a school, etc. As the first step for scientific or intellectual endeavour, determining the knowledge brings other in-group dynamics for an epistemic community. Referencing, publishing, and the other processes mentioned above are directly referred to these dynamics. At the end of (or during) this 'scene', values and norms as well as the language of epistemic community are re-produced. As Arslan very importantly states, "there is no universal scientific norms but there are norms that vary among epistemic communities and contexts" (2007, p.100). This point actually reminds Kuhn's theory of paradigm, which is one of the crucial arguments of epistemic communities. According to paradigm theory, a scientific activity is based heavily on a major paradigm in its period. This paradigm provides main perspectives, methodological preferences, language, scientific ethics, etc. for scientist (Kuhn, 1996). In this respect, it could be said that epistemic communities survive thanks to paradigms. Both new and old members of the community pay maximum attention in order to support a specific paradigm and attribute their arguments to the same paradigm. As Kuhn indicates, "[B]y shifting emphasis from the cognitive to the normative functions of paradigms, the preceding examples enlarge our understanding of the ways in which paradigms give form to the scientific life" (1996, p.109). Such a shift or frame, as you shall guess, contributes to the language of epistemic community. To sum up, "paradigms are the dominant means by which research is conducted and organized in science and social sciences, and the supreme example of the intertwining of methodology, epistemology, and norms" (Bloodgood, 2008, p.6).

As it will be seen in the next sections, tensions and transmissions among epistemic communities are maintained through paradigmatic changes on the relevant scientific areas. Abandoning an epistemic community means also abandoning a paradigm or vice versa. That is why; there has always been a consistency among paradigms and epistemic communities in addition to their subsidiary relationship.

2. Investigating Assumed Conflict among Religion and Science through Modernity and Epistemic Communities

Since Enlightenment has been defined by Kant², religion and science has been illustrated as enemy brothers. This assumed conflict among religion and science became so much visible in the 19th Century, when 'positive' sciences started to be established and secularism got matured.

At the end of the 19th Century, the World –in terms of a Western point of view- appeared as a place where the sacred/religious elements were sterilized from socio-political and even individual life. Perhaps, the classification of 'religion and/or science' has been firstly mentioned or intensively discussed in this century. Consequence of intellectual, political, economic revolutions in Western Europe, which could be named modernity, prepared such a perception and distinction among these two areas.

A simple investigation on the ideas of the founders of sociology on religion may help us understanding the philosophical background of the distinction among science and religion. For example, Comte's three stages on the history of human and society would give some clues. Accordingly, developments in the 19th Century claims that humanity experiences a new level, which is slightly different from the previous levels –metaphysic and religious-, that could be named 'scientific' or 'positive' stage. On the other hand, Weber's arguments on rationalization and classification of authority provide other evidences for the retreat of religion from political and economic life. To sum up, religion becomes one of the 'choices' among many choices in a person's life and organization of modern societies are no more based on religious/sacred preferences. At such an atmosphere, of course, scientific and intellectual studies are supposed to be maintained in favour of 'positive science' rather than being applied under the canopy of religion. This attempt is the first step for the ongoing conflict among religion and science.

²"Enlightenment is man's emergence from his self-imposed immaturity. Immaturity is the inability to use one's understanding without guidance from another. This immaturity is self-imposed when its cause lies not in lack of reason, but in lack of resolve and courage to use it without guidance from another. *Sapere Aude!* 'Have courage to use your own understanding!'-that is the motto of enlightenment" (Kant, 2010 [1784], p.1).

By asserting independency from religion, positivist scientists create 'modern epistemic community'. People who preserve their religious identity and use the references of religion in their scientific or intellectual studies are also named 'classical epistemic community' (Arslan, 2007). In Western Europe, thanks to 'victory' of secularism and positivism towards traditional life and traditionalist intellectual manner, modern epistemic communities become the centres in scientific production. People who would like to be engaged in science must get used to the language of positivism. Methodological considerations of a candidate scientist and expectations of positivist science should cohere. For a modern epistemic community, on the other hand, religious dogmas or texts are definitely undermined. In order to deal with the nature, social relationships, politics, etc. in a scientific way, religion and religious information should not be referred and even remembered.

As you shall see, modern epistemic community is an output of modernist understanding of life. Language, epistemological position, secular perceptions, etc. of modernity sets up a new scientific circle and paradigm that is opposed to pre-modern time's intellectual life, which is based on tradition and religion. In other words, such a paradigmatic transmission positions itself oppose to 'unknown', invisible, and transcendental powers and relationships. Even though this distinction and separation is occurred in Western Europe, scientific studies in non-Western countries are also expected to obey scientific position of modern epistemic communities. This expectation is actually parallel to expectation of West from non-Western countries, which is being similar to West and following the progressive scheme of the history created by West.

3. Turkish Modernity and Appearance of Modern Epistemic Communities: Dichotomy of Science and Religion?

Modernity as the multi-level political, epistemological and social transformation process has effected both the European geography and its periphery, which means non-Western societies. Even though the actors of modernity are the members of Western societies, some of the elements regarding modern change have been 'dictated' to other societies on the Earth. In this respect, besides being sets of values or practices, modernity

diffuses itself as the set of 'ideals' to be followed. The story of non-Western societies with modernity generally illustrates such a picture. As the minimum common point, countries that have not experienced some of the reasons and consequences of modernity are forced to be modernized by means of some processes.

Turkey, as one of the non-Western country, which has not experienced some of the crucial modern changes in Europe such as Enlightenment, Industrial Revolution, Secularism, etc., could be evaluated as a passive receiver of modern values and practices since the 19th Century. Imperial Edict of Reorganization (*Tanzimat Fermanı*) in 1839, Imperial Edict of Reform (*Islahat Fermanı*) in 1856, The First and Second Constitutionalist Periods (*1. ve 2. Meşrutiyet*) in 1876 and 1908, and lastly foundation of Republic in 1923 are some of the legal regulations and arrangements of modernist construction of Turkish society. These reforms or legislations are actually not dependent on the internal demands of Turkish people or public, but are the consequence of the endeavours of ruling elites in Istanbul and Ankara, who want to save the Ottoman Empire from being destroyed or developing new Turkish state (Mardin, 2006). To succeed such a target, ruling elites, who were represented by judicial and military bureaucracy, were trying to follow the recent developments in modern World.

Scientific developments, which are one of the crucial processes in Western World, have also been benefited by Turkish modernizers. Especially positivist methodology and social scientific studies maintained in the light of this methodological preference are remarkable in the beginning of the 20th Century. Ziya Gökalp, for example, who is one of the most important ideologists and sociologists of modern Turkish Republic, is famous with his 'admiration' to Emile Durkheim (Parla, 1985, p.21). As you guess, Gökalp is one of the followers of positivist methodology. In the governing of the country, Gökalp's suggestions always remind Durkheimian perspective, which is slightly different from traditional methods or understandings.

Actually, Gökalp's position summarizes the way of thinking and producing intellectual knowledge in modern Turkey. Because of the secular background of the founders of Republic, following Western values and practices as a government policy and establishing the nation-state dis-

course in contrast to Islamic Ottoman Empire's discourse prepare the general structure of Turkish society and expectations form individuals in terms of their life-styles. At this point, it could be said that formation of intellectual knowledge is based heavily on the encouragement and pressure of nation-state. Perhaps, as a consequence of such a relationship among state and knowledge, modern epistemic community secures its position in Turkish academia since the 2000's.

There are many areas and groups that could be named modern epistemic community in Turkey. Especially, in the social sciences, the position of modern epistemic community becomes more visible. Interpreting society, political changes, etc. give rise to modern expectations and values in scientific knowledge. This epistemic community also survives by opposing to classical-religious epistemic community in Turkey. However, it is almost impossible to say that modern epistemic community abandons the dogmas, which seems to belong to religious epistemic community. In Turkey, there are many dogmas and 'totems' belong to modern epistemic communities, as well. For example, traditions in sociology in the early period of Turkish Republic are generally fed by some specific subjects and sub-areas such as 'culture and civilization' (in the 1920's), 'rural sociology' (in the 1940's and 1950's), 'underdevelopment' (in the 1960's), etc. (Tuna, 2014, pp.10-11). Even though these subject are dealt with from Durkheimian or Marxist perspectives, excluding positivist understanding or positivistic practice was almost impossible. Until the 1980's, as Tuna (2014, p.11) indicates, Weberian interpretivism that opposes to pure positivistic mentality has been ignored by modern epistemic community in sociological studies. Of course, the political background of the major subjects discovered by modern epistemic community is highly connected with the general political trends for each period in Turkey. Because of secular interpretation of social and individual life, as it has been already indicated, dealing with the science, even if these were social sciences investigate human interactions, cannot reflect the traditional values, expectations, religious preferences of people. That is why; the consequences of these studies in Turkey never refer or mention religion or religious values. What is more, religion is not examined in terms of its unique structure that includes faith, spirituality, etc. The major tendency in the early period of Turkish sociology in terms of religion is to picture this notion according to its function

in social life. On the other hand, the majority of quantitative field works are another proofs for the modern dogmas belongs to modern epistemic community. Popularity of questionnaires that seeks cause and effect relationships and expectation of certainty in social and individual relationships all reflect the consequences of modern-central epistemic community in Turkish society. As the passive receiver of the central epistemic community in West, modern epistemic community in Turkey followed such a progress. Although the language and methodological preferences among modern epistemic community and traditional intellectual studies are slightly different, it is obvious that modern epistemic communities are also supported by new dogmas of modern society. Consequently, these dogmas become the mediators (remembering the theory of paradigms) of intellectual knowledge for a long time in Turkey.

4. Religious or Neo Classical Epistemic Community in Turkey: A New Perspective for Assumed Conflict?

After the 1980's, by the liberal perspective on both economic and social life, main focus point for intellectual knowledge in Turkish academia is diversified. When positivist approach was one and only accepted perspective for scientific studies, interpretive tradition becomes more visible in post-1980 period. This period actually welcomes the counter readings and discussions on modern epistemic community. At this point, religious references come into practice especially in the social sciences. Even though the 1990's demonstrate the oppression on religious-traditional groups and considerable amount of academicians were expelled from academia because of their religious background (Burak, 2011), the power of religious epistemic community in Turkey was set up in the same 1990's period in addition to historical background.

When coming to 2000's, the relationship among political power and formation of epistemic communities could be observed more clearly. To remember shortly, after the elections in the 2002, AKP government, which has both conservative/religious and liberal references, becomes the ruling party in Turkey. This background of the ruling party automatically provides a more diverse epistemic area to different epistemic communities.

In this way, intellectual conflicts among different epistemic communities become more visible and maintained in academic area.³

Such a conflict among ruling party and bureaucracy and consistent 'manner' showed by AKP government encourage not only politicians, but also academicians in Turkey to act and speak according to their position in a more flexible way. When their religious or anti-positivistic background was one of the threats for their future in academia, by the AKP governments, academicians start to come together in a more organized way. In addition to some of the journals and edition books published by classical epistemic community in the 1990's, the amount of the publications that were produced by the members of "neo-classical" epistemic community dramatically goes up in the 2000's.

Such an increase brings an expected discussion to Turkish academic circles. Especially, representatives of modern epistemic community, which was the dominant actor of intellectual knowledge during the Republic Period, start to accuse religious epistemic community as not being 'scientific'. This manner let positivists to position them against newly developing epistemic community and the information produced by new academic circles is generally undermined by old social scientists in Turkey. The basic motivation behind this accusation or omitting process consists of many reasons but nothing is more effective than the understanding of religion by positivists. As a very parallel reflex to secularism on the governing of the countries, modern epistemic community in Turkey does not want to see religious themes or items in Turkish academia. For them, as it has already been mentioned, a scientific discipline cannot include any sacred beliefs, values, motivations, considerations, etc.

At such an assumed conflict, it is expected from the members of religious epistemic community to accuse the members of positivist epistemic community as not being "scientific" according to historical struggle among epistemic communities set up so far. However, as a very original process or result to Turkish academia, followers of neo-classical epistemic

³ This political background is actually widely discussed in Turkish politics and it mainly belongs to the academic circle of political sciences. On the other hand, it was necessary to mention this conflict here in order to picture the relationship among politics and academics in Turkish history and current debates.

community do not completely deny the tools or mentality of modern epistemic community. Rather, especially social scientists belong to religious epistemic community agree on benefitting from the outputs and intellectual background of modern epistemic community by not denying historical and religious background of Turkish society. This consideration that emphasizes internal dynamics of the society, which was examined sociologically and politically, brings actually a new perspective to the social sciences in Turkey. In doing so, pure positivist perspective, which relies on absolute numerical data and sterilized perspective from the values or expectations of Turkish society, would be abandoned.

To abandon such an outsider perspective, the other step taken by religious epistemic community is to set up a new scientific language. To remember the importance of language and referencing circle in an epistemic community, religious academic circles in Turkey start to use the traditional words or religious terminology in their scientific studies. Thanks to this, by looking at the 'contents' of a book today, it could easily be identified which epistemic community effects the author of that book. Beside these, congresses, panels, conferences, etc. organized by religious epistemic communities are more visible in Turkey. Participation to these events again strengthens the power of religious epistemic community and let them again identify themselves.

Conclusion

In the light of the arguments given above, it could be claimed that the separation among religion and science is one of the major consequences of modernity. After the modern period and due to secularization process, which is one of the main elements of modernity, rational and positivistic way of knowing is positioned against theological infrastructure, which was highly effective on people's individual and social life in pre-modern period.

Such an assumed separation among theological background and newly-born scientific disciplines automatically identified epistemic communities. Classical epistemic community appeared as a former intellectual centre while modern epistemic community, which is based on rational

and positivistic considerations, become more visible and dominant in scientific area. Like the general structure of different epistemic communities, the language and terminological considerations are also altered in modern period scientific disciplines. A new language that helps to construct ontological and epistemological boundaries within intellectual area is formed by modernist thinkers.

Turkey as one of the modernized country has been dealing with the modern institutions and processes for almost 200 years. Of course, observing the similar conflict among theological and scientific environments would be very normal. Especially, after the establishment of modern Turkish Republic in 1923, the consequences of the secularization and positive sciences in Turkish academia could be witnessed. These consequences demonstrate a parallel vision to general conflict among religion and science, in other words, theology and positivism. Detecting the differences among religious and scientific epistemic communities via languages, journals, universities, etc. is not so hard for someone who studies the history of modern Turkish Republic.

Beside many similar points; however, there is a very original situation belongs to assumed conflict among religion and science in Turkey. When these two areas are recognized as the opposite poles on reaching intellectual knowledge, religious epistemic community in Turkey does not seem to ignore the importance of modern science in intellectual development. They rather oppose to materialistic reductionism in Turkish academia, which generally makes scientist alienated to their own society and culture. The basic demand of religious epistemic community in Turkey, at this point, is to direct the attention also to culture, values, faith, tradition, etc. instead of recognizing these elements in terms of a Durkheimian perspective⁴. Of course, there is a unique language belongs to religious epistemic community, which is slightly different from modern epistemic community's language in Turkey and of course there are some academic environments that is based on the studies deal with sociology of religion. However, this does not mean that these communities directly ignore the studies

⁴ Durkheim's one of the well-known arguments is based on the idea of "consider[ing] social facts as things" (1982, p.60). This perspective is actually the most important argument of positivism and it expects social scientists to degrade abstract notions to material.

or outputs of modern epistemic community. Even though modern epistemic community still keeps the majority in some metropolises such as İstanbul, Ankara and İzmir; the rise of Anatolian universities directly or indirectly help religious epistemic community to renew itself and become more visible on production and use of intellectual knowledge in Turkey.

References

- Arslan, H. (2007), *Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi* (İstanbul: Paradigma Yayınları).
- Birekul, M. (2012), Bilginin Toplumsal İnşası: Bir Sosyal Gerçeklik Olarak Bilginin İslamileştirilmesi Sorunu, *Milel ve Nihal Dergisi*, 9 (3), 49-74.
- Bloodgood, E. (2008). Epistemic Communities, Norms and Knowledge. *International Studies Association Annual Conference*, San Francisco, CA, March 26-29.
- Burak, B. (2011). The Role of the Military in Turkish Politics: To Guard Whom and to What, *European Journal of Economic and Political Studies*, 4 (1), 143-169.
- Brine, J. (2000). TSER and the epistemic community of European social researchers. *Journal of European Social Policy*, 10 (3), 267-282.
- Bruner, J. P. (2013). Policing Epistemic Communities. *Episteme*, 10, 403-416.
- Crane, D. (1967). The Gatekeepers of Science: Some Factors Effect the Selection of Articles for Scientific Journals. *The American Sociologist*, 2 (4), 195-201.
- Dever, A. (2012). Lords of the Knowledge: "Epistemic Community". *FLSF*, 13, 201-217.
- Durkheim, E. (1982). *Basic Rules of Sociological Method*. Edited with an Introduction by Steven Lukes, trans by: W. D. Halls, London: The Free Press.
- Kant, I. (1784, 2010). *An Answer to the Question: "What Is Enlightenment?"*. New York: Penguin.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd edition. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. Routledge: New York.
- Lynch, M. P. (2001). *Truth in Context: An Essay on Pluralism and Objectivity*. MIT Press: Massachusetts.
- Mardin, Ş. (2006). *Religion, Society, and Modernity in Turkey*. Syracuse University Press: Syracuse, NY.
- Miller, H. T. & Fox, C. J. (2001). The Epistemic Community. *Administration and Society*, 32 (6), 668-685.
- Nelson, L. H. (1992). Epistemological Communities. In: *Feminist Epistemologies*, Eds: Linda Alcoff & Elizabeth Potter, Routledge: New York, 121-160.
- Parla, T. (1985). *The Social and Political Thought of Ziya Gökalp: 1876-1924*. Brill: Amsterdam.
- Rai, D. (2012). Renewal of the Rights Discourse. *Social Change*, 42 (4), 559-563.
- Satana, N. (2007). Transformation of the Turkish Military and the Path to Democracy. *Armed Forces & Society*, 34, 357-388.
- Toulmin, S. (1972). *Human Understanding: The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press: Princeton.
- Tuna, K. (2014). Türkiye’de Sosyolojinin 100 Yılı Üzerine. *Sosyoloji Divanı*, 4, 9-23.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus Logico-Philosophicus*, trans by. C. K. Ogden, Routledge.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Alkın, R. C. (2016). Turkish modernity and epistemic communities in the social sciences: transfer of intellectual knowledge among religion and science?. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 181-199.

Matematik Öğretiminde Olumlu Söylem Ortamı ve Söylem Analizi¹⁻²

*

Galip Genç* – Ali Rıza Erdem**

*Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye

E-Posta: galipgencc@gmail.com

**Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye

E-Posta: arerdem@pau.edu.tr

Öz

Söylemlerin ifade edildiği alanda bulunan kişilerde meydana gelen, söyleme ve söylem sahibine ilişkin genel anlayış biçimi, söylem ortamının oluşmasında temel belirleyici konumundadır. Söylemlerin ifadesi sırasında kurulan göz teması, beden dili ve ses tonu gibi iletişim tekniklerinin doğru kullanılması yanında her öğrencinin kişisel farklarının gözetilmesi, olumlu söylem ortamının oluşturulması için gereken birincil adımdır. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ile öğrencinin kendini güvende hissetmesi sağlanmış olacaktır ki bu da olumlu söylem ortamının oluşabilmesindeki ikinci önemli kuraldır. Matematik öğretimi sırasında öğrencilerin derslerdeki matematiksel iletişim ortamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri matematiksel kavramların daha anlamlı gelişmesine yardımcı olur. Bunun gibi öğrenme ortamlarını söylemlerin niteliği açısından en iyi inceleyen analizlerden biri söylem analizidir. Özellikle matematik alanına yönelik olumlu söylem ortamı ve söylem analiziyle ilgili Türkiye’de yapılmış çalışma sayısının pek fazla olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı ve söylem analizi irdelenerek çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, söylem, matematiksel söylem, olumlu söylem ortamı, söylem analizi

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM tarafından yürütülen “İlkokul matematik derslerinde olumlu bir söylem ortamının etkisinin söylem analizi yöntemiyle incelenmesi” adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

² Bu çalışma 5-8 Haziran 2014 tarihlerinde Ankara’da Hacettepe Üniversitesi’nde düzenlenen “6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi” nde sunulan sözlü bildiri metninin geliştirilmiş şeklidir.

The Positive Discourse Atmosphere and Discourse Analysis in Teaching of Math

*

Abstract

The type of general understanding about the owner of discourse, which occurs in people situating in discourse atmosphere, has the fundamental effect in forming a discourse atmosphere. While expressing the discourse; the means of communication techniques such as eye contact, body language and tone of voice are on the primary stage to create the positive discourse atmosphere as well as considering the differences of the students. By fulfilling this successfully, the students are conducted to feel self-confidence which is the secondary rule for creating a positive discourse atmosphere. Maintaining a healthy mathematical communication in a math lesson helps students to correlate the mathematical concept. One of the best discourse analysis which examines the teaching atmosphere like this is discourse analysis. It is apparent that the number of the analysis about positive discourse atmosphere and discourse analysis in math lesson is limited. In this study, some references were revealed by examining positive discourse atmosphere and discourse analysis in teaching math.

Key words: Teaching math, discourse, mathematical discourse, positive discourse atmosphere, discourse analysis.

Giriş

Matematiksel bilgiyi öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinliklerin tamamı matematik eğitiminin esaslarını meydana getirmektedir. Zihinsel düzeyde üst becerilerin kazandırılmasında bu etkinlikler temel dayanak noktası oluşturmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerinin günümüz şartlarındaki en önemli ihtiyacı mevcut bilgiyi aktarmaktan daha çok bilgiye ulaşma yollarını kullanabilme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda ezber bilgiler yerini, gerçek anlamda kavramayı hedef alan becerilere bırakmıştır (Işık ve diğerleri, 2005: 130; Erdem, 2005a: 13; Erdem, 2005b: 1).

Matematik eğitiminin, gelenekselden çağdaş bir yapıya dönüşmesine kadar olan süreçte her bakımdan birçok değişim söz konusudur. Bu değişimin en fark edilir belirtisi toplumsal beklentiler yönünde gerçekleşmiştir. Öyle ki geçmişte matematik öğretimi adına öğrenciye dört işlem becerisinin kazandırılması yeterli görülürken, bugün bilim ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak gün geçtikçe daha da karmaşıklaşan toplumsal yaşam, matematik öğretimini, kaliteli bir tahsil sürecinin ilk şartı haline getirmiştir. Bu yüzdendir ki bugün matematik öğretim programları, dört işlem becerisinin yanında problem çözme, akıl yürütme, modelleme, ilişkilendirme gibi daha üst bilişsel beceriler çerçevesinde oluşturulmaktadır (Kesici & Erdoğan, 2009: 631; Kesici & Erdoğan, 2010: 54; Erdoğan & Kesici & Şahin, 2011: 646-647; Baki, 2012: 13).

Bir bilginin öğrenilmesi, o bilginin öğrenci tarafından içselleştirilmesini ve ön bilgileri ile harmanlayarak kendi algısına göre yeniden tanımlayabilme becerisini gerekli kılmaktadır. Öğrenilen bilgilerin ölçülmesi sırasında da önemli bir gösterge olarak kullanılan bu beceri, yapılandırmacı öğrenme modelinin de temel unsurudur. Böylece öğrenciler, matematiksel bilgilerini günlük hayatlarına uygulayabilme kabiliyetlerini geliştirebilirler. Matematik öğretimini kritik düzeyde etkileyen bu süreç, şüphesiz ki öğretmen eğitimi de dâhil edilmelidir. Öğretmen matematiksel bilgiye her ne kadar mükemmel seviyede sahip olsa da bu

bilgiyi öğretebilmek daha farklı becerileri gerektirir. Öğretmenler, bu bilgiyi doğru bilimsel yollarla öğretebilme becerisini kazanabilecekleri bir meslek eğitimi almış olmalıdır (Bratina & Lipkin, 2003: 5).

Cazden ve Beck (2003)'e göre matematik öğretimi simgesel, sözcüksel ve sembolik terimlerin, matematiğe özgü bir bütünlük içinde kullanılmasını gerektirir. Böylece öğrencilerde, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama, yorumlama, soyutlama, genelleme gibi becerilerin ve güçlü bir iletişim kabiliyetinin gelişmesini sağlayan fonksiyonel bir çalışma alanı yaratılmış olur. Matematiğin bu karakteristik özelliği, onun uluslararası bir dil formu olarak görülmesini sağlamıştır. Hatta gerçek anlamda evrensel olması bakımından dünyadaki belki de tek dildir (akt. Uğurel ve Moralı, 2010: 23).

Matematiğe bir dil özelliği kazandıran her yeni kavram yeni sözcükler anlamına gelir ki bu da yeni düşüncelere yol açar. Böylece meydana gelen bu yeni matematiksel dilin içinde günlük yaşamda kullanılan sözcükler olduğu gibi matematiğin uzmanlık alanına giren sözcükler de yer almaktadır. Özellikle problem cümlelerinin oluşturulmasında kullanılan bu matematiksel dil günlük hayattaki bir durumun açık ve anlaşılır bir şekilde, matematiksel olarak ifade edilmesine olanak sağlayarak öğrenciye matematiğin hayattan o kadar da uzak bir alan olmadığını göstermeye çalışmaktadır (Bali Çalıkoğlu, 2013: 1). Ancak matematik öğretimi sürecinde hedeflenen üst bilişsel becerilerin kazanılmasında etkili olan söz konusu bu matematiksel dilin işlevsel olarak kullanılması öncelikle doğru iletişim kurmayı zorunlu kılar.

Sınıf ortamında kullanılması gereken iletişim biçimleri, öğrencilerin temel özgüven ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir ilişkiler düzeni oluşturmak zorundadır. Öğrencilerin sözel ifade becerilerini destekleyen ve onlara cesaret aşılayan öğretmen, bu iletişim biçimini gerçek anlamda benimsemelidir. Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında açıklamalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin soru ya da karmaşık buldukları durumlara karşı, olumlu bir tutum çerçevesinde, doğru ve seviyeye uygun açıklayıcı cevaplar vermeye çalışmalıdır (Bayraktutan, 2008:1). Özellikle bu durum matematik gibi soyut bir alanda öğrencilere çok yararlı olabilecektir.

Matematik eğitiminin önemli bir parçası olan iletişim kurma, NCTM (2000) prensip ve standartları arasında da önemli bir yere sahiptir. Buna

göre anaokulundan liseye kadar tüm öğrenciler matematiksel düşünmelerini iletişim aracılığıyla düzenlemektedirler. Matematiksel düşünme biçimini kullanabilmesi amacı ile kurulan bu etkili iletişim sürecinin en önemli gerekliliği ise öğretmenin çok yönlü teknikler kullanabilmesidir. Böylece sınıfta öğretilenden çok nasıl öğretildiği önem kazanır. Öğretmen, etkili ve akıcı bir konuşma gerçekleştirmeli, birden fazla duyuya hitap edebilmelidir. İletileri öğrencinin dikkatini çekecek biçimde kodlaması, kodlarken öğrencinin bildiği simgeleri kullanması gerekmektedir (Bayraktutan, 2008: 13).

İletişim faktörü 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren değişime uğrayarak uygulanan ülkemizdeki matematik eğitiminin süreçleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu yeni matematik dersi öğretim programında iletişim kurmanın bir gereklilik oluşturduğu açıkça vurgulanmaktadır. Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programında iletişim hem programın altı temel öğrenme alanından hem de kazandırılması istenen dört temel beceriden biri olarak ele alınmaktadır (MEB, 2005). Dolayısıyla matematikle dil arasındaki ilişkiler ağı içerisinde matematiksel öğrenme, anlama ve kavramayı iletişim perspektifinden ele almak ve incelemek yararlı ve gerekli hale gelmiştir (Uğurel ve Morali, 2010: 23).

Söylem Nedir?

İletişim ve etkileşim sınıf ortamları içinde bu denli önemli iken, iletişimin en önemli unsuru olan söylemlerin de incelenmesi ve anlam ilişkileri çerçevesindeki etkilerinin tespit edilmesi zorunlu hale gelmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim kurulurken kullanılan söylemler (cümleler, tonlamalar, sorulan sorular, övgüler, eleştiriler vb), öğrenmeye yönelik katkı bakımından incelenmelidir. Söylem, literatürde yer aldığı şekil itibarıyla tanımı ve işlevleri birçok açıdan çeşitlilik gösteren bir kavramdır. Benzer olarak Kocaman'da (2009: 5) kelime anlamı olarak söylemin günlük hayat dahil bir çok platformda farklı kullanıldığını ifade etmiştir. Söylem kelimesinin sık kullanıldığı anlam çeşitlerini ise başlıca olarak, görüş ve bakış açısı, anlatım şekli, kişi ya da topluluğa ait özellik taşıyan öğretiler, ideoloji, sözlü ya da yazılı metinler, biçem, dil, sav ve görüşler olarak ifade etmiştir. Mazur (2004: 1075) daha genel kullanımını

ifade ettiği söylemin sadece dil kullanımı olmadığını, dilsel anlatım şekillerindeki fikirleri, felsefi içeriği ve aynı zamanda etkileşimli ilişkileri de kapsadığını açıklamıştır.

Gee'ye (2005: 32) göre söylem; sosyal bir kurum olarak kabul gören dilin bireysel kullanım, düşünme, değerlendirme, yorumlama, eylem ve etkileşimlerin uygun zamanda, uygun bağlamda ve uygun araçlarla ifade edilmesi ile oluşmuş dilsel yapılardır. Söylemlerin kullanılması sırasında bireyler bir sosyal gruba ya da ağa üyelik, ilgililik, yakınlık ya da karşıtlık, yargılayıcı ya da değerlendircilik gibi bakış açıları bakımından kendilerini tanımlarlar. Söylemi, güçlü bağları olan metinlerin çoğaltılması ve diğer kişilere de iletilmesi ile bir olgu haline dönüşen, dil ile yakından ilişkili bir iletişim dizisi olarak gören Parker (1992: 6) ise metinlerin bir biri ile ilişkili olma şartı üzerine vurgu yapmış birçok metnin birleşmesinin ve birbirleri ile ilişkili olmasının gerektiğini belirtmiştir (akt. Gür, 2013: 190).

Söylem ve dil ilişkisi arasındaki kritik varlık insandır ve söylemlerin içerdiği anlamlar, toplumsal alanda ortaya çıkma durumlarına bağlı olarak kim tarafından nerde ve ne amaçla söylendiğine göre belirlenir ve söylemin ulaştığı bireylerde söylem sahibine ilişkin belirli yargılar oluşması ihtimali yüksektir. Bunun için de söylemler yorumlama ve değerlendirme içerir. Bu durumda söylemlerin olumlu ya da olumsuz olma durumları da bu yorum ve değerlendirmenin amacına ve bu amaca ulaşp ulaşmadığına göre değişir.

Olumlu Söylem Ortamı

Söylemlerin ifade edildiği alanda bulunan kişilerde meydana gelen, söyleme ve söylem sahibine ilişkin genel anlayış biçimi, söylem ortamının oluşmasında temel belirleyici konumundadır. Bireylerin sosyal ve zihinsel gelişim süreci içindeki görev ve sorumluklarını uygun zamanda üstlenmeleri ve gerekli kişilik gelişimini tamamlayabilmeleri, bu söylem ortamlarından edindikleri anlayış ve algılar ile mümkündür. Buradan yola çıkarak bireylere bu anlamda olumlu etki eden söylemler, olumlu bir söylem ortamı oluşturmaktadır.

Bireylerin içinde doğup yaşadıkları aile ve sosyal çevreleri, onların tecrübe ettikleri ilk söylem ortamlarını oluşturur. Bireylerin, gelişim basamaklarını tamamlamaları sürecinin önemli aktörlerinden biri olan eğitim

öğretim hayatı da, kişilerin içinde bulunduğu çok önemli söylem ortamlarından biridir. Öğrencilerin sosyal gelişimi ve akademik başarılarını yakından ilgilendiren sınıf içi söylem ortamları, hem öğrencilerin kendi aralarındaki, hem de öğretmen ile aralarındaki söylem çeşitliliği ile oluşur. Burada öğretmenin oluşturduğu söylem ortamları, öğrencinin öğrenme yetisine ve tutumuna etkisi bakımında daha fazla önem arz etmektedir.

Söylemlerin ifadesi sırasında kurulan göz teması, beden dili ve ses tonu gibi iletişim tekniklerinin doğru kullanılmasının yanında her öğrencinin kişisel farklarının gözetilmesi, olumlu söylem ortamının oluşturulması için gereken birincil adımdır. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ile öğrencinin kendini güvende hissetmesi sağlanmış olacaktır ki bu da olumlu söylem ortamının oluşabilmesindeki ikinci önemli kuraldır.

Olumlu söylemler, ifade edilen cümlelerin dilbilgisel anlamda her zaman olumlu olması anlamına gelmez. Bu süreçte öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğrenmesine destek olacak ifade biçimleri düşünülmelidir ki bu da bazı yöntem ve teknikleri gerekli kılar. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme önceki bilgiler ile yeni bilgilerin oluşturduğu bir dengeyi gerekli kıldığına göre eğitim ortamında kullanılan söylemlerin de bu dengeyi kurmak için öğrenciye destek olması gerekir. Bu anlamda eğitim ortamında kullanılan uygun bir söylem ifadesi de olumlu söylem özellikleri taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı ve söylem analizi irdelenerek çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışma literatürden elde edilen verilerin analizi ve yeniden düzenlenmesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada literatürden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından belirlenen “*matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı*”, “*söylem analizi ve matematik öğretiminde söylem analizi*”, “*matematik öğretiminde söylem niteliğinin artırılması*” ve “*matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı ve söylem analizinin kullanımıyla ilgili öğretmenlere çıkarımlar*” alt başlıkları kullanılarak düzenlenmiştir. Veriler, alan yazından ve internet kaynaklarından elde edilmiştir. Öncelikle elde edilen veriler çalışmanın alt başlıklarına göre ayrılmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra

ayrılan ve analiz edilen veriler, çalışmanın alt başlıklarına göre yeniden düzenlenmiştir.

Matematik Öğretiminde Olumlu Söylem Ortamı

Doğru yönlendirilen ve amacına uygun yapılandırılan bir matematik eğitimi sayesinde öğrencilerin, durumları analiz etme, eleştirel düşünme, bir yapıyı oluşturmak için mantıksal ve sistematik düşünme gibi yeterliliklerin kazanılması beklenir. Böylece öğrencide oluşması hedeflenen matematiksel öğrenme yetisini kazanmanın en doğru yolu da uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasına bağlıdır (Öztürk ve Güven, 2014: 2).

Öğrencinin yakınsal gelişim alanında yer alan potansiyel becerilerin mevcut gelişim alanına dâhil edilmesini gerekli kılan bir matematik eğitimi için uygun ortamın sağlanması, önemli ölçüde olumlu söylemlerin kullanılmasına bağlıdır. Matematik eğitiminde kullanılan olumlu söylem ortamının, öğrencinin yaşadığı bilişsel dengesizlik durumunu kısa yoldan çözmesi her zaman uygun bir yol olmayabilir. Zira öğrencinin doğru cevaba çok fazla düşünmeden ve kavramlar arası ilişki kurmadan öğretmenin direkt söylemleri ile ulaşması öğrenciyi bilgi verene bağımlı hale getirecektir. Neticede öğrencinin mantıksal, sistematik ve eleştirel düşünme becerisi kazanması, bu becerilere ilişkin yaşadığı deneyimlerinin çokluğuna bağlıdır. Öyle ki olumlu bir söylem ortamının, öğrenciyi doğrudan sonuca ulaştırmaktan ziyade, zaman zaman meraklandırıran hatta derin bir karmaşaya sürükleyen bir yol izlemesi gerekebilir. Ancak öğrencinin sürüklendiği bu karmaşa, mevcut gelişim alanı ile yakınsal gelişim alanı arasında bağ kurmayı imkânsız bir hale sokmamalıdır. Aksi halde oluşan karmaşayı uzun bir süre uğraşmasına rağmen denge durumuna getiremeyen öğrenci yeni bilgileri almayı reddetme yolunu seçebilir.

Matematik öğretimi sırasında, bir probleme ilişkin öğrencinin izlediği yolun yanlış olması durumunda gerçekleşen söylemlerin öğrenciye, probleme ilişkin doğru düşünme biçimine ulaşması için rehberlik etmelidir. “Hayır yanlış” ya da “Aferin doğru” şeklindeki düşünmeyi ve ilişki kurmayı engelleyen kısa söylemler öğrencinin, ondan beklenen matematiksel düşünme becerisine ulaşmasını sağlayamayacaktır. Öğrencinin

başarısızlık sebeplerine ilişkin bir söylem ifade edilirken, kavramların öğrencinin zihninde doğru bir karşılık bulmamış olması ihtimali her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin potansiyellerini iyi tahlil etmek ve söylemleri bu yönde yeniden düzenlemek, başarısızlık karşısında sergilenebilecek uygun bir öğretmen davranışı olacaktır. Bunun için de öğretmen – öğrenci iletişiminin kesintisiz bir süreklilik izlemesi gerekir.

Söylem Analizi

Söylem analizi temelde, insan iletişimini her yönüyle kavrama arayışından doğmuştur. (Kocaman, 2009: 10). Taylor (2001)'e göre söylemin işlevi ve amacı doğrultusunda yapılan araştırmalara ilişkin yaklaşımlar, söylem analizinin genel bir açıklaması olarak kabul edilebilir (akt. Uğurel, 2010: 33). Diğer bir deyişle günlük dildeki söylemlerin, ifade edildikleri anlama bağlı olgu içerisinde incelenmesine dayalı bir anlayıştır (Baş, Akturan vd., 2013: 26). Holloway'e (1997) göre ise söylem çözümleme (analizi), ortaya konan yaşantılar sırasında gerçekleştirilen sosyal gerçekliğin oluşum yollarını açıklamaktır (akt. Uğurel, 2010: 33). Son yıllardaki eğitim anlayışının getirdiği toplumsal yapılar içinde yer alan öğrenmenin açıklanması için kullanılan söylem çözümlemesi (analizi), alternatif teorik bakış açılarından biri olmuştur (Gee & Green, 1998'den akt. Uğurel, 2010: 33).

Dilin basit kullanım biçimlerinin incelenmesinin ötesine geçen söylem analizi dilin kullanımına yönelik, kim, neden, nasıl, ne zaman gibi soruların cevapları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu verilerin elde edilmesi konuşmaların örgütlenmesini, söylemin kültürel ve sosyal boyutlarının araştırılmasını, diyalog içindeki anlam yapılarının ve örüntülerinin çözümlemesini gerektirir (Mazur, 2004; Haşlamam ve diğ., 2008: 163). Böylece söylem, sosyal hayatın en önemi unsuru haline gelir. Buna göre sosyal dünya, ancak söylemlerin incelenmesi ve analiz edilmesi sonucunda anlaşılabilir (Gür, 2013: 22).

Söylem analizi açısından önemli olan konuşulan dil değildir, sonuçta her dilin kendine özgü sosyal yönü vardır ve her dil bu birbirinden farklı yönlerin bir harmonisidir. Her insan farklı bir sosyal dili kullanabilir. Yeri ve zamanı geldikçe bunlar arasında gidip gelir. Bu anlamda hiç kimse tek

dile sahip değildir. Öte yandan yabancıları olduğumuz sosyal dillerin dil bilgisi yapılarını kullanamadığımız ya da kullanmaktan yoksun olduğumuz için aslında hiçbirimizin tek bir dili yoktur (Gee, 1999: 83).

Amacı bakımından söylem analizini basitçe, sözle anlatılmak istenen gerçek anlamı ve değeri belirlemek şeklinde ele alabiliriz (Hearthfield, 1996'den akt. Birişçi, 2013: 63). Bunu yaparken sahip olunması gereken temel bakış açısı kimin ne söylediğine değil söylemlerden gelen farklı görüşlerin tespit edilmesi olmuştur (Baş, Akturan vd., 2013: 26). Bu bakımdan ele alınacak olursa söylem analizinin uygulama alanındaki metod ve tekniklerini tek bir teoride birleştirmek doğru değildir. Öyle ki heterojen bir özelliğe sahip söylem analizi, değişik çalışma normları içinde yürütülebilen nitel özellikli bir yöntemdir (Tonkiss, 2006'den akt: Çelik ve Ekşi, 2008: 105). Araştırmacı söylem çözümlemesi üzerine çalışırken söylemin kendi üzerinde oluşturduğu etkileri de göz önüne alarak yorumlama yapar ve böylece ulaştığı yeni sonuç yeni bir söylemin oluşmasını sağlar (Gür, 2013: 189).

Van Dijk (1997'den akt. Gür, 2013:190), söylem çözümlemesinin (analizi) başlıca ilkelerini şöyle belirtir:

- Söylem çözümlemesi, doğal olarak üretilen metin (yazılı) ve konuşma (sözlü) halinde bulunan söylemler üzerinde yoğunlaştığı için bilgi herhangi bir değişime uğramadan kendi doğallığına ve gerçekliğine en yakın şekilde incelenecektir.
- Söylem kendi bağlamında incelenir. Bu bağlam ise; yer, zaman, söylemin tarafları, tarafların iletişimleri, sosyal rol, sosyal bilgi, norm, değer, kurumsal yapılardan meydana gelir.
- Söylem sosyal yapı içinde ortaya çıkar. Söylem ve üreticileri bulundukları toplumdan soyutlanamaz.
- Söylemler çizgisel bir yapıdadır ve diğer söylemlerle ardışıktır. Söylem çözümlemesi, söylemin düzeyini, katmanlarını ve arasındaki karşılıklı ilişkileri inceler. Ayrıca söylemi oluşturan öğeleri (sesleri, kelimeleri, sözdizimsel biçimleri, vb.) ve söylemin değişik boyutlarını da (etkileşim çeşitleri, dil eylemleri) dikkate alır.
- Söylem çözümlemecileri "anlam" ile ilgilenir ve özellikle iki soru türü üzerinde yoğunlaşır: "Bu durumda bunun anlamı ne?" ve "Neden bunu söyledi?"

Matematikte Öğretiminde Söylem Analizi

Sınıf ortamında kullanılan söylemlerin matematiksel anlama açısından amaca ne derece hizmet ettiğine yönelik nitelikler, söylem çözümleme tekniği ile ortaya konabilir (Seeger, 2001: 287). Buna bağlı olarak matematik eğitimine yönelik yapılan söylem analizi çalışmaları, öğrenmenin doğasına ve yapısına ilişkin farklı bakış açılarını da içeren sonuçları ortaya koyabilmektedir (Barwell, 2003; Sfard, 2001; Morgan, 2006; Uğurel, 2010).

Matematik eğitimine yönelik sınıf içi söylemlerin analizleri, matematiksel bilginin somut ve sonlu yaşam modelleri ile ele alınmasını sağlarken, etkinlik düzenleme süreçlerinde, kavram ve işlem bilgilerinin ilişkilendirilmesinin ve kaynaştırılmasının yolunu gösterir. Öğrencinin söylemler yolu ile bu bağı kurabilmesi için uygun düşünme biçimlerine yönlenmesi gerekir. Söylemlerin öğrenciyi doğru noktaya ulaştırabilirliği söylemlerin analizi sayesinde tespit edilebilir.

Matematik eğitimi için uygun bir öğrenme ortamı tasarlanırken, sınıf düzeni, eğitim materyalleri gibi fiziksel unsurların planlanmasının yanında öğretmen ve öğrenci söylemleri de yer ve zaman olgusuna bağlı olarak planlanmalıdır. Söylemlerin doğru yönlendirmediği bir öğrencinin öğrenmesi için sadece fiziksel şartların uygunluğu yetmez. Bu noktada uygun söylemlerin özellikleri iyi belirlenmelidir. Söylem çözümleme yolu ile belirlenen sonuçlara göre de gerekli planlama ve düzeltmeler yapılarak bir sonraki eğitim uygulamasında kullanılmalıdır.

Söylem çözümlemesinin matematik eğitiminde kullanılması ile oluşan yeni yaklaşım öğrenme ortamlarının daha işlevsel olarak düzenlenmesine ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine ilişkin bir iç görüş geliştirmesini sağlamıştır. Doğruluğundan son derece emin olunan öğretim yöntem ve tekniklerinin dahi söylem çözümlemesi yolu ile yeniden restore edilmesi sağlanabilmektedir. Bu bağlamda sınıf içinde kullanılan bütün klişelerin işlevselliği sorgulanabilmekte ve öğrenme sorumluluğunun öğrencinin üzerine getirdiği yük, eğitimin diğer unsurları ile paylaşılacak suretiyle hafifletilebilmektedir.

Öğrencinin yeni bilgiyi kendi mevcut bilgileri ile yordamasını ve böylece kendine ait yeni bilgi ve öğrenmelerini oluşturmalarını gerekli kılan yapılandırmacı yaklaşımın matematik eğitimine uygulanması, çok daha

derinlemesine düşünülmüş bir eğitsel kurguyu gerekli kılar. Bu kurgunun oluşturulmasında söylem çözümleme çalışmalarının stratejik bir değeri vardır. Matematik eğitimi alanına yönelik akademik düzeyde yapılmış söylem çözümleme çalışmaları bu anlamda önemli bir rehber konumundadır. Hangi söylem biçimlerinin hangi sonuçlar doğurduğu ve bu söylemlerin öğrenciyi matematiksel düşünme biçimine yönlendirmedeki başarısı bu araştırmalara bağlı sonuçlar yolu ile tespit edilebilir.

Matematik öğretiminde söylem analizi çalışmalarında çok farklı yöntemler yapılabilmektedir. Bunlardan bir tanesi Ben-Yahuda ve diğ.(2005: 29) tarafından yapılan bir çalışmada 18 yaşındaki Mira ve Talli adındaki iki kişiye aritmetiksel bazı sorular sorularak aritmetiksel söylemler ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada kişilere sayılarla ilgili bazı aritmetiksel aktiviteler yaptırılmıştır. Örneğin 16×7 işlemini her iki öğrencinin de nasıl yaptığı, alışkanlıkları, bu işlemi yaparken kullandıkları kelimeler karşılaştırılmıştır. Öğrenciler bu aktivelerle aritmetiksel söylem profillerini ortaya çıkarmışlardır.

Tablo 1. Mira ve Talli'nin Aritmetiksel Söylem Profili

	Mira	Talli
Kelime Kullanımı		
Öğrencilerin işlemleri yaparken kullandığı farklı ya da değişik kelimeler	Somutlaştırıldı	Somutlaştırılmadı
Arabuluculuk Kullanımı		
Sembolik içerikler matematiksel formüller, grafikler, diyagramlar	Çarpma için parmaklarını kullandı. Para hesaplamalarında madeni para kullandı	Para hesaplamalarında madeni para kullandı.
Alışkanlıklar		
Muhataplarının belirli bir söyleminin eylemleri karakteristik özelliklerini veren iyi tanımlanmış, tekrarlayan desenler	Bazen	Asla

Kabul Anlatı / Öyküler

Nesneleri ya da ilişkileri açıklamak için verilmiş çerçeveli sözlü ya da yazılı metin	Basit sayı olgularından oluşan çarpım tablosunu yeniden yapılandırdı.	Çarpım tablosunun yeniden inşası için araçlara sahip değildir.
---	---	--

Kaynak: (Ben-Yahuda vd. 2005: 29-34’den düzenlenerek hazırlanmıştır.)

Tobias (2009) tarafından yapılan bir çalışmada 10. Sınıf öğrencilerinin problemleri çözebilecek matematiksel sözel problemlerini eşitliklere ve terimlere uygulamada niçin zorluk yaşadıklarına ilişkin sosyal bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmamanın çalışma grubunu 10. Sınıfta okuyan 4 öğrenci oluşturmaktadır ve “*Gee’nin söylem analizi*” modelinden yararlanılmıştır. Bu çalışma ile okul matematiği içerisinde kullanılan analitik araçların öncü olması ve iyileştirilmesine katkı sağlanmak amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin problemleri nasıl çözdükleri ve problemin sosyal ortamında nasıl davrandıkları ile ilgili bir bakış açısı geliştirilmiştir.

Örnek (Tobias, 2009: 102): Stanza 2

4. Ayanda a) Denklemleri tercih ederim.
b) Sözel problemlere göre. \\
c) Daha hızlıdır
d) Denklem kullanmak için
e) Sözel problemi çözmek için. \\
f) ... [kendince konuşuyor]... Bazı şeyleri sadece dengeliyorsun. \\
5. Roenel a) Bir denkleme ihtiyacın var
b) Sözel problemleri çözmek için,
c) Bu tek ve aynı şey. \\
6. Roxanne a) Fakat
b) Denkleme ihtiyacım yok
c) Çünkü kelimeler için çok karmaşık.//
d) Böyle şeyleri biliyorsun... [Roenel sözünü kesiyor]

Gee’nin Söylem Analizinin Açıklaması

Gee, 1999 yılında basılan söylem analizi kitabında ideal söylem analizinin 6 adımdan oluştuğundan bahsederken 2005 yılında basılan

kitabında “İşaret ve bilginin öneminin inşası (Building significance for sign and knowledge)” nı ekleyerek bunu 7 adım olarak belirlemiştir: Gee’nin söylem analizinin 7 inşa adımı (Gee 2005, 10 – 19; 97 – 104):

- *İşaret ve Bilgi Sistemleri*: Öğrenciler konunun genel anlamıymış gibi “denklem” kelimesini kullanıyorlar oysa ki hiçbiri bu terimin başka birine ne ifade ettiğini sorgulamamaktadır.

- *Bağlantılar*: Sözel problemler ile eşitlikler arasında bir bağlantı vardır ancak bu bağlantı her öğrenci için farklıdır. Ayanda ve Roxanne’nın sözel problemleri çözmede kullanılsın ya da kullanılmasın denklemler hakkında kendilerine göre fikirleri var iken Roenel’in sözel problemler ile denklemlerin doğası gereği bağlantılı olduğunu gösteren bir algıya sahip olduğu görülüyor. Roenel’in yorumu, “sadece tek ve aynı şey” (5.c Satır) ikisi arasında mutlak bir bağlantı olduğunu ifade ediyor.

- *Önem*: Öğrencilerin her biri için denklemler önemli bir rol oynuyor, fakat tekrar, farklı yollarla Ayanda için denklem kullanmak daha hızlı (4 c-d satırları) ve “çok” zarfını kullanması (4c satırı) buna önem verdiğini gösteriyor. Roenel “ sadece tek ve aynı şey” dediğinde (5c satırı) eşitlikler ile sözel problemlerin doğal olarak bağlantılı olduğunu düşünüyor. Roxanne eşitlikleri çözmede sözel problemlerin kullanıldığını kabul ediyor ancak ona göre eşitliğe ihtiyaç duymadığında bunun önemli hale geldiğini düşünüyor (6b satırı).

- *Deneyisel aşama*: Bu üç öğrencinin çalışmalarında denklem kurma eğilimi gösterdikleri, olaylardan görüldüğü üzere, denklemler ile bağlantılı olarak sözel problemler hakkında tecrübe edindiklerini göstermektedir. Öğrenci aktivite seviyesinden görülmektedir ki, bu öğrencilerin sözel problemleri kapsayan söyleme ulaşmaları iyi derecededir ve bu onların, problemleri ve deneyimlerini oldukça sofistike bir biçimde tartışmalarını sağlamaktadır. Lerato, öğrenci konuşmasında bulunmamıştır ve bireysel aktivite derecesi diğer üç öğrencinin sahip olduğu gibi söyleme ulaşmayı paylaşmamaktadır.

- *Kimlikler*: Ayanda “Denklemleri sözel problemlere tercih ederim” demekle kendisini net bir şekilde sözel problemlerden uzaklaştırmaktadır (4a-b satırları). Fakat denklem kullanmanın daha hızlı olduğunu kabul ettiğinde, kendisi için bir seçenek olarak görünmeyen denklemler ile sözel

problemleri çözme aktivitesine dahil olmuştur. Roenel “denkleme ihtiyacın var” dediğinde (5a satırı) bir otoriter pozisyonunda konuşuyor gibidir. Bir öğretmen konuşması gibi bir ihtimal dahi olsa bu ifadesinde kendisini otoriter olarak gördüğüne dair hiçbir gösterge yoktur. Roxanne “denkleme ihtiyacım yok” diyerek (6b satırı) Roenel’in yorumuna cevap verir ve bağımsız olduğunu ifade eder.

- *İlişkiler*: Ayanda’nın “Daha hızlı” (4c satırı) demesi sözel problemleri çözmek için alternatif bir yol olduğunu (denklem kurmaktan başka) önermektedir ve sanki bu daha hızlı metodu ona başka biri göstermiş gibi söylemektedir. Bu “daha hızlı” metodun onun için bir ilham olduğunu ve kendisinin “daha bilgili” başka birinin altında öğrenci konumunda olduğunu göstermektedir (Lave ve Wenger, 1991’den akt. Tobias, 2009: 102). Roenel’in cevabı onun öğretici ya da tavsiye edici bir konumda olduğunu göstermektedir fakat bunu kendisi ifade etmektedir. Denklemler ve sözel problemler hakkında takındığı ontolojik tavır “orada “ ve kaçınılmaz bir şekilde bağlı olduğunu, iş sözel problemleri çözmeye gelince ilerleme kaydederek kendisini herhangi bir kararın dışında tutmaktadır. Roxanne’in yorumu, bir denklem kullanarak bir başkası tarafından sözel problem çözmeye bırakıldığını, fakat bunun kelimeler için çok karmaşık olduğunu önermektedir. Bu nedenle denklem olmadan (6c satırı) sözel problemleri çözebileceği bir alternatif metod olması gerektiğini önermektedir.

- *Varoluşsal Seviye*: Deneyimleri hakkında konuşan bu üç öğrenci, grup olarak, kendilerinin problemi çözebileceği umut edilen kişiler olduklarına inanıyorlar (Christou ve Philippou, 1998’den akt. Tobias, 2009: 102). Konuşmaları problemin çözümü için denklemlerin kullanımını odaklıyor fakat sorun çıkaran bazı otorite figürleri örtük referans olarak bulunmaktadır.

- *Politik seviye*: Üç öğrenci de sözel problemleri çözmek için denklem kullanılabileceğini biliyor ve matematiksel söylemde sözel problemlerin çözümü için “denklemleri” “tercih edilen metod” olarak gösteriyorlar (ya da Roenel’in durumunda olduğu gibi “tek metod”). Ayanda sözel problemlerde denklemlerin ona avantaj sağladığını hissediyor gibi görünürken (Daha hızlı-4c satırı), Roxanne dezavantajları olduğunu düşünüyor (cf. 6c satırı). Roenel sözel problemleri çözmek için alternatif bir yol olmadığı gerçeğini kabulleniyor (cf. 5a satırı).

Matematik Öğretiminde Söylem Niteliğinin Artırılması: Beş Öğretim Uygulaması

Matematik sınıflarında Chapin, O'Connor, and Anderson'a (2009: 1) göre sınıf söyleminin kalitesinin artırılması için "*beş öğretim uygulaması*"nın olduğundan söz edilmektedir: Bunlar:

- I. Öğrencileri söyleme teşvik etmek için konuşma hareketleri (Beş Konuşma Hareketi)
- II. Soru sorma sanatı
- III. Tartışmalara itmek için öğrenci düşüncelerini kullanma
- IV. Destekleyici bir çevre ayarlama
- V. Söylemi yönetme

I. Beş Verimli Konuşma Hareketleri

Her hareket matematiksel düşünme ve öğrenmeyi desteklemek için öğretim hedefine ulaşmada doğru ilerlemeyi sağlayacak bir adımdır. Her hareket çeşitli amaca hizmet eder. Verimli konuşma hareketlerinin amacı sınıflarda matematiksel olarak üretken konuşma miktarını kaliteli hale getirmektir (Cirillo, 2013: 1).

1. Yeniden Seslendirme: Öğrencilere matematik dersinin nasıl olduğu sorulduğu zaman anlamanın çok zor olduğunu söylerler. Düşüncelerini kelimelerle ifade edeceği zaman onların içindeki sesler bilinmeyebilir. Onların kendi açıklamaları ve diğer öğrencilerle etkileşime geçecek şekilde bir araca gereksinimleri vardır. Ve diğer öğrencilerin de karışıklık karşısında beraber takip etmeye yardımcı olacak bir araca gereksinimleri de vardır. Böyle bir araç yeniden seslendirme olarak adlandırılır. Yeniden seslendirme, öğretmenin öğrencinin söylediklerinin bir kısmı veya tamamı üzerinde tekrar düşünerek, bilgilerin doğruluğunu sorgulamak için öğrenciye tekrar sorması yada söylemesidir (Garcia, 2009:1). Örneğin öğrencinin bir sayı ile ilgili tek sayı olduğunu söylemesinden sonra öğretmenin "Yani tek bir sayı olduğunu mu söylüyorsun" demesi.

Yeniden seslendirme şu şekildeki bir diyalog gibi olabilir (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:12): Bayan Davies grup tartışması için bir dizi verilen üçüncü sınıf konusu sayılar ile ilgili onlara çift ve tek olup olmadıklarını söylemeleri için soru sormuştu. Çocuklar eğer eşit şekilde iki tarafından bir dizi sayıyı bölmeyi yaparsa çift sayı olduğunu kurdular. Philipe adındaki öğrenci 24 sayısı ile uğraşmıştı. Onun katkısı tamamen açık olandan daha farklı olarak gerçekleşti (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009: 12).

- Philipe: Şey, biz üçü kullanabiliriz, sonra o üç farklı şeyin içine gidebiliriz. Bence farklı anlama gelir. Bu farklı yani, o zaman değil.
- Ms. D: Tamam. Anlamama izin ver. Sen 24'ün farklı sayı olduğunu söylüyorsun.
- Philipe: Evet. Çünkü 3 tanesi onun içine girer çünkü 24 üç ile sekize bölünmüş.

Philipe'nin kafa karıştırıcı katkısını dinledikten sonra, Bayan Daves'i bütün olarak kavramak gerekir. Bayan Daves, Philipe'ye 24'ün farklı olduğunu söyleyerek olabilirliği üzerine bir tahminde bulundu. Philipe'nin söylemini yeniden seslendirerek: Yani, 24'ün bir tek sayı olduğunu mu söylüyorsun? Dedi. Eğer sözcük seçerek anlatan bir soru olarak tahmin edilirse aslında Philipe'nin anlayışının doğru olmasını istiyor. Bu hareketi kullanarak ona bir şans verilmesine açıklık getirmektedir. Philipe, 24'ün farklı olmadığını iddia etme niyetinde olmadığını gösterir (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:12).

Bu konuşma alanını açarak Bayan Davies, Philipe'nin cevabından yola çıkarak tek ve çift sayılarla ilgili temel bir yanlışı olduğunu öğrendi. O tartışmaya farklı bir boyut kazandırdı. Yeniden seslendirme yapılan durumlarda yararlıdır; bunun yanında Philipe için aynı zamanda etkili bir hareketti (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:13).

Yeniden seslendirme, bir öğrencinin fikrinin diğer öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlayabilir, onlara tekrar dinlemeleri için zaman verebilir. Bunun yanında yeniden seslendirme ile bir önceki öğrencinin söylediğine göre öğrenci iddiayı sürdürebilir ya da tartışmadan vazgeçebilir. Yeniden seslendirme düşünme alanı sağlar ve matematiksel olarak

tüm öğrencilerin neler olup bittiği takibine yardımcı olabilir (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:13).

2. Başkalarının Muhakemelerini Yeniden İfade Etmeleri İçin Öğrencilere Soru Sorma: Öğretmen bir öğrenciye diğer öğrencilerin söylediğini tekrar etmesi için ya da yeniden ifade etmesi için soru sorar, sonra ilk öğrenciyle takip eder (montgomeryschoolsmd.org, 2013). Yukarıdaki örnekte yeniden seslendirme öğretmen tarafından kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen de sorusu ile öğrencilerin daha fazla düşünmesini sağladı, diğer öğrencilerin de tekrar etmesini ya da söylediklerini gözden geçirmelerini sağladı (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009: 13).

- Ms. D: Birileri Philipe'nin ne söylediğini sadece kendi sözcükleriyle tekrar edebilir mi? Miranda?
- Miranda: Sanırım, yapabilirim. 24'ün o farklı olduğunu söyledi. Çünkü o üç ile bölünebilir.
- Ms. D: Bu doğru mu, Philipe? Bu senin söylediğin mi?
- Philipe: Evet.

Bu hareketin bazı potansiyel faydaları vardır. İlk olarak, birinci öğrencinin yorumunu sınıfın geri kalanının yorumu ele verir. Onlara daha fazla zaman verir, Philipe'nin cümlelerini işlemek ve onların takip olasılığını ve konuşmadaki noktayı anlamlarının olasılığını artırır. Bu sayede öğretmenin tüm öğrencilerinin katılımını sağlayan hedefini destekler. Bu hamle anadili İngilizce olmayan öğrenciler için özellikle değerlidir. İkincisi, bu hareket Philipe'nin söylediklerini öğrencilerin duyduğunun kanıtını sağlar. Bu önemlidir: Çünkü eğer öğrenciler konuşmacının ne söylediğini duymazsa onlar kolayca değişime katılamazlar. Son olarak yine Philipe iddiasının ciddiye alınmasını kanıtlıyor (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009: 13). Bir başka örnek olarak da öğretmenin bir öğrencinin bazı şeyler söylemesinden sonra diğer öğrencilere onun söylediklerini kendi kelimelerle ifade eder misin? demesi.

3. Öğrencilerin Muhakemelerini Başka Birisi Gibi Cevaplamak İçin Onlara Soru Sorma: Bir öğrenci bir şey iddia etti ve öğretmen, öğrencilerin

bunu duyduğundan ve zaman içinde o iddiayı düşündüğünden emin oldu. Bayan Davies muhakeme için bunu sürdürmeye karar verdi.

- Ms. D: Miranda, Philipe'nin ne söylediğine katılıyor musun yoksa katılmıyor musun?
- Miranda: Evet, değişik gibi, ben katılmıyorum.
- Ms. D: Bize söyleyebilir misin niçin onun söylediğine katılmadığını? Amacın nedir?
- Miranda: Çünkü söylediğini düşündüm de bu da ikiye bölünebilen sayılardandır. 24'ün ikiye bölünebileceğini düşünüyorum ve 12 olur. Yani bu sonuç değil mi?

Miranda'ya Philipe'nin iddiasını kabul edip etmediğini sorar. Bayan Davies bu sayede başka bir konumu desteklemekten kaçındı. Bu noktada o, fikirlerin saygılı şekilde tartışmayı ortaya çıkarmak için kullanıyor. Bayan Davies sadece Miranda'ya sorar ya da onunla aynı fikirde ama ona sorarak takip edip etmediğine odaklanır. Yeniden seslendirme bireyin kendi muhakemelerinin önemli bir parçası olduğunu açıklamak için; öğrencilere soru sorma ve öğrencilerin matematiksel öğrenmeyi desteklemeleri için de önemlidir. Bu hareket noktası öğrencinin neden olduğu başkasının katkısını açık olarak muhakeme yapmayı sağlar. Bu nedenle, Miranda da o fikirde açıklamak ister (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:14).

4. Daha Fazla Katılım İçin Soru Sormak: Bu noktada Bayan Davies fazla yorum için soru sorarak tartışmasına katılımı artırır. Önce o bir şekilde ortaya çıkan iki pozisyonu saygılı bir biçimde açıklar. Bu iki pozisyonun yaratıcılarını konuşmak için model olarak yeniden seslendirme hareketini kullanır. Sonra öğretmen anlaşma veya anlaşmazlık için onlara katkıda bulunmak için ya da yorum eklemek için diğerlerine sorar. Bu durum, önceki ifadeler hakkında daha fazla giriş isteyen, öğrencilerin sonuç için tartışmaya daha fazla istekli olduğunu gösterme olacaktır (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:14).

- Ms. D: Bizim sayı hakkında iki farklı fikrimiz var. Philipe, sen 24 farklı diyorsun. Çünkü o üçe bölünebilir.

-
- Philipe: Hı, hı.
 - Ms. D: Ve Miranda, sen bunun ikiye bölünebileceğini söylüyorsun, doğru mu?
 - Miranda: Evet.
 - Ms. D: Tamam ama diğer kişiler? Bu tartışmaya kim bir şey eklemek ister? Miranda ya da Philipe'nin fikirlerine katılıyor ya da katılmıyor musun? Ne düşündüğünü bize söyle.

5. Bekleme Süresini Kullanma: Bekleme süresi soru sorulduktan sonra öğrencilerin yanıtlarını beklemek için önemlidir. Bu, öğrencilerin düşünmeleri ve yanıtlarını anlamak için diğer öğrencilere fırsat verir. Eğer öğrenci tam olarak ya da cevap veremezse, öğretmen öğrencilerinin düşüncelerini açıklamak ve sormak için devam etmelidir. Hatta öğrencinin yolları hatalı ise öğrencilerin tümüne saygı duymalıdır (Kwit, 2012: 1).

Bu bölümdeki son konuşma: Hareket aslında konuşma ama sessizlik değil. Birçok öğretmen birçok soru sorar sonra, bir öğretmen bir cevap için bir başkasına çağrıda bulunur. Öğrencilerin düşünmesi için ve gereken bulgulara aşina olmak için en az 10 saniye bekleyin. Bir öğrenci söyledi sonra da bekleme süresi devreye girdi. Bir öğretmen bir öğrenci çağırır sonra bu öğrenciye kendi düşüncelerini organize etmesi için en az aynı miktarda zaman verilmelidir (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:14).

Bayan Davies Miranda'nın ve Philipe'nin rakip pozisyonlarını bir özetle sınıfa sunmuştur ve karşılık için bekledi...bekledi... bir veya iki öğrenci hemen el kaldırsın dedi. Diğerleri düşünceli görünüyordu ama gönüllü değildi. Beş saniye sonra öğrenciler Bayan Davies'in hala yanıt beklediğini görür. Bu öğrenciler bu sınıfın her zaman aynı hızda olmadığını görür. Bütün sorulara cevap veren 2 veya 3 öğrenci vardır. Öğrenciler, Bayan Davies'in her sorusunu düşüneceklerini beklediğini bilirler. 15-20 saniye sonra yavaş yavaş diğer eller kaldırılır. 45 saniye sonra Bayan Davies sonunda Eduarda'yı çağırır. Tereddütlü halde oturan Eduarda'yı sessizce çağırır. Yani yine Bayan Davies bekler. 10 saniye sonra öğrenci yanıt verir(Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:14).

- Eduardo: Evet, Miranda'nın fikrine katılıyorum. Doğru olup olmadığını öğrenmenin yolu iki tarafından bölmektir. Sonra 24'ü 3'e

bölmektir. Bizde 4'e bölebiliriz. Altıya da bölünmeli. Bu yüzden sadece iki gerektiğini düşünüyorum.

Sabırla bekleyerek Bayan Davies Eduardo için ikinci bir dil öğrenmeyi mümkün kılan başka bir öğrenciyi takibe aldı. Ama bu hareket onun için kolay değildir. Araştırma bekleme süresi değeri açık olmasına rağmen sürekli kabul etmek aslında çok zordur. Hepimiz sessizlikte rahatsız olur hemen yerine başka bir öğrenci koymak isteriz. Ancak birkaç öğrenci hızla kendi mantıklarında karmaşık bir sorunun cevabını bir araya koyabilir. Sürekli olarak ve sabırla bir bekleme süresi kullanmıyorsanız yani öğrenciler vazgeçip, bilerek katılıp başarısız olmak zorunda kalırlar. Tekrar düşünmek gerekir. Öğrencilere düşünmek ve genelde zaman vermek için tasarlanmış bu ve ilgili hareketler matematikselidir (Chapin, O'Connor, and Anderson, 2009:15).

II. Soru sorma Sanatı

Soru sorma öğrencilerin anlamlı tartışmalara girişimlerine destek olmak için bir başka önemli bileşendir. Matematik sınıflarında NCTM standartlarına göre soruların rolleri vardır. İlk rolü, öğrencilerin mantıklı matematik için birlikte çalışmaya yardımcı olur ve yukarıda bahsedilen beş konuşma hareketi tarafından ele alınmaktadır. İkinci rolü, matematiksel ifadelerin doğru olup olmadığını belirlemek için daha fazla güvenmelerine sorularla yardımcı olunabilir (Garcia, 2009:2).

- Bu sonuca nasıl ulaştınız?
- Bu mantıklı mı?
- Her zaman çalışır mı?
- Tüm durumlar için doğru mu?
- Bir karşı örnek düşünebiliyor musunuz? Nasıl? Gibi ifadeler matematiksel nedenlerini öğrenmek ve kanıtlamak için tasarlanabilir.

Matematik dersinde soru sorma anlamlı tartışmaları desteklemede çok önemlidir. NCTM standartları matematik sınıflarında soru rollerini belirler. Öğretmenler soru sormayı şu nedenler için kullanır (Kwit, 2012: 1):

-
- Matematiği daha anlamlı hale getirmek için öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım eder.
 - Matematiksel olarak yaptıklarının doğru olup olmadığını belirlemek için kendilerine daha fazla güvenmelerine yardım eder.
 - Matematiksel nedenleri öğrenmeleri için yardımcı olur.
 - Öğrencilerin varsayımları, icatları ve sorunları çözmeleri için öğrencilerin yardımlarına odaklanır.
 - Öğrencilerin matematiksel fikirleri ve uygulamaları bağlamalarına yardım eder.

Öğrencilerin tahminlerini öğrenmek, sorunları görmek için şu soruları öğretmen sorabilir:

- Ne olur?
- Bir model görüyor musunuz?
- Bir sonrakini tahmin eder misin?
- Sonuncusu ne hakkında?

Son olarak öğretmenler öğrencilerinin kendi fikir ve uygulamalarını bağlamak için sorular sorarak matematiği bağlayabilir.

- Nasıl bir ilişki var?
- Bu problemin çözümünde öğrenilen ne tür bilgiler kullanılabilir?

Bilişsel hedef davranışları üzerinde çalışmış en önemli isimlerden biri Bloom'dur. Bloom davranışçı kuramı benimsemiş ve bu alanda oluşturduğu hedef taksonomisi en alt düzeyden en üst düzeye doğru bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralanır.

Bu durumun yanı sıra Bloom taksonomisi Krathwolh tarafından yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yeniden düzenlenmiştir. Her basamağına bilgi boyutu ekleyerek genişletmiştir. Ayrıca Bloom'un taksonomisindeki son iki basamağın (sentez, değerlendirme) yerini değiştirip sentezin en üst düzey bilişsel hedef olduğunu savunmuştur.

- **Bloom taksonomisi:** Bilme- Kavrama- Uygulama- Analiz- Sentez- Değerlendirme

- **Yenilenmiş bloom Taksonomisi (Krathwohl):** Hatırlama- Anlama- Uygulama Çözümleme- Değerlendirme- Yaratma
- **Bilgi Basamağı:** Bireyin herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri gördüğünde tanınması, sorulduğunda söylemesi, ya da ezberden aynen tekrar etmesi, eşleştirmesi ve doğru-yanlış olduğunu söylemesi davranışlarını kapsar.
- **Kavrama Basamağı:** Kavrama düzeyinde bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması ve bilginin transfer edilmesi söz konusudur. Transfer türü öğrenmelerde yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur.
- **Uygulama Basamağı:** Bilgi ve kavrama basamaklarında kazanılan davranışlara dayanılarak yeni olan bir sorunun çözülmesi esastır. Sorun, nitelik ve nicelik açısından yeni olmalıdır. Öğrenci sorunu çözerken ilgili ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri işe koşmalıdır.
- **Analiz Basamağı:** Bir bilgi bütününe ya da bir sistemi, yapıyı oluşturan öğeleri, yine o bütün, sistem ve yapıda yer aldığı biçimiyle öğelerine ayırma işidir. Ayrıca ileri sürülen düşünceler arasında tutarlık ve geçerlik bağlantılarının da aranması bu basamağın kapsamı içindedir.
- **Sentez Basamağı:** Öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma anlamına gelir. Ancak her bütün oluşturma işi sentez değildir. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur. bu niteliklerinden dolayı sentez bir bakıma bilimsel, felsefi, sanatsal yöntemlerle yaratma işidir.
- **Değerlendirme Basamağı:** Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin hem kendi içinde, hem de kendi dışındaki özellikler açısından değerlendirilmesi, yani ölçütlere vurup bir yargıya varılması bu basamağın kapsamı içindedir (Sönmez, 2009:146).

Tablo 2. Soru Düzeyleri ve Örnek Sorular

Düzyey	Soruların hazır- lanmasındaki amaç	Örnek sorular	Anahtar soru kelimeleri
--------	--	---------------	----------------------------

Bilgi	Olayların hatırlanıp hatırlanmadığını anlama. Kavram bilgisini yoklama.	Kesirlerin virgüllü gösterilişine ne denir? 0,2-0,3- 0,4 örüntüsünde 0,4'den sonra hangi sayı gelir?	Ne, Ne zaman, Nerede, Kim, Hangisi, Tanımla, Hatırla, Yaz, Listele, Adlandır. Sırala. Tekrarla, Sınıfla...
Kavrama	Olgu ve olayları organize ettirme. Olguları ve olayları başka bir formata çevirme Olayları açıklama ve yorumlama	Ondalık sayı kesir arasındaki farkı açıklayınız. Hangi ondalık sayının büyük olduğunu nasıl bulduk? Açıklayınız.	Tablolaştır, Sonuçlandır, Yeniden Düzenle, Açıkla, Özetleme Örnekle, İlişkilendir...
Uygulama	Öğrenilen bilgiyi kullanma ve uygulama Bilgiyi farklı alanlara entegre edebilme. Problem çözme.	Bir çuvalda 80,4 kg leblebi olan çuvalın tamamı 0,4 kg'lık küçük paketlere doldurulup paketlerin tanesi 2,5 TL'ye satılacaktır. Buna göre, toplam gelir kaç TL olur? Problemini çözünüz.	Uygula, Geliştir, Sına, İnşa et, Planla, Tercih et, Nasıl, Oluştur, Hesapla, Dene, Çöz, Göster...
Analiz	Olayların neden ve sonuçlarını açıklama. Sonuca ulaşmak için eldeki bilgiyi analiz edebilme. İlişki saptama, belirleme, kıyaslama ve ortaya koyma	Kesirler ve tam sayılarda virgül kullanma arasındaki ilişkiyi belirleyiniz.	Parçalara ayır, Grupla, Karşılaştır, Ayırt et, Tanı, Karşılaştır, Destekle, İlişkilendir...

Sentez	Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma. Tahmin yürüterek ve sıra dışı ilişkiler kurarak sorun çözebilme. Problemler için çözüm önerilerinde bulunabilme.	problemine bir çözüm önerisinde bulununuz.	Yaz, Akıl Yürüt, Öner, Birleştir, Planla, Formül Üret, Sonuç Çıkar, Sentezle, Tasarla, Üret, Derle, Geliştir yap...
Değerlendirme	Olaylar hakkında görüş belirtme ve değerlendirme yapma. Olayları bir ölçüte göre karşılaştırma, hüküm verme, açıklama	sorusundaki doğru ve yanlış ifadeleri açıklayınız.	Seç, Karar ver, Eleştir, Yargıla, tercih et, İspat et, Güçlü-zayıf yönleri belirle, İrdele, Doğru – yanlış belirleme...

Kaynak: (Sönmez, 2009: 146 ‘dan düzenlenerek hazırlanmıştır.)

III. Tartışmaya İtmek İçin Öğrenci Düşüncelerini Kullanma

Öğrenci düşüncelerini kullanma matematiksel söylemin önemli bir unsurudur. Çünkü tartışma öğrencilerin matematiği özetleme ve sentezlemesi için yardımcı olur. Öğretmenler öğrencilerine konuşma yoluyla düşüncelerini inşa etmelerine yardımcı olduğunda hem öğretmen hem de öğrenci için yanlışlar daha net yapılır ve aynı zamanda kavramsal ve yöntemsel bilgi derinleşir. Bunu yaparken, konuşmayı kolaylaştıracak kararlar verebilmeniz için öğretmen aktif bir dinleyici olmalıdır. Öğrencilerin kendi yanlış anlamaları için öğretmenin nötr şekilde yanıtlaması gerekir. Örneğin öğretmen bütün sınıfa şunu sorabilir: Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bunu, bir öğrenci yanlış bir strateji sunduğu zaman veya stratejisinin uygun olup olmadığını kanıtlamak için sınıfın geri kalanına sorabilirsiniz. Konuşma sayesinde yanlış sınıfça belirgin hale gelir. Bu uygulama matematik odaklı otantik bir tartışmada sonuçlanır. Öğretmenin

de tartışmada kimin payı olduğu konusunda stratejik olması gerekir. Çünkü bu Show ve anlatım oturumu değildir (Garcia, 2009:2).

IV. Destekleyici Bir Çevre Oluşturma

Söylem zengin bir çevre ile düzenlendiğinde ve biri öğrenci katılımını artırdığında hem fiziksel hem de duygusal çevre dikkate alınmalıdır. Tam bir daire ya da yarım daire şeklinde oturmada öğrencilerin karşı karşıya daha fazla etkileşimde olduğu bulunmuştur. Öğretmenler öğrencileri dairenin bir parçası olarak tartışmaya teşvik edebilir. Zengin bir söylem için sınıfın duygusal çevresi güvenli olmalı ve matematik düşünme ve öğrenme hakkında bir yer olmalıdır (Garcia, 2009:2).

Destekleyici bir sınıf ortamının anahtarı her öğrenci ile bir bakıma ilişki kurabilen, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve güçlü yanlarını bilen ve her öğrenciye başarılı bir öğrenici olabilmesi için destek ve teşvik eden öğretmendir. Ayrıca yeni yolları öğretmek ve onları değerlendirmek için esnek öğretmenler gereklidir (education.alberta.ca, 2013). Eğer öğretmenler bu ortamı sağlarsa öğrenciler için daha zengin bir söylem ortamı oluşabilir.

Öğretmenlerin sınıf düzenlemeleri yapmaları bazı ilkeleri göz önünde bulundurmalarını zorunlu kılar: a) Öğrencilerin sınıf içerisinde yaptıkları hareket kalıpları, b) Öğrencilerin farklı materyaller, referans kitapları, araç gereç ve destek materyallerini elde etmede karşılaşacakları zorluklar, c) Öğrencilerin öğretim materyallerinin gösteriminde ve görmesinde karşılaşacakları zorluklar. İyi bir sınıf düzeni öğretmenlerin, öğrenim ve öğretimin kompleks yapısı içerisinde olabilecek ölü zamanları, ders bölünmelerini ve gecikmeleri en aza indirmelerine yardım edecektir (Burden ve Byrd, 1994'den akt. Tabancalı, 2006: 70).

V. Söylemi Yönetme

Smith, Hughes, Engle ve Stein sınıf ortamlarında söylemin sağlıklı şekilde yürütülmesinde öğretmenin beş uygulama adımını belirtmektedir (akt. Garcia, 2009: 3).

Öğretmenin Rolü:

1. Zorlu matematiksel görevler için öğrenci yanıtlarını tahmin etme

2. Öğrencilerin çalışma ve görevleri ile katılımı izleme
3. Kendi matematiksel çalışmaları sunmak için belirli öğrencileri seçme
4. Belirli bir sırayla öğrenci yanıtlarını görüntüleme
5. Farklı öğrencilerin yanıtlarını bağlamak ve matematiksel fikirlerin yanıtları olan anahtarları bağlama

Söylem öğretmen odaklı olsa bile yine de öğrencileri de söyleme katmak gerekir. Aksi takdirde söylem verimsiz olabilir. Sınıf içinde birçok tartışmayı görmek gerekir. Sınıftaki tüm grup, küçük grup ve sıra arkadaşlıklarından oluşur. Sınıflarda düşünce tartışılırken sesin ne kadar önemli olduğu öğretmenler tarafından gösterilmelidir. Bugün matematik için pratik yapıyor ve partnerimizle konuşuyoruz. Ne zaman devam edilmesini söylesem etrafına bakınıyor ve sıra arkadaşınıza soruyorsun sonra öğretmenle yüz yüze geliyorsun (Garcia, 2009:3).

Örneğin, öğrencilerin keşfetmeleri için öğretmenlerin çalışmalarını izlemeleri onların tahminlerini hazırlamalarına fayda sağlayacaktır. Benzer şekilde, öğrencilerin özellikle sunmak için seçmiş olduğu uygulamaları onlara keşfetme aşamasında üretilen yanıtları dikkatle izlemesine yarar sağlayacaktır. Buna ek olarak, başarılı şekilde beş uygulamayı kullanma iyi tanımlanmış öğretim hedefleri ile birden çok olası yanıtları olan bilişsel öğretim görevlerinin uygulanmasına bağlıdır. Bunların her ikisi de mevcut öğrencilerin matematiksel düşünme ve uygulamaları öğretmenler tarafından desteklemektedir (Stein, 2007: 4).

Öğretmen öğrencilerin kendi aralarında ya da küçük gruplar halinde ne söylediklerini ne düşündüklerini çözümleri ile ortaya koymalıdır. Öğrencileri kaldırmak için küçük gruplar halinde birbirleriyle konuşup tartışmalarına izin verilmelidir. Örneğin, bugün sıra arkadaşınla konuşarak katı şekilleri tanıtırken yüzünü, kenar ve köşelerini kullandığını duydum. Bu öğrencilerden birisi bir strateji paylaşımında odaklanmak gerektiğini bildirmek için destekleyici olmalıdır. Bir öğretmen ne zaman düşüncesini öğrencinin yoluna göre paylaşıyor onun yolu ne kadar zor ya da kolay diye düşünmelidir. Öğrenciler hedef belirleme ve yükseltme için bunun harika bir yol olduğunun farkına varmalıdırlar. Bazen çocuk dinlenirken rahatsız edici olup olmadığını bilmek ister (Garcia, 2009:3).

Güvenli bir kültür geliştirme parçası onların iletişim becerilerini ve davranışlarını geliştirmek böylece kendi güçlü ve zayıf yönlerini birbirleriyle desteklemektedirler. Bir çocuk ilk kez katıldığı zaman nazik bir düzeltme vermek harikadır. Öz-farkındalık bu seviyede olur. Bu sınıf toplantıları ve kişisel hedeflerine ilerleme izleri tutarlı mekânlar ile matematiksel tartışmalara iştirak ile ilgilidir (Garcia, 2009:3).

Matematik Öğretiminde Olumlu Söylem Ortamı ve Söylem Analizinin Kullanımıyla İlgili Öğretmenlere Çıkarımlar

Eğitim öğretim ortamlarında kullanılan söylemlerin öğrenmeye olan etkisi ve bu anlamda söylemlerin niteliğini ortaya koymayı amaçlayan söylem analizi tekniklerinin, sadece bilimsel araştırma sonuçlarını açıklayan metinler arasında sıkışıp kalmaması için bu bulguların, şüphesiz ki gerçek okul ortamlarına girmesi sağlanması yararlı olacaktır. Eğitim ortamlarına girme oranı arttıkça, olumlu söylem ortamı şartlarının ve söylem analizi tekniklerinin de gün geçtikçe daha da gelişmesi mümkündür. Bu durumda daha anlamlı öğrenmelerin temelini atmayı sağlayabilir.

Matematik öğretiminde olumlu bir söylem ortamının oluşması için, temel uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin, öncelikle işlevsellik bakımından, olumlu söylem ve söylem analizi kavramlarına karşı eğitim öğretime katkı sağlayacağı konusunda inançlarının tam olması, önemli şartlardan biridir. Aksi takdirde öğretmenin faydasına güvenmediği bir teknik ya da modeli gerçek anlamda eğitim ortamına dâhil etmesi son derece zordur. Ancak buradaki en önemli husus öğretmenlerin, bilimsel sonuçlar ile yararlılığı ortaya konmuş öğretim tekniklerini, ön yargılardan uzak bir şekilde değerlendirmeleri olacaktır.

Pozitif bilimlerin içinde yer alan kural ve teoremlerin değişmez nitelikte olmasına karşın, sosyal bilimlere ilişkin normların değişkenliği ise şüphe götürmeyen bir gerçektir. Her ne kadar matematiğin pozitif bir bilim dalı olmasından dolayı matematiksel kural ve teoremler değişmez ise de matematiği öğrenmek ve öğretmek sosyal bir bilim dalı olan, eğitim bilimleri alanı içindeki psikolojik bir süreci de ifade eder. Bu bakımdan eğitim bilimlerinde dolayısıyla da matematik öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yıllarca değişmeden kalması düşünülemez. Bunun farkında olan her öğretmen, mutlaka mesleki gelişimini yeni bilgiler

ışığında sürekli olarak yeniden şekillendirmeye yeterli önemi verecektir ve bu konuları uygulamak için sınıf ortamlarında daha fazla vakit ayırmalıdır. Sadece bilgiyi vermek yerine öğrencilerin kendi aralarında yeni fikirlerle bilgi yapılandırmalarına izin vermelidir.

Olumlu söylem ortamı özelliklerinin sağlanarak ve söylem analizi yolu ile konunun daha da anlamlandırılmasına katkı sağlanarak, bu durumların eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin, az sayıda öğretmen tarafından sağlanması, ülke genelindeki eğitim şartlarının iyileştirilmesi için tabii ki yeterli olmayacaktır. Bu açıdan çalışma sonucunda iyi bir yöntem olan olumlu söylem ortamlarının sınıf ortamlarında sağlanması ve matematik kavramlarının değerlendirilmesinin söylem analizi yolu ile eğitim ortamlarına katılması, Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde yapılacak düzenlemelerle genel bir kullanım alanına kavuşturulmalıdır. Öğretmenler bu anlamda genel bir mesleki gelişim sürecinden geçirilerek eğitim ortamlarının işlevselliğini arttırmalı ve öğrencilerin sürece daha aktif katılımını sağlamalıdır. Bunun yanı sıra söylem analizinin odak noktası anlam üzerindedir. O yüzden öğretmenlerin kullandıkları söylemlerde ne anlatmak istediği ve öğrencilerde ne anlaşıldığı üzerinde durması sağlanarak, matematik etkinlikleri planlamaları sağlanabilir.

Sonuç

Yapılan birçok bilimsel çalışma gösteriyor ki matematik eğitiminde olumlu söylem ortamlarının oluşturulması ve matematik derslerindeki kavramların sınıf içi etkileşimlerde söylem analizi yöntemiyle incelenmesi eğitim öğretim ortamlarının niteliğini anlamlı bir düzeyde iyileştirmeye fırsat sağlamaktadır. Ancak olumlu söylem ortamının faydaları sadece matematik eğitiminden ziyade tüm ders ve seviyelerdeki eğitim ortamlarında kullanılması tavsiye edilebilir. Çünkü olumlu söylem ortamının sağlayacağı pozitif alana dâhil olmak, özünde biricik olma içgüdüsünü taşıyan her sağlıklı bireyin isteyerek kabul edeceği bir durumdur. İşbirlikli bir şekilde sınıf ortamlarının sağlanarak bilgiyi rahatça yapılan bir atmosfer öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla katkı sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim ortamının önemli ögesi olan öğrencinin öğrenme içgüdüsünü destekleyen ve kendi öz algısını yükselten olumlu söylem ortamı gibi tüm pozitif öğrenme modeli, zaman kaybetmeden

gerçekçi uygulamalarla ülkemiz eğitim standartları arasında yerini almalıdır. Çalışmanın sonucunda özellikle kavram gelişiminin önemli olduğu matematik derslerinde olumlu söylem ortamı ve söylem analizi yöntemlerinin çok az kullanıldığı görülmektedir. Bu yüzden matematik derslerinde matematik kavramlarının gelişiminin incelenmesi için olumlu söylem ortamı ve söylem analizi yöntemlerinin kullanımı artırılabilir.

Kaynaklar

- Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: bir ders imecesi (lesson study) çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bali, Ç. G.(2013). Matematik öğretiminde dil. www.fedu.metu.edu.tr/ufb-mek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/.../t218d.pdf Erişim Tarihi: 01. 09. 2013
- Barwell, R. (2003). Discursive Psychology and Mathematics Education: Possibilities and Challenges, *Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik*, 35 (5), 201-207.
- Baş, T., Akturan, U. Domaç, B. ve diğer. (2013). Söylem Analizi, (Eds. T. Baş ve U. Akturan) *Nitel araştırma yöntemleri nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, ss. 25-40.
- Bayraktutan, Ş.(2008). İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimin öğrenci okul başarısına etkisi (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği) Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ben-Yehuda, M., Lavy, I., Lynchevski, L., & Sfard, A. (2002). Doing wrong with words or what bars students' access to arithmetical discourses. *To appear in The Journal for research in Mathematics Education*, 36 (3) (May, 2005), 176-247
- Bratina, T.ve Lipkin, L.(2003), "Watch your language! recommendations to help students communicate mathematically", *Reading Improvement*, 40(1), 3
- Birişçi, S. (2013). Çevrimiçi ve sınıf ortamlarında grup çalışmasına dayalı problem çözme süreçlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora

-
- tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Chapin, S. H. O'Connor, C. and Anderson, N.C. (2009) *Classroom discussions: Using math talk to help students learn*, Grades K-6, Second Edition.
- Cirillo, M. (2013). What are some strategies for facilitating productive classroom discussions? *National Council of Teachers Mathematics*, Retrieved from: http://www.nctm.org/uploadedFiles/Research_News_and_Advocacy/Research/Clips_and_Briefs/research%20brief%2020%20-%20strategies%20of%20discussion.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Çelik, H. & Ekşi, H. (2008). Söylem Analizi, [http:// e-dergi.marmara.edu.tr](http://e-dergi.marmara.edu.tr) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 12.03.2014.
- Erdem, A. R. (2005a) *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, A. R. (2005b). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi, *İlköğretim-Online*, 4 (1), 1–6
- Erdoğan, A. & Kesici, Ş. & Şahin, İ. (2011) Prediction of high school students' mathematics anxiety by their achievement motivation and social comparison, *İlköğretim Online*, 10(2), 646-652
- Garcia, L.A. (2009). *How to get students talking, generating math talk that supports math learning*, Math Solutions.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Gür, T. (2013). Post-Modern Bir Araştırma Yöntemi Olarak Söylem Çözümlemesi, *Journal of World of Turks*, 5 (1), sayfa 185-202
- Haşlaman, T. Demiraslan, Y. Mumcu, F. Dönmez, Ö. ve Aşkar, P. (2008) Çevrimiçi ortamda yapılan grup tartışmasındaki iletişim örüntülerinin söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 162-174
- Işık, C., Albayrak, M. ve İpek, S. (2005) "Matematik Öğretiminde Kendini Gerçekleştirme", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 129-138.

- Kesici, Ş. & Erdoğan, A. (2009) Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learning strategies, *College Student Journal*, 43(2), 631-642
- Kesici, Ş. & Erdoğan, A. (2010) Mathematics anxiety according to middle school students' achievement motivation and social comparison, *Education*, 131(1), 54-63
- Kocaman, A. (2009). *Söylem üzerine*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- Kwit, H.C(2012). The art of questioning: The teacher's role. *Making The Common Core Come Alive*, I (III), 1-5.
- Mazur, J. (2004). Conversation analysis for educational technologists: theoretical and methodological issues for researching the structures, processes and meaning of on-line talk (edit D. Jonassen). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1075-1098). New York: McMillian.
- MEB, (2005). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*, <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 14.02.2014.
- Morgan, C. (2006). What does social semiotics have to offer mathematics education research? *Educational Studies in Mathematics*, 61 (1/2), APME Special Issue, 219-245.
- NCTM, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA, NCTM.
- Öztürk, T. & Güven, B. (2014). Etkili bir matematik öğrenme ortamının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri, kongre.nigde.edu.tr adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi, 5.11.2014
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. Londra: Routledge
- Seeger, F. (2001). Research on discourse in the mathematics classroom: a commentary. *Educational Studies in Mathematics*, 46, 287-297.
- Sfard, A. (2001). There is more to discourse than meets the ears: looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning, *Educational Studies in Mathematics*, 46 (1/3), 13-57.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stein, M.K., Engle, R., Smith, M., Hughes, E. (2007). Orchestrating productive mathematical discussions: five practices for helping teachers move beyond show and tell, *Association of Mathematics Teacher Educators Annual Meeting in Irvine, CA* in January 2007.
- Tabancalı, E. (2006) (editör: Kıran, H.). *Etkili sınıf yönetimi*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tobias, B. (2009). From textual problems to mathematical relationships: case studies of secondary school students and the discourses at play in interpreting word problems, *Yayımlanmamış doktora tezi*, Witwatersrand Üniversitesi, Johannesburg.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2010). Matematik eğitimi ve dilbilim etkileşimine dayalı bir araştırma ve metodoloji alanı: Söylem çözümleme, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 173-184.
- Uğurel, I. (2010). Ortaöğretim matematik programının temel öğeleri çerçevesinde öğrencilerin ispat kavramına yönelik matematiksel bilgilerini nasıl düzenlediklerinin söylem çözümlemesi ile belirlenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

İnternet

- Math Talk Moves for Student Discourse, www.montgomeryschoolsmd.org, Erişim Tarihi: 01.11.2013
- Making A Difference, www.education.alberta.ca, Erişim tarihi: 01.11.2013

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Genç, G. & Erdem A. R. (2016). Matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı ve söylem analizi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10),200-232.

Türk Eğitim Tarihinin Tozlu Sayfalarına Sıkışıp Kalan Aydın Bir Kadın Eğitimci: Ayşe Sıdika Hanım (1872-1903), Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı

*

Mustafa Şanal* – Mustafa Güçlü**

* Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl. Giresun, Türkiye

E-Posta: mustafa.sanal@giresun.edu.tr

*** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl. Kayseri, Türkiye

E-Posta: mguclu@erciyes.edu.tr

Öz

Ayşe Sıdika Hanım 1872 yılında İstanbul'da doğmuştur. 1903 yılında 31 yaşında yaşama veda etmiştir. Onun Türk eğitim tarihinde önemli bir yer tutmasının nedeni, 1897 yılında yazılan ve modern anlamda ilk Türkçe eğitim bilimi kitabı olan "Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri"nin yazarı olması nedeniyledir. Ayşe Sıdika Hanım bu eseri 25 yaşında yazmıştır. Babasının ölümünden sonra, uzaktan akrabası olan şair, filozof, doktor ve Maarif Nazırlığı yapmış olan Rıza Tevfik (Bölükbaşı) ile evlenmiş, bu evliliğinden "Suat, Selma ve Munise" isimlerinde üç kızı olmuştur. Rumca ve Fransızca'yı edebiyatı ile bilen ve aynı zamanda İngilizce de konuşan Ayşe Sıdika Hanım'ın ölümünden sonra Rıza Tevfik, her üç kızını da Robert Koleji'ne parasız olarak yerleştirmiştir. Bu çalışmada Türk eğitim tarihinin önde gelen kadın eğitimcilerinden birisi olan Ayşe Sıdika Hanım'ın öğretmen ve öğretmenlik mesleğine bakışı ve öğretmenlik mesleği hakkında ne/neler düşündüğü tespit edilmeye çalışılmıştır. Kadınların iş hayatına yeni yeni atılmaya başladığı bir dönemde dönemin kız öğretmen okulunda öğretmenlik görevinde bulunan Ayşe Sıdika Hanım meslekten bir eğitimcidir. Kısa bir yaşamın sonunda hazine bir ölüm ile arkasında üç kız çocuğu bırakarak yaşama veda eden ve meslekten öğretmen olan Ayşe Sıdika Hanım, gerek yazmış olduğu eserler gerekse de ileri sürmüş olduğu fikirler ile kendi döneminin en önde gelen kadın eğitimcilerinden birisi olma özelliğini taşımaktadır. İşte bu çalışmada Ayşe Sıdika Hanım'ın öğretmen ve öğretmenlik mesleğine bakış açısına, öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine ayrıntılı bir şekilde yer verilme çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ayşe Sıdika Hanım, Öğretmen, Öğretmenlik Mesleği, Öğretim Yöntemleri, Gözlem ve Deney Yöntemi.

An Intellectual Female Educator, Stuck Within the Dusty Pages of Turkish History of Education: Ayşe Sıdıka Hanım (1872-1903), An Overview of Teacher, and Teaching Profession.

*

Abstract

Ayşe Sıdıka Hanım was born in 1872, Istanbul. She passed away at 31 years old in 1903. The reason why she has an important place in the history Turkish Education is that she was the author of "Usul-i Talim & Terbiye Dersleri" which regarded as the first modern Turkish educational book written in 1897. Ayşe Sıdıka hanım wrote up this book when she was 25 years old. After her death, she got married up with Rıza Tevfik (Bölükbaşı), one of her distant relative, as a poet, philosopher, doctor and Ministry of Education, and she had three daughter named Suat, Selma and Munise. Ayşe Sıdıka hanım had an deep knowledge in Greek and French Literature; and spoke English Language fluently and, after she passed away, Rıza Tevfik made free education possible for three girls at Robert College. In this study, it has been tried to determine how educator Ayşe Sıdıka Hanım, one of the leading women in the history of Turkish Education, looks at teachers and teaching profession, and what she thinks about teachers and teaching profession. Ayşe Sıdıka Hanım who is a teacher at teacher's training school for girls in such a period when women has just started to be in working area; and if we take into consideration that she is an educator in her profession, the importance of this study will reveal itself. Ayşe Sıdıka Hanım has the distinction as one of the most prominent intellectuals of the educators in her ages within her ideas that she asserted relating to teachers and teaching profession.

Keywords: *Ayşe Sıdıka Hanım, Teacher, Teaching Profession, Teaching Methods, Observational and Testing Method*

Giriş

Genelde “eğitim olgusu” özelde ise “öğretmenlik mesleği” insanların üzerinde en çok durduğu, fakat içerisini bir türlü dolduramadığı müphem kavramların başında gelmektedir. Hemen hemen herkes sıradan bir konuşmada, söylemde; ontolojik olarak “eğitim” ve “öğretmen” kavramına gönderme yapar, eğitim ve öğretmenin sorunlarını çözümleme sevdasını güder. İşte günümüzde birçok insanın kaybetmeye mahkûm olduğu, göz ardı ettiği temel nokta burasıdır. Çünkü *“eğer bir kavram üzerinde bir ülkede çok konuşuluyorsa, aslında o kavram hakkında çok az şey biliniyordur”* ilkesi bilinçaltlarından bilinçli olarak bilinç yüzüne çıkartılmaya çalışılmaktadır. Günümüz koşulları bu bedbin gidişatın hiç de nikbin olmayacağını/olamayacağını ruhlara ve dimağlara derdest etmektedir. *“Düni olmayan yarınlarda”* yaşamaya ahlâken, iktisaden zorlanan günümüz insanının bu basit gerçeği algılaması ve anlamasının bir hayli güç olacağı asla göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrendiklerini öğretmek, öğretirken de sistematik bir program takip etmek öğretmenlik mesleğinin en temel özelliklerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Fotoğrafa bu zaviyeden bakıldığında öğretmenlik mesleğinin insanlık tarihinin en temel ve en eski mesleklerinden birisi olma özelliği gösterdiği görülecektir. Ancak bu şerefli ve onurlu meslek, son üç asır içerisinde değişik nedenlerle, gerek meslek içi faktörler gerekse de meslek dışı faktörlerin etkisiyle, yozlaştırılmış, bu yozlaşmadan günümüz öğretmenleri de nasibini almıştır. Bu olumsuz süreç bireylerin bilinçaltında *“hiçbir şey olamazsan öğretmen ol”* anaforunun gelişmesine neden olmuştur. Bu olumsuzluk o derece ileriye varmıştır ki; öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmüş ve nitekim günümüzde de herkes tarafından yapılan bir meslek, bir memuriyet haline getirilmiştir.

Türk eğitim tarihinin o narin ve bir o kadar da nazik sayfalarına bakıldığında öğretmenlik mesleği ile ilgili görüş beyan eden, bu mesleğin nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiğini ana ilkeleri ile izah etmeye çalışan, *“düşünce, acı çeken bir beynin sevimli çocuğudur”* ilkesiyle hareket edip öğretmenlik mesleği üzerine orijinal fikirler belirten eğitimcilerin var olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu gerçekleri ortaya çıkarmak,

başta eğitim tarihçileri olmak üzere, öğretmenlik mesleğine gönül vermiş bütün eğitimcilerin bir vefa borcu olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncenin eyleme dönüşmesini sağlamak amacıyla günümüzde ismi unutulmaya yüz tutmuş bir kadın eğitimcinin öğretmenlik mesleğine nasıl baktığı, bu mesleği kendi dünyasında kadın gözüyle nasıl gördüğü tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Ayşe Sıdika Hanım, bu çalışmanın ana öznesini oluşturmaktadır. Kısa bir yaşamın sonunda hazin bir ölüm ile arkasında üç kız çocuğu bırakarak yaşama veda eden ve meslekten öğretmen olan Ayşe Sıdika Hanım, gerek yazmış olduğu eserler gerekse de ileri sürmüş olduğu fikirler ile kadın öğretmen ve eğitimcilerin mihenk taşlarından birisi olma onuruna gururla erişmiştir. İşte bu çalışma Ayşe Sıdika Hanım'ın öğretmen ve öğretmenlik mesleğine bakış açısını ortaya koymak amacıyla kaleme alınmıştır. Bu bağlamda çalışmamız iki ana başlık üzerine temellendirilmiştir. Bu ana başlıklar şunlardır:

1-Ayşe Sıdika Hanım'ın Hayatı,

2-Ayşe Sıdika Hanım'ın Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı.

Ayşe Sıdika Hanım'ın Hayatı

“Bir kitap ve birkaç fotoğraf... Fazla bir şey kalmamış ondan geriye. Modern anlamda ilk Türkçe eğitim bilimi kitabı yazarı, hem de genç bir kadın. “Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri” adlı eseri 1897 yılında basıldığında Ayşe Sıdika Hanım henüz yirmi beş yaşındadır. 1903 yılında 31 yaşında veremden öldüğünde Rıza Tefvik (Bölükbaşı) Bey, üzüntüsünden kaldırır eşinin yaptığı resimleri ve yazdığı yazıları. Ayşe Sıdika Hanım'ın çaldığı piyano ve kanun sessiz kalır... Bugüne ulaşan sararmış fotoğraflarında esmer, orta boylu bir genç kadın görürüz dimdik ve vakur tavırlarıyla” (Neyzi, 1999: 212-215) ...

Ayşe Sıdika Hanım, 1872 yılında İstanbul'da doğmuştur. Babası ulema kökenli olup aydın ve ilerici görüşleri ile tanınan Cuma-ı Bala Mazlumzade Mustafa Numan Efendi idi¹. Mustafa Numan Efendi, Ayşe

¹Mustafa Numan Efendi, 1820'de o zamanki Rumeli'nin şimdi Bulgaristan sınırları içerisinde yer alan Cumâ-i Bâlâ Kasabası'nda doğmuştur. İlim tahsili için İstanbul'a gelmiş, tahsilini tamamladıktan sonra Enderun'da hocalık yapmıştır. Osmanlıca Lügat ta hazırlamış olan Mustafa Numan Efendi'ye 1893 yılında II. Abdülhamit tarafından bir ferman ile “Haremeyn-i Muhbaremeyn Payesi” verilmiştir. Ciddi, sert bakışlı, sarıklı tam bir Osmanlı aydınıdır. Farklı ilgi alanları

Sıdika ve kız kardeşi (Ergün, 1979: 19; Binbaşıoğlu, 2009: 240) Emine Behice'yi iyi bir öğrenim görmelerini temin etmek için Beyoğlu'nda bir Rum tarafından açılan Zapyon Kız Lisesi'ne² yatılı öğrenci olarak yazdırmıştır. Zekâsı, yetenekleri, bilgisi ve okumaya düşkünlüğü yüzünden çevredeki herkesin beğenisini ve ilgisini kazanan Ayşe Sıdika Hanım (Tuncor, 1967: 16), bu okulda ilkokuldan başlayarak öğretmenlik kısmının (Dârümuallimât) sonuna kadar öğrenim görmüş, 19 Haziran 1888'de aldığı diploma ile mezun olmuştur. Ayşe Sıdika Hanım, diplomasında belirtildiği üzere öğrenim hayatında şu dersleri almıştır (Şanal, 2011: 222-224): *Elenika (Rumca), Kompozisyon, Gramatoloji, Filozofi, Matematik, Tarih, Coğrafya, Usûl-i Terbiye, İdare-i Umûr-ı Beytiye (Ev İşleri İdaresi), Fizik, Kimya, İlm-i Mevâlid (Tabiat Bilgisi), Kozmoğrafya, Karakalem ve Boyalı Resim, Hüsn-ü Hat, Piyano ve Elhan (Ezgiler), Lisan-ı Fransevi (Fransızca), Lisan ve Hutût-ı Osmanî (Osmanlıca Dili ve Yazısı), Elişleri*. Ayşe Sıdika Hanım, aldığı diploma ile bu dersleri mekâtib-i âliyede okutmaya hak kazanmıştır (Kocamanoğlu, 1999: 51). 1890 yılında dönemin en önemli kız öğretmen okulu olma özelliği olma vasfını da taşıyan “Dârümuallimât'a”, *Coğrafya, Ahlâk ve Elişleri öğretmeni* olarak tayin edilmiş Ergün, 1979: 19) ve bu okulda göstermiş olduğu başarılı çalışmaları neticesinde başöğretmenliğe kadar yükselmiştir. Ayşe Sıdika Hanım'ın tayin edildiği esnada Dârümuallimât ders programında “Pedagoji” dersi yer almamaktaydı. Öğretmen yetiştiren bir okulda Pedagoji derslerinin bulunmaması Ayşe Sıdika Hanım'ın dikkatini çekmiş ve bu dersin yeniden programa konması için bir takrir yazarak Maarif Nezâret-i Celilesi'ne sunmuştur. Takrire olumlu cevap veren Nezaret, bu

olan çok yönlü bir kimsedir. Ahmev Vefik Paşa, Ethem Paşa, Ethem Paşa'nın oğlu Osman Hamdi Bey yakın dostları idi. Evliliğinden üç çocuğu olur, Ahmet, Ayşe Sıdika ve Emine Behice. Mustafa Numan Efendi, hem oğlunun hem de kızlarının iyi bir eğitim almasını ister. Fakat eşi çok genç yaşta vefat ettiği için ani ve beklenmedik bir karar ile kızları Ayşe Sıdika ve Emine Behice'yi o yıllarda yeni açılmış olan Zapyon Rum Lisesi'ne yatılı olarak verir. Kızlarının dil öğrenmelerini ve batı kültürü ile tanışmalarını arzular. Çocuklarının din eğitimini evde bizzat kendisi verir. Bkz. Emine Kocamanoğlu, “Eğitim Hakkındaki Görüşleri ve Ayşe Sıdika Hanım”, *Tarih ve Toplum*, Sayı:32/189, İstanbul 1999, s.55. (İki numaralı dipnot); Leyla Neyzi, İstanbul'da *Hatırlamak ve Unutmak, Birey, Bellek ve Aidiyet*, Tarih Vakfı yayınları, İstanbul 1999, s.212-215.

² Bu okul bugün İstanbul'da “Özel Zapyon Rum Kız Lisesi” adıyla hala faaliyette olup kurucusu olan Zarifi Efendi'ye izafeten bu adla anılmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Emine Kocamanoğlu, *Ayşe Sıdika'nın "Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri" Kitabının Eğitim Açısından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1995, s.4.

isteği yerinde ve gerekli bularak okul müdürlüğüne “Pedagoji” dersinin programa konulması ve öğretmenliğine de Ayşe Sıdika Hanım’ın getirilmesini emretmiştir (Muallim Cevdet, 1312: 191). Bu dersi beş yıl boyunca okutan Ayşe Sıdika Hanım (Akyüz, 2002: 65; Akyüz, 1999: 18; Binbaşoğlu, 1998: 130), bu derse diğer derslerinden daha fazla ehemmiyet verdiğini ve bu alandaki bilgilerini geliştirip tamamlamaya ayrı bir gayret gösterdiğini kendi kaleme almış olduğu “*Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri*” adlı eserinde veciz bir şekilde ifade etmiştir (Ayşe Sıdika, 1313: 75). Ayşe Sıdika Hanım’ın “*Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri*” adlı eseri işte bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır (Şanal, 2003: 202). Muallim Cevdet, Ayşe Sıdika Hanım’ın Müslümanlar arasında ilk defa mufassal bir terbiye kitabının müellifi diye vasıflandırmıştır (Muallim Cevdet, 1312: 191). Ayşe Sıdika Hanım, babasının ölümünden sonra, uzaktan akrabası olan şair, filozof, doktor ve Maarif Nazırlığı yapmış olan Rıza Tevfik (Bölükbaşı) ile evlenmiştir. Bu evliliğinden “Suat, Selma ve Munise” isimlerinde üç kızı olmuştur. Ayşe Sıdika Hanım, Türk ve Batı müziğini bilmekte olup, piyano ve kanun çalmaktaydı (Kocaanoğlu, 1999: 52). Babasından çok fazla miktarda para kalmış olmasına rağmen, bunlar kısa bir zaman süresi içinde tükendi. Evlilik hayatının pek de mutlu olduğu söylenemez. İçli ve duygulu bir kadın olduğu için sonunda tüberküloz(verem) oldu. Bakımı o dönemin zengin ailelerinden biri olan Şakir Paşa ailesi tarafından yapılmasına rağmen (Ergün, 1919: 19), 1903 (Uçman, 1999: 40-46) senesinin Nisan ayında daha 31 yaşında iken Büyüka’da vefat etmiş ve Kartal Mezarlığı’na defnedilmiştir (Şanal, 2011: 1140-1141). Rumca ve Fransızca’yı edebiyatı ile bilen ve aynı zamanda İngilizce de konuşan (Tümer Erdem, 2013: 340) Ayşe Sıdika Hanım’ın ölümünden sonra Rıza Tevfik, her üç kızını da Robert Koleji’ne parasız olarak yerleştirmiştir. Annelerini küçük yaşlarda kaybeden kızlar, tahsillerini Robert Koleji’nde tamamlamışlardır. Rıza Tevfik Bölükbaşı, Ayşe Sıdika’nın ölümünden bir yıl sonra Nazlı Hanım ile evlenmiştir (Uçman, 1986: 8). 1905 yılında kızlarının en içlisi ve en hassası olan Selma, bir gün babasına annesinin nerede olduğunu sormuş, kızının bu sorusu üzerine Rıza Tevfik, Ayşe Sıdika Hanım’a hayatta iken vermiş olduğu elem ve çektirdiği acılar nedeniyle pişmanlık duygularına kapılmış, kızına gerekli cevabı verdikten sonra “Selma: Sen de Unut Yavrum!” başlığını taşıyan meşhur şiirini yazmıştır (Eğitim Hareketleri Dergisi,

1967: 16-17). Bu şiirinde kızına annesinin yokluğundan dolayı acı çekmemesini ve artık annesini unutmaması gerektiğini önermiştir. Rıza Tevfik'in Ayşe Sıdika'nın hatırasına yazmış olduğu "Selma! Sen de Unut Yavrum!" başlıklı şiirinin birkaç mısraının çalışma sınırları içerisine alınması, çalışmaya farklı bir boyut katması açısından faydalı görülmüştür (Şanal, 2002: 220-223).

Selma! Sen de Unut Yavrum!..

O gün, bugün "Annem nerede?" diye bazı sorarsın,
Gülümserim!-Gözyaşlarım sâkin sâkin akarken,
Uzaklarda bir şey arar, ufuklara bakarken,
Benim dalgın gözlerimde-hayalini-ararsın

O talihsiz biçâreyi, bak ben bile unuttum!
Gönlümdeki iniltiyi ninnilerle uyuttum!
Unut kızım!..Sen de unut! Anma artık adını
Yabancıdır bize!..Sorma o zavallı kadını.

Gül ki benim küskün gönlüm o gülüşe özensin!
Sessiz dağlar kahrkahrana cevap versin, bezensin!
Ölüm şeklindeki sırrın mânâsını düşünme
Gölge gibi bir varlığın rüyâsını düşünme

Nice yüzler gördüm; geçti. -Ben unuttum-besbelli
Her çehre bir hayâlettir bu süreksiz rüyâda!
Unut yavrum! Sen de unut!. Bu ölümlü dünyada,
Her cefayı unutmaktır bizler için teselli.

Sonbaharın mâtemini gözlerimde okuma! (Uçman, 1986: 72-74)...

Ayşe Sıdika Hanım'ın Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı

"Düşünen okul-öğrenen toplum" ikileminin en temel mihenk taşlarından birisinin öğretmen olduğu herkesin bildiği basit bir gerçektir. Mesele bu

basit gerçeği bilmek değil, bilmenin de ötesinde bu düşüncenin gereklerini eyleme dönüştürmektir. Nasıl ki “*duman ateşin çocuğuydu*”, eylem de “*düşüncenin öz çocuğudur*”. İşte düşünce-eylem ikileminin birleşimini en iyi uygulayan eğitimcilerin başında bir kadın eğitimci olma gurur ve onurunu taşıyan Ayşe Sıdika Hanım gelmektedir. Ayşe Sıdika Hanım, öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini Osmanlıda Batı eğitim-öğretim tarzına göre yazılmış ilk eserlerden birisi olma özelliği taşıyan ve Dârülmuaallimat’ta bizzat kendisi tarafından meslek dersi kitabı olarak okutulan “*Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri*” adlı eserinde dile getirmiştir Şanal ve Güçlü, 2005: 143). Ayşe Sıdika Hanım, bu eserini on dokuzuncu yüzyıl düşünürü Herbert Spencer’in “*bedenî, fikrî ve ahlâkî eğitim*” şeklindeki üçlü tasnifi üzerine temellendirmiştir (Ergün, 1979: 19).

Ayşe Sıdika Hanım, herkesin öğretmen olamayacağını³, çünkü terbiye ilminin sanılanın aksine zor bir sanat olduğunu, iyi bir öğretmenin, “*sağlam bir kişilik, sağlam bir irade, güzel bir ahlâk, sağlam bir alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi*” gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamış, bu düşüncelerinden hareketle öğretmenlerin, her şeyden önce “*sağlam bir kişiliğe*” ve “*sağlam bir iradeye*” sahip olmalarının önemi üzerinde durmuş, sağlam ve güvenilir bir kişiliğe sahip olan öğretmenlerin aynı zamanda sağlam bir iradeye de sahip olmalarına vurgu yapmıştır. Çocukların yaşları gereği içerisinde bulundukları gelişimsel özellikler açısından istenilmeyen davranışlar sergileyebileceklerini, onların bu olumsuz davranışları karşısında öğretmenlerin güçlü bir kişilik yapısı ve iradeye, aynı zamanda da bu istenilmeyen olumsuz durum hakkında bilgi sahibi olmalarını ısrarla belirtmiş ve bu konudaki fikirlerini veciz bir şekilde şu sözleri ile dile getirmiştir:

³ “*En âdi bir iş için bile ehil birini ararız. Oysa terbiye bahsinde affolunmaz bir müsamaha gösteririz. Elbise biçmek, dikmek herkesin harcı değilken bir çocuğu yahut birbirine benzemeyen bir sürü çocuğu terbiye etmek herkesin harcı olabilir mi? Fakat çocuklarımızın terbiyesi hususunda o kadar müsamaha ve kayıtsızlık gösteririz ki ilk tesadüf ettiğimiz adamı hoca, dadı, lala tutarız. Bu pek büyük bir hatadır. Oysa terbiye en zor ve çok çeşitli bilgileri hazmetmeyi gerektiren bir bilim ve sanattır. Herkes mürebbi olamaz*” sözleri ile Ayşe Sıdika Hanım, bu konudaki görüşlerini açık ve net bir üslup ile dile getirmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ayşe Sıdika, *Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri*, İstanbul 1313, s.22-23; Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi yayınları, Gözden Geçirilmiş 27.Baskı, Ankara 2015, s.213.

“Mürebbinin muvaffakiyeti için de irâde sahibi olmak iktizâ eder. Bir mürebbî veya mürebbîyenin yed-i terbiyesine tevdi olunanların hemen hiç-birisi öyle melek-i haslet değildir. Hemen hepsi yaramaz, söz dinlemez, dikkatsizdir. Zâten bu haller tufûliyyet iktizâsındandır. Öyle olduğu halde bir mürebbîye veya mürebbîde sabr-ı metânet olmazda çocukların yaramazlıklarıyla başa çıkamayacak kadar dermansız ve terbiye ile uzunca bir müddet uğraşamayacak kadar irâdesiz ise öyle bir mürebbinin çocuklar üzerinde pek tesiri olamayacağı gibi kendisi de terbiye etmek meşguliyetini zor ve zahmetli ve alelhûsus kendi tabiatına gayr-ı muvâfık bulur (Ayşe Sıdika, 1313: 134).”

Güçlü ve sağlam bir kişilik yapısı ve iradeye sahip olan bir öğretmenin, öğrencilerinin kişilik ve irade gelişimini nasıl sağlayacağı sorusu Ayşe Sıdika Hanım'ın cevabını bulmaya çalıştığı temel sorulardan birisi olmuştur.

Bu sorunun cevabını şu sözleri ile vermiştir:

“İrâdetin zıddı atalet ve tembelliktir. Binâenaleyh bir çocukta iradeyi kuvvetleştirmek tembellik esbabını defetmek ile birdir. O halde çocuklara ta küçük yaşlardan beri çalışmak mecburiyetini telkin edip yaşamak için çalışmak behemehâl çalışmak lazım geldiğini anlatmalıdır ve faaliyetin insan-larca en mühim ve büyük bir vazife olduğunu bildirmeli ve öyle alıştırmalıdır (Ayşe Sıdika, 1313: 136).”

Ayşe Sıdika Hanım'a göre irade eğitiminde önemli olan noktalardan birisi öğretmenin *davranışları ile öğrencilerine örnek olmasıdır*. Çocuklar, gelişimsel özelliklerine uygun olan taklidi öğrenmeleri öğrenme yollarından birisi olarak benimsedikleri için onlara iradelerinin güçlendirilmesi amacıyla içerisinde aktif olacakları uygun bir öğrenme ortamının öğretmenler tarafından düzenlenmesi şarttır. Ayrıca çeşitli hikâyeler ile gerçek ya da hayali kahramanların başından geçen olayların anlatılması da çocukların irade güçlerinin gelişimi üzerinde olumlu katkıda bulunacaktır (Kocamanoğlu, 1995: 51). Bu açıdan bakıldığında bugün dahi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartların tam olarak oluşturulduğu söylenemez. Ancak bu konu ile ilgili yapılan yayınlarda bazı başlıklar altında bireysel ve mesleksel yönlerden öğretmenlerin sahip olması öngörülen özelliklere uzun listeler halinde yer verildiği de bilinen bir gerçektir. Bu anlayış çerçevesi içerisinde günümüz eğitim anlayışında öğretmenlerin yeterlik alanları; a-Alan bilgisi, b-Öğretmenlik meslek bilgisi, c-Genel kültür bilgisi olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır (Şişman, 2005: 207-237). Bu yeterlik alanların yaklaşık bir asır önceden

Ayşe Sıdika Hanım tarafından da kısmen dile getirildiği dikkatlerden kaçmamalıdır.

Ayşe Sıdika Hanım, öğretmenlerin, yapmış oldukları hataları, yanlışları dürüst bir şekilde söyleyebilmeyi öğretmesinin önemi üzerinde de durmuştur. Eğer öğretmenler, bu özelliği öğrencilerine kazandıramazlarsa, öğrencilerin iyi bir şekilde terbiye edilememiş fertler olacakları hususunda şüphe edilemeyeceğine önemle vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine istedik bu niteliği kazandırırken takip edecekleri en iyi yöntemin, “*ikna metodu*” olduğunu belirtmiş, bu amaçla öğretmenlere öğrencilerine her yönleri ile model olmalarını önermiştir. Ayşe Sıdika Hanım’ın bu konudaki kendi sözleri şöyledir:

“Onun için mürebbi ve mürebbiye daha pek küçük yaşlarında çocuklara itiraf-ı kusur etmeyi öğretmeye çalışmalıdırlar. Onları kabahatlerinden pişman ederek müteessir edecek surette ikna etmelidirler. Gönüllerinde rikkat ve şefkat hâsıl olmayarak büyüyecek olurlarsa maazallah en fena âdem olmak üzere yetişmiş olacaklarında şüphe yoktur (Ayşe Sıdika, 1313: 146).”

Günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerinin mihenk taşları olarak “*öğrenci, öğretmen, program, öğrenme ortamı*” gibi öğeler kabul edilmektedir. Bu öğelerin içerisinde hiç kuşku yoktur ki “*öğrenci*” kadar “*öğretmen*” ögesi de büyük bir önem taşımaktadır. Gerek “*geleneksel*” gerekse de “*çağdaş*” diye nitelendirilen eğitim anlayışında, öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin taşınması gereken niteliklerin neler olduğu konusu üzerinde en çok tartışmanın yapıldığı meselelerden birisidir. Ayşe Sıdika Hanım da bu noktaya dikkatleri çeken öncü kadın eğitimcilerimizdendir. Ayşe Sıdika Hanım öğretmenlerden, hitap ettikleri öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmalarını istemiş, bu durumu öğretmenlik mesleğinin temel niteliklerinden birisi olarak öngörmüştür. Bu amaçla öğretmenlerin mutlaka öğrencilerinin yetenek ve ilgileri hakkında bilgi sahibi olmaları gereğini ısrarla vurgulamış, günümüzde de önemini koruyan çok önemli pedagojik bir ilkenin varlığını kendi döneminde de ifade etmeye çalışmıştır. Yetenek ve ilgileri açısından öğrencilerin öğretmenleri tarafından iyi bir şekilde tanınması durumunda öğrencilerin ilgili mesleklere ve alanlara yönlendirilmelerinin daha kolay ve doğru olacağını belirtmiş, öğretmenlerden derslerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun gelecek bir şekilde anlatmalarını talep etmiştir. Bu önerisi ile günümüz rehberlik anlayışın temel verilerine

uygun hareket ederek dünü günümüze taşıyan, geleceği geçmiş üzerine temellendiren eğitimcilerimizden birisi olmuştur. Ayşe Sıdika Hanım, bu konudaki görüşlerini şu sözleri ile veciz bir şekilde dile getirmiştir:

“Mürebbinin bir vazifesi de çocuklarda bu kudretin (kudret-i mümey-yize) derecesini ve hususiyetini anlayıp onları ona göre terbiye etmektir. Meselâ, kudret-i tasavvura ziyadesiyle malik bir çocuğu fûnûn-ı ri-yâziye tahsiline sevk etmek hem o çocuğa hem de insaniyete bir büyük hizmettir; ileride böyle bir çocuğun büyük büyük keşiflere muvaffak olmasıyla ne derece mucib-i saadet olacak bir hizmette bulunabileceği emsali ile sabit bir keyfiyettir....Zirâ bu noktaya dikkat eden bir mürebbi talebesini seçer ve ileride büyük hizmetler edecek çocukları henüz pek genç iken nazar-ı dikkate alır ve ona göre terbiye eder (Ayşe Sıdika: 1313: 93)”.

Ayşe Sıdika Hanım, konuyu sadece yukarıda verilen görüşleri ile sınırlandırmamış, öğretmenlerden derslerini öğrencilerinin anlama ve öğrenme düzeylerine uygun gelecek bir şekilde anlatmalarını da istemiştir. Örneğin belirli bir zihinsel olgunluğa erişmemiş olan çocuklara “mantık, matematik” gibi konularının öğretilmesini sakıncalı ve gereksiz görmüş, böyle bir faaliyetin boşu boşuna zaman kaybetmekten başka bir şey olmadığını zikretmiştir (Ayşe Sıdika, 1313: 76) ki, Ayşe Sıdika Hanım’ın bu anlayışı, “*basitten karmaşığa*”, “*kolaydan zora*” adı ile bilinen öğrenme ilkeleri ile paralellik göstermesinin yanı sıra “çocuğa görelik” adı ile dile getirilen öğretim ilkesi ile de benzerlik göstermektedir. Türk eğitim tarihinde ilk kez doğrudan eğitim bilimine ilişkin görüşler ileri süren düşünür, Farabi’dir. Farabi (870-950), öğretimde yöntem konusunda kolaydan zora doğru gidilmesini önermiş, ilk önce Aritmetik, sonra Geometri, daha sonra diğer konuların işlenmesini uygun görmüştür. Bir konu öğrenilmeden diğer bir konuya geçilmemesini, sorunların tek tek incelenmesine vurgu yaparak “suyun damlaya damlaya taşa gedik açacağına” vurgu yapmıştır (Akyüz, 2015: 23-25). Bu ifadelerden hareketle Ayşe Sıdika Hanım’ın Farabi’nin ileri sürmüş olduğu görüşlere benzer fikirleri benimsediği ve öğretmenlere önerdiği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Ayşe Sıdika Hanım, öğretim faaliyetinde öğretmenlerin başarılı olarak kabul edilmesi için öğretmenlerin yeterli alan bilgisi, yeterli pedagoji bilgisi ile hüsn-i ahlâklî olmalarının salt başına yeterli olamayacağını belirttikten sonra, eğer eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin başarılı

olmaları isteniyorsa, mutlak surette öğrencilerin “*eğitilebilme kabiliyet ve istidatlarının göz önüne alınmasının*” önemine tekrar tekrar vurguda bulunmuştur (Keçeci Kurt, 2011: 144-146). Böylece Ayşe Sıdika Hanım, eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olunabilmesinin en önemli öğelerinden birisi olan, öğrencilerin yetenek ve kabiliyetlerinden hareket edilmesi ve her öğrencinin yetenek ve kabiliyetine göre öğretim hizmetlerinin düzenlenmesi gerçeğini, yukarıda da değinildiği gibi, dile getirmiş, bu konudaki ısrarına şu sözleri ile de can vermiştir:

“Evveleminde hiç bir mürebbî veya mürebbiye terbiyede hüsn-i muvaffakiyetini yalnız kendi malumatı hüsn-i ahlâk ve edvârı ve emr-i tâlim ve terbiyede izhar ettiği istidâd-ı zâtiyesiyle mütenâsib bilmemelidir. Çünkü yanılmış olur. Çocuğun da terbiye olmaya kabiliyet ve istidâdı en birinci şeraitlerdendir.....işte bunun için herkesin kabiliyetine göre davranmak terbiyenin kısm-ı amelî ve tatbîkisince mürebbînin her zaman hatırdâ tutacağı şerait-i mühimmenin birincisidir... İşte bunun için bir mürebbi evvelâ çocukların emr-i terbiyesinde nazar-ı dikkat ve itinâyâ alınacak hususiyeti bilmeli ve faaliyetinde ona göre hareket etmelidir (Ayşe Sıdika, 1313: 32).”

Bu görüşleri ile Ayşe Sıdika Hanım, çocuktan hareket akımın önde gelen kurucularından birisi olma vasfına haiz olmuştur. “Çocuktan hareket akımı”, çağdaş eğitim reformu akımlarının başlangıcına ve ilk devresine (1900’lerden 1914’lere kadar) damgasını vuran bir eğitim akımıdır. Çocuk, bu akım sayesinde sanki yeniden keşfedilmiş, her türlü eğitim ve öğretim hizmetinin merkezine konulmuştur. Bu yolla, eğitimde yeni bir çağ açılmıştır. Bu akımın temel varsayımları şunlardır: “Çocuk küçük bir yetişkin değildir. O, ruhsal yapısı yönünden olduğu gibi, fiziksel gelişim kademesi yönünden de yetişkin insandan farklıdır. Çocuk, kendine has bir varlıktır. Hayatın özel bir biçimini temsil etmektedir”. Bu akımın temsilcilerine göre çocuk, gelişiminin her bir kademesinde ancak kendisinden hareket edilerek anlaşılır. O, yetişkinlerin ölçüsüyle ölçülemez. Onun tıpkı yetişkinlerin olduğu gibi kendine has ve göz önüne alınması gereken değerleri ve beklentileri vardır. Yine bu akımın temsilcilerine göre her çocuk bir bireydir ve birey olarak kendisine saygı duyulmasını ve buna uygun bir işleme tâbi tutulmasını bekler. Bu açıdan çocukların “bireysel istekleri” ve “bireysel amaçları” mutlaka dikkate alınmalı buna uygun davranışlarda bulunulmalıdır (Aytaç, 2006: 27-28).

Ayşe Sıdika Hanım, ders programları hazırlanırken çocuğun yaşı ve fiziksel gelişimine dikkat edilmesini istemiştir. Ancak ders programlarının çocukların yaş ve fiziksel gelişimlerine uygun olarak hazırlanmasının o kadar kolay bir şey olmadığını belirterek, ders programlarının çocuğun yaş düzeyine göre hazırlanabilmesi için öncelikle çocukların zihinsel gelişim düzeylerinin iyi bilinmesinin önemi üzerinde durmuş, çocukların zihinsel olgunlaşma düzeylerine göre ders programlarının hazırlanmasına vurguda bulunmuştur. Çünkü Ayşe Sıdika Hanım(1313: 77)'a göre “Zihnin kabiliyet ve istidadı ile çocuğun sinni arasında bir nispet vardır” ve çocuğun zihinsel gelişiminin kendisine telkin edilecek olan malûmat-ı nafiayı kabul ve telakkiye müstaid ve müsait olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, Ayşe Sıdika Hanım'ın zihnin kabiliyet ve istidadı ile çocuğun yaşı arasında olumlu bir ilişki kurmaya çalıştığı söylenebilir ki, Ayşe Sıdika Hanım'ın bu anlayışı günümüz eğitimcileri tarafından da desteklenmektedir.

Ayşe Sıdika Hanım, kendi döneminde birçok eğitimcinin belki de adını bile bilmediği, üzerinde durmadıkları “gözlem ve deney yöntemi” üzerine görüş belirtmiş, öğretmenlerden bu yöntemden eğitim-öğretim hizmetlerinde yararlanmalarını istemiştir. Bu görüşü ile Ayşe Sıdika Hanım, gözlem ve deney metodunun ülkemizde öncülüğünü yapan eğitimcilerimizden birisi olmuş, bu düşüncesi ile “usûl-i cedîd⁴” hareketinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur (Akyüz, 2015: 213). Ayşe Sıdika Hanım, gözlem ve deney metodu hakkındaki düşüncelerini sadece yukarıda zikredilen açıklaması ile sınırlandırmamış, bu yöntemin faydası ile ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Bu tarz ile ders okutmakta pek çok muhsinat olduğu tecârib-i adîde ve mükerrere ile sabit olmuştur. Evvelâ çocuk sıkılmaz zirâ bu suretle okunan ders en güzel bir eğlencedir. Mevzû-ı mütalâa çocuğun zihnini oyalar ve eğlendirir. Saniyen çocuklarda bu tarz tedris dikkat-i nazar uyandırır, zihne küşâyış (açıklık) verir. Sâlisen hakikaten çocuk okuduğunu öğrenir ve bir defa unutamayacak surette zihninde tutar (Ayşe Sıdika, 1313: 87).”

Ayşe Sıdika Hanım, Avrupalı ülkelerin gözlem ve deney metodunu okullarında tatbik edebilmek amacıyla çok para harcadıklarını ve onların

⁴Usul-i Cedid, ders araç ve gereçleri konusundaki yenileşme, özellikle, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemlerini uygulaması demektir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi yayınları, Gözden geçirilmiş 27. Baskı, Ankara 2015, s.207-210.

bu metoda çok önem verdiklerini ifade ederek, kendi zamanında da padişahın himmetiyle gereken harcamaların yapıldığını da belirtmiştir (Akyüz, 2015: 207-210). Ayşe Sıdika Hanım'a göre, o dönemki öğretim yöntemlerini eski öğretim yöntemlerinden ayıran en önemli özellik, gözlem ve deney metodudur. Çünkü ilimlerin ve fenlerin temelinde bu yöntem yatmaktadır. Bu nedenle gözlem ve deney metodu çocuklara erken yaşlardan başlanarak sevdirmeli, bu meyanda da gereken çabalar gösterilmelidir. O, bu yöndeki görüşünü şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Zamanımızın ulûm ve maarifini ezmîne-i saâlifininkinden (geçmiş zamanlardan) mümtaz kılan bu tarza usûl-i tecrübe ve müşâhede ederler ve tecrübe ile müşâhede ile tesis etmiş olan fûnûna da fûnûn-i tecrübe derler ki tabiiyat-ı hikmet ve kimya ve fûnûn-ı uzviye bu zümredendir... Demek oluyor ki usûl-i tecrübe ve müşahadenin mutlakıyet üzere olmazsa bile ekseri ulûma behemâhal tatbiki lazımdır (Ayşe Sıdika, 1313: 84-85).”

Ayşe Sıdika Hanım gözlem ve deney yöntemini öğretmenlere tavsiye etmekle birlikte, bu yöntemin sözlü anlatımın sonunda kullanılmasını istemektedir ki bu durum, konunun bilinçli bir şekilde anlaşılmadığının ya da savunulmadığının bir göstergesi olarak da düşünülebilir.

Ayşe Sıdika Hanım, mükâfat ve ceza konusunda fazla bir açıklama yapmamıştır. Bu husustaki görüşlerini şöyle özetlemiştir: “Çocukların en ufak kabahatini bile cezalandırmalı ve hüsn-i hareketine de mükâfat etmelidir (Ayşe Sıdika, 1313: 205)”. Bu cümleden hareketle Ayşe Sıdika Hanım'ın ödül ve ceza hususunda esneklik payı bırakmadığı anlaşılmaktadır. Kuşkusuz Ayşe Sıdika Hanım'ın bu görüşünün günümüz eğitim uygulamalarında herhangi bir yeri yoktur. Ancak onun ödül ve ceza hususundaki bu anlayışının o devrin ana karakteristiğini yansıttığı rahatlıkla söylenebilir.

Sonuç

Günümüze kadar uzanmış fotoğraflarında esmer, orta boylu bir genç kadın görünümünde olan Ayşe Sıdika Hanım, 31 yaş gibi çok genç bir yaşta ince hastalıktan (veremden) hayata gözlerini kapatmış, geriye bırakmış olduğu eserleri ile ölümsüzlük şerbetini yavaş yavaş yudumlamış, ölümün giriş kapısından ölümsüz bir yaşama yelken açmış fakat bir o kadar da bahtsız ve hüznünlü bir kadere sahip olan ileri fikirli

kadın eğitimcilerimizden birisidir. Medrese eğitimi almış aydın bir eğitimcinin kızıdır Ayşe Sıdika Hanım. Fikirlerin olgunlaşmasında basının rolü küçümsenemeyecek kadar büyüktür. Birkaç batı lisanını ve bunun yanında Rumca'yı, Fransızca'yı edebiyatları ile bilen, batı kaynaklarını orijinalinden takip eden ilmi ve fikri bir alt yapıya sahip bir kişilik... Meslekten eğitimci, öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde kafa yoran, düşünceyi fiiliyata geçiren bir fikir işçisi aynı zamanda. Elişi yapan, resim çizen, kanun ve piyano çalan sanatsal kişiliğe sahip çok yönlü bir karakter... Velhasıl, öğretmenlik mesleğinin yükünü çok genç yaşta omuzlarına yüklenen bir kadın eğitimcinin serencamına bu çalışmada yer verilmeye çalışılmıştır. O'nun öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin çok şey söylediği, o demde söylediklerinin tazeliğini günümüzde de koruduğu bu çalışmanın en temel sonuçlarından birisi olarak billurlaşmaktadır. Ayşe Sıdika Hanım'ın öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin fikirlerinin şu şekilde alt başlıklar halinde özetlenmesi konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir:

1. Ayşe Sıdika Hanım, on dokuzuncu yüzyıl düşünürü Herbart Spencer'in bedenî, fikrî ve ahlaki eğitim şeklindeki tasnifini kabul etmiş ve ülkemizde bu tasnife göre yazılmış pedagoji kitaplarından ilkinin kalem almıştır.
2. Ayşe Sıdika Hanım, geleneksel öğretim yöntemlerine, bilhassa ezberciliğe şiddetle karşı çıkmış, ezber ile öğretim yönteminin gerçek öğrenmeye yol açamayacağını ifade etmiştir. Ayşe Sıdika Hanım'a göre öğrenme faaliyetinde takip edilecek en uygun metot, müşahade (gözlem) ve tecrübe (deney) metodudur. Ayşe Sıdika Hanım bu fikriyle, ülkemizde gözlem ve deney metodunun eğitim-öğretim ortamında kullanılması gerektiğini savunan eğitimcilerimizin öncülerinden birisi olmuştur.
3. Ayşe Sıdika Hanım, eğitim-öğretim ortamında bireysel farklılıkların göz önünde tutulmasına, heyecanın bireylerin hayatındaki önemine, çocukların zihnî gelişimleri ile fizikî gelişimleri arasındaki bağlantılara da önem vermiş, bu unsurların öğretmen tarafından dikkate alınmasını istemiştir.

4. Ayşe Sıdika Hanım, belirli bir müddet sonra Pedagoji dersinin Dârülmualimât programına konmasında etkili olmuş ve bu dersin hocalığına da kendisi atanmış olan bir eğitimcidir.
5. Ayşe Sıdika Hanım, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri konusuna özenle değinmiş, bilhassa herkesin eğitimci olamayacağını, çünkü terbiye ilminin sanılanın aksine güç bir sanat olduğunu ifade etmiştir. O'na göre iyi bir öğretmenin, iyi ahlâklı, bilgili, pedagojik formasyon sahibi, iradeli ve öğretmenlik mesleğine istidatlı bir birey olması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2002). "Osmanlı'da İlk Açılan Öğretmen Okulları", *Toplumsal Tarih*, Sayı: 105, ss.62-66.
- Akyüz, Y. (1999). "Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı", *Milli Eğitim*, Sayı: 143, ss.12-32.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, Gözden Geçirilmiş 27. Baskı.
- Ayşe S. (1313), *Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri*, İstanbul.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*, Ankara: Mevsimsiz Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). "Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Araştırmaları: Tarihsel Boyutuyla Öğretmen Kalitesini Etkileyen Bir Etken Olarak "Meslek Dersleri", *Milli Eğitim*, Sayı:137, ss. 110-119.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yayınları.
- Çelikten, M.; Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, ss.207-238.
- Erdem, Y. T. (2013). "II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Kızların Eğitimi", Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.
- Ergün, M. (1979). "Ayşe Sıdika Hanım ve Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri Adlı Eseri", *Eğitim Hareketleri*, Sayı: 282-283, ss.19-23.

- Kocamanoglu, E. (1999). "Eğitim Hakkındaki Görüşleri ve Ayşe Sıdika Hanım", *Tarih ve Toplum*, Sayı:32/189, ss.51-55.
- Kocamanoglu, E. (1995). *Ayşe Sıdika'nın "Usul-i Tâlim ve Terbiye Dersleri" Kitabının Eğitim Açısından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana-bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kurt, S. K. (2011), *Osmanlı Devleti'nde Kadın Eğitimi, Haremden Mektebe*, İstanbul: Yitik Hazine Yayınları.
- Muallim, C. (1312). "Dârülmuallimin'in Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans", *Tedrisat Mecmuası*, Sayı: 32, İstanbul, ss.175-200.
- Neyzi, L. (1999). *İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak, Birey, Bellek ve Aidiyet*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Uçman, A. (1986). *Rıza Tevfik, Kültür ve Turizm Bakanlığı yayınları:652, Türk Büyükleri Dizisi:3*, Ankara, 1986.
- Uçman, A. (1999). "Bazı Kadın Mektupları", *Tarih ve Toplum*, Sayı: XXXI/183, İstanbul, s.40-46
- Şanal, M. (2003). "Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinin Pedagojik Formasyon Anlayışı", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:1, Afyon, Haziran, ss.197-207.
- Şanal, M. (2011). "Selim Sabit Efendi (1829-1911) ile Ayşe Sıdika Hanım'ın (1872-1903) Çocuk Eğitimine İlişkin Görüşleri", *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan*, Ankara, ss.1135-1146.
- Şanal, M. (2011). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kız Öğretmen Okulu'nun (Dârülmuallimât) Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapatılışı", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, Sayı:26, Ankara, ss.222-244.
- Şanal, M. (2002). "Türkiye'de Öğretmen Okullarında Okutulan Meslek Dersi Kitaplarının Pedagojik Açidan Değerlendirilmesi (1848-1918)", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.
- Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). "Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:18, ss.137-154.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tuncor, F. R. (1967). “Ayşe Sıdıka Hanım”, *Eğitim Hareketleri*, Sayı:148-149, ss.68.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şanal, M. & Güçlü, M. (2016). Türk eğitim tarihinin tozlu sayfalarına sıkışıp kalan aydın bir kadın eğitimci: Ayşe Sıdıka Hanım (1872-1903), öğretmen ve öğretmenlik mesleğine bakışı. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10) , 233-250.

Sosyoloji ve Edebiyat Kavşağında Peyami Safa Romanları

*

Ejder Ulutaş *

*Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. Konya, Türkiye
E-Posta: ejderulutas@gmail.com

Öz

Sosyoloji ve edebiyat ilişkisi bir toplumsal tahlilde başvurulması gerekli bir ilişkidir. Toplamları anlamaya, tanımaya çalışmak bir bakıma toplumların edebi ürünlerini incelemek anlamına gelmektedir. Tarihsel ve toplumsal hafızayı canlı tutmanın yollarından biri edebi ürünleri okumak ve görmekten geçmektedir. Toplumlar arasındaki farklılık ve benzerlikler bir bakıma edebi ürünler üzerinden görülmektedir. Özellikle dönem değerlendirmesi niteliğindeki romanlar, tarihi ve kültürü anlamada anahtar rol oynamaktadır. Peyami Safa'nın Fatih-Harbiye adlı romanı böylesi bir eserdir. Bu çalışmada bir toplumu anlamada edebi bir tür olan romanın izi sürülmektedir. Çalışma Fatih-Harbiye romanı üzerinden, Safa'nın diğer eserleri ve yazılarını da dikkate alan bir analizi içermektedir. Peyami Safa'nın düşünce dünyası ve Türk Modernleşmesi hakkındaki değerlendirmeleri üzerinde durulmaktadır. Peyami Safa'nın Türk Modernleşmesine olan yaklaşımı ya da yaklaşımları, kaleme aldığı eserler üzerinden ele alınmaktadır. Çalışma, yazarın kahramanlar çevresinde kurguladığı dünya ve yaşam tarzları üzerinde durmakta, genel itibarıyla Fatih-Harbiye'deki karakterlere eğilmektir. Romandaki kahramanların içsel, kültürel ve mekânsal manada yaşadıkları çatışmalar merkeze alınarak değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat Sosyolojisi, Kültür, Doğu-Batı, Peyami Safa, Çatışma

Peyami Safa Novels on Crossroads of Sociology and Literature

*

Abstract

Sociology and literature is a relationship that is necessary to be referenced in a social analysis. To understand society, in a way to recognize the work means to examine the literary society. One way to keep the memory alive is through historical and social study of literary. Differences and similarities between the communities are seen through literary products in a way. In particular evaluation period of novel characteristics, history and culture plays a key role in understanding. Peyami Safa Fatih - Harbiye novel is such a work. The trail of the novel is a literary genre in understanding a society is proposed in this study. Fatih- Harbiye work through the novel into other works and writings of the Safa area includes an analysis. Peyami Safa focuses on the world of ideas and evaluations of Turkish Modernization. Peyami Safa's the approach to Turkish modernization is handled through works penned. The study, which constructs the world around the hero and the author focuses on lifestyles, is addressing the character in general terms Fatih -Harbiye. The conflicts that heroes face in the novel, based on the cultural and spatial sense, according to the analysis assessments are carried out.

Keywords: *Sociology of Literature, Culture, East-West- Peyami Safa, Conflict*

Giriş

Fatih'ten Harbiye'ye Yol Gider

Yol, başlı başına üzerine kafa yorulması, derinlemesine düşünülmesi gereken bir kavramdır. *Düşünmek yolda olmaktır* diyen Heidegger ile yol ve yordamı bir arada kullanan şark medeniyeti arasında, düşünceyi çağırma noktasında pek bir fark yoktur. Derinlemesine düşünme ile yordama, bir fikrî kazı çalışmasını ifade etmektedir. Düşünme edimi, ya önceden açılmış yollardan ilerleyerek menziline varmakta ya da kendi yolunu yapmaya ve oradan yürümeye çalışmaktadır. Dolayısıyla düşünme, bir yol alma, yolda olma hâlidir. Düşünmeyi gerçekleştirme, düşünceyi yardıma çağırma şekilleri bir hayli fazladır. Düşünmeyi çağırma hâlleri kimi zaman bir soruna çözüm bulma adına girişilen bir "kavgaya adam toplama" şeklindeyken kimi zaman da herhangi bir durumu açıklığa kavuşturma biçiminde gerçekleşebilmektedir. Bu çağırma tarzları konunun mahiyetine göre değişmektedir.

Düşünmeyi çağırma içerikleri kadar bu çağırmanın tarzları da önemlilik arz etmektedir. Bu çağırma biçimleri toplum ve kültür matrislerine göre değişebilmektedir. Düşüncenin etnografisi olarak da okunabilecek bu durum, her kültürün kendi tarzını ortaya koyması demektir. Ancak her kültürün kendi düşünme biçim ve içeriklerini oluşturduğunu söylemek, kültürel alışverişlerin olmadığı anlamına gelmemelidir. Hatta bir kültür eleştirisi bile eleştirilen kültürün araçlarıyla yapılabilmektedir. Nitekim bu yazının esas konusu olan Peyami Safa'nın, bir hicvetme aracı olarak romanı kullanması böylesi bir alışverişten sadır olmaktadır. Batılı düşünme biçimlerinin şekli yapılarından biri olan roman türü¹, Türk

¹Alver'e göre (2000: 26-27) "Batılı bir anlatım biçimi olan romanın Türkiye'de benimsenip yer bulması, Batılılaşma maceramızın olanca hızıyla devam ettiği on dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinde gerçekleşir... Roman, o dönemde tabiatıyla batılılaşma doğrultusunda nasıl bir yaşam ve zihni tutum sergileneceğinin reçetesini sunmasıyla kimlik kazanmıştır. Bu bağlamda ilk dönem Türk romanlarını, özellikle de tip ve sosyal yapı açısından batılılaşmayı konu edinen romanları, batılılaşma çabalarına birer *katkı* olarak değerlendirebiliriz. Bu katkının devlet politikasıyla doğru bir ilişki sürecinde mi yoksa o politikadan bağımsız kalıp fakat aynı misyonda buluşma kaygısı dairesinde mi vukuu bulduğu sorununun aşır, katkının bilinçlice gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz.

düşünce dünyasına da damgasını vurmuş ve vurmaktadır. Bu çalışma da modern ve modern dışı tartışmasında Peyami Safa'nın roman tekniği üzerinden dile getirdiği eleştirilere odaklanmaktadır.

Peyami Safa ve Türk Modernleşmesi

Türk modernleşmesi, getirdikleri ve götördükleriyle yıllarca tartışılmış ve halen tartışılmaktadır. Modernleşmeye karşıt görüşler ya da modernleşmenin gerçekleşecekse ne şekilde olacağı gibi tartışmalar “yerlilik ve millilik” noktalarında gezinmektedir. Özellikle Ögün'ün ifade ettiği gibi “Kurtuluş Savaşı sırasındaki hissiyat dünyası hayli karışıktır. Ama belirgin olan bir durum varsa, hareketin başlangıçta, toplumdaki yerleşik kültürel kodlarla uyumlu bir varoluş mücadelesi izlenimi yaratmış olmasıdır. Kemalist süreç, içerdiği milliyetçi, antiemperyalist temalar itibarıyla, Türklerin Batı karşısındaki kültürel mazlumiyetini ifade ediyordu. Bu niteliğiyle, Osmanlı'da ikinci meşrutiyet sonrası teşekkül etmiş olan Türkçülük ve İslamcılık gibi Batı karşıtı akımların mensuplarını cezbetmiştir” (Ögün, 1997: 163). Nitekim Peyami Safa'nın düşünce dünyasındaki gelgitleri bu konjonktürel bağlam içerisinde düşünmek sağlıklı olacaktır. Safa, modernleşen Türkiye için Doğu-Batı tartışmasının hangi merkezden hareket etmesi gerektiği, neyin Doğu neyin Batı olduğu ya da neyin irtica neyin ilericilik olduğunun iyi tayin edilmesi gerektiği konularında düşünceler dile getirmektedir.

Türk inkılabını anlayabilmek için, Peyami Safa'ya göre Doğu ve Batı tabirlerini deşmek, İslam, Hristiyan gelenek ve kültürleri arasındaki farklılıklar ile benzerlikleri belirlemek gerekmektedir (Ayvazoğlu, 2000:

Ne şekilde olursa olsun, yadsınamaz gerçeğin ilk dönem Türk romanının batılılaşma idealini/ideolojisini benimsemiş ve bunu dillendirmiş olduğudur... Romanların kahramanları da batıcı çevrelerden seçilen, özelde batılılaşmayı dar, sathi, yanlış algılayıp yaşamlarına uyduran beyzade ve züppelerdir... Bu romanlar bize yanlış bir batılılaşma anlayışını temsil eden züppelerin gülünç halleri, hayata tutunamamaları ve sonunda kaybedişlerinin hazin hikâyesini anlatır. Dikkatsiz bir okuma söz konusu romanların temel tezini es geçecektir. Romanlar, batılılaşma karşısında yerliliği, geleneği, geleneksel değerlere bağlılığı savunmamaktadır, aksine gerçek batılılaşmanın yolunu göstermektedirler. Kaybeden kahramanlar kendi toplumsal gelenek ve değerlerini bir kenara atıp, taklitten öteye geçmeyen bir batıcılık anlayışında olduklarından dolayı kaybetmektedirler”.

113). Safa'nın özellikle Doğu-Batı çatışması temelinde irdelediği konular, yerlilik ve yabancılığın sınırlarında gezinmektedir. Yerli ile yabancının ya da bizden olan ile öteki addedilenin ne olduğu gibi konular Safa'nın epey bir mesaisini almıştır. Hatta denebilir ki Doğu- Batı tartışması Safa'nın temel meselesi hâline gelmiştir. Kaleme aldığı eserlerin ekseriyetinde Şark ve Garp arasında sıkışmış bir toplumun iniltileri duyulmaktave öze dönüş çabaları sergilenmektedir. Safa'nın metaforik vemetonimik yaklaşımı, onun moderniteyi eleştirirken kullandığı dilin zenginliğini görmek açısından önemlidir. Eserlerinde kullandığı dile ve kahramanların duruşları, Batı dejenerasyonu ile kadim doğu medeniyeti arasındaki ayrışmayı çarpıcı bir biçimde göstermektedir.

Ancak dönemin şartları içerisinde gerçekleşen değişimler Safa'nın kendi üzerine düşünmesini ve fikirlerini gözden geçirmesini beraberinde getirmektedir. Nitekim Safa'yı belki de tam olarak bir fikri okula dâhil edememenin sebebi burada yatmaktadır. Ayvazoğlu, Safa'nın asıl fikri istikametinin milliyetçilik olduğunu dile getirmektedir. Fakat 1930'larda Kemalist bir mahiyet taşıyan bu milliyetçilik, 1940'larda dönemin şartlarına göre belli ölçülerde faşizme kaymaktadır. 1950'lerde ise Safa'nın görüşleri, ılımlı bir kültür milliyetçiliğine doğru evirilmektedir. Özellikle 1940'larda muhalefet ettiği demokrasinin gerekliliğine daha sonra inanmaya başlayan ve DP ile samimi bir ilişki kuran Safa, 1960'lara gelindiğinde oldukça muhafazakâr bir söylemi sahiplenmiştir (Ayvazoğlu, 2000: 130-1). Safa'nın düşünsel anlamda kesin bir yere konulamayışını açıklayacak önemli noktalardan biri, onun Doğu ve Batı'yı tanımlamadaki yaklaşımıdır. Mutlak manada Doğu ve Batı diye bir şeyin olmadığını Asya'nın Avrupa'ya, Avrupa'nın ise Amerika'ya göre Doğu olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla fiziki coğrafyanın verilerinden ziyade manevi anlamda Doğu ve Batıların var olduğunu, bu Doğu ve Batıları, farklı coğrafyalar olarak değil, iki farklı hayat tarzı, iki farklı metafizik olarak anlamak gerekmektedir (Kösoğlu, 2002: 54). Ayrıca, bu bağlamda Safa'ya göre hiçbir medeniyet saf değildir. Bütün medeniyetler birer sentezdir. Bugün, Avrupa medeniyeti olarak ifade edilen medeniyet, Grek ve Latin medeniyetlerinden tevarüs etmiştir. Buna mukabil Ortaçağ İslam medeniyeti de Akdeniz ve Arap medeniyetlerinin kökleriyle beslenmiştir (Safa, 1963: 129). Dolayısıyla hiçbir medeniyet, girdiği toplumun ya da kültürün yapısına, tabir yerindeyse, selam çakmadan giremez,

girememiştir. Safa'nın deyimiyle (Safa, 1963: 130), söz konusu medeniyet, tarihin canlı değerlerine pek çok şey katıp ondan pek çok şey almak durumundadır. Medeniyetlerin tarihi bu kaynaşmaların tarihidir.

Doğu ve Batıya coğrafya üstü bir bakış açısı geliştiren Safa, ayrıca Doğu'nun yobazlık ve gericilikle ifade edilmesine mukabil Batı zihniyetinin ilerici olarak tanımlanmasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Eserlerinde sıkça Şark ve Garp medeniyetlerinin zihinlerde inşa edilip yıkıldığını ifade etmektedir. Nitekim Türk modernleşmesi üzerinde serrettiği düşüncelerinde bu bakış açısının etkilerini çokça görmek mümkündür. Safa hem oryantalizme hem de oksidentalizme pirim vermemektedir. Safa (1963: 19), Türk modernleşmesini bir taklitten öteye taşıyacak şeyin hem Batı düşünce akımlarının hem de Doğu kültürü ve düşünce dünyasının iyi bilinip ona göre eylemde bulunmak olduğunu ifade etmektedir. "Peyami Safa durağanlığı savunan bir muhafazakârlıkla, dinamik ve gelişmeye açık; kendi ifadesiyle hakiki muhafazakârlığı ayırıştırır. Ona göre hakiki muhafazakârlık ile hakiki inkılapçılık arasında hiçbir fark yoktur" (Öğün, 1997: 164). Yobazlık ve ilericiilik ya da gericiilik ve devrimcilikle alakalı düşünceleri bu minvaldedir. Safa'ya göre yobazlık iki türlüdür. Bunlardan birincisi dinsel bir profildedir. İkincisi ise devrim yobazları yani devrimbazlardır (Öğün, 1997: 166). Bu devrimbazlar, dini karşılarına alarak ilerici olduklarını göstermek isterken aslında yobazlığın içerisine düştüklerinin farkında değildirler. Yani merd-i Kıpti secaat arz edecekkensirkatini söylemiş olmaktadır. Türkiye'deki modernleşme tecrübesinin de bu kavramları yerli yerinde kullanamamasından ötürü arzi bir nitelik sergilediği söylenebilmektedir.

Türk modernleşmesinin mekân üzerinden nasıl bir yanlış okumaya tabi tutulduğunu, yazar gayet veciz bir biçimde şu ifadelerle dile getirmektedir (Safa, 1970: 38):

"Kendimizden gelen tarafında mazuruz. Kafesli, karanlık, rutubetli, cumbası çapılmış, taşlığı küf ve mutfak lağım kokan tahta evlerimiz ailelerimize tabut olmuştur... Bu evlerden her biri, gözümüzde, koskoca imparatorluğumuzun çöküşünü ve onun harabeleri üstünde mutlak ve mücerret ölümü temsil ediyor. Farkında olarak, olmayarak milli hassasiyetimizi şöyle bir sembolik tasavvurun ağır telkini altına koymuşuz: Tahta ev mazi, apartman istikbaldir; tahta ev tabut, apartman beşiktir; tahta ev ölüm, apartman hayattır".

Türk modernleşmesini bir öykünme hikâyesi olmaktan çıkaracak olan şeyin nefis mücadelesi olduğunun altını çizen Safa'ya göre (1970: 142), bizler hem Doğuluyuz hem Batılı. Doğu ve Batı karşılaşması ve sentezi, bizim yani bütün insanlığın tarih ve ruh yapısıdır, kaderimizdir. Doğu-Batı arasındaki mücadele, insanların kendi nefisleriyle mücadelesine benzetilmektedir. Mücadele sonunda varılan sentez, insanın bu dünyada varlık olmak için muhtaç olduğu vahdetin adıdır. Dolayısıyla insan, bütünlüğünü ve tamlığını bu sentezin sağlıklı işletilmesiyle bulacaktır, bulmaktadır. Safa'nın, bu çalışmanın konusun teşkil eden, *Fatih-Harbiye'* si de nefis mücadelesinin belli bir sentez sonucunda "kendini bulma" sııyla sonuçlanan bir romandır. Bu nefis mücadelesinin mekânsal ve kültürel gelgitlerini, çatışma ve uzlaşmalarını irdelemek, sentezin anlam bulduğu zemini görmek açısından önemli olacaktır.

Genel Kurgu, Zaman ve Şahıslar

Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi* eserinin "Tanzimat'tan Sonra Aşırı Batılılaşma" adlı makalesinde (Mardin, 2002: 21-79) Türkiye'de modernleşme tecrübesine roman penceresinden bakanların eserlerini irdelemekte, bu eserlerin, Doğu-Batı, ilerici gerici, olarak tasnif ve tahayyül ettikleri dünyaların nirengi noktaları üzerine dikkatleri çekmektedir. Söz konusu makaleye bakıldığında bir dönem okumasına girişen romanların ekseriyetinin benzer bir olay ya da olaylar örgüsüyle kurguyu inşa ettikleri müşahade edilmektedir. Bu romanlar, gelenek ve köklere bağlılığın sürdürülmeye çalışıldığı bir ortamda, batılılaşmayı yanlış anlayan kahramanların, içerisine düştükleri ruhsal –mekânsal açmazları konu edinmektedir. Bu eserler akabinde ya heba olan ömürlerin trajedisi ya da tecdidi iman sadedinde gerçekleşen bir "öze dönüş" finaliyle vicdanların sağaltılması şeklinde kurgulanmaktadır.

Yanlış anlaşılan batılılaşma konusunun Türk insanında, bilhassa genç kuşaklarda meydana getirdiği bunalım ve pişmanlıklar, Fatih Harbiye'nin konusunu teşkil etmektedir (Tekin, 1999: 166). Bir modernleşme tecrübesi üzerinde durulan romanın vaka zamanı 1920-1930 yıllarını kapsamaktadır. Romanda Lozan barışı gerek bireysel bazda gerekse toplumsal planda bir dönüm noktası olarak gösterilmektedir (Günaydın, 2000: 41). Bu dönüm noktası aynı zamanda kültürel karşılaşmaların mekâna

getirdiği bir eksen kaymasının adıdır. Söz konusu karşılaşma romanda zikredilen kimi mekânların yeni terkiplerle karşılanması ve tanımlanma biçiminin bu minvalde oluşunu okuyucuya bildirmektedir. İki dünya arasında gidip gelen tramvayın birbirine uladığı farklı hayatların adıdır Fatih-Beyoğlu hattı. Bu iki dünya arasında adeta bir tampon kurum görevi gören tramvay, özellikle Fatih'te yaşayanların Beyoğlu'nun kimi zaman imrendirici kimi zaman irrite edici dünyasına girişlerini gerçekleştiren bir kordon görevi görmektedir.

Tramvayın, birbirine bağladığı Fatih semtinin Doğu'yu, Beyoğlu'nun ise Batı'yı temsil ettiği romanın kahramanları, bu iki dünya arasında gidip gelen karakterler olmaktadır. Şinasi ve Neriman, Darülelhan'ın Türk musikisi kısmında okumaktadırlar. Sayfalar ilerledikçe, Şinasi'nin ke- mençe, Neriman'ın ud, babası Faiz Bey'in de ney çaldığı öğrenilmektedir. Peyami Safa'nın romanlarından çoğunda benzeri görüldüğü üzere, batılılaşmış tip ise, bir süre Darülelhan'ın Batı musikisi kısmına devam ederek keman dersi alan Macit'tir. Müşterek arkadaşları Macit'le Neriman'ı tanıştırlar. İki dünya arasında gidip gelen Neriman böylece, Beyoğlu'ndaki yaşama biçimini ve zihniyeti temsil eden Macit'le buluşmaya başlamaktadır. Macit, keman çalmak istemiştir, çünkü keman Batı'yı, Neriman'ın nefret etmeye başladığı ud ise Doğu'yu temsil etmektedir (Ayvazoğlu, 2000: 115). Peyami Safa'nın bu eseri, ayrıca 1936 yılında gazetelerdeki şiddetli Doğu-Batı tartışmalarının körüklendiği ve böylece Darülelhan'ın Türk müziği kısmının kaldırılmasına zemin hazırladığı bir atmosferde kaleme almıştır (Ayvazoğlu, 1998: 249).

Roman, birinci ve ikinci iç kısımlarda cereyan eden çatışmalarla şekillenmektedir. Birinci iç kısımda, çatışma, Neriman'la başkaları arasındayken, ikinci iç kısım, Neriman'ın kendi iç dünyasındaki bir hesaplaşmanın olduğu bölümdür. Birinci iç kısımda yeralan çatışmalar ihtilafa; ikinci iç kısımdaki çatışmalar ise uzlaşmaya yol açmaktadır (Tekin, 1999: 179). Çatışma ve uzlaşma eksenli kurguda, roman kahramanı Neriman'ın yaşadığı gelgitlerin kumanda merkezini, Doğu ve Batı müziğini kıyaslaması oluşturmaktadır. Kahramanların yaşadıkları gelgitler ve çatışmalar, yerlilik ve alafrangalığın kimi yerde kesişip kimi yerde çatıştığı noktalarda düğümlenmektedir. Nitekim romanın genel kurgusunun genel itibarıyla çatışma eksenli kurulduğu görülmektedir. Bu çatışmaların yaşandığı zemin ve derinlikler her ne kadar farklı gibi

görünse de temelde bir noktaya yani Şark ve Garp antagonizmasına dayanmaktadır. Ve bu çatışmalarda Peyami Safa'nın yeri kısmen hakemlik olmaktadır. Bir bakıma çatışmanın işlevselliği üzerinden Doğu'da Batı'yı, Batı'da ise Doğu'yu görebilmenin doneleriyle okuyucuyu karşılamaktadır. Bu doneleri sunma biçimi romanda farklı şekil ve şemalarda sunulmaktadır. Bu bakımdan Safa'nın nasıl bir Doğu ile Batı tasavvur ettiğini yakından görmek için romandaki çatışmalara (psikolojik-kültürel-mekânsal vs.) eğilmek gerekmektedir.

Metaforlar-Çatışmalar-Karşılaşmalar

Metaforlar, hem bireysel hem de toplumsal düşünme kalıplarının ve biçimlerinin önemli aktörleridir. İnsan ilişkileri ve kültürler çoğunlukla imgelerce izin verilen metaforlarüzerinden inşa edilmektedir. Lakoff ve Johnson, gündelik kavram sistemimizin temelde doğası gereği metaforik olduğunu dile getirmektedirler. Yazarlara göre “bir kültürdeki en temel değerler o kültürdeki en temel kavramların metaforik yapısıyla tutarlılık içindedir” (Lakoff ve Johnson, 2010: 45). Gerek güncel ve gündelik yaşamda gerekse sanat dünyasında imge ve metaforların çokça yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Özellikle toplumsal sorunlara referansla üretilen sanat ve edebiyat eserlerini; metaforlardan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Fatih-Harbiye de yoğun metaforların ye aldığı, çatışma ve karşılaşmaların bu metaforlar üzerinde yürütüldüğü bir romandır. Mekân, insan, kültür mukayeseleri yoğun metaforik öğelerle bezelidir. Özellikle romanın ilerleyen sayfalarında modernite hayranlığıyla sarhoş olmuş Neriman ile modern dışı bir toplumun mümessili konumundaki babası Faiz Bey arasında geçen bir diyalog enfestir. Hayvanları kendi ontolojik bağlamlarından kopararak medeniyet tartışmasının orta yerine taşıyan bölümde, Neriman miskinlikle suçladığı Doğu'yu kedilere, çalışkan Batı'yı ise köpeklere benzetmektedir:

“Şarklılar kediye, garplılar köpeğe benziyorlar! Kedi yer, içer, yatar, uyur, doğurur; hayatı hep minder üstünde ve rüya içinde geçer; gözleri bazı uyanırken bile rüya görüyormuş gibidir; lapacı, tembel ve hayalperest mahlûk, çalışmayı hiç sevmez. Köpek diri, çevik, atılgandır. İşe yarar, birçok işlere yarar. Uyurken bile uyanıktır. En küçük sesleri bile duyar, sıçrar, bağırır” (Safa, 1995: 48).

Şark'ı miskinlik ve uyuşuklukla eş değerde gördüğü kediye benzeten Neriman'a karşıt babası Faiz Bey, Neriman'ın miskinlik ve tembellik algısını bir sorgulamaya tabi tutmaktadır. Neriman'a, "her oturan adam tembel, her koşan adam çalışkan mıdır?" diye sorarak, ama cevap beklemeksizin, devam etmektedir:

"Kimi adam vardır ki sabahtan akşama kadar oturur ve düşünür. Onun bir hazine-i efkârı vardır, yani fikir cihetinden zengindir; kimi adam da vardır ki sabahtan akşama kadar ayaküstü çalışır, mesela bir rençper, fakat yaptığı iş dört tuğlayı üste koymaktan ibarettir. Evvelki insan tembel görünür velâkin çalışkandır, diğer insan çalışkan görünür velâkin yaptığı iş sudandır. Zira birisi maneviyat ile zihin gayretiyle yapılan iştir. Maneviyat daima daha âlidir, vücut sefildir. Yapılan işlerin farkı da bundandır" (Safa, 1995: 50-51).

Neriman'ın Doğu'yu miskin, uykucu ve lapacı olarak görmesine mukabil Batı'yla özdeşleştirdiği Beyoğlu'nun kalabalık, geceleri bile uyanık ve ayakta olan sokaklarını idealleştirmesine babası Faiz Bey, önemli reddiye-ler dizmektedir. Faiz Bey'e göre, çok hareketlilik ve çeviklik her zaman iyiye yorulamayacağı gibi; yavaş hareket etmek de uyuşukluk anlamına gelmemektedir. Faiz Bey'in hız ve harekete olan eleştirileri, modernitenin telkin ettiği hatta yücelttiği hız kavramına farklı bir veçheden bakmayı salık vermektedir. Bilindiği üzere modernitenin ürettiği eylem ve söylemlerin önemli bir kısmı dakik ve seri davranma üzerine kuruludur. Kundera (1996: 37-38), yavaşlığın derecesinin anımsamanın yoğunluğuyla doğru; hızın derecesinin ise unutkanlığın yoğunluğuyla doğru orantılı" olduğunu söylerken benzer duygular taşımaktadır. Derin düşünme ve sükûneti dahi tüketen, tüketim olgusunu kendisine bir eksen kabul edip bu meyanda hareket eden modern dünyanın, yavaşlığa tahammülünün olmadığını söylemek gerekmektedir.

Temel çatışma noktası Doğu Batı olmakla beraber bu çatışmanın çevresinde birtakım başka çatışmaların var olduğu görülmektedir. Bu çatışma unsurları da genel itibarıyla modernite ve gelenek (modern dışı) kavşağında yaşanan, yaşanacak olan gerilimlerin düğümlendiği noktalar olmaktadır. Özellikle kişilerin ruh hâlleri ve mekânlar arasındaki yaşanan huzursuz gidiş-gelişler, romanın gezindiği yerler arasındadır. Romanda, yukarıda ifade edildiği üzere, temelde Doğu-Batı çatışması esas alınırken bir takım metaforlardan yararlanılmaktadır. Safa, modern ve modern dışı

toplum analizinde kullanmak için bir takım terkipleri yardımına çağırmaktadır. Eski-Yeni tartışması, Fatih/Beyazıt-Beyazıt/Şişli, Ud-Keman, Alaturka-Alafranga, Faiz/Şinasi-Macit/Dayı Kızları, Tramvay-Macit'in otomobili, Kedi-Köpek, Madde-Ruh gibi çatışmaların yanı sıra; Fatih'in eğri büğrü sokakları ile Beyoğlu'nun düz caddelerini, modernite ile gelenek arasındaki çatışmanın mekâna yansımaları şeklinde okumak mümkündür. Özellikle Şinasi ve Macit üzerinden sembolik bir Doğu-Batı çatışmasının yaşandığını söylemek gerekmektedir. İki karakter arasında kalan Neriman adeta yeni inşa edilmekte olan Türkiye toplumunun ruh hâlini imlemektedir. Burada özellikle mekânsal farklılık çatışmaları ile kahramanların temsil ettiği dünyalar önemli bir yere oturmaktadır.

Mekânlar ve Çatışmalar

Romanda mekânsal çatışmalardan çokça bahsedilmektedir. Neriman'ın içerisine girdiği ruh hâli mekânları birbirine karşıt konumlandırmalar biçiminde düşünmeyi doğurmaktadır. Eserde, Fatih ve Beyoğlu'nun birbirinden farklı dünyaları şu ifadelerle anlatılmaktadır:

"Fatih sokakları, Beyoğlu caddesi, başörtülü kadınlar, sarıklı adamlar, otomobiller, şahnişleri çarpılmış, kaplamaları çatlamış tahta evler, karanlıklar, helvacı sesleri, apartmanlar, kuvvetli elektrik ışıkları, Maksim salonu. Şinasi'nin odası, yerde notalar, Şinasi'nin kabarık saçları, sinemada gördüğü Avrupa salonları, insanlar arasındaki ince münasebetlere ait birçok intibalar, büyük bir kilise kapısı, Beyoğlu'ndaki kapalı çarşılar, yüksek taş binalar arasında şerit kadar ince bir mavi hava görünen sokaklar, Fatih Camii'nin avlusu, ezan sesleri, yangın korkuları, beşik gıcirtısı" (Safa, 1995: 47).

Fatih ve Beyoğlu, eşyadan genel görünüme kadar her yönüyle birbirinden oldukça farklı iki ayrı semttir (Tekin, 1999: 173). Fatih-Harbiye, bir milletin mekâna yansıyan ruhunu ele almaktadır. Mekânlar arasındaki farklılıklar bu ruhun hayatı kavrama estetiğine göre şekillenmektedir. Mekânlar ve insanlar arasındaki uzaklık, bir taşınmanın bir kopuşun ardından ortaya çıkar. Bu bakımdan Fatih-Harbiye adlı eser, insanın bir mekânda benimsediği değerlerden kopup, yeni değerler dünyasına taşınması yani yola çıkmasıdır (Şahin, 2010: 147). Bu iki dünya arasında geliş gidişler tramvay vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Tramvay, iki semti

birbirine taşıyan, bağlayan çok önemli bir vasıta olmasının yanında, birbirinden farklı iki ayrı kültürel dünyayı da birbirine ulamaktadır. Safa burada okuyucuyu, özellikle modernitenin teknolojik yollarla ne tür bir kültürel kopuş meydana getirdiği üzerinde düşündürmektedir.

Şehir içi ulaşım olanaklarının gelişmesi, Avrupa kentlerinin küçük ölçekte bir örneği olarak nitelenen Beyoğlu ile kentin modern dışı biçimlerini sürdüren semtlerini birbirine bağlayarak, modern ile modern olmayan arasındaki karşılaşmaları ve etkileşimi olanaklı kılmaktadır. Safa, bu olguyu romanın ana eksenini kullanarak, Fatih ile Harbiye arasındaki gidiş ve gelişleri olanaklı kılan tramvayı odağa almıştır (Aksoy, 2009: 111). Şahin'in ifade ettiği gibi (2010: 148) her yola çıkış, bir ayrılışın, bir sınavın başlangıcıdır. Bu yüzden Neriman, tramvaya her bindiğinde kendi geleneksel değerlerini demirden bir vagonun içine hapsedmektedir. Metayla kuşatılan gelenekler, metanın hükmediciliği karşısında kendilik değerlerini yitirmektedir. Semtler arasındaki eylemsel ve düşünsel taşınma, kayboluşu, bilinmezliği simgelerken toplumsal anlamda, bir milletin kendi kökünden kopuşunu ifade etmektedir. Bu yönüyle eser, bireysel anlamda kökten ayrılış, kökle kavga ve kökene dönüşü ortaya koyarken, toplumsal anlamda ise değişen dünyanın köksüzlüğünden bahsetmektedir. Köksüzlük, Faiz Bey'in, Şinasi'nin, Ferit'in ve Fatih'in ölümünü simgelerken, Macit, Beyoğlu ve Harbiye, insanın değişime ayak uydurmak için kurdukları dünyayı simgelemektedir. Bu açıdan roman, simgesel anlamda ülkü değerler ile karşıt değerler arasındaki dramatik aksiyonu devamlı yükseltmektedir. Bu gerilim, udun tellerinin kopması, geleneğin sesinin kısılması ve kültürel değerlerin sığlaşmasına sebep olmaktadır.

Eserde Fatih ve Harbiye arasında mekik dokuyan Neriman'da Fatih Harbiye olarak ikiye ayrılan semtlerin yanı sıra bu semtlerde bulunan bazı mekânlar önemli bir nokta olmaktadır. "Neriman'ın "bakış açısı" ndan çeşitli yönleriyle sunulan söz konusu açık mekânların yanı sıra, vakanın seyri üzerinde rol oynayan bazı kapalı mekânlar da vardır. Bunlar arasında Darülelhan'ı, Süleymaniye'deki köhne konağı, Nerimanların evini; Beyoğlu kesiminde yer alan Perapalas'ı, Maksim Gazinosu'nu, Löbon Pastanesi ve Neriman'ın dayısının Şişli'deki evini" (Tekin, 1999: 173) saymak mümkündür. Bunlar arasında Löbon pastanesi farklı bir yerde durmaktadır. Beyoğlu'ndaki bu mekân, Fatih'in geleneksel pastacı, muhallebici dükkânlarıyla karşılaştırılmaktadır ve Neriman'ın gözünden

tercih edilmektedir. Burası bir buluşma mekânıdır. Neriman burada Macit'le buluşmaktadır. Neriman burada her şeyi temiz ve güzel bulmaktadır. Zevkli bir kadın eliyle döşenmiş küçük bir ev odası gibi görmektedir burayı. Baş başa konuşmaya müsait bir yerdir (Çetin, 2012: 26). Eserde Neriman'ın bu mekân hakkındaki düşünceleri şu ifadelerde verilmektedir:

“Her şey temiz, her şey güzel. Zevkli bir kadın eliyle döşenmiş küçük bir ev odası gibi ve baş başa konuşmaya ne müsait! Pastacı, muhallebici gibi yerleri daima bir dükkân fikriyle beraber düşünmeye alışmış Neriman için, bu mahrem küçük salon yepyeni bir şeydi” (Safa, 1995: 35).

Neriman, bu mekânlar arasındaki gidiş gelişlerde önemli açmazlar içerisinde kendisini bulmaktadır. Bu mekânlarındikotomisi Neriman'ı hem heyecanlandırmakta hem de umutsuzluğa sürüklemektedir. Bu umut ve umutsuzluk durumu Neriman'da bir bocalama ve kararsızlıkla beraber gitmektedir. Genç'in ifade ettiği gibi (1992: 353) bir yandan Macit, Beyoğlu, Löbon Pastanesi, Maksim Salonu, keman vs. ile Batı, diğer yanda Fatih, Şinasi, Faiz Bey, alaturka musiki, tasavvuf, ezan sesleri, muhallebici ile Doğu tasvir edilmektedir. Neriman ise kendisini, Batı ya da Doğuyu seçmek durumunda hisseden kararsız bir genç kız profili çizmektedir. Bu kararsızlık hâlinin getirmiş olduğu “kendinden olanı beğenememe” durumunun Neriman'da bir hayli etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Doğu ile Batı kıyaslamasında kendi semtine bakışı olumsuzluklarla bezeli iken Batı olarak gördüğü Beyoğlu'ndaki herşeyi idealize etmektedir:

“Oturdüğüm mahalle, oturdüğüm ev, konuştuğum adamlar çoğu sınıme dokunuyor. O Fatih meydanının önünden geçerken meydan kahvelerinde bir sürü işsiz güçsüz, softa makulesi adamlar oturuyorlar. Biraz temizce giyindin mi insanın arkasından fena fena bakıyorlar, kim bilir neler söylemiyorlar, insan yolda bile rahat yürüyemiyor. Sonra dükkânlarınhâli nedir? Adım başına aşçı ve kahve. Erkeklerin işi gücü kahvede, caminin önünde oturup sokağı seyretmek. Dün Tünel'den Galatasaray'a kadar dükkânlara baktım. Esnaf bile zevk sahibi insan bir bahçede geziyormuş gibi oluyor. Her camekân çiçek gibi. En adi eşyayı öyle biçime getiriyorlar ki mücevher gibi görünüyor. Sonra halkı da bambaşka. Dönüp bakmazlar. Yürümesini, giyinmesini bilirler. Her şeyi bilirler canım” (Safa, 1995: 29).

Neriman'daki bu mekânsal ve ruhsal mukayeseler esasen iki farklı kültürün eş ölçülemez noktalarının acımasızca ele alınmasıdır. Kendi semtindeki mekânları değerlendirirken esasen içerisine düştüğü Batı aklının açmazlarının farkında değildir. Özellikle ölüm ve mezarlık hakkında arkadaşı Fahriye'ye kurduğu cümleler, modernitenin ölüm hakkındaki kanaat yahut beklentilerine denk düşmektedir:

“Allah aşkına bak! Yol üstünde mezarlık olur mu? Koskoca cadde... Ortasında mezarlık... Mezarlar arasında yaşıyoruz” (Safa, 1995: 31).

Kadim geleneklerde ya da modern dışı diye tabir edilen kültürlerde ölüm ve ölümlü her an hatırlatan mekânlar olan mezarlıklar, toplumsal ilişkilerin gündelik seyri içerisinde yer almaktadır. Mezarlık ve ölüm, toplumsallaşma süreçlerinin dışında yer almasının aksine temel toplumsallaştırıcı araçlar konumundadır. Ancak modern zamanlarla beraber ölüm, gündelik yaşamın bir parçası olmaktan çıkmış, çıkarılmıştır. Modern düşüncenin ölüme olan yaklaşımını eleştiren Göka, modernitenin beslediği düşünme biçimleri neticesinde ölümün, toplumsal bir olay olmaktan çıktığını söylemektedir. Yazara göre “can çekişen, ölmekte olan birisinin yanında olmak, ölünün yanında durmak, cenazeyi beklemek, uzun süren taziyeler hemen hiç kimsenin istemediği şeyler hâline gelmiş”tir (Göka, 2009: 30). Dolayısıyla ölüm ve ölme olayının kendisi, modern dünyanın uzun yaşam odaklı söylemlerine ters düşmektedir. Yani modern düşünme biçimi ölümü görmek istememektedir. Neriman'ın, mezarlıkların kentin dışında tutulması gerektiğine dair yaklaşımını bu açıdan düşünmek mümkündür.

Mekânlar arasındaki farklılıklar, modern ve modern dışı düşünme biçimleri arasındaki farklılıkları ele veren doneler olmaktadır. Bu farklılıklara zaman faktörünü de eklemek gerekmektedir. Modernitenin hararetli ve hareketli dünyasına mukabil modern dışı kültürler farklı bir zaman tanzimine sahiptirler. Çetin'in ifade ettiği üzere (2012: 24) eserde Beyoğlu Amerika'nın New York kentine benzetilmektedir. Bu semt Neriman'a göre mahşer gibi kaynamakta, herkes ayakta, uyanıktır. Neriman, fırsatını bulduğunda Fatih'ten Beyoğlu'na kaçan modern bir figürdür. Fatih-Harbiye tramvayı Neriman'ın bütün arzularını şiddetle uyandıran ciddi bir uyarıcı hâline gelmiştir. Onu görür görmez hemen Beyoğlu'na çıkmak istemektedir. Neriman'a göre Fatih'ten Beyoğlu'na geçmek, büyük bir seyahat yapmak anlamına gelmektedir.

Karakterler ve Kültürel Haritalar

Peyami Safa, eserlerinde genel itibariyle karakterlerin iç dünyaları üzerinden bir mukayese yapma yolun tercih etmektedir. Karakterlerin içerisine doğdukları dünyanın, kültürün yapısını da derinlemesine ele alan yazar, kurguları ekseriyetle zıtlıklar üzerine inşa etmektedir. Safa böylesi bir yolu, içerisinde bulunduğu döneme dair gözlemlerine dayandırmaktadır. Moran'a göre (1995: 167) Safa, ilk romanlarını kaleme aldığı yıllarda İstanbul'daki çevresinde, bir yandan, köklerinden kopmuş, ahlakça çürümüş, para ve zevk için yaşayan bir zümre; bir yandan İslami geleneklerle yetişmiş, milli ve manevi değerlere bağlı, yurtsever, dürüst bir zümrenin var olduğunu görmekte ve bunların karşıtlığını Batı-Doğu çatışması çerçevesinde ele almaktadır. Bu iki dünyadan birincisinin kokuşmuşluğunu, ikincisinin ise sıhhatli oluşunu göstermeye çalışmaktadır. Böylesi bir tasnif romanlarının geneline hâkimdir. Toplumsal sorunlar üçü erkek biri kız başlıca dört kişinin rol aldığı bir aşk öyküsü üzerine oturtulmaktadır. Erkeklerden biri Batı, öteki Doğu'yu temsil etmektedir; ikisi arasında kararsız bir genç kız vardır. Ve yazarı temsil eden, bilgili ve Doğulunun dostu olan bir adam yer almaktadır.

Safa eserlerinde hızla artan Frenkleşmenin ve batılılaşmanın olumsuz yönlerini kurgulamaktadır. Batılılaşmanın, yanlış anlaşılan ve anlaşılmakta olan boyutlarını dillendirmektedir. Kahramanlarını, kadın-erkek tipolojilerini bu hikâyeye göre oluşturmaktadır (Tecim, 2015: 203). Batılı tipin savunduğu başlıca değerler, Safa'ya göre, Batı uygarlığına özgü değerler: para, maddi başarı ve hazza dayanan bir ahlak anlayışı; Doğulununkiler ise Türk-İslam uygarlığından gelen manevi değerler ve dine dayalı bir ahlak anlayışı" dır (Moran, 1995: 170). Batı medeniyetinin okülersentrik olduğundan dem vuran Safa, Doğunun hikmetli dünyasında Frenkleşme çabalarının toplumu nasıl bir yıkıma sürükleyeceğini şu veciz ifadelerle dile getirmektedir:

"Garp medeniyetini, içtimai müesseselerin köklerini ve bunların tekâmül tarihlerini anlamakla değil, yalnız gözbebekleriyle seven geri milletlerin bina, lüks ve süs hasreti içinde emekliyoruz. Ensesinde gümüşlü tilkinin gıdıklayışını hissetmeyen Türk kadını bedbaht, nişan yüzüğünde pırlanta kırıntılarının sıralanmadığını gören Türk kızı bedbaht, kübik divanı olmayan ev bedbahttır. Fakat odasında kütüphane,

duvarında resim, rafında kitap olmayan ev bedbaht değildir. Zengin ailelerimizde Avrupa medeniyetini poker ve viski temsil ediyor. Bugün Avrupa'yı yıkan bütün sefahat tanrıları Türkiye'yi yapmaya gelmişlerdir" (Safa, 1970: 39).

Fatih Harbiye romanındaki kahramanlar da diğer romanlarına benzer motiflerle süslenerek verilmektedir. Romanın önemli çatışma noktalarından birini oluşturan karakterler arasındaki farklılıklar, Safa'nın tarzına uygun olarak kültürel çatışma ve uzlaşmaların merkezleri olmaktadır. Romanda bir takım karakterler, kültürel çatışmaların anlamada anahtar rol oynamaktadırlar. Roman, başkarakter olan Neriman'ın iki dünya arasındaki gidiş gelişleri ve netice itibarıyla öze dönüşü işlenmektedir. Neriman'ın yeni bir dünyaya (Batı'ya) açılması, buradaki farklı hayatları, farklı mekânları görmesi ve akabinde yaşanan umut, pişmanlıklar, temel bir sorgulamanın adıdır. Nitekim Günaydın'ın da ifade ettiği üzere (2000: 42) Neriman'ın çocukluk aşkı olan Şinasi ile aralarının gitgide bozulmasına neden olan husus Neriman'ın yeni dünyanın büyüüne kapılmasıdır. Neriman'ın iç dünyasında yaşadığı kültür çatışması ve Batıya hayranlık biçiminde ortaya çıkan yeni ilgi merkezleri çatışmanın fay hatlarını oluşturmaktadır.

Romandaki ana karakterlerden biri olan Faiz Bey, Neriman'ın babasıdır. Faiz Bey alışlageldiği üzere kadim Doğunun bir mümessili olarak sunulmaktadır. Bu bakımdan Faiz Bey, Doğu-Batı probleminin anlaşılması bakımından önemli bir yer tutmaktadır. "Faiz Bey, Şinasi ile birlikte Doğuyu temsil etme gücünü fazlasıyla yerine getirmektedir. O da tıpkı diğer iki karakter gibi Doğulu bir müzik aletiyle (ney) meşguldür. Okuduğu kitaplar da yine Doğulu mütefekkirlerin yazdıklarıdır. Faiz Bey karakteri, Neriman'da vücut bulan, Doğu ile Batı arasında gidip gelen ve çoğu kez Doğu kültüründen uzaklaşıp Batıya meyleden karakterlerin Doğudan yana tercihte bulunmasını sağlayan bir karakterdir. Yine baba karakteri olarak çizilmiş olması ve aile içinde otoriteyi temsil etmesi bakımından Tanzimat romanlarındaki benzeşiklerini andırmaktadır. Baba'nın olmadığı, otorite boşluğunun iyiden iyiye hissedildiği zamanlarda, alafranga hayata eğilimi olan kahramanlar bundan olumsuz yönde etkilenmekte ve en uç durumlarda bu, öz yıkım olarak kendisini göstermekteydi. Fatih-Harbiye'de Neriman'ı alafranga hayattan çekip

alacak olan da temelde baba karakteri olacaktır” (Ay ve Durakoğlu,2012: 34).

Romanın başkarakteri olan Neriman, Fatih ile simgelenmiş aslını inkâr eden bir kızdır. Harbiye’nin “batılılaşma hastalığına” tutulmuş olan Neriman farklı tavırlar sergilemektedir (Yıldırım, 2003: 12). Dolayısıyla Safa, bu eserde toplumun kararsızlığını Neriman adlı bir genç kızın kararsızlığı ile sembolik bir biçimde aktarmaktadır. Safa’nın diğer romanlarındada belirgin olarak, iki seçenek arasındakalan ve kendisi için doğru olanı tek başına belirleyemeyen kararsız kadınlara rastlanmaktadır. Bu karakterlerin ortak özellikleri; şekle, maddeye, lükse, şatafata düşkünlükleridir (Genç, 1992: 352). Çetin’in ifade ettiği üzere (2012: 31)Faiz Bey’in Darülelhan’a devam eden genç kızı Nerimanböyledir. Neriman ayrıca mütereddit, kararsız bir tiptir. Birçok Türk kıızı gibi Neriman da ailesinden ve çevresinden karışık bir telkin almıştır. İki medeniyet yani hem Doğu hem de Batı medeniyetinin ayrı ayrı karışımını içeren bir terbiye almıştır. Annesi ve babası ona hâlis Doğu/doğulu alışkanlıkları kazandırmışlardır.

Neriman, roman boyunca eski ile yeni, Doğu ile Batı, geleneksel ile modern, Şinasi ile Macit, Fatih ile Harbiye arasında kararsızlık, tereddüt, kendi kendisiyle hesaplaşma ve iç çatışma yaşamaktadır. Bu zıt unsurlar arasında sürekli gidip gelmektedir. Romanı sürükleyici kılan en önemli gerilim unsuru bu noktadır (Çetin, 2012: 37). Romanda Nerimankarakteri çevresinde dönen diğer iki karakter Şinasi ve Macit ise Neriman’ın umut hüsrانlarının merkezleridirler. Şinasi, Neriman’ın Doğu’sunu Macit ise Batı’sını oluşturmaktadır. Eserde şöyle denilmektedir:

“Şinasi Neriman’ın gözünde, aileyi, mahalleyi, eskiyi, şarklıyı temsil ediyordu; Macit yeninin, garbın ve bunlarla beraber meçhul ve cazip sergüzeşterin mümessili ve namzediydi” (Safa, 1995: 60).

Macit’in narin elleri ve tırnaklarına mukabil Şinasi’nin kırık tırnakları ve özensiz elleri, Neriman için iyi ve kötüyü ölçmede bir mihenk hâline gelmiştir. Macit keman, Şinasi ud çalmaktadır. Batı’yı temsil eden kemanla Doğu’yu temsil eden ud arasında kararsız bir ruh hâlini yaşayan Neriman’ın ruhunu sağıltacak kişi yine Peyami Safa olmaktadır. Türk filmlerinin klasik mutlu sonlarını andıran bir sonla romanı tamamlayan Safa’nın romandaki yardımcıları Ferit ve yaşlı kadındır. Bu kahramanlar, Batılılaşmanın cilalı dünyasında kaybolmaya başlayan Neriman’ın

ellerinden tutup onu “kendine getiren” birer iç ses olarak arz-ı endam etmektedirler. Batılılaşmanın yanlış anlaşılması ve akabinde yaşanan bunalım döneminden çıkışın anahtarını, iç sesin verdiği pişmanlık duygusuyla harmanlayan Safa aynı zamanda o dönemi okuyanın vicdanına da hitap etmekte, vicdanlara su serpmektedir. Peyami Safa, Neriman karakteri üzerinden topluma bir “öze dönüş” çağrısı yapmaktadır.

Sonuç

Bir topluma dair okuma gerçekleştirmek için sosyoloji ve edebiyat bileşkesini kurmuş metinlere eğilmek gerekmektedir. Edebiyatın süzgecinden geçmiş bir dil ile toplumun nabzını tutabilmiş bir muhayyileden neşet eden eserler şüphesiz ki değerli olmaktadır. Topluma bir şeyler söyleme derdi taşımış edebi eser sadece edebi eser değildir. Tarihsel, kültürel, psikolojik birçok art alanı burada görmek mümkündür. Özellikle kültürel geçiş aşamalarındaki toplumlarda yaşanan sosyo-kültürel, dini, ekonomik vs. değişimlerin, dejenerasyonların ne yöne doğru seyrettiği, bu eserlere bakılarak değerlendirilebilmektedir. Modernleşme tecrübesini Batılı değerler merkezi üzerine kuran Türkiye gibi ülkelerde yaşanan gerek bireysel gerekse toplumsal çalkantı ve sorunlar, böylesi edebi eserler doğurmaktadır. Bu eserler arasında şüphesiz Peyami Safa’nın eserleri önemli bir yer tutmaktadır.

Türk modernleşmesinin hangi mecrada yürümesi gerektiği konusunda ciddi bir mesai harcamış olan Safa’nın eserleri genellikle Doğu-Batı; iyi-kötü; doğru-yanlış gibi dikotomiler üzerinden işlenmektedir. Kahramanlarına biçtiği roller ve tahsis ettiği yerler bu minvaldedir. Doğu-Batı meselesinde Safa’nın fikrî dünyasında ciddi açılım ve açmazların yaşandığı görülmektedir. Nitekim eserlerinde işlediği konular, kahramanların ruh hâlleri ve tasvir edilen mekânların mahiyeti, yazarın Batı ve Doğu’ya bakışının şifreleri olmaktadır. Safa’nın kendisinin de dönem dönem fikri çatışmalar yaşadığı düşünülecek olursa kahramanlarının yaşadığı savrulmaları ve akabinde yaşanan öze dönüşleri anlamak daha kolay olmaktadır.

Burada ele alınan Fatih-Harbiye adlı eserde Safa, kadim Doğunun ürettiği ilişkiler ağının içerisinde doğmuş olan kahramanlarını belli savrulma-

lara sürükledikten sonra kendi kültürüne yeniden davet edici bir yol çizmektedir. Eserdeki başkarakter olan Neriman'ın yaşadığı kültürel şokun neticesinde kendi kültürünü beğenmemesi ve bu durum etrafında cereyan eden hadiseler ele alınırken; eser, okuyucuyu mutlu sona hazırlayacak bir karakteri yardımına çağırarak vicdanları sağaltmaktadır. Eserin böylesi bir misyonla hareket ediyor oluşu, Türkiye'de tecrübe edilen modernleşmeye olan bakışı ele vermektedir. Gerek Safa gerekse kaleme aldığı eserler batılılaşmanın bazı veçhelerini özümseme niyetini okuyucuya açık ederken, toplumsal bozulmaya karşı temkin ve teyakkuz hâlinde olmayı da salık vermektedir.

Kaynakça

- Aksoy, S. E. (2009). *Peyami Safa'nın Romanlarında Modernleşme ve Mekân*. Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alver, K. (2000). "Roman ve Batılılaşma İdeolojisi". *Hece* (39): 26-28.
- Ay, V., Durakoğlu, A. (2012). "Peyami Safa Metinleriyle Muhafazakârlığa Yeniden Bakmak: Modernleşme, Birey ve Düşünme". *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:12. 20. Yıl Özel Sayı(12):21-46.
- Ayvazoğlu, B. (1998). *Peyami: Hayatı Sanatı Felsefesi Dramı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Ayvazoğlu, B. (2000). "Doğu-Batı Açmazında Peyami Safa", *Doğu Batı* (11): 107-131.
- Çetin, N. (2012). "Peyami Safa'nın 'Fatih-Harbiye' Romanının Tahlili". *Vefatının 50. yılında Peyami Safa*. ed. Selim Altıntop vd. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi SBE Yayını: 17-44.
- Genç, A. (1992). "Peyami Safa'nın "Fatih-Harbiye" Adlı Romanında Doğu-Batı Çatışması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (7): 351-356.
- Göka, E. (2009). *Ölme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Günaydin, M. (2000). *Peyami Safa'nın Romanlarında Din ve Aile*. Yüksek Lisan Tezi.Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kösoğlu, N. (2002). *Türk Düşünce Ufukları: Peyami Safa*. Ankara: Alternatif Yayınları.

- Kundera, M. (1996). *Yavaşlık*. 3. baskı. çev. Özdemir İnce. İstanbul: Can Yayınları.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2010). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. 2. baskı. çev. Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Mardin, Ş. (2002). *Türk Modernleşmesi*. 11. baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, B. (1995). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I*. 5. baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öğün, S. S. (1997). *Politik Kültür Yazıları: Süreçler Kişiler*. Bursa: ASA Kitabevi.
- Safa, P. (1963). *Doğu-Batı Sentezi*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Safa, P. (1970). *Seçmeler.haz.* Faruk K. Timurtaş- Ergun Göze. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Safa, P. (1995). *Fatih-Harbiye*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Şahin, V. (2010). "Peyami Safa'nın "Fatih-Harbiye" Adlı Romanında Simgesel Değerler". *Bilig*. (55): 147-164.
- Tecim, E. (2015). "Peyami Safa Romanlarında Sosyolojik İmgelem". *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. (34): 193-206.
- Tekin, M. (1999). *Romancı Yönüyle Peyami Safa*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yıldırımaz, Sinan (2003). "Muhafazakârlık, Türk Muhafazakârlığı ve Peyami Safa Üzerine". *Journal of HistoricalStudies*. (1): 9-18.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ulutaş, E. (2016). Sosyoloji ve edebiyat kavşağında Peyami Safa romanları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 251-270.

Cumhuriyet Öncesi Dönem Türkiye'ye Psikolojik Testlerin Girişi Üzerine Bir İnceleme

Savaş Karagöz *

*Yrd. Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Aksaray /
Türkiye

E-Posta: karagozsavas@hotmail.com

Öz

Cumhuriyet öncesi dönemde başlayan eğitimde yenileşme hareketleri eğitimde öğrenci, öğretmen, şekil-yapı, sistem-teşkilat, öğretimde yöntem ve teknikler konularında olduğu gibi eğitimde bireysel özelliklerinde incelenmesini zorunlu hale getirmiş ve bu durum eğitim ortamlarında zekâ ve psikolojik testlerinde incelenmesine ve uygulanmasına imkân sağlamıştır. Zekâ ve psikolojik testler konusunda İbrahim Alaeddin gibi dönemin eğitimcileri zekâ, hafıza, dikkat, ruhiyat, kabiliyet gibi konularda hem kendi görüş ve tecrübelerini aktarmışlar hem de bu alanla ilgili batılı kaynakların tercümesini yapmışlardır. Psikolojik testler konusunda İbrahim Alaeddin *Zekânın Mukayesesi* ve *Anket Rehberi* isimli önemli iki eseri eğitimcilerinin istifadelerine sunmuştur. Bu çalışmada bu iki eserin yanı sıra ayrıca Stephen S. Colin, "Eğitim (Terbiye) Testler" konusundaki açıklamalarına da yer verilmiştir. 1914 yılında yapılan bu tercümelerde o döneme kadar Avrupa ve Amerika birleşik devletlerinde uygulanan psikolojik testlerin ne kadar çeşitli olduğu görülmüştür. Testlerden yararlanılmanın temel amacı bireyleri tanıma ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme, ruh sağlığı yerinde olmayan ve özel eğitime gereksinim duyan bireylere ilgileri doğrultusunda eğitim verme ve meslek edindirme, askerlik mesleğinde ilgiler ve yetenekler doğrultusunda en üst verimi alma olarak gösterilmiştir. Bu çalışmada: Yaş Düzeyine Göre Zekâ Testi, Devolve Testi (mesleki Test), Psikolojik testler, Terbiye testler, Ordu alfa, ordu beta testleri ve diğer testler üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Zekânın Mukayesesi, Anket Rehberi, Yaş Düzeyine Göre Zekâ Testi, Devolve Testi (Mesleki Test), Psikolojik Testler, Terbiye Testler, Ordu Alfa, Anket Rehberi, Ordu Beta Testleri*

A Research on Introduction of Pyschological Tests into Turkey in The Pre-Republican Period

Abstract

Innovations that started in the pre-republican period obligated the research on student, teacher, buildings, system-organization, teaching methods in education as well as partiucalar characteristics of education, and this situation gave oppurtunity to examine the psychological and intelligence tests in education. Pedagoges in that period such as Ibrahim Alaeddin both shared their experiences and thoughts on intelligence, memory, attention, psychology, ability(talent) and translated the western sources on this field. Upon the psychological test, Ibrahim Alaeddin made available his 2 important works called Zekanın mukayesesi (comparison of intelligence) and Anket Rehberi (Survey Guidance) to the pedagoges (Teachers). In this study, in addition to these works, Stephen S. Colin's statements on "education test" are included. In this translations that were made in 1914 it is observed how various the psychological tests which were applied in Europe and United States were until that time. The primary goal of using those tests is to know the individuals and to guide them according to their interests, to educate the people who are not mentally healthy and provide jobs to them, to get highest efficiency in army according to interests and abilities. In this study, it is emphasized on the intelligence tests according to age levels, Devolve tests (occupational tets), Pyschological tests, Educational tests, Army alpha, beta tests and other tests.

Keywords: *comparison of intelligence, survey guidance, intelligence test according to age levels, Devolve tests (occupational tets), Educational tests, Army alpha, beta tests and other tests.*

Giriş

Cumhuriyet öncesi dönemde başlayan eğitimde yenileşme hareketleri eğitimde öğrenci, öğretmen, şekil-yapı, sistem-teşkilat, öğretimde yöntem ve teknikler konularında olduğu gibi eğitimde bireysel özelliklerinde incelenmesini zorunlu hale getirmiş ve bu durum eğitim ortamlarında zekâ ve psikolojik testlerinde incelenmesine ve uygulanmasına imkân sağlamıştır. Zekâ ve psikolojik testler konusunda İbrahim Alaeddin gibi dönemin eğitimcileri zekâ, hafıza, dikkat, ruhiyat, kabiliyet gibi konularda hem kendi görüş ve tecrübelerini aktarmışlar hem de bu alanla ilgili batılı kaynakların tercümesini yapmışlardır. İbrahim Alaeddin tarafından 1914 yılında çevirisi yapılan eğitimcilerin istifadesine sunulan ve Maarif Nezareti’nin 17 numara ile yayınlanan *“Zekânın Mukayesesi”* isimli eserdir. Bu eserin birinci baskısı eğitimcilerin yoğun talepleri sonucu tükenmiş ve yeni ilavelerle 1915 yılında ikinci baskısı yapılmıştır. Bu eserde genç, yetişkin, veli ve öğretmenlerin zekâ konusundaki yaklaşımları ve zekânın ölçülmesi konusunda yeni geliştirilen testler incelenmiştir.

Çağdaş psikolojik ve eğitsel testlerin kökeni geçmişin antik Çin (MÖ 2200) ve klasik Yunan medeniyetlerine uzanır. Üç önemli gelişme, psikolojik testlerin başlangıcını belirlemiştir (Özgüven, 1994). Çin’de ve daha sonra Yunanistan’da devlet hizmetlerinde çalıştırılacak/orduya alınacak kamu görevlileri ve askerler için kullanılan seçme sınavları. Okul ve üniversitelerde başarı değerlendirmesi için geliştirilmiş ölçme araçları, Avrupa ve ABD’de 19. yüzyılda davranış bilimcilerinin başlattığı ölçme-değerlendirme çalışmalarıdır. Özgüven (1994)’e göre, sistemli olarak psikometri alanında çaba vermiş, test literatüründe isimlerine rastlanan araştırmacılar şunlardır; İngiltere’de Francis Galton (1822-1911), Karl Pearson (1857-1936), Charles Spearman (1863-1945); Almanya’da Emil Kraepelin (1856-1926), Hermann Ebbinghaus (1850-1909) ; İsviçre’de Hermann Rorschach (1884-1922) ; Fransa’da Eduard Sequin (1812-1880), Alfred Binet (1857-1911); Amerika Birleşik Devletleri’nde, James Mckeen Cattell (1860-1944), Henry Goddard (1866-1957), R.S.Woodwort (1869-1962), William Stern (1871-1938), Edward Thorndike (1874-1949), Robert Yerkes (1876-1956), Lewis Terman (1877-1956), Edward Strong (1884-

1963), Arthur Otis (1886-1956), Louis Thurstone (1887-1955), R.B.Cattell (1893-), Henry Murray (1893-1988), David Wechsler (1896-1981), J.P.Guilford (1897-1987), ve Stark Hathaway(1903-), Du Bois 1970. Zekanın ölçülmesinde bireylerin; öğrenme gücü, fikirleri organize edebilme davranışı, adapte etme, problemleri anlama ve soyut sembolleri kullanabilme, problem çözme, sahip olunan bilgi seviyesi, akıl yürütme, anlama, karar verme üzerinde yoğunlaşmaktadır Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, ülkemizde de "psikolojik testler", içinde bulunduğumuz yüzyılın başlarında daha çok diğer ülkelerde geliştirilen testlerin "tercümesi" hareketi olarak başlamış, testler üzerinde geliştirici bir emek ve çaba gösterilmemiştir.

Zekânın Mukayesesi ve *Anket Rehberi* adlı kitaplar tercümeleri yapılarak 1914 tarihinde ilk kez Türk eğitimcilerinin istifadelerine sunulmuştur. Böylece Türk eğitim sistemi içinde psikolojik ölçme ve test tarihinin temellerini 1914 yılına yani II. Meşrutiyet Dönemine kadar götürmek mümkün olmuştur. Psikolojik testleri ile ilgili tercümesi yapılan bu kitapların içeriği aşağıda incelenmiştir.

I. Zekânın Mukayesesi (Karşılaştırılması)

Zekâ Testleri

Bir eğitimcinin, öncelikle dikkat etmesi gereken özelliğin öğrencisinin zekâ özelliklerini tanıması gerektiğini ifade eden İbrahim Alaeddin gerçekçe olarak eğitim ve öğretimde kullanılacak araç ve gereçlerinin öğrencilerin zekâ yapılarına göre seçilmesinin zorunlu olduğunu belirtmiştir (Alaeddin, 1914, 1920a, s:878).

30-40 yıldan beri batılı ülkelerde öğretimin nasıl gerçekleştiğine dair araştırmalar yapmak için Ruhیات laboratuarlarının kurulduğu, psikolojik çalışmaların yapılmaya başlandığı ve özellikle psikolojik- zekâ testlerinin geliştirildiği görülmüştür (Alaeddin, 1914, 1920a, s:879).

İbrahim Alâeddin ruhiyat (psikoloji konusu) konusunda 18. asrın iki yazarı Condillac (*Kondiyak*, 1715-1780) ve Şarlbönne ile Fransız psikoloğu Ribot, Lips, Alman Psikolog Ebbinghous, Dürr, Cenevre Darülfünun muallimlerinden Doktor Cla Parede'nin dikkat ve zekâ üzerine yapmış oldukları çalışmaları incelemiştir (Alaeddin, 1917b, s:468). Zekâ ve dikkatin ölçülmesi konusunda ise şu yöntemlerin kullanıldığını belirterek

dikkatin ölçülmesinde mevcut yöntemleri iki kısma ayırmıştır. Birincisi doğrudan doğruya dikkatin sonuç ve mahsulâtını (ürün) tayin etmek usulü (Vasıtalı ölçme), ikincisi dikkatin lamse, basar, semia, hafıza gibi ih-sasat veya melakattan (duyu organları) birinin vasıtasıyla ölçmek usulü-dür (vasıtasız Ölçme, Test dışı teknikler). Dikkati vasıtalı ölçme: Dikkati ölçülmek istenen kişiye veya gruplara bir takım rakam sıralarının toplamı veya farkı veya çarpımını yaptırmak veya belirli bir sayfa üzerindeki yazıda geçen “ı” harflerini “veya “c” harfleri gibi her hangi bir harfin işaret ettirmek suretiyle yapılan tecrübeler birinci kısma dâhil olanlardır (Alaeddin, 1917c, s:538). (Günümüz Burdon dikkat testi örneğinde olduğu gibi).

İngiliz, Alman, Amerikalılar, Fransız, Rus, vb. milletlere mensup birçok türde testler vardır. Paris Sorbon Darülfünun Müdürü Alfred Beyne ile Doktor Simon tarafından çocukların zekâsını ölçmek için bir takım zekâ testleri geliştirilmiştir. A. Beyne’ ye göre bu testteki amaç gayri-i tabi çocukları sınıfı mahsusaya (Özel eğitim sınıfı) veya gayri tabiler müessesatına (özel eğitime gereksinim duyan bireylere özgü kurumlar) ayırmak olmuştur.

A. Beyne ile Doktor Simon tarafından çocukların zekâsını ölçmeye yönelik, çeşitli zorlukta bilmeceler, eksik cümleleri tamamlama, resim yorumlama, yarım kalmış hikâyeleri tamamlatma, eksik resimleri tamamlama, soyut kelimeleri yorumlama gibi zekâ testleri geliştirilip uygulanmıştır (Alaeddin, 1914, 1920a, s:881).

İbrahim Alaeddin geliştirilen testlerin 3 yaşından 16 yaşına kadar bütün çocuk ve gençler için uygulanabileceğini belirttikten sonra 3-16 yaş arasında kullanılacak testleri yaş dönemlerine göre 11 e ayırarak incelemiştir. Hangi yaş döneminde hangi soruların ve aktivitelerin yapılması gerektiği ise tabloda belirtilmiştir.

II.1. YAŞ DÖNEMLERİNE GÖRE ZEKÂ TESTİ

3 YAŞ DÖNEMİ TESTİ	- Burnunu, ağzını, gözünü sormak - İki rakamı tekrar ettirmek (3-7) (4-6) - İsmi verilen eşyayı resim içinde buldurmak - Babasının ismini sormak - Altı ve yedi heceli bir cümleyi tekrar ettirmek
4 YAŞ DÖNEMİ TESTİ	- Cinsiyetini sormak - Anahtar, çakı gibi metallerin ismini sormak - Üç rakamı tekrar ettirmek - İki resmi karşılaştırmak
5 YAŞ DÖNEM TESTİ	- İki ağırlığı karşılaştırmak - 10 heceli cümleyi tekrar ettirmek - 4 metal parça ismini söylemek - İki parça mukavva ile oyun yaptırmak
6 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Sabah ve Akşamı açıklamak - Çatal, masa, iskemlenin neyi çağrıştırdığı sormak - 12-13 metal parçanın ismini söyleme - Resim üzerinde güzellikle ilgili çıkarımda bulunma
7 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Sağ el ile sol kulağı gösterme - Gösterilen üç farklı resmin tanımını yapma - Gösterilen 9 metalin ismini söyleme - 4 Renk söyleme
8 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Kelebek ile sinek, tahta ile cam, kâğıt ile mukavva arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasını yapmak - 20 ye kadar geriye sayma - Gösterilen resimdeki eksiklikleri tamamlamak - İçinde bulunulan günün tarihini sormak - Beş sayı tekrar ettirmek
9 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Kuruş hesabı yaptıрма - Ülkede kullanılan paraların (madeni- kâğıt para) tanıma - Ayları saydırma
10 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Üçer sayma yaptıрма - Ezberden resim çizdirme - Anlamsız cümlelerin tenkidini yaptıрма (4 adet) - Zor soruları anlama (5 Adet) - Üç kelimeden cümle oluşturma

12 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Üç kelimededen bir cümle oluşturma - Çizgi tamamlama - 3 dakikada 60 kelime söyleme - Merhamet, adalet, iyilik gibi soyut kelimeleri açıklamak, yorumlamak - Kurationsız cümleyi kurallı hale getirme
15 YAŞ DÖNEM TESTİ	- Yedi rakam tekrar ettirmek. - Üç kafiye buldurmak - 26 heceli cümleyi tekrar ettirmek - Üç resmi açıklamak - Herhangi sosyal bir problemi çözme becerisi gösterme
15 YAŞ ÜSTÜ DÖNEM TESTİ	- Kâğıt katlama tecrübesi - Tembellik- Çalışkanlık, icat-keşif, Tekâmül- İnkişaf kavramlarını açıklama yorumlama - Kral ve Cumhurbaşkanı arasındaki üç farkı söyletme

Bu testler okul, hastane ve yetimhanelerdeki öğrenci ve çocukların zekâlarını ölçmek için yardımcı olmakla birlikte öğretmenlere öğrenciler hakkında birçok fikir verebilmektedir. İ. Alaeddin yukarıdaki tabloda verilen testi 50’nin üzerinde çocuk ve öğrenciye yarım ve bir saatlik zaman süresince uygulamıştır. Elde etmiş olduğu sonuçlarla ilgili olarak öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki düşünceleriyle test sonuçlarının aynı olduğu görülmüştür. İbrahim Alaeddin tarafından 1914 tarihinde uygulanan bu psikolojik testin ülkemizde uygulanan ilk zekâ testi olarak kabul edebiliriz. Çevirisi yapılarak ülkemizde kullanılan bu testin içeriğinde ülkemiz koşul ve şartlarına uymayan kelimelerin varlığı dikkati çekmiş, öğretmenlerin bu kelimelerin yerine bize kelimeler bularak uygulanması önerilmiştir. (Alaeddin, 1914, 1920a, s:884).

II. 2. Devolve Testi (Anket Rehberi)

İbrahim Alaeddin tarafından 1914 tarihinde çevirisi yapılan diğer çalışma ise 132 madde içeren “*Anket Rehberi*” adlı eser olmuştur. Eserin 79. Madde ile 94. Maddesi arası bireylerin zekâ, ilgi ve yeteneklerini doğrudan ölçmeye yönelik olduğundan ve öğretmenlerin bu konuda öğrencilerini daha iyi tanıma ve yönlendirme katkı sağlayacağından bu 15 madde şu şekilde sıralanmıştır (Alaeddin, 1914, 1920a, s:886).

1. Çocuğun okul içindeki başarı durumu. Pekiyi, iyi, orta, zayıf.

2. Eğitim öğretimin bir kısmına diğer kısmından daha mı kabiliyetli (sayısal, sözel, teorik, pratik).
3. Bazı derslere dikkat çekici şekilde gayret gösteriyor mu?
4. Resim, el işleri derslerine mi daha fazla gayret gösteriyor yoksa teorik derslere mi?
5. Okumayı mı seviyor yoksa araştırmayı mı?
6. Kendisini araştırmaya sevk eden düşünce yapısı nedir? Hafızasında araştırmadan hangi konular kalmıştır (Mantık, matematik, hayvanlar, bitkiler, Tabiat, Uzak ülkeler, seyahat, maddi eşya, aletler, makinalar, sosyal olaylar, siyasi-tarihi-hayata ait olan olaylar, güzel sanatlar, şiir- musiki, esrarengiz-gizemli şeyler vb.)
7. Sınıftaki diğer çocuklara göre hangi konulara daha az ve daha çok önem veriyor?
8. Dikkat derecesi nedir? Kendini ilgilendirmeyen konular üzerine de dikkatini verebiliyor mu?
9. Olaylar ve fikirler arasında bağlantıyı kendiliğinden kurabiliyor mu?
10. Bu kavrayışlarında isabet var mı?
11. Süratle karar verme becerisine sahip mi, başkalarının fikirlerine saygılı mı veya başkalarının ona olan itirazını kabullenmede kabiliyetli mi?
12. Zekâsını teorik işlere mi yoksa pratik işlere mi kullanıyor)
13. Yorumlama gücü nasıl ve yorumlama kaabiliyeti var mıdır?
14. Kendi özellikleri hakkında hüküm verme kaabiliyeti var mıdır?
15. Düşünerek hareket ediyor mu? Yaptığı hareketler üzerine düşünüyor mu?

1914 yılı itibarıyla ülkemizde psikolojik, zeka, dikkat gibi testlerin yeni yeni tanınmaya başlandığı görülmüştür. Özellikle ilkökul öğretmenlerin bu testleri kullanmaları önemle tavsiye edilmiş ve bu konuda Darüleytam Genel Müdürü Selahaddin Bey'in yetimhanelerde kalan çocuklar üzerinde çalışmalar yaptığı belirtilmiştir (Alaeddin, 1914, 1920a, s:888).

Ülkemizde gerçek anlamda eğitim ve öğretimin gelişmesi için çocukların en iyi şekilde yukarıda incelenen testler vasıtasıyla incelenmeleri aynı zamanda bu incelemeler sonucuna göre yönlendirilmelerinin önemi Cumhuriyet Dönemi öncesinde belirtilmiştir.

III. Terbiyevi Testler (Psikolojik Testler)

Amerika'da on yıl öncesine kadar zekâ testleri ilkel bir halde idi. Binet ve Simon testleri ruhen zayıf çocukların tayin ve tasnifi için kullanılmıştır. Bu memlekette bu sahada ilk adımları *Goddard* atmış, *Kullman* ile *Huey*'de tek tük olsa da neşriyata epey ilave yapmışlardır (Colin, 1923, 1925a, s: 22).

Psikologlar toplantı programlarında zekâ testlerinin münakaşasına, diğer mevzulardan çok daha önem vermişlerdir. Eğitimci ve öğretmenlerin de toplantılarında bu konular en çok dikkat ve çekmiş ve okullarda uygulanan Test programları ile elde edilen sonuçlar eğitim ve idare işlerini düzenleme yolunda kullanılmıştır. Zekâ testlerinin gelişimi ve standardizasyonu başlıca dört sonuç vermiştir. Bunların ikisi fertleri, diğer ikisi zümrelere tatbik edilmiştir. Bunlar şunlardır (Colin, 1923 1925a, s: 24).

1. Binet testleri ile yeni düznlemeler ve ilaveler
2. Fertlere tatbik edilecek performans testleri, çeşitli şekil tahtası testleri, Puzzle testleri, resim testleri vb. Bu cümleye dâhildir.
3. Ordu alfa zümre zekâ testleri, ekseriyet itibariyle lisanî mahiyette olan kâğıt kalem testleri.
4. Ordu beta zümre zekâ testleri, kâğıt kalem, iş testleri ki (küçük çocuklara okuma yazma bilmeyenlerle İngilizce bilmeyen zümrelerin imtihanında kullanılmak içindir).

III.1. Psikolojik Test Şeklinin Gelişimi

Binet ve Simon 1905' te çıkan *Anneepyschologique* isimli ansiklopedi de okul çocuklarının zekâlarını tanımak amacıyla tertip ettikleri testler mecmuasını neşr etmişler. Bu testler Paris okullarında ruhen malul çocukları, normal olanlardan ayırmak ve malul olan çocukları kabiliyetlerine en uygun eğitimi vermek amacıyla düzenlenmiştir. Böylece psikoloji ve eğitim-öğretimde ruhi testler subnormal ve malul çocuklara eğitim verme

teşebbüsünden doğduğu görülmüştür (Colin, 1923, 1925a, s: 26). Ruhi test konusunda en fazla çalışma Amerika'da olmakla beraber Binet testlerinin bu memlekette gelişimi gecikti. Goddard ruhen zayıf çocuklara ait bir mektepte ruhiyat mütehassısı olarak bulunuyordu. Bu testleri ilk defa 1908 de öğrendi. Ve aynı senenin kanuni evvelinde 1905 testleri hakkında bir makale yayınladı. Goddard diyordu ki; *"bu yol ile zekânın derecesini tayin etmek imkânsız görünüyor. Bu tarz pek kolay ve pek sadedir"*. Goddard, *Bine t* testlerini 400 ruhen zayıf olan çocuklara, daha sonra ise 2000 normal çocuklara uygulamıştır (Pedagojik Seminerler, cilt 17, numara 3, Eylül 1910).

Binet'in açtığı çığırda ilerleyen zekâ testleri gelişimlerine devam etmekle beraber ruhiyatçılar, şahısların bazı fiziki ve ruhi kabiliyetlerce birbirinden nasıl farklarla ayrıldıklarını keşif için muhtelif testlerde kullanmışlardır. Bireysel kabiliyetlerin incelenmesi İngiltere'de Galton ile başlamış ve 19. Asrın son on senesinde o sıralarda J. M. Cattell Pensilvanya ve Kolombiya darülfünunlarında ruhi testler tatbik etmiştir (Colin, 1923, 1925a, s: 27).

Diğer bir test ise Squin'in **şekil tahtasıdır** Aşağı derecede zekâlı çocukların zekâlarını ölçmek için "Şekil tahtası" usulünü önemli bulmuştur. Şekil tahtası usulü muhtelif şekilde tahta parçalarını o şekillere göre oyulmuş yuvalarına yerleştirmek işinden ibarettir. Bu testlerin diğer bir çeşidi de çeşitli parçaların birleşerek bir resim meydana getirmesi tarzıdır. Buna **puzzle** denir. Healy'nin testi bu türdendir (Colin, 1923, 1925a, s: 32).

Resim-Puzzle testleri son zamanlarda iş testleri arasında çok tercih edilmektedir. Bu testte resim muhtelif parçalara ayrılmıştır. Bu testte amaç ayrılmış olan parçaların birleştirilerek resmin tamamlanmasıdır. Resim testinin diğer bir çeşidi de bir sıra resimlerinin toplamıdır. İş testlerinden diğeri ise **Dolambaç testleri**dir. Bu teste ilk zamanlarda hayvan zekâsının tespiti için başvuruluyordu. Porteus dolambaç testini ruhen zayıf insanlara tatbik edilmek üzere düzenlemiştir. Dolambaç testinin insanlar için yapılan tarzı kâğıt ve kalem ile yapılan bir iş testi şeklindedir. Bundan başka testleri tatbik edecek kimselerin bu iş için hususi bir maharet sahibi olmaları da iktiza ediyordu. Zümre testleri her ne kadar 1917 den evvelde tatbik edilmekte ise de asıl büyük gelişimini ordu testi denilen testlerin oluşturulması olmuştur (Colin, 1923, 1925a, s: 33). Çeşitli sonuçlardan

sonra orduda okuma bilenlerin zekâlarını ölçmek için tertip olunan ordu alfa testleri ile okuma bilmeyenlere mahsus ordu beta testlerinin gelişimi olmuştur. Ordu testleri büyük oranda zümrelere tatbik edilen kâğıt kalem testlerin ilk örnekleridir. Alfa testlerinin kaynağı az çok ferdi farkların tayin için yapılmış çeşitli ruhi testlere bağlıdır. “Beta” testleri iş testleri ile daha sıkı bir bağlantıya sahiptir (Colin, 1923, 1925a, s: 36).

Ordu testlerinin sonuçları o kadar memnuniyet vermiştir ki 1919 da mekteplerde, kolejlerde, darülfünunlarda alfa testleri tatbik edilmiştir. Bundan evvel 1918 yılı başlarında Brown Darülfünun testleri denilen testler “Darülfünun talebesi ordu talim heyeti” ile Brown’daki bahriye askerleri üzerine uygulanmıştır (Colin, 1923, 1925a, s: 37).

Kullanılan diğer diğer testler ise: Fernald’ın Şekil Tahtası Testi, Performans Testleri, Lisan Bilgisi, Kelime Testleri, Karışık Cümleler Testi, Terman’ın Tamim Testi, Kavrama Testi, Kıraat Testleri, Fiziki Münasebetleri Kavrama Testi, Kapalı Kutular Testi, Akli Ehliyet Testleri, Kâğıt Kesme Testleri, Şekil Tahtası Testi, İstikamet Yön Bulma Testleridir (Colin, 1923, 1925a, s: 38).

III.2. Eğitim ve Öğretimle ilgili testler

Belli bir grup ve takım belli bir amaç için geliştirilen zekâ testi usulü en büyük hızını ordu testlerinden almıştır. Bu gün kullanılmakta olan kâğıt kalem testleri az çok, doğrudan doğruya ordu testleri esasına göre tertip edilmiştir (Colin, 1925b, s:35). Takım testleri, okul bilgisinden ziyade mümkün olduğu kadar bireysel zekâyı yani okulu tahsil değil, ruhu kabiliyeti ölçebilecek bir tarzda olmasına önem verilmiştir. Testler öyle düzenlenmiştir ki, psikolojik olarak en düşük zekaya sahip olanlar az çok bir not kazanabildiği gibi, en yüksek zekâlılar da yüksek notlar kazanmaktadır (Colin, 1925b, s:36).

III.2.1. Ordu Alfa Testleri: 1917 senesi başlarında Amerika ordusuna mensup 80.000 asker üzerinde uygulanmıştır. Ordu alfa testinin birinci bölümü *İstikamet testidir*. Bu test sözlü olarak uygulanır. Ordu alfa da iki numaralı test basit *Hesap Meseleleridir*. Bu testin benzeri Stanford Bi-

net testinde mevcuttur. Bu testler tahsil derecesini ölçmek için ilk mekteplerde daha çok kullanılan zümre zeka testidir. Ordu Alfa da üç numaralı test *“akli selim” veya “en münasip sebep”* testidir. En basit çeşidinden ameli bir muhakeme kabiliyetini oldukça yüksek derecede ti tespit edecek kadar güçleştirilmesi de mümkündür. Ordu Alfa da dört numaralı test *“aynı-zıttı testi”* dir. Çifter çifter bir atkım kelimeler yazılır karşılarını aynısı-zıttı kelimeleri konur. Bu testlerin karşılığı Stanford Binet testlerinde yoktur. Ordu Alfa da beş numaralı test *“karışık cümle”* testidir. Karışık verilen kelimelerden doğru yargılar veren cümleler oluşturularak yapılır. Bu testlerin karşılığı Stanford Binet testlerinde 12 yaş seviyesine mahsus olan testler de görülür. Bu zümreden başka bir testte karışık bir cümleye, cümle ile alakası olmayan bir kelimenin ilavesi şeklindedir. 7 ve 12. sınıflara, kolejlerin ilk sınıflarına mahsus ruhi kabiliyet testleri arasında bu tarz *Miller* testleri sayabiliriz. Ordu Alfa da altı numaralı test *“rakam tamamlama”* testidir. Bu test Stanford Binet testi içinde mevcut değildir. Bu testler *Dearborn* tarafından geliştirilmiştir. Matematiksel işlemlerde toplama, çıkarmada verilmeyen rakam yerlerine nokta konularak, noktanın olduğu yere hangi rakamın gelmesi gerektiğinin bulunmasıdır. Ordu Alfa da yedi numaralı test *“Müşabiheler” veya “karışık münasebetler”* testidir. İlk iki kelime bir cihetten birbirine benzerdir yani uygundur. Bu iki kelime arasındaki ilişki dikkate alınır sonra hangi üçüncü kelime bu kelimelerle uygundur altı çizilir. Ordu Alfa da sekiz numaralı test *“zihni malumat”* testi. Cümlede boş bırakılan yere verilen kelimelerden en doğrunun yazılması istenerek yapılır (Colin, 1925b, s:35).

Sonuç olarak bu testlerin hiç biri ilk defa olarak ordu alfa’da ortaya çıkmış değildir. Hesap meseleleri ve karışık cümle testleri hemen hemen aynısı Stanford Binet’ten kopya edilmiştir. İstikamet ve talimat testleri, en uygun sebep testi, Stanford Binet testindeki muadillerine çok yakın testlerdir. Karışık münasebetler testi ise ordu alfa testinden yedi yıl evvel düzenlenmiştir Aynı-sı-zıddı testi ise daha eskidir. Yalnız rakam tamamlama testi ordu alfaya mahsus bir yeniliktir (Colin, 1925b, s:35).

Psikolojik test usulünün gelişimine ordu alfa ölçeğinin ettiği hizmet testlerin orijinalitesi itibariyle değildir. Belki büyük zümreler teşkil eden yüzlerce fertlerin zekâlarını aynı zamanda surat, sıhhat ve birde bunları

tatbik için testler hakkında esaslı bilgi sahibi uzman olmaya gerek kalmaksızın sadece zeki ve dikkatli her insanın kolaylıkla tatbik edebilmesi dolayısıyla olduğu belirtilmiştir (Colin, 1341-1925, s. 38).

III.2.2. Ordu Alfa Testleri Ordu Beta Testleri

Ordu alfa testi okuma yazma bilmeyen askerlere uygulanmıştır. Çünkü bu efradın hemen % 30 u gazete okuyamıyor ve evlerine mektup yazamıyorlardı. Bu gibiler için bir de ecnebi anadan babadan doğdukları düşünülünce İngilizce konuşamayanlar için ayrı bir test serisi bulmak zorunlu hale gelmiştir. İşte bu amaçla tertip olunan testler “ordu beta” testleri olarak adlandırılmıştır. Bu testte ordu alfada olduğu gibi sekiz testten oluşmuştur. Sonradan yapılan düzenleme neticesinde yedi test olarak tespit edilmiştir. Beta testleri (Colin, 1925b, s:44).

1. Dolambaç Testi.
2. Mikab (ölçü) tahlili testi, Tasvir testleri (Dearborn), Kâğıt katlama test (Whipple)’leri bu gruba girmektedir.
3. O-X silsilesi testi.
4. Rakam işaretleri testi
5. Adedi kontrol testi: ikişer ikişer 50 rakamdan terkip eden bir seri adedi tecrübe edilecek şahıslara gösterilir. Alfa testindeki aynı ve zıttı testinin benzeridir.
6. Resim tamamlama testi
7. Hendese inşaatı testi: Bu test şekil tahtası testini kâğıt ve kalemle yapılabilecek sureti irca edilmiş şeklidir. Test on ayrı mevzudan terkip eder.

Yeni Grup-Takım Testleri

Bugünkü takım -grup testlerinin en mühim unsurlarının çoğu Stanford Binet’te ve ordu zümre testlerinde mevcuttur. Bunlardan bazıları hiç değiştirilmeden alınmış bir takımları da tadil olunmuştur. Bazıları evvelki testlerden farklı olduklarından bunlar hakkında izahat vermek icab eder. Bunlardan en mühimi “Cümle tamamlama testidir”. Bu 1905 de Almanya’da bir Slav şehrindeki mekteplerde çocukların yorgunluklarını tetkik etmek maksadıyla tertip olunmuştur. Daha sonra bu test Trabue

tarafından bir lisan testi olmak üzere uyarlandırılmıştır. Daha sonra bu test Kelley tarafından yeniden uyarlandırılmıştır. Şekil ve zihniyet kabiliyetinin tespiti için bugüne kadarki testler içinde en iyisidir (Colin, 1925b, s:48).

Sonuç

Cumhuriyet öncesi dönemde Psikolojik testlerin eğitim öğretim ortamında uygulanmasının gereğine inanılmış ve o dönem için Türk eğitimcileri psikolojik testlerle ilgili tercüme faaliyetlerine girişmişlerdir.

Özellikle psikolojik testlerin çıkış noktasına bakıldığında özel eğitime gereksinim duyan bireylerin okuma, yazma, iş ve meslek sahibi olmaları topluma uyumlarının sağlanmasının etkili olduğu görülmüştür.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik açısından bakıldığında, ülkemizde bu alanın gelişmesi her ne kadar 1950 li yıllara dayandırılrsa da, gerek ruhiyat (psikoloji), gerek tercüme testlerle birlikte 1914 yılına kadar gitmektedir.

1914 yılından sonra eğitimcilerimiz tarafından tercüme edilen psikolojik testlere olan ilgi alaka daha sonraki yıllarda kaybolduğundan, özellikle mesleki alanda yöneltme ve yönlendirme konusunda geç kalmamıza sebep olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Colin S, Stephen (1923). "Terbiye Testleri 1", Maarif Vekâleti Mecmuası, Sayı 1, 1 Mart 1341-1925, s.21-40 Stephen S. Colin, "Terbiye Testleri, Amerika Terbiye Bürosu neşriyatından numara:57 Yıl:1923.
- Colin S, Stephen (1923). "Terbiye Testleri 2", Maarif Vekâleti Mecmuası, Sayı 2, 1 Mayıs 1341-1925, s.35-52. "Terbiye Testleri, Amerika Terbiye Bürosu neşriyatından numara:57 Yıl:1923.
- İbrahim Alâeddin (1914). "Çocukluk Tetkikatı- Mekteplerde Zekâ Muayenesi", Tedrisat Mecmuası, Cilt 12 Sayı 58, Kanunu Evvel, Kanunu Sani 1920-1921, s.878-890.
- İbrahim Alâeddin (1917). "Dikkat 1", Tedrisat Mecmuası, Yıl 8, Sayı 40, 7 Temmuz 1333 (1917), s.467-475.

İbrahim Alâeddin (1917). "Dikkat 2", Tedrisat Mecmuası, Yıl 8, Sayı 41, 1 Ağustos 1333, s.533-542.

Özgüven İ. E. (1994). Psikolojik testler, Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karagöz, S. (2016). Cumhuriyet öncesi dönem Türkiye'ye psikolojik testlerin girişi üzerine bir inceleme. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 271-285.

Hamdullah Suphi Tanrıöver'in İlk Maârif Vekilliği Dönemi Faaliyetleri

*

Cemal Güven* - Ekrem Zahid Boyraz**

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak., Sosyal Bilgiler
Eğitimi, Meram/Konya /Türkiye
E-Posta: cemalguven@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bil-
giler Eğitimi, Meram/Konya/Türkiye
E-Posta: ekremzboyraz@gmail.com

Öz

Çalışmanın amacı, Hamdullah Suphi Tanrıöver'in Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin ilk dönemindeki Maârif Vekilliği faaliyetlerini incelemektir. Hamdullah Suphi Bey yeni Türkiye Devleti'nin Dr. Rıza Nur'dan sonra ikinci Maârif Vekilidir. Yaklaşık bir yıl süren (16.12.1920-12.11.1921) Maârif Vekilliği görevindeki icraatları incelenmeye çalışılmıştır. Hamdullah Suphi Bey 1925 yılı içerisinde (3.3.1925-19.12.1925) ikinci kez Maârif Vekilliği görevini yürütmüştür. Çalışmanın kapsamı Hamdullah Suphi Tanrıöver'in ilk Maârif Vekilliği dönemidir. Çalışmada ilk olarak Hamdullah Suphi Bey, kişilik olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Millî tarihimizde önemli bir yeri olan İstiklâl Marşı'nın milletimize kazandırılması sürecinde Maârif Vekili olarak üstlendiği sorumluluğa ve kişisel gayretlerine değinilmiştir. İstiklâl Savaşı devam ederken olağanüstü şartlar altında da olsa toplanmasına karar verilen ve icra edilen Maârif Kongresi hakkında bilgiler sunulmuştur. Maârif Kongresi'nde kabul edilen İbtidâîye Mekteplerinin ders programları, kendilerinden önceki ve sonraki programlarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Maârif Kongresi'ne başkanlık eden Hamdullah Suphi Bey'in kongreye katkısı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ana kaynaklarını Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri ile dönemin gazete haberleri teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: "Hamdullah Suphi Tanrıöver", "Maârif Vekili", "Türkiye Büyük Millet Meclisi"

The first Minister of Education Period Activities of Hamdullah Suphi Tanrıöver

*

Abstract

The objective of the study is to examine Minister of Education activities of Hamdullah Suphi Tanrıöver in the first period of Turkish Grand National Assembly. Mr. Hamdullah Suphi is the second Minister of Education of New Turkish State after Doctor Rıza Nur. His activities in Minister of Education position nearly for one-year period (16.12.1920-12.11.1921) are tried to be examined. Mr. Hamdullah Suphi executed Minister of Education duty for the second time in 1925 (3.3.1925-19.12.1925). But the scope of the study is the first period of Mr. Hamdullah Suphi Tanrıöver as Minister of Education. Mr. Hamdullah Suphi has been tried to be introduced regarding to his personality. His responsibility as Minister of Education and personal efforts to make gain The Turkish National Anthem that has great importance in our national history to our nation has been emphasized. Information about Education Council that was decided to meet and executed under extraordinary conditions while continuing of Independence War was presented. Syllabus of Teaching Schools (İbtidâîye Mektepleri) was accepted at Education Council and their syllabus has been compared to previous and next programs and so assessed. Mr. Hamdullah Suphi's contribution to congress of which chairman was Mr. Hamdullah Suphi was emphasized. The main resources of the study are Turkish Grand National Assembly Minutes and newspaper news of the period.

Keywords: "Hamdullah Suphi Tanrıöver", "Minister of Education", "Turkish Grand National Assembly"

Giriş

Hamdullah Suphi Tanrıöver ile ilgili olarak günümüze kadar çeşitli inceleme yazıları yazılmış, biyografi çalışmaları yapılmıştır. Onun edebiyatçı/hatiplik yönü veya Türkçü kimliği¹ hep ön planda olmuştur. Ancak Hamdullah Suphi Bey, aynı zamanda politik bir şahsiyettir. Hamdullah Suphi Bey, BMM Hükümeti'nin; Türkiye Devleti'nin ikinci Maârif Vekili'dir². Meclis'te iki dönem Maârif Vekilliği yapmış, önemli hizmetlerde bulunmuş yürekli bir kişiliğe sahip bilge bir şahsiyettir.

Bu çalışmada Hamdullah Suphi Bey'in ilk Maârif Vekilliği dönemindeki faaliyetleri ortaya konulacaktır. Hamdullah Suphi Bey'in bu vazife dönemi aynı zamanda Millî Mücadele'nin en zor dönemine rastlamaktadır. 16 Aralık 1920'de başlayan ilk Maârif Vekilliği istifa ettiği 12 Kasım 1921'e kadar sürmüştür. Çalışmanın kapsamı bu tarih aralığını ihtiva etmektedir. 1925 yılı içerisinde ikinci kez Maârif Vekilliğini üstlenmiş ve bu görevi de yaklaşık olarak dokuz ay sürmüştür.

¹ "Hamdullah Suphi Bey, Türk milliyetçilik tarihinin müstesna şahsiyetlerinden biri ve millî varlığımız bakımından yegâne teminat teşkil ettiği hadiselerle sabit olan Türkçülük hareketinin kurucusu büyük mütefekkir, sosyolog Ziya Gökalp'in mefkûre ve mücadele arkadaşı idi. Hamdullah Suphi Bey, eşine pek rastlanmayan bir ahlak adamı idi. O, Türk Ocağı'nın ana görüş olarak benimsediği dünya Türklüğünü bütün halinde mütâlâa etmek fikrini ömrünün sonuna kadar muhafaza etmişti. 1932'de Türk Ocaklarının Halkevlerine çevrilmesinden sonra dahi bu fikirden dönmemiş, bir diplomat olarak vazife aldığı komşu ülkelerdeki Türk azınlığı ile yakından meşgul olmuş, Balkan memleketlerinde yaşayan Türklerin, Cumhuriyet Hükümeti adına, gerçek koruyuculuğunu yapmıştı" (Kafesoğlu, 1966, s.744-5).

² İlk Maârif Vekili Sinop Mebusu Rıza Nur Bey'dir. Kendisi Maârif Vekilliği seçiminde Hamdullah Suphi Beyle birlikte aday olmuştur. Seçim sürecinde iki defa da, her iki aday yeterli oy alamamıştır. Hamdullah Suphi Bey iki seçimde de, Rıza Nur Beyden daha fazla oy almasına rağmen (ilk seçimde 60 oya 43 oy, ikinci seçimde 66 oya 42 oy) Meclis Başkanlığı'na bir takrîr sunmuştur. Takrîrde: "Maârif Vekâleti için dün vâki olan intihâbda re'ylarin inkisâma uğraması nazar-ı dikkate alınarak Meclisi Âliye istinkâfımı arz etmeye lüzûm gördüm, Maârif Vekâleti hususunda hiç bir arkadaşına en küçük bir arzu ifade etmediğimi ve bu yolda hiçbir ferdin telkinini kullanmadığımı bilhâssa kayıt ve işaret ettikten sonra zamanın her şeyden ziyâde mütesânîd ve yek-pâre bir kuvvetle dahilî ve haricî selâmetimizi istihsâl edecek bir hey'et-i icrâiyyeye lüzûm gösterdiğini düşünerek nâm-zed olan diğer muhterem arkadaşımıza bir ekseriyyet-i kavîyye ile te'yîd ve müzâheretini bahşetmesini Meclis-i Âliden ricâ ederim" diyerek adaylıktan Rıza Nur Bey lehine çekilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, (1) 4.5.1336/1920, s.202). Böylelikle Rıza Nur Bey 65 oyla BMM Hükümeti'nde ilk Maârif Vekili olmuştur.

I. Hamdullah Suphi Bey ve Ailesi

Hamdullah Suphi, İstanbul Aksaray Horhor'daki Suphi Paşa Konağı'nda 1886 yılında doğmuştur. (Çoker, 1995, s.109).

Osmanlı Devleti'nde siyâset ve idâre, ilim ve edebiyat sahalarında mühim mevkiler tutmuş asıl ve köklü bir ailenin mensubu olan Hamdullah Suphi Bey'in dedesinin babası Şeyh Necip Efendi, Yunan isyanı sırasında Mora'nın önemli şehirlerinden olan "*Tripoliçe*" kasabasının idari ve manevi hâkimi idi. Yunan isyancılarına karşı, bu bölgenin Türk hâkimiyetini müdâfaaya çalışmıştı. Hamdullah Bey'in dedesi Abdurrahman Sami Paşa ise, Osmanlı Devleti'nin ilk Maârif Nâzırı'dır. Hamdullah Suphi'nin babası Abdüllatif Suphi Paşa ise Maliye, Nafia, Evkaf ve Maârif nazırlıkları yapmış muktedir bir idâreci, üç yabancı dili ileri düzeyde bilen bir tarih yazarı ve iyi bir eski eserler, özellikle meskûkât, uzmanı idi. Meşhur "*Sergüzeşt*" yazarı Sami Paşazade Sezai ise Hamdullah Bey'in amcasıdır. İşte böyle entelektüel bir ailenin (Tulum, 1966, s.797) mensubu olan Hamdullah Suphi Bey'in önemli ve büyük hizmetlerde bulunması da daha iyi anlaşılabilir.

İlk tahsilini Altunîzâde ve Numûne-i Terakkî idâdîlerinde tamamladı, daha sonra Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi'ni bitirdi (1904). Bir süre Reji İdaresi Tercüme Kalemî, Defter-i Hâkânî Nezâreti Mektûbî Kalemî mülâzımlığı ile Şehremaneti Tercüme Odası'nda çalıştı (1905-1907). Ardından Ayasofya Rüşdiyesi'nde kitâbet, ma'lûmât-ı medeniyye ve Fransızca (1908); Dârü'l-muallimîn'de fenn-i terbiye ve lisân-ı Osmânî (1910); Dârülfünun Edebiyat Fakültesi'nde edebiyât-ı Türkiyye, fenn-i terbiye ve Türk-İslâm güzel sanatları tarihi dersleri verdi (1913). Balkan Savaşı'ndan sonra elden çıkan Edirne ve Trakya topraklarının Osmanlı Devleti'nde kalması için teşkil edilen komisyonla birlikte Berlin ve Petersburg'a gitti (1913). Türk Derneği, Türk Yurdu Cemiyeti, Türk Ocağı ve Türk Bilgi Derneği gibi kuruluşların faaliyetlerine katıldı; uzun süre Türk Ocakları'nın başkanlığını yaptı. Mayıs 1919'da İzmir'in Yunanlılar tarafından işgâli sebebiyle İstanbul'da düzenlenen protesto mitinglerinde yaptığı konuşmalarla dikkati çekti. Son Osmanlı Meb'ûsan Meclisi'ne Saruhan Mebusu olarak seçildi (Uçman, 2010, s.574-5).

Hamdullah Suphi Bey, Türk Ocakları Başkanı olarak Son Osmanlı Meb'ûsân Meclisi seçimlerine katılmış, Saruhan ve Antalya'dan mebus

seçilmiş, Antalya'yı tercih etmiştir. Misâk-ı Millî kararlarının Son Osmanlı Meb'ûsân Meclisi'nde kabulünde etkin rol oynamıştır. 16 Mart 1920'de İstanbul'un işgâli sırasında Anadolu'ya geçerek Ankara'da TBMM çatısı altında faaliyetlerini sürdürmüştür (Çoker, 1995, s.110; Esemeli, 1966, s.805-6).

II. Hamdullah Suphi Bey TBMM'de

Şapolyo'ya (1966, s.801) göre; Hamdullah Suphi Bey'in Ankara'da bulunuşu, İstanbul aydınları üzerinde tarifi kâbil olmayan bir temsil icra etmiştir. Kendisinin de içlerinde bulunduğu birçok aydın Hamdullah Suphi'den cesaret bularak Anadolu'ya kaçmıştır.

Millî Mücadele'nin başlaması üzerine, Hamdullah Suphi Bey, Anadolu'ya geçmiştir. Önce milletvekili, hemen akabinde de TBMM Hükümeti'nin Maârif Vekili olmuş, bu arada Ankara'da Türk Ocağı'nı yeniden kurmuştur. 1925-26'da Anadolu'da iki yüze yakın Ocak açılmış bulunuyordu. Bütün bu işlerin başında, Başkan olarak Hamdullah Suphi Bey, en faal rolü ifâ etmiş, bıkmadan usanmadan çalışmıştır (Ülküşatır, 1966, s.803).

Millî Mücadele'nin bir kahramanı olan Hamdullah Suphi'nin millî şuurun uyanmasında da hizmetleri büyük olmuştur (Şapolyo, 1966, s.801).

Hamdullah Suphi Bey, Millî Mücadele günlerinde Millet Meclisi'nde ve meydan hitâbeleriyle ün kazanmış ve gençliğe örnek olmuş bir şahsiyettir. İleri görüşlü, batı uygarlığını anlayarak, Türk milletini ileri bir insan cemiyeti haline getirmeye bütün ömrü boyunca yılmadan çalışmıştır (Şapolyo, 1966, s.801).

Hamdullah Suphi Bey, I. Büyük Millet Meclisi'nin en kuvvetli hatibidir. Rıza Nur'dan sonra Maârif Vekilliği'ne gelen Hamdullah Suphi Bey (16.12.1920), Vekâlete bir "*Hars Müdüriyeti*" kurdu muştur. Bunun üç şubesi vardı: Kütüphaneler, Müzeler ve Güzel Sanatlar. Vekâlet binasının altında bir "*Âli dersler dershanesi*" kurulmuş, Hamdullah Suphi Bey burada sanat tarihi dersleri vermiştir (Şapolyo, 1966, s.801).

III. Maârif Vekili Oluşu

TBMM'nin ilk Maârif Vekili olan Dr. Rıza Nur Bey'in yeni kurulan Sovyet Rusya ile geliştirilmesi düşünülen diplomatik ilişkiler için heyetle birlikte Moskova'ya gönderilmesi üzerine Mecliste yeni bir Maârif Vekilliği seçimi gündeme gelmiştir. Bunun üzerine 14 Aralık 1920'de Meclis Başkanı Mustafa Kemal Paşa tarafından Meclise bir tezkere sunulmuştur³.

Tezkerede yeni Maârif Vekilliği seçimi için isimleri olanlar⁴; Hamdullah Suphi B. (Antalya), Zekâi B. (Adana), Vehbi B. (Karesi), Yunus Nadi B. (İzmir), Mahmud Esat B. (İzmir) olarak belirtilmiştir (TBMM ZC, (6)14.12.1336/1920, s.376).

Tezkere önerisinin okunmasının ardından görüşmeler ertesi güne bırakılmıştır. 16 Aralık oturumunda tezkerede isimleri Maârif Vekilliği seçimi için geçen Mahmut Esat ve Yunus Nadi Beyler Başkanlığa takrîr sunarak seçimlerde bulunmak istememişlerdir. Diğer adaylar için yapılan seçimde 131 oy kullanılmıştır. Oyların 65'i Hamdullah Suphi Bey'e, 31'i Vehbi Bey'e, 21'i de Zekai Bey'e çıkmıştır. Diğer oyların 12'si çekimser ve 1 oy geçersiz sayılmıştır. 1 oya Hamdullah Suphi ve Vehbi Beylerin isimleri birlikte yazılmıştır. Meclis Başkanı yaşanan bu durum üzerine oylamanın yeniden yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak genel kurulda bekleyen diğer işlemler düşünüldüğünde bir oyun Hamdullah Suphi Bey'e yazılması oy çokluğu ile kabul edilmiştir. Böylece Hamdullah Suphi Bey 66 oy ile seçimi kazanmıştır (TBMM ZC, (6)16.12.1336/1920, s.393).

³ Tezkere şöyledir:

"B. M. M, *Riyâset-i Celîlesine*

Maârif Vekîli Dr. Rıza Nur Beyefendinin uzun müddet gaybûbetini icâbettiren bir vazife ile Ankara'dan infikâk etmiş olmaları hasebiyle âtidedi nâm-zedlerden bir zâtın mûmâ-ileyhin yerine Maârif Vekilliğine intihâbı için muamelâtı lâzîminin ifâsını ricâ ederim.

B. M. M. *Reisi Mustafa Kemal*" (TBMM ZC, (6)14.12.1336/1920, s.376)

⁴ İcra Vekilliği Heyeti için yapılacak seçimlerde meb'ûsların başvurusu esas alınmıştır. Seçime katılma şartları Meclisin 1.5.1920 tarihli oturumunda görüşülmüştür. Hamdullah Suphi Bey'in İcra vekilliğinde bulunacak adayların Meclis Başkanı tarafından belirlenmesi gerektiği (uyum açısından) talebi kabul görmemiştir. Karahisarı Sahib Mebusu İsmail Şükrü Bey'in takriri kabul görmüştür. Böylece İcra Vekilliği seçimi hakkındaki kanunun ikinci maddesi, "*İcrâ Vekîlleri, Büyük Millet Meclis-inin ekseriyyet-i mutlakasıyle aralarından intihâb olunur*" şeklinde düzenlenmiştir. Süreç bu esasa uygun olarak yürümüştür (TBMM ZC, (1) 1.5.1336/1920, s.172).

IV. Hamdullah Suphi Bey Dönemi Maâriفة Genel Bir Bakış

Millî Mücadele'nin TBMM çatısı altında yürütölmeye başlandığı dönemde; Ankara Hükümeti'ne bağılı 38 il ve sancakta 2345 ilkokul vardır. Bu okullardan 581 tanesi kapalıdır. İlkokulların öğretmen sayısı 2384'ü erkek, 677'si kız olmak üzere 3061'dir. Bunlardan ancak 875'i öğretmen okulu mezunudur. Geri kalanlar çeşitli kaynaklardan öğretmenlik yapmak için derlenip toplanmıştır. Orta öğretimde 28 Sultanî 50- 60 kadar idâdî ve 18 kadar öğretmen okulu vardır. Savaş yıllarında Anadolu köylerinin % 98 'i okulsuzdur (Dağıcı, 2008, s.20-21).

Rıza Nur Bey dönemin Maârif Vekili olarak 19 Ekim 1920'de TBMM'de yapmış olduğı konuşmada mevcut Sultanî sayısını 28 olarak belirtmiştir. Burada okuyan talebe sayısı 340'ı yatılı ve 2591'i de gündüzlü olmak üzere toplam 2931'dir.

Her sultanînin yıllık harcaması 6000 liradır. Galatasaray Sultanîsi'nin ise yıllık harcaması 40 ila 50 bin lira arasındır. Ayrıca Anadolu'da 50-60 civarında da idâdî mektebi vardır. Maliye Encümeninden Maârif Vekâleti bütçesine ayrılan meblağ ise yıllık 150 bin liradır (TBMM ZC, (5) 19.10. 1336/1920, s.107-112).

Buradan da anlaşılacağı üzere savaş yılları olması hasebiyle bütçe problemleri yaşanmaktadır. Zor şartlar altında mevcut okulların harcırahlarının karşılanması hayli güç gözükmektedir. Mukayeseli olarak bakıldığında okul ve öğrenci/öğretmen sayılarında da kademeli olarak azalma görölmektedir. Okul sayılarının azaltılması ve nitelikli bireyler yetiştirilmesinin amaçlanması hem Dr. Rıza Nur Bey hem de Hamdullah Suphi Beyler meclis konuşmalarında ifade etmişlerdir.

1920 yılı eğitim bütçesinin (sonradan) görüldüğü 10 Şubat 1921 günü, eğitime ayrılan 500.000 liranın altın paraya çevrildiğı takdirde bunun 100.000 altın lira tutacağı belirtilmiştir. Eleştirilere cevap veren Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey, "Eğitimimiz baştanbaşa yıkılmış, devrilmiş bir haldedir" dedikten sonra memleketin bütün kısımlarında okulların kovulduğunu ve yerlerine başka kurumlar geldiğini söylemiş ve

ilkokul öğretmenlerinin durumu ile ilgili olarak da şunları söylemiştir (TBMM ZC, (8) 10.2.1337/1921, s.169-172)⁵:

“Ayrıca bir muhasebe-i hususiye⁶ meselesi vardır. Bu meydana çıktığı günden itibaren maârifimiz sefaletten başka bir şey görmedi. Muallimler açtır, muallimler sefildir, muallimler müstahkardır”

Hamdullah Suphi Bey, eğitim bütçesini yoluna koymak için iki yol önermiştir:

- 1) Özel İdâreye genel bütçeden para nakletmek ve eğitim giderlerini büyük oranda genel bütçeye bağlamak,
- 2) İlköğretim için alınan zorunlu vergileri Müslüman olmayanlardan da almak.

Hamdullah Suphi Bey, Hristiyan olmayanların kendi okulları olduğunu ve bu nedenle Müslümanların okulları için onlardan vergi alınmasının haksızlık olacağı düşüncesine karşı da onların devlet okullarında Türk çocuklarıyla birlikte eğitim görmelerini savunmuştur.

Çeşitli dinlere mensup öğrencilerin aynı okullarda ve tek bir programla öğrenim görmesi, ancak laik bir eğitim sisteminde mümkündür. O dönemdeki siyâsî yapı ise henüz lâik bir yapıda değildir. Teşkilât-ı Esâsî’de devletin dini, İslâm olarak belirtilmiştir. Bu yüzden Hamdullah Suphi Bey bu durumun çözümünü ise Hristiyan çocuklarının kendi dinlerini öğrenebilmeleri için haftada bir kendi papazlarından din dersi alarak mümkün olabileceğini ifade etmiştir.

Hamdullah Suphi Bey’in verdiği bilgiye göre Yunan idâresi; işgâl ettiği İzmir ve çevresindeki ibtidâ’î mekteplerinin vergisini topladığı halde bu vergilerin bir kısmını Türk okullarına ödenek olarak aktarmamaktadır. Bu yüzden işgâl bölgelerindeki okullar kapanmak zorunda kalmıştır. Bu uygulamaya misilleme olarak Antalya ve Trabzon’daki Rum okulları Maârif Vekâlet’ince kapatılmıştır.

Ayrıca bütçede kısıntıya o kadar çok ihtiyaç vardır ki bu doğrultuda ödenek almadığını belirten Hamdullah Suphi Bey, vekillik ödeneği de almadığını ve müsteşarlık kadrosunu boş tuttuğunu belirtmiştir.

⁵⁵ Ayrıca bkz. (Sarıhan, 2013, s.560).

⁶ Özel muhasebe. Bugünkü il özel idarelerinin bünyesine tahsis edilen özel bütçenin benzeri o dönemde de ifade edilen okulların masraflarının karşılanması için kullanıldığı, bu uygulamanın sahada eğitimin durumunu daha da kötüleştirdiği Hamdullah Suphi Bey’in ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Hamdullah Suphi Bey, yine aynı gün mecliste bütçe görüşmeleri devam ederken yaptığı bir konuşmada maârifin içinde bulunduğu durumu şu şekilde özetlemiştir:

“Ma’ârifimizde, eski zamanda olduğu gibi, son zamanlarda da bir yakaza, yeni bir mücâhede başlamıştır. Dâhilinde bulunduğumuz şehri göz önüne getirecek olursak; Dârü'l-muallimîn ittihaz edilmiş binayı, şimdi Müdâfaa-i Milliyye tarafından kısmen işgâl edilmiş olan Sultanîyi, Sanayi mektebini derhal görür ve diğer bütün binalar üzerinde hâkim bir vaziyette olan bu sağlam binaların manayı mahsusunu hissederiz. Hâlbuki memleketin bütün aksâmında mektepler kurulmuş ve yerine başka müessesat girmiştir. Herhangi bir yerde bir vali, herhangi bir yerde bir mutasarrıf, Hükümetin şerefi ve şahsi şerefi nokta-i nazarından, oturduğu binayı gayri kâfi görmüş ise, ilk hareket olmak üzere bir Dârü'l-muallimîn veya bir Sultanîyi kapı dışarı atmış ve içeriye girmiştir. Bu suretle mekteplerimiz Hükümet konağı ittihaz edilmiştir. Mekteplerimiz hasta hane olmuştur. Kışla olmuştur. İhtiyacı askeriye ile ihtiyacı mülkiyenin envaı için ilk hâtıra gelen bina, mektep binasıdır. Bir şehire asker girdi mi? En evvel mektebi kapı dışarı atıp binaya dâhil olur. Müdâfaa-i Milliyye Vekili Paşa Hazretleri emir verdiler. Taraf taraf mekteplerimiz tahliye oluyor. Ümit ediyorum ki yakın bir zamanda karşınıza gelip, bunların hepsinin tahliye edildiğini haber vermek saadetini kazanacağım. Maddeten maârifin vaziyeti budur” (TBMM ZC, (8)10.2.1337/1921, s.167-168).

Hâkimiyet-i Milliye gazetesi muharriri Maârif Vekâleti'nde Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey ile bir mülâkat yapmıştır. Bu mülâkat dönemin maârifinin durumunu ve hemen tüm meselelerini içermektedir. Şahsi düşünceleriyle beraber maârif vekili olarak yapmakta ve yapmayı tasarlamakta oldukları işleri oldukça detay içeriğiyle kapsamaktadır. Gazetede “Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey Efendiyle Mülâkat” başlığıyla verilen bu haber 10 Mart 1921 tarihinde yayımlanmıştır. Öneme binaen bu mülâkatın tamamen konulması uygun görülmüştür.

Bu gazetede ilk olarak “*Asrî bir millet olabilmek için bugün muhtaç olduğumuz nimetlerden en başta, şüphe yok, maârif vardır; maârif hususunda bugüne kadar geri olduğumuzu izaha hacet yok. Müterakki her memlekette efrâd ve milletin okumak yazmak bilmeyen, mekteb görmeyen kısmı fevkalâde azalmakta, hatta bazı yerlerde hiçe inmektedir. Binâenaleyh, milletimizin istikbâlini düşünen herkesin maârif meselesi ile alâkadar olması tabiidir.*” denilmekte ve bu mühim

mesale hakkında maârif vekâletinin neler düşünmekte olduğunu öğrenmek üzere bir muharririn Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey Efendi'nin nezdlerine gönderildiği ifade edilmektedir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1).

Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey, maârif siyasetinin ana hatları hakkında neler düşündüğü sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

“Şimdiye kadar memlekette az çok ilmin intişarına yardım etmiş olan maârif teşkilatımızın bence en belli başlı sıfatı tamamiyle nazarî olması ve yalnız ‘Efendi’ yetiştirmesidir. Biz, halkın kendi terbiyesinde mevcut olan asr-ı dâde bir esası nazar-ı dikkate alırsak müsbet ve amelî yolu, daha doğrusu, maârifimizin en hakiki istikameti bulmuş olacağız.

Çiftçinin oğlu, çobanın oğlu, esnafın oğlu sırf tecrübî ve an’anevî bir terbiye ile çiftçi, çoban ve esnaf yetişir. Mekteblerimiz ‘işçi’ yetiştirecektir ve maârifimizin hedefi, memleketin evladını, memleketin istihsâline teşrik etmek ve bu istihsâlî masarîf, medenî tekâmüle mazhar etmek suretiyle takviye ve tevsî’ eylemektir. Memleket çocuklarını hür mesleklere îsâl edecek üç beş sultanımız ve bazı mekâtib-i âliyyemiz bir tarafa bırakılırsa bütün mekâtib-i ibtidâiyyemizin ve tâliyyemizin hedef-i umûmisi işçi yetiştirmek olmalıdır.

Çocuklarımızın ailelerine, muhitlerine karşı tamamiyle gafil yetişmeleri memleketin münevverleri ile asıl halk tabakaları arasında bugün tamamiyle anlaşılmuş bir uçurum açtı. Maârifin vazifesi bu uçurumu doldurmak, çocukla babası, köyü ve muhiti arasındaki râbitayı kuvvetlendirmek ve mensup olduğu milletin hakikatini tamamiyle idrâk edebilecek bir surette onu ortada mevcut maddî ve manevî ihtiyaçlardan haberdar kılmaktır.

Kısa bir tarzda bu fikirleri toplamamız lazım gelirse diyeceğiz ki: mekteblerimiz ‘amelî adam’ yetiştirecektir. Onu içinde bulunduğu köyün ve kazanın mesaisine teşrik, milletin çektiği her cins mahrumiyetten, ızdırabdan haberdar edecektir. Onu tecrübî ve nazarî malumatıyla memleketin zirât, sînâî, ticarî bütün istihsâl vesaitinden azami surette müstefid kılmak için terbiye ve techiz eyleyecektir.”

“Tedrisât ve terbiye birçok yerlerde muhitin ve mahallin terakkisiyle alâkadar olduğu cihetle mektebler sevilmiyor. Daha amelî, daha kabil-i istifade programlara lüzum görülüyor mu?” sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

"Ders programlarımız bu maksada göre ta'dîl edilecek ve esasatı her yerde bir olmakla beraber mahalli şerâit nazar-ı dikkate alınarak bazı hususiyetler de muhafaza edilecektir. Mesela: Trabzon gibi deniz ticareti ve transit nokta-i nazarından haiz-i ehemmiyet olan bir yerde ticarî tedrisâtın ehemmiyeti diğer noktalar arasında fazla bir mevki tutacaktır."

"Bir çok muallimler, maaş alamamak yüzünden fevkalâde zaruret içindedirler. Buna dair her gün elim haberler alınıyor. Bunun için mutasavver tedbirler var mıdır?" sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

"İdare-i hususiyenin maârife aid olan kaydları gayet kıymetli bir tecrübe devri geçirmiştir. Biz iki usulden birisini intihâb edeceğiz: ya memleketimizi nazariyata yahud nazariyatı memleketimize uyduracağız; harb-i umûmîden beri muhasebe-i hususiyeye derdi, maârifimizin onda sekizini azami bir perişanlığa uğratmıştır. Muallimlerimiz fütûra uğramış, sefil kalmış ve hükûmet kapıları önünde ricası bir türlü iş'âf edilmeyen zavallı müsted'î menzilesine düşmüşlerdir. En esaslı çareyi Meclis'e teklif etmek üzereyim. Müdâfaa-i Milliye iki kısımdan mürekkebdır: biri askerî müdâfaa, diğeri manevî müdâfaadır.

Dalâlete, cehle ve bunların birbiri ardınca tevlîd ettiği dâhilî ve hâricî bütün felaketlere karşı memleketin ilk müdâfaa kuvveti 'irfan ve ahlak kuvveti'dir. Bunun için nasıl teşkilât-ı askeriyemizi merkezi bir tarzda idare ediyor ve bunu mahalli aksâma ayırıp şunun bunun keyfi altında bir bazice [oyuncak] olmaktan uzak tutuyorsak manevî müdâfaamızı dâhi tek program, tek usul, tek idare altında doğrudan doğruya merkeze bağlamak lazımdır. Bir hafta geçmiyor ki en fazla ümit bağladığımız merkezlerde belli başlı bir mektebimizin daha kapatıldığı haberini almayalım. Maaşlar verilemez. Ve vazifeler ilgâ edilir, mektebler kapatılır. Sonu gelmez bir sadây-ı tazallüm memleketin her tarafından yükselirken bütün bu meş'um neticeleri vücuda getirmiş olan kaideleri ve kanunları muhafaza etmek nasıl mümkün olur? Muallimlerimiz husûsî şerâit dâhilinde muntazaman aylıklarını aldıkları halde diğerlerinin sanki aynı maksada hizmet etmiyorlarmış gibi metrâk ve ızdırıp içinde bırakılmaları kabil-i tecvîz değildir. Bunun için benimle beraber bütün bu esbâb felaketi en derin surette idrâk etmiş olan meclis arkadaşlarımızın ihtiyâc-ı umûmiyi tatmin edecek kararı alacaklarını tam itmînân ile intizâr ediyorum."

"Muallimliği bir meslek haline koymak için vekâlet-i celîlerince bir teşebbüs var mıdır?" sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

“Muallimleri tabi ki zabıtlar gibi emir aldıkları herhangi bir yerde tedrisâtı deruhde etmeğe mecbur olacak bir teşkilat tasavvur etmekteyim. ‘Muallimleri askerleştireceğiz’ bunun için Meclis’e takdim etmiş olduğum bir takrîr kanun teklifi halinde heyet-i umumiyyenin tasvibine arz edilecektir. Memleket için kendisinden cibrî kanunlarımızla kan, emek ve para istediğimiz millet, bizden ilim de istediği vakit arzusunu yerine getirmeyi kendimiz için bir vazife addetmeliyiz. Hükûmet aldığı kadar vermelidir. Muallimlerin bir nevi bu askerî mükellefiyetlerine mukabil kendileri için kanunen tanzim edilmiş dūcâr-ı terakki, emniyet-i mâîşet, şerefli mevki elzemdir. Vekâlet bunu temin için lazım gelen kanunu hazırlıyor. ‘Ucuz muallim, ucuz müdür nihayet bir ucuz insan’ yetiştiriyor.

İstanbul’da yapılmış gayet kıymetli bir tecrübemiz vardır: bir Dâr-üş-şafaka, bir Mekteb-i Tıbbiye, Mülkiyye-i Şâhâne bir Harbiye mahza müdürlerinin ve muallimlerinin memlekette çok kıymetli erbâb-ı irfânı arasından müntehâb olmaları neticesi kendilerinden azami istifade gördüğümüz güzide adamlar yetiştirdi. Bunlar adeden çok daha fazla, fakat heyet-i tedrisiyeleri büyük bir itina ile intihâb edilmiş olmasalardı bize ne verebilirlerdi? Bunun için faziletleri ile, ilimleri ile her kesin kalbinde mevki tutmuş adamlarımızı şimdi olduğundan daha fazla miktarda mekteblerimize idhâl etmeliyiz. Hiçbir masraf, maârif hususunda olduğu kadar büyük bir faide temin etmez.”

“Tahsil-i ibtidâ’înin mecburiyeti temin olunabilecek midir?” sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

“Yeni sene-i tedrisiyeden itibaren tahsil-i ibtidâ’înin mecburiyetini nâlık olan kanunu her tarafta infâz ettireceğim”

“Gayr-i müslim mektebler hakkında vekâlet-i celîlerinin nokta-i nazarını öğrenebilir miyim?” sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

“Gayr-i müslim mektebler, memleketimizde, çok acı ve çok kanlı vekâyî ile sabit olduğu üzere, siyasî propaganda merkezi hizmetini görmekte devam edemezler. Şimdiki mektebler, umumiyeti itibariyle, doğrudan doğruya memleketin muhtelif unsurlara mensup evladı arasında ihtilâfâtı hergün körükleyen, kötü hareketleri vücuda getiren komiteler mahiyetinde kaldıkça, bunların mevcudiyetine razı olmak memleketin emniyetine karşı kurulan açık bir ifsâd teşkilatı serbest bırakmak demektir.

Gayr-i müslim mekteblerini bu faaliyetlerinden men etmek için azami mura-kabe şerâitini tatbik edeceğiz. Şimdiye kadar memleketin bazı kısımlarında bu sahada lazım gelen teşebbüslerde bulunduk”.

Son olarak “*Vekâlet-i celîleleri, faaliyetlerini yalnız mektebler sahasına mı hasr etmiştir?*” sorusuna şu cevabı vermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 10.3.1921, s.1):

“*Maârif namına ‘maârif’ mecmuası çıkacak ki bu mecmua terbiyevî, ilmî bir mecmua olacaktır. Anadolu’nun fikir merkezlerine, ilmin lezzetini ve hürmetini telkin için seyyar konferansçılar göndereceğiz. Bunlardan mâadâ, müzelerle, kütüphanelerle meşgulüz.*

Riyâzet-ı bedenîyyeye [jimnastik] bilhassa ehemmiyet veriyorum. Bunun için büyük merkezlerinden başlayarak idman alanları tertib olunacak. Mekteplerden başlayacak olan bu hareket, bütün Türk çocukları ve gençleri için bir nümune-i teşvik olacaktır.

Anadolu’da fikir ve sanat merkezlerini yeniden uyandıracağız. Yaptığımız yeni teşkilat sayesinde ehemmiyetli şehirlerimizde mutlak iyi intihâb edilmiş muallimlerin idaresi altında kuvvetli bir tâlî mektebimiz bulunacaktır. Yaptığımız tedkikat ile sabit oldu ki en mühim kaza ve kasabalarda mekteb ittihâzına her suretle elverişli pek güzel binalar vardır, hatta bazıları güzelliği itibarile bir saray denmeğe layıktır. Bir de Ankara’da tatilden itibaren edebiyat ve tîb medreselerini açacağız.

Anadolu aleyhine İstanbul’da vücuda getirdiğimiz temerküz şimdi en derin bir alâka ile ilim ve sanat arayan memleketimize yeniden tevzî edeceğiz.”

Bu mülâkatta beyan edilen ifadeler yeni Türkiye’nin maârif programını göstermektedir. Elbette bazılarının hayata tatbiki yıllar alacaktır. Ama bugün geriye dönüp bakıldığında hemen çoğunun burada ifade edilenlerden de öte gerçekleştirildiği görülmektedir.

Hamdullah Suphi Bey, 12 Kasım 1921’de TBMM’de yaptığı konuşmasında ifade ettiklerine göre Anadolu’da o gün için 21 Sultanî vardır. Sultanîlerde okuyan talebe sayısı 900’dür. Kendisi Galatasaray Sultanîsi’nde okuduğu dönemde talebe sayısının 957 olduğunu belirtmiştir. Tabi bu durum savaş yıllarının maârife ne ölçüde tahribat yaptığının da kanıtı niteliğindedir. Anadolu’da açılan idâdî sayısı 43’tür. 23 erkek ve 6 kız öğretmen okulu vardır. Hamdullah Suphi Bey sultanîlerin yaşadığı acı tecrübenin idâdilerde de yaşandığını/yaşanacağını dile getirerek örnek olarak İngiltere, Amerika, İsviçre örneklerini vererek daha az sayıda pilot okullar üzerinden daha fazla kalitede nitelikli bireyler yetiştirilebileceğini vurgulamıştır (TBMM ZC, (14)12.11. 1337/1921, s. 200).

V. İstiklâl Marşı'nın Kabulündeki Rolü

16 Mart 1920'de İstanbul'un işgâlinin ardından Millî Mücadele'nin aksamadan sistemli bir şekilde sürdürülmesi çok büyük önem arz ediyordu. Ankara bu durumun ortaya çıkmasından sonra artık merkez konumundaydı. Büyük Millet Meclisi'nin oluşumu ile birlikte mücadele, bir yandan işgâl kuvvetleri ile çetin bir şekilde sürmekte, bir yandan da isyancılara karşı otorite sağlanmaya çalışılmaktaydı.

Bu ortamda Hamdullah Suphi Bey; halkı irşâd etmek, ordunun moralini yükseltmek ve Millî Mücadele'nin haklılığını yurt içinde ve yurt dışında türlü faaliyetlerle duyurmak için Meclis tarafından oluşturulan "*İrşat Hey'eti*" ve "*Matbûat ve İstihbarât Müdürîyyet-i Umûmîyyesi*"'ne 7 Haziran 1920' de müdür olarak tâyin edilmiştir (Tevetoğlu, 1986, s.157).

Böyle bir sorumluluk çerçevesinde Hamdullah Suphi Bey'in idâresindeki İrşâd Hey'eti ve Matbûat ve İstihbarat Müdürîyyet-i Umûmîyyesi, halkı ve orduyu bilgilendirmek ve moral vermek maksadıyla gazete ve dergi basıyor, matbûatı askerlere ve halka dağıtıyordu. Heyetin ve Müdürîyyetin yürüttüğü bu faaliyetlerin yanında, İstiklâl Marşı'nın yazılması ve bestelenmesi de irşâd ve propaganda faaliyetlerinden olarak orduya ve halka manevi güç verecek bir unsur olarak düşünülmüştür. Bu çerçevede 25 Ekim 1920 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde yayınlanan duyuru ile tüm şairler böyle bir faaliyetin icrasına davet edilmişlerdir. İlânda müracaat mercii Maârif Vekâleti olarak belirtilmiştir. 23 Aralık 1920 tarihine kadar müracaatlar kabul edilmiştir (Altınbaş, 2015, s.8-10).

Bu arada Büyük Millet Meclisi İcra Vekilleri Heyeti'ne ilk Maârif Vekili olarak seçilmiş bulunan Dr. Rıza Nur Bey, Moskova'ya gönderilen delegasyonun içinde yer aldığından vazifesinden istifâ etmek zorunda kalmıştır. Yerine 14 Aralık 1920'de Hamdullah Suphi Bey Büyük Millet Meclisi tarafından Maârif Vekili olarak seçilmiştir (Tevetoğlu, 1986, s.158).

Hamdullah Suphi Bey farklı dünya görüşlerine sahip olsalar bile Burdur Mebûsu Mehmet Akif Bey'in hatiplik ve şâirlik yönünü yakinen bilmektedir ve takdir etmektedir⁷.

⁷ Mehmet Akif Bey'in Anadolu'da camilerde halkı Millî Mücadele'ye çağırıcı vaazları meşhurdur. Hamdullah Suphi Bey'in de benzer hitapları bulunmaktadır.

Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey, ünlü şair ve Büyük Millet Meclisi'nde Burdur Milletvekili olan Mehmet Akif'in neden yarışmaya katılmadığını soruşturur. Şairin Millî Marş için yarışmaya ödül koyulması nedeniyle katılmadığını öğrenir ve kendisine mektupla bir ricâda bulunmuştur (Altınbaş, 2015, s.10).

Hamdullah Suphi Bey bu durumu Büyük Millet Meclisi'nin ikinci yasama yılının açılış gününde genel kurul salonunda diğer mebûslarla şu şekilde paylaşır:

“Arkadaşlar, hatırlarsınız Maârif Vekâleti son mücâdelemizin ruhunu terennüm edecek bir marş için şâirlerimize müracaat etmiştir. Birçok şiirler geldi. Arada yedi tanesi en fazla evsâfî hâ'iz olarak görülmüş ve ayrılmıştır.

Yalnız vekâlet yapmış olduğu tedkikâtta fevkalâde kuvvetli bir şiir aramak lüzûmunu hissettiği için ben şahsen Mehmet Akif Beyefendi'ye müracaat ettim ve kendilerinin de bir şiir yazmalarını ricâ ettim. Kendileri çok asîl bir endişe ile tereddüd gösterdiler. Bilirsiniz ki bu şiirler için bir ikramiye va'dedilmiştir. Hâlbuki bunu kendi isimlerine takrib etmek arzusunda bulunmadıklarını ve bundan çekindiklerini izhar ettiler. Ben şahsen müracaat ettim. Lâzım gelen tedabiri alırsız ve icâbeden ilânı yaparsız dedim. Bu şartla büyük dinî şâirimiz bize fevkalâde nefis bir şiir gönderdiler. Diğer altı şiirle beraber nazarı tetkikinize arz edeceğiz. İntihab size aittir. Arkadaşlar re'yimi ihsâs ediyorum. Beğenmek, takdir etmek hususunda hâ'iz-i hürriyetim. İntihâbımı yapmışım, fakat sizin intihâbınız benim intihâbımı nakşedebilir. Arkadaşlar bu size aittir efendim” (TBMM ZC, (9)1.3.1337/1921, s.13).

Bu konuşmasının ardından çok duygulu bir şekilde genel kurulda İstiklâl Marşı'nı seslendirir. Hamdullah Suphi Bey'in sergilemiş olduğu bu pozitif ayrımcılık Mehmet Akif Bey'in İstiklâl Marşı'nın daha sonraki oturumda diğer marşların dinlenilmeden kabul edilmesini sağlayacaktır.

Büyük Millet Meclisi'nin 12 Mart 1921 tarihli oturumunda Başkan, Dr. Adnan (Adıvar) Bey'dir. Uzun ve hararetli müzakereler neticesinde ve yine Hamdullah Suphi Bey'in gayretleriyle Mehmet Akif Bey'in yazdığı

Mehmet Akif'ten on gün önce, 1920 Haziran'ının ilk haftasında Konya'ya hareket eden Hamdullah Suphi, Antalya'ya kadar uzanır. Antalya'da Paşa Camii'nde, Uluborlu'da Yeni Camii'de, Millî Mücadele lehinde telkinlerde bulunur. Konya'da ise biri Sanayi Mektebi'nde diğeri de bir Cuma namazını müteakip Kapı Camii'nde muazzam bir kalabalığa olmak üzere iki defa hitap eder (Seraslan, 1995, s.95-6). Bu konuşmaların hemen hepsi muhteva bakımından aynı mahiyette olduğu için Hamdullah Suphi, bunlardan sadece Kapı Camii'ndeki mevizesini yayımlamıştır (Tanrıöver, 1987b, s.173).

marşın İstiklâl Marşı olarak kabul edilmesine ekseriyete yakın bir çoğunlukla karar verilmiştir. Kırşehir Mebûsu Müfit Efendi'nin teklifi ile Hamdullah Suphi Bey bir kez daha alkışlar eşliğinde ve hep birlikte ayakta olunarak İstiklâl Marşı'nı büyük bir coşkuyla okumuştur (TBMM ZC, (9)12.3.1337/1921, s.85-90).

Hamdullah Suphi Bey'in kişisel gayretleriyle İstiklâl Marşı'nın kabul edilmiş olması O'nun Maârif Vekâleti dönemi hizmeti olarak bıraktığı en önemli ve kalıcı eseridir.

VI. Maârif Kongresi (15-21 Temmuz 1921)

Mondros Mütarekesi sonrası Anadolu'da ortaya çıkan fiili durum neticesinde kurulan TBMM, Anadolu'da yeni bir otorite olarak devlet gibi hareket etmek zorundaydı. Nitekim öyle de hareket etmiştir. Bu çerçevede Anadolu'nun işgâlinin ardından istiklâl mücâdelesini verilirken eğitim hususu göz ardı edilemezdi. Savaşlar ve işgâller yüzünden kendi haline terk edilmiş Anadolu'nun çocuklarının, geleceğin yeniden inşası adına eğitimi meselesi olmazsa olmazlardandı.

Bu bağlamda İstiklâl Savaşı'nın en kritik dönemi olan Kütahya Eskişehir Muharebelerinin ve maalesef bozgunun yaşandığı günlerde TBMM, Ankara'da maârifin ele alındığı bir kongre düzenlemiştir. Kongrenin organizasyonu Maârif Vekâleti tarafından üstlenilmiştir. Kongrenin planlaması 1921 Mayıs ayının sonlarında duyurulmuştur. Şöyle ki: Kongreye Ankara'ya yakın okulların yöneticilerinin tamamının katılımı, uzak merkezlerden de elli dört müdür düzeyinde yöneticinin katılımı düşünülmüştür. Kongrede okul binalarının durumu, öğretmen ve öğrencilerin sayıları, kız okullarının mevcut durumları ve halkın bu okullara bakışı, II. Meşrutiyetten kongrenin yapılacağı güne dek eğitimin gelişim durumu, yabancı okulların durumu, mahalli eğitimin nasıl geliştirileceği, eğitimin ekonomik boyutu gibi konuların ele alınması planlanmıştır. Kongrenin süresi on iki gün olarak düşünülmüştür. Ayrıca kongrede ders programları ve ders kitaplarının mevcut durumlarının değerlendirilmesi ve bazı yeniliklerin yapılması amaçlanmıştır (Hâkimiyet-i Milliye, 31.5.1921, s.2).

Bu Kongre'nin tutanaklarının elde olmadığı hem de Türk-Yunan Muharebelerinde bozgun yaşandığından dolayı kongre kısa kesildiği için bu

konuların görüşülüp görüşülmediği bilinmemektedir. (Sarıhan, 2013, s.562). Bu yüzden Kongre dönemin basınına yansıyan içeriğiyle incelenmeye çalışılmıştır.

Basın kongreyi takip etmiş, kongrede yaşananlarla ilgili olarak haberler sunulmuştur. 17 Temmuz 1921 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde çıkan “İki Cephe” başlıklı yazıda; “Cephelerde Felâh-ı İstiklâl Ordusu Yunanla mücâdele ederken, Ankara’da muallimler ordusu cehle karşı müdâfa’a programını hazırlıyor. Harb ve Maârif cephelerinin ikisinde de faaliyet var. Vatandan millî ordu düşmanı ve muallim ordusu da cehâlet ve zulmeti kovacak. İki himmetin aynı zamanda tahlisi ulvi bir tesadüftür.

Cuma gecesi Erkân-ı Harbiye’de gün ışıyana kadar harbi takip eden hükümet reisi, dört saat sonra dârü’l-muallimîn salonunda Muallimler Kongresi’ni açtı. Türk neslinin mürebbilerine irfân mücâdelesinde gidecekleri yolu işaret etti” (Hâkimiyet-i Milliye, 17.07.1921, s.2).

“İçteki harb” başlıklı yazıda: “dıştaki harbi hep biliyoruz..” şeklinde başlanılan yazıda, Mustafa Kemal Paşa’nın Maârif Kongresi’ni açtığı ifade edilerek devamında: “Kongrenin böyle bir zamanda öyle bir kimse tarafından açılması onu alelade bir kongre olmaktan çıkardı. Düşman bütün kuvvetiyle hayatımıza kast için taarruza kalkışmışken bizim Ankara’da bütün muallimleri toplamaklığımız, hudutta bütün tarihimizin en mühim en hayatî bir harbi cereyan ederken “Anafartalar” kahramanının muallimlere hitâbe irad etmesi ötede hal’i devirmek isteyen kanlı bir savaş bir de “istikbâlî” kurtarmak isteyen bir meclis kurulması..” denilerek maârif meselesinin istikbâl-i devlet/millet açısından önemi vurgulanmıştır (Açıksöz, 20.7.1921, s.1).

Açıksöz gazetesinde yer alan bir başka habere göre: “Bütün Türkiye muallime ve muallimler kongresi dün şehrimizde ilk ictimâi akdetmiştir. Kongreye Anadolu’nun her tarafından gelen muallime ve muallimlerle Mekteb-i Maârif Müdürlerinden ve Erkân-ı Ma’âriften iki yüzü mütecaviz a’zâ iştirak etmiştir. Kongreye riyâset eden Mustafa Kemal Paşa Hazretleri a’zânın ayrı ayrı ellerini sıkmış ve konuşmasını yapmıştır” (Açıksöz, 17.7.1921, s.1).

Hâkimiyet-i Milliye’deki haberde: “İrfanı millîmizin hareket planlarını düşünecek hakiki mütehassıslardan mürekkebe böyle bir ictimâa ne büyük bir ihtiyaç vardı. Bu büyük ihtiyacı hissederek hem istikbâlî hazırlamak hem de ordusunun birbirlerini tanımak fırsatını veren böyle bir kongreyi topladığından dolayı Maârif Vekili muhteremi tebrike şâyân buluruz” denilerek Hamdullah Suphi

Bey'in kongrenin toplanmasındaki emeği öne çıkarılmıştır (Hâkimiyet-i Milliye, 17.07.1921, s.2).

Ergin'e (1977, s.1735) göre; Mustafa Kemal Paşa, 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da toplanan Maârif Kongresi'nde öğretmenlere hitâben irâd ettikleri açılış nutkunda çocuklarımıza verilmesi lâzım gelen terbiyeden bahsederken *"şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usûllerinin milletimizin tarihi tedenniyâtında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken eski devrin hurâfâtından ve evsâf-ı fitrîyemizle hiç de münâsebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garpdan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak seciye-i millîyye ve tarihimizle mütenâsip bir kültür kastediyorum"* diyerek maârifimizin en önemli bir noktasına temas buyurmuşlardır.

Kongrede açılış konuşmasının ardından İstanbul Muallimler Cemiyeti Heyet-i Umûmîyye Reisi Hakkı Tarık (Us)'un 5 Temmuz 1921 tarihinde kaleme aldığı mektubu okunmuştur⁸.

Kongre riyâseti tarafından bu mektuba cevap niteliğinde bir hitapta bulunulması teklifi, içtimada hazır bulunan muallime ve muallimler tarafından hararetle ve heyecanlı alkışlarla kabul edilmiştir. Cevabın hazırlanması vazifesi, kongre riyâsetine tevdi olunmuştur (Hâkimiyet-i Milliye, 17.07.1921, s.2).

Kongrenin ikinci oturumu; ikinci gün (16 Temmuz), öğleden sonra saat üçte başlamıştır. Kongrede oturumlara başkanlık eden Hamdullah Suphi Bey, riyâset tarafından kaleme alınan cevabî şu mektubu okumuştur:

⁸ Bu mektup şöyledir:

"Ankara Maârif Kongresi Riyâseti Celîlesine

Bütün muallimleri sıkı bir kalp ve dimağ ittihadı ile bir teşkilat altına almak için toplanan İstanbul Muallimler Cemiyeti Umûmî Heyeti, bugün Türk harikalarının yayılma mihrakı olan Ankara'mızda toplanarak Maârif siyâsetinde yeni bir devrin doğuşunu müjdeleyecek heyetinizi hürmet ve hasretle selamlamak istemiş ve bu şerefli vazifenin ifrâsını bendenize tevdi etmiştir.

Millî irfânımızın sonsuz bir istiklâl içinde inkişâfı mücâhedelerinin hedefini teşkil eden bu muallimler, kalplerinden ve dimağlarından ibâret bir silah ile kani ve içi rahat, siperlerinde ufkun infilâkını bekler ve görürlerken, üstlerine asılan geniş rahmet kubbesinin büyük bir âlemi birden çevrelediğini düşünerek teselli olmakta ve sevinmektedir. O büyük Allah ki onu ayrılmak ve ayrı yaşamak için yaratmadı.

İstanbul Muallimler Cemiyeti bu hal ve istikbâl emrettiği kudsi vazifede, maddi ve manevi Türk varlığını temsil eden heyetinize de muvaffakiyetler dilediği sırada millî irfânı yabancı tasallutlardan kurtarmak ve korumak için yakında akdedilecek umûmî kongrede kıymetli müzâheretlerine istinat ettiğini arz eder" (Hâkimiyet-i Milliye, 17.07.1921, s.2).

"İstanbul Muallimler Cem'iyeti Riyâseti'ne;

Ankara'da toplanan muallimler ve muallimler kongresine hitâben gönderdiğiniz mektup ilk ictimâmımızda okundu. Meslektaşlarınız daima muhabbet ve hasretle düşündükleri İstanbul'umuzdan yükselen bu mahic kardeş hitabından dolayı en derin ve mesûd bir te'sîr duydular. Hiçbir kimsenin bizden ayıramayacağı kan, iman ve meslek kardeşlerimizin sözleri yalnız burada hâzır olanlar için değil geniş Türk vatanının her köşesinde çalışan diğer meslektaşlarınız için de unutulmayacak bir te'sîr bırakmaya kâfi olduğuna i'timad ediniz. Harb cephesinde millî varlığın halası için kahramanlarımız kanlarını mebzul bir surette akıtır iken arkada muallimler diğer bir maksat için mücâdele ediyorlar. Bu mücâdelede bin kere azîz İstanbul'umuzda çalışan kardeşlerimizin daima bizimle beraber olduğundan bir saniye şüphe etmedik. Sizi bizden ayıran sebepler sizin ve bizim ihtiyarımızdan hariç olan sebeplerdir. Ve bu ayrılış yalnız şekildir. Daima hür insanlar olarak yaşamalarına çalıştığımız yavrularımızı terbiye eden, yetiştirirken uzak yakın memleketin her köşesinde ilmi sevk eden inanç birdir. Kongre a'zâsı mukabeleten size en büyük hasret ve muhabbet hisleri ile dolu selamlarını gönderiyorlar. Yine bu vesile ile cümlenizin sevgili ellerinizi sıkarım.

Maârif Vekîli ve Türkiye Muallim ve Muallimleri Cem'iyeti Reisi Hamdullah Suphi" (Hâkimiyet-i Milliye, 17.07.1921, s.2).

Bu cevabî mektup oybirliğiyle kabul edildikten sonra ictimâa on dakika ara verilmiştir. Aradan sonra Hamdullah Suphi Bey'in başkanlığında yeni tedrisât-ı ibtidâ'î programı müzakere edilmiştir.

Maârif Vekâleti tarafından hazırlanan bu yeni programın amacını; Tedrisât-ı İbtidâ'îye Müdürü Edip Bey, Türk gençlerinin hayat mücâdelesinde düşmana üstün gelmesi için gerekli tüm bilgi ve deneyimlerin kazandırılması olarak açıklamıştır. Program iki aşamalı ve sekiz yıllık bir program olarak düzenlenmiştir. Programın ilk dört senesi için gerekli görülen yerlerde bir sene daha uzatılabileceği belirtilmiştir. Programın ders ve saat dağılımı şöyle oluşturulmuştur:

"Bu yeni programın tatbik edileceği mektepler dâhilini ibtidâ'î ve tâlî mektepleri namı verilmektedir. Bu programa nazaran birinci sınıfta haftada otuz üç ders olup bundan 12'si 'elîfbâ' ve 'Türkçe', üç saati 'hesâb', üç saati 'eşyâ', üç saati 'el işleri', üç saati 'resim', üç saati 'gînâ' ve altı saati 'amelî meslek' dersleridir. İkinci sınıfta haftada otuz iki saati vardır. 'Türkçe' 8, 'Kur'ân-ı Kerîm ve ulûm-ı dinîyye' 4, 'hesâb' 2, 'zirâat' 1, 'el işleri' 3, 'resim' 3, 'gînâ ve müzik' 1, 'Fransızca' 4, 'amelî meslek' 6 saattir. Üçüncüde yine otuz bir saat olup 'Türkçe'

4, 'Kur'ân-ı Kerîm ve ulûm-ı dîniyye' 4, 'hesâb' 2, 'hendese' 1, 'coğrafya' 1, 'tarih' 1, 'Türk tarihi' 1, 'eşyâ' 1, 'zirâat' 1, 'el işleri' 2, 'resim' 2, 'müzik' 1, 'Fransızca' 4, 'amelî meslek dersleri' 6, saattir. Dördüncü; 'Türkçe' 4, 'Kur'ân-ı Kerîm ve ulûm-ı dîniyye' 2, 'hüsn-ü hat' 1, 'hesâb' 2, 'hendese' 1, 'coğrafya' 1, 'tarih' 1, 'Türk tarihi' 1, 'eşyâ' 1, 'zirâat' 1, 'el işleri' 1, 'resim' 2, 'Fransızca' 4, 'amelî meslek dersleri' 6 saattir." (Yenigün, 18.7.1921, s.2)⁹.

Kongrede yeni programın ilânının ardından muhâlif okul müdürleri ve öğretmenler çeşitli açıklamalar ve itirazlarda bulunmuşlardır. Özellikle de eski altı senelik programın dört seneye sıkıştırılmasına, din derslerinin ders saatlerinin azaltılmasına yoğun itirazlar olmuştur. Kongrede yeni programı ilân etme görevini üstlenen Edip Bey, gelen itirazlara cevap niteliğinde öğretmenlerin bireysel yeteneklerini kullanarak mevcut programı dört senede rahatlıkla uygulayabileceklerini ifade etmiştir (Yenigün, 18.7.1921, s.2).

Bu beyanatın akabinde ibtidâ'î mektepleri programı hakkında tartışmalar devam etmiştir. Anadolu'yu gezmiş ve tanımış birçok okul müfettişleri, müdürleri, öğretmenleri tarafından Türk milletinin, maârif hususunda ne kadar ihmal edildiğini ve yeni programın kalıcı olarak, halkın tamamını kucaklayıcı mahiyette olması gerektiği örneklerle anlatılmıştır. Daha sonra kürsüye çıkan Ankara Dârü'l-muallimât Mektebi Müdiresi Şahver Hanım; Muallimler Kongresi'nde ilk defa hitâbette bulunan ilk Türk kadını olmakla müftehir olduğunu beyan ettikten sonra, meslekî derslerin kadınlara uygun görülen dikiş gibi sanatlara mahsus olmasını ve tedrisât-ı ibtidâ'îyenin muallimelere bırakılmasını istemiştir. Ayrıca programda sağlık dersleri olmamasını kongrede bulunanların takdirine bıraktığını belirtmiştir (Yenigün, 18.7.1921, s.2).

Daha sonra Hamdullah Suphi Bey programı oylamaya sunmuştur ve yeni tedrisât-ı ibtidâ'îye programı oy birliğiyle kabul edilmiştir. Böylelikle kongrenin ikinci ictimâi saat altıda sona ermiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 18.7.1921, s.1).

Kabul edilen yeni programın Maârif sistemine ne getirdiği veya ne götürdüğü daha sonraki günlerde çok konuşulacaktır. Hatta bu tartışma-

⁹ Haberde verilen 1., 2. ve 3. sınıflardaki haftalık ders saati toplamaları sırasıyla sehvem 27, 30, 30 olarak yazıldığı anlaşılmaktadır. Yukarıdaki metne doğrusu yazılmıştır.

ların neticesi Hamdullah Suphi Bey'in istifâsına da sebep olacaktır. Bu kadar gürültü koparacak seviyede nelerin değiştiğini görmek ve 1913-14 yıllarının tedrisât-ı ibtidâ'îyesi ile 1921 yılının tedrisât-ı ibtidâ'îyesi arasındaki farkı anlamak için aşağıda verilen tabloyu incelemek faydalı olacaktır.

Dersler	1913-14 Mekâtib-i İbtidâ'îye Ders Programı (Binbaşoğlu, 2005, s.397-398)						1921 Maârif Kongresi Tedrisât-ı İbtidâ'îye Programı (Yenigün, 18.7.1921, s.2)			
	Sınıf						Sınıf			
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.
Elif Bâ	12	-	-	-	-	-	12	-	-	-
Türkçe	4	8	8	8	8	8	-	8	4	4
Hesâb	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Eşyâ	4	2	2	2	2	2	3	-	1	1
El İşleri	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1
Resim	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2
Gınâ ve Müzik	1	1	1	1	1	1	3	1	1	
Amelî Meslek	-	-	-	-	-	-	6	6	6	6
Lisan-ı Ecnebi/Fransızca	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4
Kur'ân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Diniyye	1	4	4	4	3	3	-	4	4	2
Zirâat	2	2	2	2	2	2	-	1	1	1
Hendese	-		1	1	1		-	-	1	1
Coğrafya	-	1	1	2	2	2	-	-	1	1
Tarih	-	2	2	2	2	2	-	-	1	1
Türk Tarihi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Hüsn-ü Hat	-	-	-	-	-	-	-	-		1
Musahabat-ı Ahlakiyye	3	2	2	1	1	1	-	-	-	-
Terbiye-i Bedeniyye	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-
Toplam Ders Saati	36	30	30	30	30	29	33	32	31	28

İbtidâî mekteplerinin müfredat programlarında yapılan değişiklikleri fark etmek ve bu konuda bir fikir yürütmek için aşağıdaki tablonun da incelenmesi faydalı olacaktır.

Dersler	1926 yılı İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (Aktaran: Budak ve Budak, 2014, s.386-87)				
	Sınıf				
	1.	2.	3.	4.	5.
Türkçe	12	12	10	7	7
Dîn	-	-	1	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesâb-Hendese	2	2	3	3	3
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Eşyâ Dersleri	-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-Elişi	4	4	4	3	3
Musiki	2	2	2	2	1
Jimnastik	2	2	2	2	1
Ev İdaresi (Kızlara)	-	-	-	1	1
Dikiş (Kızlara)	-	-	-	1	1
Toplam	26	26	26	28	28

Tüm tablolar birlikte değerlendirildiğinde Maârif Kongresi'nde değiştirilen ilkokul programının en çarpıcı yanı Fransızca'nın müfredat programına dâhil edilmesi olmuştur. Ayrıca Kur'an-ı Kerîm ve din derslerinin toplamda 19 saatten 10 saate düşürülmesi de dikkate değerdir. Bu durum tepkileri de çekmiş olmalıdır. Bu köklü değişiklik, birinci Mecliste ikinci grup olarak nitelendirilen muhâlif kanadın Hamdullah Suphi Bey'i hedef tahtasına oturtmak için yeterli bir sebep teşkil etmiştir. Yabancı bir dilin genç neslimizi yabancılaştıracığı düşüncesi, 1926 programına da yansımış olmalı ki yabancı dil dersi kaldırılmıştır. Köklü bir devlet geleneğine sahip Osmanlı Devleti'nde oturmuş bir maârif sistemi düşünüldüğünde, Galatasaray Lisesi mezunu Hamdullah Suphi Bey'in maârife katacaklarını düşünerek böyle bir adımı atmış olması düşünülebilir.

Maârif Kongresi, Tedrisât-ı İbtidâ'îye programının oylanmasından sonra Hamdullah Suphi Bey'in yapmış olduğu konuşmayla 21 Temmuz'da sona ermiştir. Hamdullah Suphi Bey'in konuşmasının içeriği Yenigün gazetesinde özetle aktarılmıştır:

“İçtimaa nihayet verirken Maârif Vekîli kongrenin toplanmasından mütevellid olan menafîi kayd ve işaret ederek kendileriyle şahsen tanışmaklığı fırsat bulduğundan pek mesûd olduğu, müzakere esnasında kıymetli birtakım isti'dâların mevcudiyeti tesis ettiği gibi der-miyân edilen mütâla'aların birçoğu çocuklarımızın terbiyesinde hakikaten mûcib istifade olacak ve vuzûha mâlik bulunduğunu söylemiş, bu mütâla'aların mevcut projelerin şekli-i kat'isi üzerine mühim bir te'sîr ibka edeceğini de ifade etmiştir.

Memleketin iktisâdî nokta-i nazarından iki büyük parçaya ayrıldığını yakın zamanlara gelinceye kadar şark vilâyetlerinden Anadolu merkezine kadar Ermenilerin ve Akdeniz kıyılarından üste kadar Rumların nüfûz-u iktisâdîsi tesis edildiğini ihtâr ettikten sonra Maârif siyâsetimize milletin kütle-i esasîsi teşkilinin her şeyden evvel nazar-ı dikkat önünde tutması îcâbettğini ve iki istikamet bir umdeye hizmet ettiğini söylemiştir.

Eski Anadolu'nun sanatı ittiba ile bütün dünyada umûmî bir şöhrete mazhar olmuş masnuatı anlattıktan sonra bu sanat merkezlerinin yeniden uyandırılması ve memleketin hayatı idame eden bütün nevi kudreti kendi istihsalinden ibâret olan ıslah ve imla edecek bir nazarı ve bilhâssa millî malûmatı elde etmeleri ibtidâ'î ve tâlî tedrisâta dâhil muallimlerin hedefi aslîsi olacağı ve harici düşmanlarımızdan ziyâde dâhilîdeki anasırı mücadelatında diğerlerine karşı iktisâdî zaferi temin edemezsek bütün emellerin bir hiç, müncer olacağını kemâl-i ehemmiyetle tasrih etmiş, varması kesilmeyen harblerin babasız bıraktığı yüzbinlerce şehit çocuklarının babaları herkesten evvel muallimler olduğu ve bunların kimseye el uzanmayacak bir terbiye ile yetiştirmek onları hayat üstesinden kendi ellerinin emeğiyle kendi emeklerini kazanabilecek kabiliyete muzahir kılmak vazifelerinin esas teşkil ettiği noktasında ısrar etmiştir. Hamdullah Suphi Bey bu noktalardan maada millî terbiyenin, ehemmiyetini görüldüğü üzere terbiye-i milliyeyi dinden hariç telakki etmenin bir hatayı fahiş olup dinin hattı teşkil eden ciheti merasimde lisan kadar mühim tutulması zaruri olduğunu söylemiştir. Meslek tedrisâtı hakkında da bazı izahat verdikten sonra, İngilizler, Amerikalılar, İsviçrelilerin aynı derece tedrisâta mevzubahis olan istikameti takip ettikleri ve Anadolu'daki Amerika mekteplerinin gayri Türk unsurların çocuklarını marangoz, demirci, tenekeci, boyacı, terzi gibi mükemmel esnaf olarak yetiştirdikleri ve

bunları yazın yine aynı tedbiri kendi çocuklarımız için uyguladıkları takdirde Anadolu iktisâdîyatına hâkim olacaklarını deklere etmiştir. Derece derece maksada yetişeceğimizi ve çocuklarımızın harikulade istifadelerinin temin edileceği bütün inkişâfata mazhar kılmanın mümkün olduğunu söyleyerek, bu yolda çalışmalarını tavsiye etmiş ellerinde sanatları kalplerinde aşkı millîleri olan yeni nesillerin muhakkak büsbütün mesûd bir istikbâle nail eyleyip intizar edildiğini beyân etmiştir.

En son gelecek sene vaki olacak ictimânın memleketin ekseri muallime ve muallimlerini toplayabilmesini temenni etmiş ve sanat-ı asliyesi olan muallimliğiyle tekrar kendileriyle iftiharane buluşacağı muallimliği cihette ihraz edeceği şereflerin en büyüğü telakki ettiğini söylemiş ve meslek arkadaşlarına muvaffakiyette bulunarak kongreye nihayet vermiştir” (Yenigün, 22.7.1921, s.2).

Hamdullah Suphi Bey konuşmasında eğitimin Millî bir mesele olduğunu, çocuklarımızın terbiyesinde Millîliğin, din ile birlikte dil kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Batıdaki eğitim modellerine vâkıf olduğu verdiği bilgilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca Hamdullah Suphi Bey’in, Türk Millî Eğitim modelini, batı eğitim modeline uyarlama hedefinin olduğu da yine konuşmasından anlaşılmaktadır.

VII. Maârif Vekilliğinden İstifâsı

Hamdullah Suphi Bey’in vekilliği süresince azil ve tâyin ile görev tensip ettiği vaki olup, bu azil ve tâyinler bazı bölgelerde ve bölge mebûslarında rahatsızlığa yol açmıştır. 5 Kasım 1921’de Bitlis Mebûsu Yusuf Ziya Bey tarafından Hamdullah Suphi Bey’in icraatlarıyla ilgili başkanlık makamına gensoru önergesi (istizâh) verilmiştir (TBMM ZC, (14) 5.11.1337/1921, s.67). Gensoruda Diyarbakır Maârif Müdürü ve Sultanî Edebiyat Muallimlerinin görevden alınmalarının sebepleri sorulmuştur. Ayrıca Malatya Maârif Müdürü’nün de görevden neden alındığı sorulmuştur. Yerine tâyin edilen şahsın asker olmasının sebepleri sorulmuştur. 10 Kasımdaki konuşmalar, 12 Kasımdaki oturumda da devam etmiştir (TBMM ZC, (14)10.11.1337/1921, s.162-171).

12 Kasımdaki oturumda Hamdullah Suphi Bey eleştirilere ve sorulara cevap niteliğinde bir konuşma yapmış ve konuşmasına “Arkadaşlar Yusuf Ziya Bey’in dediklerinin onda biri doğru ise aranızda bulunmaya hakkım kalmaz. Vesâ’ik arz edeceğim, görülecektir ki; bu iddialar onda dokuz buçuk gayr-i

vâridedir. Bütün o iddialar güneş altındaki karlar gibi eriyecektir” diyerek başlamıştır. Görevden almalarla ilgili soruya: *“Diyarbakır Maârif Müdürü Kemal Bey bir zirâat mütehassısıdır. Vali tarafından işaretle bulunulduğundan zirâat memurluğuna nakil edildi. Yerine ta’yîn edilen İhsan Bey senelerce sultanî muallimliklerinde bulunan bir Mekteb-i Mülkiye mezunudur”* diyerek haklılığını ortaya koymuştur. Yusuf Ziya Bey’in asker bir şahsın ta’yîni ile ilgili sorusuna ise *“Muhterem arkadaşımız askerliği hatırlatıyorlar. Müdâfaa-i Milliyye vekiline sorunuz. Maârif Müdürleri ne vakit askerliğe davet edilmişlerdir? Benim ta’yînimle askerlik arasında dört ay yoksa size karşı mesulüm. Eğer bu muallimler istihdam olunmayacaklarsa, dört ay sonra asker olacakları istihdam etmeyeceksen malûm memur nereden bulunacak?”* demiştir. Böylelikle kendisine yöneltilen eleştirilere cevap vermeye çalışmıştır (Vakit, 19.11.1921, s.1)¹⁰.

Müzakerenin sonunda Hamdullah Suphi Bey için güvenoyuna başvurulmuş, neticede 68 itimatsızlık oyuna karşı 75 itimat oyu çıkmıştır. Bunun üzerine Hamdullah Suphi Bey kürsüye gelerek; *“Arkadaşlar, beyân-ı i’timad edenlerle adem-i i’timad edenler arasındaki fark bendenizin lehinedir. Fakat bu adet dört, beş ve daha ziyâde artmış olsa dahi yine arzu ediyorum ki, Meclis-i Âlînizde arkadaşlarımın bu kadar mühim bir kısmının ayrı bir nokta-i nazar takip ettiğini gördükten sonra bana düşen vazife, sizin daha büyük ekseriyyetinizi temin edecek, memleketin ve ma’ârifin daha ziyâde tenvîri ve terakkîsi hususuna gayret edecek bir arkadaşına terk-i mevki etmekten ibârettir. Bu temenniyâtla istifâmı arz ediyorum”* demiştir. Başkan Hasan Fehmi Bey *“mesele bitmiştir”* diyerek oturumu kapatmıştır (TBMM ZC, (14)12.11.1337/1921, s.181-202)¹¹.

Sarihan’a (2013, s.42) göre, muhafazakâr meb’ûsların Hamdullah Suphi Bey hakkındaki iddiaları şu şekildedir: Hamdullah Suphi Bey, İstanbul’dan gelen birçok kişiyi bakanlıktaki görevlere yerleştirmiştir. Birçok öğretmeni ve eğitim yöneticisini keyfi olarak meslekten atmıştır. Maârif Kongresi pahalya mal olmuştur. Bu kongrede İstanbul Maârif Nezareti’nin bile cesaret edemediği kadın ve erkek öğretmenlerin birlikte

¹⁰ Hamdullah Suphi Bey’in istifâsı ile ilgili olarak TBMM’de yaşanan konuşmalar ve tartışmalar Vakit gazetesinde *“Hamdullah Suphi Bey neden istifâ etti?”* haberiyle geniş bir şekilde özetlenmiştir.

¹¹ Açıkşöz gazetesinde istifâ süreci *“Hamdullah Suphi Bey’in istifâsı”* başlığı ile yer bulmuştur (Açıkşöz, 14.11.1921, s.1).

bulunmaları İslâm'ı alçaltmış, öğrenci velilerini derin derin düşündürmüştür. Ma'ârifte büyük bir yıkım yaşanmaktadır. Batıyı taklit ettikçe millet bu vaziyete düşmektedir. Sömürge ülkelerden başka hiçbir memlekette bulunmayan yabancı dil, ilkokul programlarına konmuştur. Açıktan açığa memleketin hayat ve gelenekleriyle mücâdele eden bazı kimselerin Âli derslerin müderrislerinin yanına konulması, Maârif Vekâletinin eski İstanbul Maârif Nezareti'nin zihniyetini taşıdığını göstermektedir. Hamdullah Suphi Bey'in eğitime vermek istediği yön, Anadolu'nun ruhuna kesinlikle uygun değildir.

İstifanın ardından Mustafa Kemal Paşa, "*Meclis-i Millî'de Burdur Mebusu ve Kars Konferansı Türk Hey'et-i a'zâsından Veli Bey'in müstafi Hamdullah Suphi Bey'in yerine Anadolu Maârif Nezareti vekâletine namzetliğini va'z etmiştir*" (Vakit, 19.11.1921, s.1). Ancak Maârif Vekilliği'ne Mehmet Vehbi Bey seçilmiştir (TBMM ZC, (14) 19.11.1337/1921, s.263-64).

Görülmektedir ki gensoru önergesinin oylama sonucu, Hamdullah Suphi Bey'in lehine sonuçlansa bile O, ahlaki bir tavırla görevini bırakmayı arz etmiştir.

Daha sonraki günlerde basın çevrelerinde Hamdullah Suphi Bey'in istifâsını farklı nedenlere bağlayan birtakım dedikodular üretilmiş olacak ki, Hamdullah Suphi Bey istifâ ile ilgili bir tekzip yayınlamak zorunda kalmıştır. Vakit gazetesinde yer alan habere göre; Hamdullah Suphi Bey istifâsının kat'iyen siyâsî sebeplerden münbais olmadığını ifade ederek demişlerdir ki: "*Büyük Millet Meclisi millî gayelerinin istihsaline kadar yekvücûddur. Burada ikilik de, müfritlik de mevzubahis olamaz. Bu şayiati katiyen tekzip edebilirsiniz*" (Vakit, 10.12.1921, s.1).

Hamdullah Suphi Beyin Maârif Vekilliği dönemi faaliyetleri, Meclis Başkanlığı'nın 18.1.1922 tarihli 1651/2856 numaralı tezkereleriyle; müstafi Hamdullah Suphi Bey döneminin yolsuzluk ve görevi kötüye kullanma açısından araştırılmasına yönelik bir komisyon kurulmuştur¹². Tezkerede belirtilen hususlara binaen komisyon çalışmada bulunmuştur. Söz konusu tezkerede belirtilen bazı hususlar şunlardır:

Memurların sebepsiz yere azli, kıdem almaları; bazı tercüme ve telifler üzerinden bazı memurlara fazla ödeme yapıldığı; ilköğretim müdürü

¹² Meclis, Eğitim Bakanlığı'nda Hamdullah Suphi Bey zamanında yapılan işlemler için Meclis araştırması yapılmasını kabul etti (Sarıhan, (4) 1996, s.199).

Edip Bey'e bazı fazladan ödeme ve harcırah yapıldığı; ailelerini beraberlerinde götürmedikleri halde bazı memurlara fazladan harcırah ödemesi yapıldığı; Maârif Kongresi'nin zamansız yapılarak, fazladan ödemelerin yapıldığı gibi hususlardır. Bu hususları komisyon araştırmış ve Hamdullah Suphi Bey'e ait bir mesuliyet durumunun olmadığını meclis başkanlığına rapor halinde sunmuştur. Meclis'te yapılan görüşmeler neticesinde oy çokluğu ile soruşturma açılmamasına karar verilmiştir (TBMM ZC, (17) 20.02.1338/1922, s.61-79)¹³. Böylelikle Hamdullah Suphi Bey, Meclis tarafından aklanmıştır.

Hamdullah Suphi Bey daha sonraki yıllarda, 3 Mart 1925/19 Aralık 1925 tarihleri arasında bir süreliğine yeniden Maârif Vekilliği'nde bulunmuştur¹⁴. Bu süre zarfında Hamdullah Suphi Bey siyâsî faaliyetlerinin yanında Türk Ocaklarının faaliyetlerinde de bilfiil bulunmuştur. 30 Nisan 1925'te Türk Ocakları'nın ikinci kurultayının kapanış yemeğinde etkili bir konuşma yapmıştır. Konuşmasında, *"Azîz arkadaşlar, uzun ayrılış asırlarından sonra, kavuşma günlerine geldik. Yanı başımda duran Azerbaycanlıyı ve karşımda duran Kazanlıyı görüyor musunuz? Siyâsî sınırlar milletleri ayırır mı? Ormanın içine bir duvar çekiniz, ağaçların kökleri duvarın altından ve dallar duvarın üstünden birbiriyle kavuştuktan sonra hudutlar ne işe yarar? Bütün Türk dünyası, birlik şuurunu idrak etmeye başlamış ve eller, uzaktaki kardeşlerin elini tutmak için mesafeler içinde uzanmıştır"* diyerek Türk birliğinin önemini ve özlemine vurgulamıştır (Tanrıöver, 1987a, s.97).

Yine 12 Haziran 1925'te İstanbul Muallimler Derneği Kongresi'nde yaptığı konuşmada, *"Azîz arkadaşlar, beş sene evvel de Maârif Vekâleti'nde bir müddet çalışmıştım. O zamanla şimdiki zaman arasında, ma'ârifimizin umûmî bir müşahidi olmak üzere söylüyorum, sarîh bir tekâmül vardır. Bazılarının dediği gibi duraklama yok, gerileme yok, fakat iyileşme, düzelme vardır. Münferiden şu veya bu müessesede maziye nazaran bazı zaaflara tesadüf ediyoruz. Fakat umûmî vaziyet ve istikamet düşmeye değil, yükselmeye delalet ediyor. Bunu kayıt ve işaret ederken, ana toprakların her köşesinde tedris ve terbiye vazifesini deruhte etmiş olan öğretmenlerimize şükranımı ifade etmeyi borç biliyorum.*

Önümüzdeki seneler için kat'i bir kanaatle düşünüyorum, ben ve benden sonra gelecek Maârif Vekilleri, sizin büyük ve birlik içindeki heyetinizle beraber,

¹³ Bu süreçle ilgili olarak ayrıca bkz. (Sarıhan, (3)1995, s.286).

¹⁴ Hamdullah Suphi Beyin ikinci Maârif Vekilliği dönemine dair faaliyetleri ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi için bkz. (Tanrıöver, 1987a, s.25-104).

memleketin ma'ârifinde, Türk halkının memnunluğunu gerektirecek yeni adımlar atılacak, ilerlemeler kaydedilecektir.

Sizi yeni devrin asıl ve yol gösterici, aydınlatici kuvveti diye takdis eder ve bir meslektaş kalbiyle yükseltici mesainizde cümlenize başarılar dilerim azîz meslektaşlarım” diyerek maârif faaliyetlerinden ümit var olunması gerektiğini ifade etmiştir (Tanrıöver, 1987a, s.38-39).

Sonuç

Hamdullah Suphi Bey, Osmanlı Devleti'nin son döneminde yetişmiş önemli bir şahsiyettir. Ailesinin Osmanlı bürokrasisinin önemli bireyleri olması, eğitim farkındalığına sahip bir camiada büyümesi Hamdullah Suphi Bey'in Maârif Vekilliği dönemindeki icraatlarına olumlu katkılar sağlamıştır. Hamdullah Suphi Bey, Osmanlı Devleti'nin maârif ile ilgili yaşadığı sorunları ve hataları yeni Türk Devleti'nin yaşamaması için yoğun çaba sarf etmiştir.

Maârif Vekili olarak İstiklâl Marşı'nın kabulündeki şahsî çabaları ülkemizin yeni nesilleri tarafından da bilinmeli ve İstiklâl Marşı ile ilgili tüm bilgilendirmelerde ve yapılan toplantılar da kendisi anılmalıdır.

Eğitim camiasında bugün gelinen noktada ilk Maârif Kongresinin toplanma amaçları, hangi şartlarda ve ne tür zorluklar altında eğitime yön verme çabalarının oluşturulmaya çalışıldığının daha çok bilinmesi gerektiği kanaatindeyiz. Zor şartlar altında çalışan bir Meclisin Maârif Vekili olarak vazife yapmanın güçlüğünün yanı sıra yeni Türk Devleti'nin eğitim politikalarını belirleme adına Maârif teşkilatını bir araya getirebilmek o günkü şartlarda çok zor bir iş olduğu aşîkârdır.

Kongrede planlanan çerçevede tüm başlıklar görüşülebilseydi o günkü şartlar düşünülerek eğitim adına çok büyük bir atılım olabilirdi, ancak kongrenin toplanma sürecinin malum savaş şartlarının en çetin şekilde devam ettiği bir döneme rastlaması Türk maârifi açısından bir talihsizlik olmuştur. Yine de Maârif Kongresini toplayarak ibtidâî mekteplerinin programını çıkarmak Hamdullah Suphi Bey adına önemli bir başarı olmuştur.

Ekler



Ek 1- Hamdullah Suphi Bey 25 yaşında iken
(Baydar, 1968, s.36)



Ek 2- Hamdullah Suphi Bey
(Vakit, 10.12.1921, nr. 1437, s.1)

Kaynakça

I. TBMM Zabıt Cerideleri

- TBMM Zabıt Ceridesi*, (1) 1.05.1336/1920, s.172
_____, (5) 19.10. 1336/1920, s.107-112
_____, (6)14.12.1336/1920, s.376
_____, (6)16.12.1336/1920, s.393
_____, (8)10.02.1337/1921, s.167-172
_____, (9)1.03.1337/192, s.13
_____, (9)12.03.1337/1921, s.85-90
_____, (14) 5.11.1337/1921, s.67
_____, (14)10.11.1337/1921, s.162-171
_____, (14)12.11.1337/1921, s.181-202
_____, (14) 19.11.1337/1921, s.263-64
_____, (17) 20.02.1338/1922, s. 61-79

II. Gazeteler

- Açıksöz*, 17.07.1921, nr.236, s.1
_____, 20.07.1921, nr. 238, s.1
_____, 14.11.1921, nr. 334, s.1
Hâkimiyet-i Milliye, 10.03.1921, nr.129, s.1
_____, 31.05.1921, nr. 199, s.2
_____, 17.07.1921, nr. 237, s.2
_____, 18.07.1921, nr. 238, s.1
Vakit, 19.11.1921, nr. 1416, s.1
_____, 10.12.1921, nr. 1437, s.1
Yenigün, 18.07.1921, nr. 662-282, s.2
_____, 22.07.1921, nr. 666-286, s.2

III. Telif ve Tetkik Eserler, Makaleler

- Altınbaş, N. (2015). *Millî mücâdele’de Mehmet Akif Ersoy ve İstiklâl Marşı*.
Ankara: TBMM Basımevi.
Baydar, Mustafa. (1968). *Hamdullah Suphi Tanrıöver ve anıları*. İstanbul:
Menteş Kitabevi.

- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilköğretim programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (3/1), 377-393.
- Çoker, F. (1995). *Türk parlamento tarihi 1919-1923*. C: III. Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.
- Dağcı, H. (2008). Maârif vekâleti'nin kuruluşu ve çağdaşlaşma çabaları (1920-1938). Yüksek Lisans Tezi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Eskişehir.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maârif tarihi*. C:III. İstanbul: Eser Matbaası.
- Esemenli, B. (1966). Hamdullah Suphi Tanrıöver'in ardından. *Türk Kültürü*, (45), 805-806.
- Sarıhan, Z. (1995). *Kurtuluş savaşı günlüğü*. C:III. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Sarıhan, Z. (1996). *Kurtuluş savaşı günlüğü*. C:IV. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Sarıhan, Z. (2013). *Millî mücadele'de maârif ordusu*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları.
- Serarslan, H. (1995). *Hamdullah Subhi Tanrıöver*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Şapolyo, E. B. (1966). Millî mücadele'de Hamdullah Suphi. *Türk Kültürü*, (45), 799-801.
- Tanrıöver, H. S. (1987a). *Dağ yolu 1* (1. Baskı). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tanrıöver, H. S. (1987b). *Dağ yolu 2* (1. Baskı). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tevetoğlu, F. (1986). *Hamdullah Suphi Tanrıöver* (1. Baskı). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tulum, A. M. (1966). Tanrıöver ve Türk milliyetçiliği. *Türk Kültürü*, (45), 796-798.
- Uçman, A. (2010). Hamdullah Suphi Tanrıöver. *TDVİA*, (39), 574-575.
- Ülkütaşır, M. Ş. (1966). Hamdullah Suphi Tanrıöver'e ait birkaç hatıra. *Türk Kültürü*, (45), 802-804.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güven, C. & Boyraz, E. Z. (2016). Hamdullah Suphi Tanrıöver'in ilk Maârif Vekilliği dönemi faaliyetleri, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 286-317.